

MARIA FABIOLA VASCONCELOS LOPES

**A MODALIDADE DEÔNTICA NA AULA DE
INGLÊS MINISTRADA EM PORTUGUÊS**

MARIA FABIOLA VASCONCELOS LOPES

**A MODALIDADE DEÔNICA NA AULA DE
INGLÊS MINISTRADA EM PORTUGUÊS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal do Ceará, como
requisito para a obtenção do título de Doutor em
Linguística (Área de concentração: Descrição e análise
Linguística).

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira

FORTALEZA
2009

“Lecturis saludem”

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

L854m

Lopes, Maria Fabiola Vasconcelos.

A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português / por Maria Fabiola Vasconcelos Lopes. – 2009.

263 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Fortaleza(CE), 06/02/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Teixeira Nogueira.

Inclui bibliografia.

1-LÍNGUA PORTUGUESA – MODALIDADE.2-LÍNGUA INGLESA – ESTUDO E ENSINO – FALANTES DE PORTUGUÊS.3-COMPORTAMENTO VERBAL – FORTALEZA(CE).
4-PROFESSORES E ALUNOS – FORTALEZA(CE).5-PROFESSORES DE INGLÊS – FORTALEZA(CE).6-ANÁLISE DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO.7-AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA.I- Nogueira, Márcia Teixeira, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Lingüística.III- Título.

CDD(22ª ed.) 469.5

33/09

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutor, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da Tese é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

BANCA EXAMINADORA

Dra. Márcia Teixeira Nogueira – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão
Universidade Federal de Goiás (UFG)
1ª. Examinadora

Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
2ª Examinadora

Dra. Marlene Gonçalves Mates
Universidade Federal do Ceará (UFC)
3ª. Examinadora

Dra. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará (UFC)
4ª. Examinadora

Tese aprovada em 06 de fevereiro de 2009.

Dedico este trabalho aos dois grandes homens da minha vida, meu filho Daniel e meu esposo Ubirajara.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força sempre constante.

Ao meu esposo, pelo apoio e o amor incondicional.

Ao meu filho, pelas palavras de incentivo e por compreender os momentos em que me fiz ausente.

Aos meus pais, por terem me iniciado nos estudos e pelo apoio.

A professora Dra. Márcia Teixeira Nogueira, pelo apoio, pela orientação e contribuições sempre preciosas.

A professora Dra. Joan Bybee, da Universidade do Novo México (UNM), por me aceitar no doutorado sanduíche e por todas as discussões e contribuições que proporcionaram o amadurecimento para melhor compor este trabalho.

Ao colega Logan Sutton, pela preciosa ajuda no laboratório da UNM e do auxílio com o programa “voice walker” e pela transformação do material gravado em “wave”.

A minha irmã Manolisa, pela leitura inicial do meu trabalho , pelos questionamentos importantes e pela ajuda na organização das tabelas.

A minha irmã Evelma, pela ajuda na digitalização do meu trabalho na qualificação.

Aos colegas do Departamento de Letras Estrangeiras pelo apoio e liberação para realizar a pesquisa.

Às bancas de qualificação e defesa que propiciaram o aprimoramento deste trabalho.

A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo apoio financeiro imprescindível para minha saída para o doutorado sanduíche.

RESUMO

Esta pesquisa, concebida sob o enfoque funcionalista e norteadada pelos trabalhos de Lyons (1977), Almeida (1988), Palmer (1986), Bybee, Perkins & Pagliuca (1994), Bybee & Fleischman (1995) e Verstraete (2004), objetivou discutir os marcadores de modalidade deôntica veiculados no discurso de professores e alunos no contexto interativo da sala de aula de inglês como língua estrangeira (LE) em três (03) escolas públicas da cidade de Fortaleza, Ceará. Vale salientar que no contexto instrucional aqui considerado, as aulas de inglês como LE são ministradas em português por professores com pouquíssima/nenhuma exposição imersiva à língua que ensinam, conforme revelado pelo questionário **Perfil do professor**. Para o desenvolvimento deste estudo, tendo como norte a língua como um instrumento de interação verbal, foram considerados os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos. Para a constituição do *corpus*, foram observadas e gravadas três (03) aulas geminadas de cada um dos seis professores que aceitaram participar da pesquisa, contabilizando portanto, um total de 1.620 minutos de aula. O estudo revelou que durante o processo interativo aqui considerado, professores e alunos fizeram uso de diversos tipos de marcadores da modalidade deôntica tais como modais (*poder*), expressões (*ter que*), imperativos e outros empreendendo-lhes cargas semânticas dependentes do contexto situacional de uso e/ou da intenção do falante. A pesquisa revelou ainda que na interação assimétrica que se estabelece no contexto de sala de aula, o professor é a fonte e o aluno, o alvo deôntico mais freqüente, sendo que o professor pouco se inclui na instauração do valor deôntico. Tais resultados poderiam indicar uma postura autoritária por parte do professor, entretanto, o uso de marcas de atenuação do valor deôntico no discurso dos professores-sujeitos (por meio de verbos de carga semântica modalizadora deôntica baixa ou da manifestação da força ilocucionária manifestada por *por favor*) evidencia uma outra realidade: a suavização da carga semântica dos marcadores da modalização deôntica; trata-se de um recurso estratégico utilizado pelo professor de inglês como LE para, entre outras coisas, envolver seu aluno na aula, chamá-lo a participar ativamente da interação, orientar suas atitudes e condutas, facilitar sua aprendizagem, instruí-lo no uso da língua. Dessa forma foi possível concluir que, embora os professores participantes da pesquisa tivessem pouca ou nenhuma imersão na língua inglesa, conseguiram manusear os marcadores da modalização deôntica em português de forma adequada a fim de garantir a eficácia de suas instruções e

explicações sobre a língua inglesa. Por fim, o estudo se revelou fértil para a elaboração de uma proposta tipológica para a modalidade deôntica na área do ensino.

Palavras-chave: funcionalismo; modalidade deôntica; EFL

ABSTRACT

This research, developed under the light of Functionalism and guided by the works of Lyons (1977), Almeida (1988), Palmer (1986), Bybee, Perkins & Pagliuca (1994), Bybee & Fleischman (1995) and Verstraete (2004), aims at discussing the deontic modality markers conveyed in the discourse of teachers and students in the interactional context of English as a foreign language (EFL) in three public schools in the city of Fortaleza, Ceará. It is important to mention that in the instructional context taken into consideration for purposes of this research, the EFL classes are given in Portuguese by teachers with very little or no foreign-language immersion, in accordance with the **Teacher-profile questionnaire**. Having as major guideline the fact that the language is as verbal interactional means, aspects such as a syntactic, semantic and pragmatic-discursive ones were considered. For *corpus* constitution, three (03) 90-minute classes were observed and recorded for each of a total of six (06) teachers who accepted to take part in this research, amounting to a total of 1.620 minutes of class. The study revealed that during the interactional process considered for the purpose of this research, teachers and students made use of various types of deontic markers such as modals (*poder*), expressions (*ter que*), imperatives and others, to convey shades of semantic load dependent on the situational context of use and/or speaker's intention. The research also revealed during the asymmetric interaction which is established between the participants of the process here focused on, the teacher is the source and the student, the most frequent deontic target. In addition, the study also showed that the teacher plays a non-inclusive role in the instauration of deontic value. The above listed results would lead to the conclusion that teachers adopt authoritarian postures in class. However, the use of markers of mitigation of deontic value in the discourse of teachers-subjects (by means of verbs of low deontic semantic load or the manifestation of illocutionary force expressed by *por favor*) reveals another reality: the softening of the semantic load of deontic modality markers can be considered a strategic means used by the EFL teacher to, among other things, involve students, invite them to actively participate in the activities, ease their learning, instruct them in the use of the foreign language. Thus, it was possible to conclude that despite the teachers' little or no immersion in the English language natural environment, they manage to use the deontic modality markers in Portuguese adequately in order to guarantee the effectiveness of their instructions and explanations about the English language. Moreover, the study revealed itself productive in the elaboration of a typology of deontic modality in the field of teaching.

Key words: Functionalism; deontic modality; EFL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de interação verbal.....	26
Figura 2	Esquema da figura GFD.....	30
Figura 3	Nível interpessoal	31
Figura 4	Nível representacional.....	31
Figura 5	Nível da expressão	32
Figura 6	Categorias de relações modais.....	52
Figura 7	Caminho da possibilidade.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo de Dik.....	28
Quadro 2	Modularidade e organização ascendente para a modalidade subjetiva....	56
Quadro 3	Significados básicos atribuídos às modalizações.....	74
Quadro 4	Constituição e delimitação do <i>corpus</i>	84
Quadro 5	Modo e expressão da modalidade	93
Quadro 6	Grau de persuasão na interação professor-aluno I	126
Quadro 7	Grau de persuasão na interação professor-aluno II	127
Quadro 8	Grau de persuasão na interação aluno-professor	128
Quadro 9	Força ilocucionária na interação professor-aluno	129
Quadro 10	Força ilocucionária na interação aluno-professor	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Modalização nos enunciados do professor.....	97
Gráfico 2	Tipo de fonte no enunciado do professor.....	100
Gráfico 3	Posicionamento do enunciador com relação ao alvo deôntico.....	107
Gráfico 4	Tipos de permissão.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Modalidade deôntica e sua expressão.....	89
-----------------	--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 13
CAPÍTULO 1 O SUPORTE TEÓRICO FUNCIONALISTA	p. 23
1.1 Pressupostos teóricos	p. 23
1.1.1 A Gramática Funcional	p. 24
1.1.2 Gramática funcional – discursiva	p. 29
1.1.3 Síntese conclusiva	p. 38
CAPÍTULO 2 A CATEGORIA MODALIDADE	p. 39
2.1 Modalidade	p. 39
2.2 A modalidade no processo de produção do enunciado	p. 52
2.3 A questão da subjetividade na manifestação das modalidades	p. 53
2.4 Instauração dos valores de modalidade	p. 60
2.5 Mapeamento semântico da modalidade	p. 63
2.6 Abordagens tipológicas para a modalidade	p. 67
2.7 Síntese conclusiva	p.68
CAPÍTULO 3 MODALIDADE DEÔNICA	p. 70
3.1 Modalidade deônica e sua expressão	p. 70
3.2 Polissemantismo dos modais	p. 73
3.3 Modalidade de outras categorias	p. 78
3.4 Fonte e alvo deônicos	p. 79
3.5 Síntese conclusiva	p. 80
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA	p. 82
4.1 Caracterização, constituição e delimitação do <i>corpus</i>	p. 82
4.2 Procedimentos metodológicos	p. 84
4.3 Pacote computacional SSP	p. 85
4.4 Categorias de análise	p. 86
4.5 Síntese conclusiva	p. 87

CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	p. 89
5.1 Resultados do estudo	p. 89
5.2 Enunciador	p. 97
5.3 Fonte deôntica	p. 100
5.4 Alvo deôntico	p. 104
5.5 Inclusão ou não-inclusão do enunciador como alvo deôntico	p. 106
5.6 Tipos de valores deônticos	p. 108
5.7 Tipo de modalidade – orientada para o agente/falante	p. 119
5.8 Marcas da atenuação e asseveração	p. 122
5.9 Proposta tipológica para a modalidade deôntica	p. 124
5.10 Outras observações	p. 130
5.11 Síntese conclusiva	p. 132
CONCLUSÃO	p. 135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 140
ANEXO A Representação gráfica original	p. 146
ANEXO B Questionário Perfil do professor	p. 149
ANEXO C Lista de Ocorrência	p. 151

INTRODUÇÃO

Uma vez que consideramos a língua como meio de interação social, entendemos que a aula de língua estrangeira (LE), constitui também um lugar em que a linguagem deve ser vista como atividade sociocultural, cujo sentido se constrói contextualmente. Assim, concebendo a linguagem como tal, utilizamos o funcionalismo lingüístico para equacionar o papel das expressões lingüísticas nesse contexto de interação. Portanto, a base teórica em nosso estudo encontra-se na orientação funcionalista.

Segundo Neves (2006, p. 17) o termo *funcionalismo* é entendido como

“uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins que servem as unidades lingüísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, exatamente das funções dos meios lingüísticos de expressão”.

À luz de propostas teóricas apresentadas nos capítulos a seguir, nossa pesquisa tem como objetivo descrever e explicar o funcionamento do processo de modalização deôntica dos enunciados, considerando o tipo de modalidade, os meios lingüísticos tanto lexicais como gramaticais empregados e os efeitos de sentido encontrados na fala do professor de inglês e de seus alunos. E conforme visão funcionalista, analisamos a língua em uso, integradamente, em seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos-discursivos.

Destacamos, entre os estudos acerca da modalidade, Bybee, Perkins & Paliuca (1994), Nuyts (2005), Saeed (2004) e Van der Awerda & Plungian (1998). Ilustraremos, com Saeed (2004, p.136) alguns casos de modalidade deôntica (1-4)¹ que serão objeto desta pesquisa:

- (1) You must take these books back.
(você deve colocar esses livros de volta).
- (2) You should take these books back.
(você deveria colocar esses livros de volta).
- (3) You need to take these books back.
(você precisa colocar esses livros de volta).
- (4) You ought to take these books back.
(você precisa colocar esses livros de volta).

¹ (SAEED, 2004, p. 136). Obs: A tradução dos exemplos são de minha responsabilidade.

Van der Awerá & Plungian (1998, p. 79-124) apresentam os domínios da modalidade divididos em quatro: participante interno, participante externo, modalidade deôntica (possibilidade e necessidade) e epistêmica. Contudo, para efeitos de ilustração, apontamos, segundo os autores, dois casos² da modalidade deôntica expressando possibilidade (5) e necessidade (6), haja vista que a modalidade deôntica constitui o ponto central de nossa investigação.

(5) To get to the station, you can take bus 66.
(Para chegar à estação, você pode tomar/apanhar o ônibus 66).

(6) To get to the station, you have to take bus 66.
(Para chegar à estação, você tem que tomar/apanhar o ônibus 66).

Analisando os exemplos (5) e (6), os autores explicam que, no primeiro caso, existe a possibilidade de se apanhar o ônibus de número 66, mas, no segundo, se o ônibus constitui o único meio de transporte para se chegar ao destino, que é a estação, então temos a necessidade.

Em estudo acerca da literatura tipológica da modalidade, Haan (2005, p. 27-66) retoma o estudo de Palmer (1986); (2001), Nuyts (2001), Van der Awerá & Plungian (1998) e Van der Awerá (2004). Muitos desses estudos da tipologia da modalidade giram em torno de aspectos semânticos. Isso ocorre em concordância com os princípios teóricos segundo os quais a forma lingüística pode ser explicitada a partir da língua em uso. Como consequência, na análise do verbo modal dever ("must"), por exemplo, devemos considerar o contexto no qual ocorre, a modalidade de linguagem (escrita ou falada), a comparação com verbos cognatos em línguas que se assemelham a comparação com estágios anteriores do inglês e, até mesmo, dados sociológicos do falante. Assim, em (7) e (8),³ temos, respectivamente, obrigação e uma alta probabilidade.

(7) Mary must go home now.
(Mary deve ir para casa agora).

(8) Mary must be home now.
(Mary deve estar em casa agora).

² VAN DER AWERA & PLUNGIAN, 1998, p. 79-124.

³ *Idem*, 2004, p. 44.

Os sentidos de obrigação e probabilidade não envolvem o mesmo conceito, mas eles se assemelham. Portanto, uma obrigação é uma necessidade situacional; ou seja, há algo no estado-de-coisas em (7) como um desejo, por exemplo, ou comando que afirma a necessidade da saída de Maria (“*Mary*”). No entanto, quando temos uma alta probabilidade, há, concomitantemente, uma necessidade. Porém, nesse caso, o que temos é a modalidade epistêmica ou inferencial, que se refere ao julgamento do falante e a um grau de comprometimento.

A necessidade epistêmica é “a necessidade do julgamento em relação a outros julgamentos” (VAN DER AWERA 2004, p. 45)⁴. Dessa forma, no exemplo em destaque em (8), o falante pode ter o conhecimento de que “*Mary*” sempre vai para o trabalho de bicicleta, vindo a perceber talvez que a bicicleta não se encontra no local de sempre no trabalho. Então, conclui que “*Mary*” deve estar em casa. Assim, vemos que, em inglês, o auxiliar “*must*”, pode ser usado tanto para obrigação quanto para alta probabilidade.

Van der Awera (2004) menciona ainda que os dois sentidos de obrigação e alta probabilidade não compartilham nenhum marcador se analisarmos a língua “*Evenci*”, por exemplo. Ambos os sentidos são perfeitamente expressos. Para a necessidade situacional, temos o uso do sufixo –*mAchin*, e, para a necessidade epistêmica, há o sufixo –*nA*, vistos em (9) e (10)⁵. Assim, por meio desse contraste entre o inglês e o “*Evenci*”, o autor apresenta uma minitipologia das línguas.

(9) *Minggi girki-v ilan-duli chas-tuli suru-machin-in.*
(Meu amigo deve ir/ sair em três horas).

(10) *Su tar asatkan-me sa: -na-s.*
(Você provavelmente conhece aquela garota).

Nesse sentido, de acordo com Van der Awera (2004), podemos dizer que há pelo menos dois tipos de línguas no mundo; a que tem marcador que pode expressar tanto necessidade situacional como epistêmica e a que não possui um único marcador, mas precisa de dois marcadores.

Na literatura, encontramos não somente os valores deônticos, até então ressaltados, de obrigação e epistêmica, mas há outros. No que diz respeito aos imperativos e categorias relacionadas, ainda não encontramos concordância universal, inclusive no que diz respeito ao

⁴ Epistemic necessity is the necessity of a judgement relative to other judgements. (VAN DER AWERA, 2005, p. 45).

⁵ VAN DER AWERA, 2004, p. 45.

sentido do próprio termo *imperativo*. Se consideramos “*sing!*” (cante!) e “*let us sing!*” (vamos cantar!) do inglês, vemos que os gramáticos discordariam de que ambos sejam *imperativos*. No segundo caso, envolvendo uma construção com primeira pessoa do plural, não ocorre uma ordem, mas uma exortação. Trata-se de uma forma com “*let*” acompanhada de um pronome e de um infinitivo. Por esse motivo os gramáticos no inglês não consideram tal forma um imperativo.

Contudo, em se tratando do aspecto semântico, os franceses, para os casos “*chantons*”, “*chante*” e “*chantez*”, entendem que o sentido não constitui o mesmo. Porém, não duvidam de que os três sejam imperativos. Por outro lado, Van der Avera (2004) contesta que o fato de “*let us sing*” e “*sing*” serem compostos de forma diferenciada não implica que não se possa chamá-los de imperativo. E destaca exemplos da língua Alambalak na Nova Papua Guiné onde se considera a segunda pessoa imperativo.

Em seus estudos sobre a modalidade, Palmer (2001, p. 9) ressalta a idéia de que a modalidade deôntica se relaciona à obrigação ou permissão que emana de uma fonte externa. Isso nos leva a concluir que, em um contexto de sala de aula de língua estrangeira, por exemplo, a modalidade deôntica teria natureza impositiva (obrigação) ou permissiva (permissão), tendo como fonte externa o professor. Entendemos que, embora a sala de aula seja um lugar de interações assimétricas, a interação professor-aluno não se dá de forma impositiva. A natureza das interações e os diversos níveis de gradação da modalidade deôntica dependerão das intenções dos falantes e de seus propósitos. O contexto de sala de aula considerado nesta pesquisa, por exemplo, poderá também ser definido como lugar de persuasão, onde o professor terá que conquistar o aluno, envolvendo-o de tal forma para que ele se interesse pelo assunto estudado e aprenda a língua. Nesse sentido, acreditamos que o professor faça uso de diferentes níveis de persuasão, embora em alguns momentos possa ter uma postura impositiva. Pelos motivos expostos, concentramos nossa atenção, nos próximos capítulos, apenas naqueles enunciados que se referem à expressão da modalidade deôntica e sua emergência.

O fenômeno da modalidade deôntica, de acordo com Lyons (1977), está associado à necessidade ou possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Tais atos se caracterizam pela intersubjetividade do contexto de interação social no qual o ensino de língua inglesa acontece. Assim, a pesquisa constitui uma avaliação da modalidade deôntica nos enunciados da fala do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos cujo foco é o ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Com o intuito de compor a avaliação da modalidade no contexto de sala de aula de ensino de língua inglesa como língua estrangeira, o estudo também tem um viés semântico, haja vista que busca definir, por exemplo, a carga imperativa de verbos, expressões, etc. utilizadas pelos participantes do contexto considerado. Assim, diante do exposto e a fim de explicar como a modalidade deontica se manifesta no ambiente de aula de língua inglesa, formulamos o problema central, a saber:

▪ De que modo o uso dos modalizadores deonticos nos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos de língua inglesa como língua estrangeira reflete o caráter prescritivo dessa modalidade de discurso pedagógico?

Formulamos, ainda, os problemas específicos que nortearam nossa pesquisa, expostos a seguir:

- a) Em relação à ocorrência de modalizadores deonticos, com que frequência se manifestam nos enunciados (comandos e explicações) do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira e por quê?
- b) Que valores semânticos (permissão/obrigação/proibição) dos modalizadores deonticos são mais usados nos enunciados (comandos e explicações) do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?
- c) Quais as formas mais frequentes de expressão da modalidade deontica nos enunciados (comandos e explicações) do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?
- d) Quanto ao tipo de modalidade (MOA ou MOF) quais os mais empregados nos enunciados do professor e aluno de inglês como língua estrangeira?
- e) Sobre que alvos (aluno/professor) incidem os valores deonticos dos comandos e explicações do professor e dos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?

- f) Qual a frequência da inclusão ou exclusão do enunciador na atribuição do valor deôntico nos comandos e explicações do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?
- g) Onde se observa com mais frequência a inclusão ou exclusão dos enunciadores na incidência do valor deôntico na construção dos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?
- h) Em se tratando do tipo de obrigação (externa/interna), com que frequência ele se manifesta nos enunciados instrucionais e explicativos da fala do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como segunda língua?
- i) Em se tratando do tipo de proibição (externa/interna), com que frequência ele se manifesta nos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?
- j) Quanto ao tipo de permissão (sugestão/autorização), com que frequência ele se manifesta nos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?
- k) Quais as marcas da atenuação e asseveração da força ilocucionária que predominam nos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira?

O trabalho se propõe investigar a categoria modalidade deôntica nos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês das instituições públicas do ensino médio da cidade de Fortaleza, cujo enfoque é o desenvolvimento da aprendizagem em língua inglesa como língua estrangeira. Para tal finalidade, são considerados os aspectos sintáticos, semânticos, e pragmático-discursivos, especificados nos seguintes objetivos:

- a) identificar, quantificar e analisar as ocorrências de modalidade deôntica nos enunciados instrucionais e explicativos na fala do professor em interação com o aluno no ensino de inglês como língua estrangeira;
- b) analisar a distinção entre modalidade orientada para o agente e modalidade orientada para o falante na aula de inglês;
- c) identificar, quantificar e analisar quais os valores (permissão, obrigação, proibição) das formas de expressão da modalidade deôntica usados nos enunciados em questão;
- d) averiguar quais as formas mais freqüentes de expressão da modalidade (tais como verbo auxiliar modal, adjetivo, substantivo, dentre outras), nos enunciados instrucionais e explicativos da fala do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira;
- e) examinar sobre quem recai, mais freqüentemente, o papel da fonte deôntica e porquê;
- f) averiguar sobre quem incide mais freqüentemente o alvo deôntico (aluno/professor) e por quê;
- g) examinar a freqüência da inclusão ou exclusão do enunciador na atribuição do valor deôntico nos enunciados do professor e do aluno;
- h) investigar em que nível e série é mais freqüente a inclusão ou não-inclusão dos enunciadores na incidência do valor deôntico na construção dos enunciados;
- i) verificar que tipo de proibição e obrigação (externa/interna) respalda o que se prescreve nos enunciados instrucionais e explicativos (comandos e explicações) do professor em interação com o aluno no ensino de inglês;
- j) examinar o tipo de permissão (sugestão/autorização) que caracteriza os enunciados instrucionais e explicativos (comandos e explicações) no ensino da língua inglesa;

- k) investigar as relações e os efeitos de sentido dos modalizadores deônticos nos enunciados (comandos e explicações) na fala do professor em interação com o aluno no ensino da língua inglesa;
- l) examinar as marcas de atenuação e asseveração da força ilocucionária nos enunciados.

A hipótese central com que iniciamos esta pesquisa é a seguinte:

Se, no ensino da língua materna (doravante LM), a prescrição tem ainda seu lugar em virtude das pressões sociais que o falante encontra para fazer uso das formas lingüísticas de prestígio; no ensino de uma língua estrangeira, a orientação sobre o que constitui “um bom uso” fica ainda mais sob a responsabilidade do professor, uma vez que os alunos não têm, em geral, a chamada *imersão*, isto é, não participam, em geral, de práticas discursivas envolvendo o uso concreto da língua. Dessa forma, o uso dos modalizadores deônticos constitui, particularmente nessa instância de ensino de língua, a materialização lingüística de uma prescrição embasada em valores de obrigação, proibição e permissão, com predomínio dos dois primeiros valores, justificados, mais freqüentemente, como regras imanentes da língua inglesa.

O interesse desta pesquisa é avaliar a prescrição lingüística nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira a partir da análise dos efeitos que os modalizadores deônticos exercem como norteadores do uso dessa língua, quando o professor deveria focalizar, não apenas os aspectos lingüísticos imanentes (estritamente lingüísticos), mas, principalmente, os fatores contextuais que determinam o estatuto de formas prestigiadas ou estigmatizadas.

Essa preocupação com o valor da prescrição se deve à constatação, fazendo um retrocesso das várias aulas das quais já participamos como aluno, do quanto é comum ouvirmos do sujeito-professor sempre comentários do tipo *não é assim que se diz, tá errado, isso não é correto, essa forma não é padrão*, dentre outras possibilidades. Enfim, são várias as formas de dizer ao aluno o que está “certo” e o que está “errado”, em outras palavras, o que é aceitável ou não no desempenho lingüístico.

É esperado que o professor, como detentor do saber, demonstre segurança para conduzir o sujeito-aluno ao uso lingüístico bem-sucedido. Contudo, o aluno, mesmo aprendendo sua própria língua, ou seja, mesmo já tendo sido exposto a ela desde cedo, se depara com muitos desafios nas várias práticas discursivas de que faz parte.

De um modo geral, a sociedade concebe que conhecer bem a língua é conhecer a norma padrão, as prescrições, o uso correto; é, essencialmente, saber explicar os desvios e os

acertos. E é o professor quem contempla todas essas características. E, por isso, parece merecer a admiração de todos; da sociedade que assume uma norma como a mais legítima e importante.

Mas, em se tratando do ensino de uma língua estrangeira, o que acontece?

Vimos que, no caso do falante nativo, parece mais fácil, para o professor de português, levar o sujeito-aluno a expressar juízos sobre o que é “certo” e “errado”, uma vez que ele tem a imersão cultural, pois, em alguma medida, conhece os aspectos sócio-culturais do contexto no qual ele também se insere. Contrariamente, o professor de língua inglesa aqui, no Brasil, encontrará mais dificuldades, já que ele mesmo, muitas vezes, não teve a oportunidade de experimentar uma imersão na prática concreta diária do inglês.

Então, se o professor de inglês só é exposto à língua estrangeira no momento em que entra na sala de aula ou poucos minutos antes, no momento de preparação dessa aula, como ele saberá fazer juízos para que possa prescrever, legitimamente, o que é, de fato, um uso lingüístico valorizado socialmente?

Até que ponto o professor de língua inglesa tem essa imersão na língua para o embasamento de suas orientações?

Que papel têm os enunciados instrucionais e explicativos da fala do professor no ensino de inglês como segunda língua na formulação desses juízos?

De que modo tais enunciados sinalizam ao aluno o que ele deve ou não dizer? É nesse mister que o uso dos modalizadores deônticos exercem seu importante papel, sinalizando o que é proibido ou permitido, o que se pode ou não dizer, por exemplo. Tais modalizadores são a principal fonte que norteia a conduta do sujeito-professor e do sujeito-aluno no uso da língua inglesa. Por essa razão, torna-se relevante um estudo que tenha o objetivo de analisar de que modo eles atuam.

A esse respeito, desconhecemos a existência de pesquisas que tenham se orientado por essas indagações, isto é, que se tenham voltado para o estudo de como o uso dos modalizadores deônticos nos enunciados (comandos e explicações), na fala do professor, fundamenta a prescrição no ensino de inglês como língua estrangeira.

Nesta pesquisa, constituímos um *corpus* com os enunciados do professor (comandos e explicações) e enunciados dos alunos extraídos das gravações de sala de aula de língua inglesa de instituições públicas do ensino médio da cidade de Fortaleza, Ceará. Procedemos a análise dos diferentes usos da modalidade deôntica que auxiliam na orientação no ensino de inglês.

Com o *corpus* selecionado, procedemos a identificação das ocorrências, a análise quantitativa das categorias, que foram codificadas segundo alguns parâmetros (sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos). Nesta fase, utilizamos os pacotes computacionais SPSS e Crosstabs. A análise qualitativa dos dados se desenvolveu com base nos pressupostos funcionalistas. A opção pelo enfoque funcionalista se deu por conta do fenômeno da modalidade e por se esse enfoque ser o que contempla os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, de forma integrada. Salientamos que, os procedimentos metodológicos estão apresentados de forma sucinta haja vista que estes encontram-se detalhados no capítulo 4 – Metodologia.

Em relação à macro-estrutura, esta tese apresenta a seguinte constituição:

No capítulo I, intitulado O Suporte Teórico Funcionalista, apontaremos alguns pressupostos do paradigma e, particularmente, discorreremos sobre a gramática funcional uma vez que a investigação se encontra dentro dessa orientação.

No capítulo II, intitulado A Categoria Modalidade, discutimos os principais estudos sobre o fenômeno da modalidade, a subjetividade na manifestação das modalidades, a instauração dos valores deônticos, o mapeamento semântico do fenômeno da modalidade.

No capítulo III, intitulado Modalidade Deôntica, nosso foco é na modalidade deôntica e sua expressão. Apresentamos, também, uma discussão sobre a polissemia dos verbos modais, uma vez que o conhecimento da natureza multissignificativa que envolve tais verbos é importante para nossa análise.

No capítulo IV, intitulado Metodologia, apresentamos a seleção, a constituição e a delimitação do *corpus* escolhido para análise dos diferentes usos dos modalizadores deônticos na aula de língua inglesa do ensino médio das escolas públicas de Fortaleza, Ceará, bem como os procedimentos de análise adotados.

No capítulo V, intitulado Modalidade deôntica e sua manifestação na aula de inglês, descrevemos os diferentes usos da modalidade deôntica encontrados no *corpus*, procurando interpretar tais usos com base no contexto imediato. E a partir de tal interpretação, apresentamos uma proposta tipológica para a modalidade deôntica no contexto de sala de aula de língua estrangeira.

CAPÍTULO I

1. O SUPORTE TEÓRICO FUNCIONALISTA

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Nichols (1984), há três tipos de gramática: estrutural, formal e funcional. A primeira descreve as estruturas gramaticais como fonemas, morfemas, relações sintáticas, semânticas, relação interacional, constituintes, dependência, sentenças, textos e discurso. A formal analisa os mesmos fenômenos, mas o faz, construindo um modelo formal da linguagem. E a última, a funcional, analisa a estrutura gramatical tal qual as outras duas, mas na situação comunicativa; ou seja, leva em conta o propósito do evento de fala, seus participantes e o contexto discursivo. Assim, é a situação comunicativa que motiva, restringe, explica ou até mesmo determina a estrutura gramatical.

Numa abordagem funcionalista, portanto, o que importa é o modo como o usuário diz o que diz. Levamos em conta a capacidade do usuário em adequar-se às diferentes situações e ao momento em que ocorre a interação verbal. Consideramos também tais adequações em relação às convenções da comunidade na qual se insere este usuário. Por isso, comungando com Neves (2001), dizemos que as estruturas lingüísticas são “configurações de funções, sendo cada uma vista como um diferente modo de significação na oração”.

Segundo Nichols (1984), há cinco sentidos para o termo polissêmico *função*: **função/interdependência** (interrelação de fenômenos gramaticais), **função/propósito** (propósito da língua), **função/contexto** (como a linguagem reflete o contexto do ato de fala), **função/relação** (relação de um elemento estrutural; ou seja, um NP e a função de sujeito, tópico ou agente), e **função/significado** (num sentido mais amplo inclui a pragmática do propósito e contexto).

Segundo Neves (2006, p. 17) o termo *funcionalismo* é entendido como

“uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades lingüísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, exatamente, das funções dos meios lingüísticos de expressão”.

Desde a Escola de Praga, a língua é tida como um sistema funcional. De acordo com Danes (1987), o conceito de função estava relacionado à concepção finalista, sendo que “um fenômeno x é um meio para a realização de um fim F ”⁶. Mas, apesar dos múltiplos sentidos do termo *função/funcional*, muitos funcionalistas como Halliday (1976) parecem ter uma unidade de objetivos e métodos.

O funcionalismo contempla a idéia de que uma única forma pode desempenhar diferentes funções haja vista que a escolha do usuário por uma determinada forma depende do contexto sociointeracional, de sua intenção em relação ao ouvinte e de sua perspectiva em relação à informação pragmática desse ouvinte com quem deseja interagir.

Neves (2006), destaca que os funcionalistas de Praga

“concebiam a linguagem articulada como um sistema de comunicação, preocupavam-se com seus usos e funções, rejeitavam as barreiras intransponíveis entre diacronia e sincronia e preconizavam uma relação dialética entre sistema e uso”.

Dik (1989), a partir da Gramática formal, propôs, então, uma teoria de componentes integrados, uma teoria funcional da sintaxe, semântica, cujo desenvolvimento só é satisfatório dentro de uma teoria pragmática. Assim, a análise lingüística, dentro deste paradigma, tenta integrar os componentes (do fonológico ao comunicativo), sendo o estudo das expressões lingüísticas feito em enunciados realizados efetivamente.

1.1.1 A gramática funcional

De acordo com a Gramática Funcional (GF), a língua deve ser considerada em primeiro lugar como instrumento de interação social (HENGEVELD, 1989, p.229). Seu objetivo principal concerne à interação social entre os seres humanos (DIK, 1997, p.5).

Segundo essa concepção, a principal função de uma língua natural é estabelecer relações comunicativas entre os seus usuários. Assim, como atividade dinâmica, a comunicação é o veículo por meio do qual os usuários de uma língua natural provocam certas mudanças na informação pragmática⁷ de seus parceiros comunicativos. Conseqüentemente, o uso da língua requer no mínimo dois participantes, um falante (S)⁸ e um ouvinte (A).

⁶ “A phenomenon x is a means for the realization of an end F ” (DANES, 1987)

⁷ Por informação pragmática entendemos, de acordo com Dik (1997, p.10), conhecimentos, crenças, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis aos participantes da interação verbal.

⁸ “the use of language requires at least two participants, a speaker (S) and an addressee (A) (DIK, 1997, p. 5).

Em se tratando de uso da língua, DIK (1989, 1997) apresenta um modelo de interação verbal. Em tal modelo, em qualquer estágio da interação verbal, tanto o falante (S) quanto o ouvinte (A) possuem certa informação pragmática.

Ainda com base nesse modelo de interação verbal, a expressão lingüística se faz em função da intenção do falante, de sua informação pragmática e da antecipação da interpretação do ouvinte; já a interpretação do ouvinte se dá em função da expressão lingüística, da informação pragmática e de como ele reconstrói a intenção comunicativa do falante.

A intenção do falante é, pois, a de provocar certas mudanças na informação pragmática do seu parceiro comunicativo. E é esse momento que um plano mental é elaborado tendo em vista exclusivamente a modificação que o falante quer que ocorra no ouvinte. E, uma vez que os participantes têm uma teoria acerca da informação pragmática do outro, eles podem também fazer uma estimativa do que é compartilhado ou não entre a informação pragmática de um e do outro. Tal estimativa é de grande importância para o sucesso da interação verbal. Contudo, do ponto de vista do ouvinte, ele nem sempre fará a mesma interpretação do falante.

Um ponto a ser ressaltado se refere ao fato de que a expressão lingüística somente medeia a interpretação do falante e do ouvinte. Por esse motivo, pode ocorrer, do ponto de vista do ouvinte, que o que é codificado pelo falante na expressão lingüística nem sempre corresponde à intenção do falante. Também, do ponto de vista do falante, a expressão lingüística nem sempre será uma completa verbalização de sua intenção.

De acordo com DIK (1997, p.10), a informação pragmática pode ser dividida em informação geral (informação do mundo real), informação situacional (derivada do que os participantes experimentam no momento da interação) e informação contextual (derivada das expressões lingüísticas trocadas antes ou depois de um determinado momento da interação verbal).

A informação pragmática do falante inclui uma teoria sobre a informação pragmática do ouvinte; uma idéia estruturada e detalhada sobre as propriedades do outro. Assim, essa teoria do outro desempenha um papel importante na interação verbal, sendo essa relação mútua entre falante e ouvinte ilustrada na fig.1, que se encontra em Neves (1997) com base em DIK (1989).

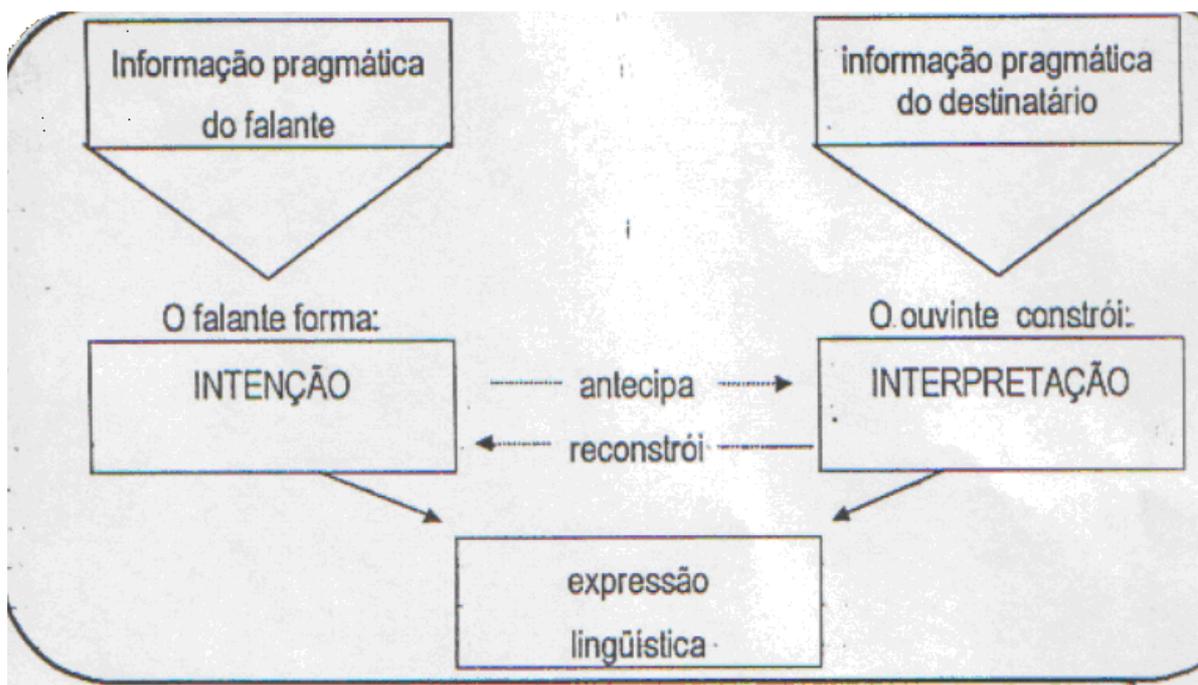


Fig. 1: Modelo de interação verbal

(Neves, 1997 adaptada de DIK, 1997, 1989)

De acordo com Dik (1989, 1997), cada oração deve ser descrita em termos de uma estrutura subjacente abstrata. A estrutura subjacente da oração constitui-se de várias camadas de organização formal e semântica que podem ser distinguidas.

Essa apresentação em camadas é inicialmente descrita como um modelo ascendente. Nesse sentido, a construção da estrutura subjacente da oração primeiro requer um predicado. A construção da predicação se faz a partir da inserção de um certo número de termos em uma estrutura de predicado funcionando como argumentos.

Assim, na Teoria da Gramática Funcional (GF), de acordo com Dik (1989), cada camada na oração representa um tipo de entidade, sendo *o ato de fala* o nível mais alto. A então chamada estrutura oracional é caracterizada pela construção de camada a camada, especificando-se operadores gramaticais “ π ” e satélites “ δ ”. Operadores se referem às distinções que são gramaticalmente expressas na língua, enquanto que os satélites são modificações lexicais expressas (modificadores adverbiais, por exemplo).

Um predicado pode ter dois argumentos ou mais como representado a seguir.

(11) Write (John) (a letter).⁹

Escrever (João) (uma carta).

Em (11), “escrever”, por exemplo, é um predicado e “João” e “a carta” são os argumentos que têm funções semânticas, sintáticas e pragmáticas. Presumimos, do exemplo acima, um estado de coisas (EsCo); ou seja, “João” escreveu algo do tipo “carta” para alguém. Então, o estado de coisas é descrito como algo que pode ocorrer em um mundo mental do falante e do ouvinte e que pode ser localizado no tempo e no espaço. Verifiquemos o esquema de predicado abaixo onde a predicação designa um estado de coisas sem ainda nenhuma definição de qualquer parâmetro de tempo e espaço. A relação que se estabelece entre os termos “João” e “carta” é a de escrever.

a. escrever[V] (X1)Agente (X2) Objeto

b. e: escrever [V] (X1: João) Agente (x2: uma carta) Objeto

c.	Termo	Predicado	Termo
	Predicação: João	escrever	uma carta
	EC	Entidade	relação
			entidade

A predicação, por sua vez, pode ser de três tipos: *predicação nuclear*, *predicação central* e *predicação estendida*. A predicação nuclear resulta da adição de termos ($x_1 \dots, x_n$) nas lacunas dos argumentos. Ao inserirmos uma distinção aspectual de progressivo teremos um operador de predicado. Nesse mesmo escopo, um satélite de predicado poderá ser utilizado. Dessa forma, o resultado é a predicação central.

Prog: [write (John) (a letter)] (carefully)

(12) ‘John was writing a letter carefully’¹⁰.

(‘João estava cuidadosamente escrevendo uma carta’).

Por meio da inserção do constituinte como “*in the library*” (*na biblioteca*) no exemplo do inglês, nós localizamos o estado de coisas (EsCo) no espaço. O resultado é a predicação estendida, que designa um estado de coisa qualificado e localizado.

⁹ DIK, 1997, p. 51.

¹⁰ *Idem*, 1997, p. 51.

(13) John is carefully writing a letter in the library.¹¹

(‘João está cuidadosamente escrevendo uma carta na biblioteca’).

Na camada seguinte, o falante especifica a atitude que ele tem em relação ao estado de coisas. Operadores e satélites são usados para esse propósito. Em (14), o satélite especifica alguma coisa sobre a qualidade da informação que o falante transmite. O resultado é a proposição.

(14) “As far as I know, John may be carefully writing a letter in the library”¹².

(“Até onde eu sei, João deve estar cuidadosamente escrevendo uma carta na biblioteca”).

A proposição pode ser revestida da força ilocucionária resultando em um ato de fala. Nesse contexto, um ato de fala é designado pela variável “E” e especificado pelos operadores π_4 e satélites δ_4 . (14) contém um ato de fala declarativo. De um lado, os operadores ilocucionários especificam a força ilocucionária como DECLarativa, INTerrogativa e outros modificadores de valor básico. Por outro lado, satélites ilocucionários especificam como o falante deseja ser compreendido. Em suma, a estrutura hierárquica da sentença é concebida de acordo com a estrutura da oração na qual cada camada representa um certo tipo de entidade. A oração designa um ato de fala, a proposição um fato possível, a predicação estendida designa um estado de coisas qualificado e localizado.

O modelo descrito por DIK (1989) encontra-se no quadro abaixo:

ILOCUÇÃO	ATO DE FALA
PROPOSIÇÃO	FATO POSSIVEL
PREDICAÇÃO	ESTADO DE COISAS
PREDICADO	PROPRIEDADES/RELACÕES

Quadro 1. Modelo de DIK (1989)

Essa estrutura é, então, importante, uma vez que permite a identificação dos escopos de operadores e satélites que desempenham o papel dos modalizadores. Tal estrutura também permite identificar sua relação com outras qualificações que atuam no mesmo nível, tais como tempo e aspecto.

¹¹ DIK, 1997, p. 52.

¹² *Idem*, 1997, p. 52.

No estudo da modalidade, essa estrutura em “camadas” é útil. No modelo da GF, os modalizadores deônticos tomam a camada da predicação como escopo. Na referida camada, o falante revela sua avaliação do estado de coisas quanto aos aspectos sociais, legais e morais por meio dos valores de permissão, obrigação e volição.

1.1.2 Gramática discursivo-funcional

Desde os anos noventa, os estudos com base na Gramática Funcional têm procurado converter a gramática da sentença em uma gramática do discurso. Segundo Hengeveld (2004, p.1), os motivos são vários, dentre os quais, destacam-se a necessidade de inclusão de unidades maiores do que a sentença como partículas discursivas, ligações anafóricas, formas verbais em narrativas, dentre outras. Também há muitas expressões lingüísticas menores do que a sentença, mas que funcionam como produção de fala completa e independente. Por esse motivo, torna-se necessário uma concepção que dê conta da produção de fala como atos discursivos.

A partir dos estudos de Hannay e Bolkestein (1998), Hengeveld (2004) aponta o caminho na direção de uma reformulação da estrutura hierárquica de camadas proposta por Dik e Hengeveld (1989). Tal proposta, evolui para uma gramática orientada para o discurso, sendo apresentada agora em um modelo descendente, ou seja, do discurso ao léxico.

Para Hengeveld (2004), um modelo adequado de uma gramática funcional orientada para o discurso (GDF) envolve a integração das duas abordagens: organização hierárquica de camadas descendente e a organização modular. O autor ressalta que a análise dos níveis descendentes constitui a característica principal do modelo pelo fato de as decisões nos níveis e camadas mais altos determinarem e restringirem as possibilidades de análise nos níveis e camadas mais baixos.

O processo de produção de fala é descrito de cima para baixo uma vez que parte da intenção para a articulação. Assim, o falante primeiramente decide pelo propósito comunicativo, seleciona a informação que mais se ajusta a esse propósito, depois codifica essa informação gramatical e fonologicamente.

Como vimos, o modelo de produção de fala de Dik (1989) parece ter uma outra direção. Começa com a seleção dos termos do predicado que, gradualmente, se expandem em largas estruturas. Ao se completarem, são expressas por meio das regras de expressão.

A idéia proposta atualmente é descrita de maneira que a geração de estruturas subjacentes e, em particular, as interfaces entre os vários níveis, podem ser descritas em termos da tomada de decisões comunicativas do falante quando produz um ato de fala.

A GDF distingue três níveis que atuam entre si: nível interpessoal, nível representacional e nível de expressão, hierarquicamente, nessa ordem. Os três níveis são tidos como módulos separados e constituem a principal diferença em relação ao modelo das camadas proposto por Dik (1989, 1997).

As camadas se aplicam, então, a cada nível separadamente. E as regras mapeadoras conectam o nível interpessoal ao representacional nos casos em que o conteúdo semântico se faz necessário à transmissão de certa intenção comunicativa. No que se refere aos casos em que somente o conteúdo pragmático tem que ser transmitido, as regras de expressão diretamente conectam o nível interpessoal ao nível de expressão. Os demais mecanismos servirão de interfaces que definem as possíveis correspondências entre as camadas nos diferentes níveis.

Segundo o modelo, os três níveis interagem, ainda, com o componente cognitivo e o componente comunicativo. O componente cognitivo representa a memória de longo termo; ou seja, diz respeito ao conhecimento do falante; enquanto que o componente comunicativo representa a memória de curto termo.

A figura a seguir exhibe a formalização desse novo modelo.

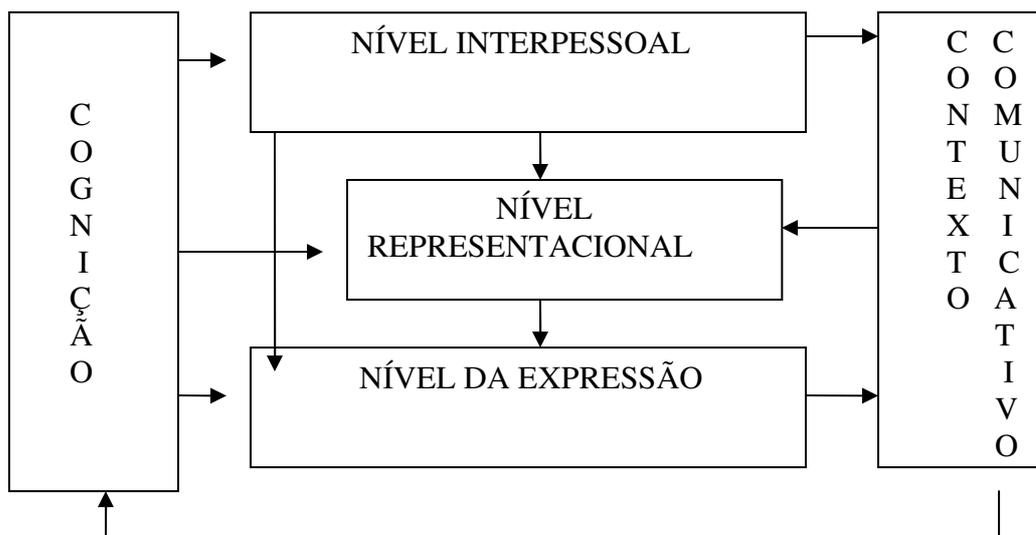


Fig: 2. Esquema da figura GDF

No componente cognitivo, incluem-se a competência comunicativa do falante, seu conhecimento de mundo, bem como sua competência lingüística. Já no componente comunicativo, a informação lingüística é derivada do discurso precedente e de informações perceptuais não lingüísticas derivadas da situação.

No que concerne à informação lingüística, o componente comunicativo é alimentado pelos níveis interpessoal e de expressão, e alimenta o nível representacional no intuito de promover antigas referências aos novos atos e expressões. Obviamente que uma informação de curto termo pode ser selecionada de um estoque de informação de longo termo. Nesse caso, tal informação pode ser passada ao componente cognitivo.

Hengeveld (2004) apresenta a estrutura hierárquica reformulada em comparação com a apresentada por Dik e Hengeveld (1989). Assim, a estrutura hierárquica do nível interpessoal teria a seguinte configuração:

$$(M_1: [(A_1: [ILL (P_1)_S (P_2)_A (C_1: [\dots (T_1) (R_1) \dots]) (C_1)]) (A_1)]) (M_1))$$

Figura 3. Nível interpessoal

Nesse nível, a unidade central de análise é o “*move*” (M); ou seja, é a unidade mínima de discurso que está pronta para entrar em uma determinada estrutura e estabelecer trocas. O “*move*” nada mais é do que o veículo para a expressão da intenção comunicativa do falante; ou seja, é o que move o falante. Dentre os exemplos de tais intenções comunicativas, ressaltamos *convidar, perguntar, ameaçar, advertir, sugerir* e outras.

A fim de atingir sua intenção comunicativa, o falante executa um ou mais atos discursivos (A). Cada ato pode ser caracterizado em termos de sua ilocução (ILL) que leva os participantes (P_N) no ato discursivo. Nesse contexto, envolve o ouvinte (P_A) e o conteúdo comunicado (C). O falante executa um ou mais atos atributivos (T) e um ou mais atos referenciais (R). É o falante que atribui propriedades às entidades aplicando predicados a essas expressões referenciais.

A estrutura hierárquica no nível representacional é apresentada a seguir:

$$(P_1: [(e_1: [(f_1) (x_1)] (e_1))] (P_1))$$

Figura 4. Nível representacional

Nesse nível, o falante recheia sua produção de fala com conteúdo semântico básico (descrição de entidades que ocorrem no mundo não lingüístico). Tais entidades são de diferentes ordens: terceira ordem ou de conteúdo proposicional (p); de segunda ordem ou estado de coisas (e); de primeira ordem ou individual (x) e de ordem zero ou propriedades (f).

Assim, um conteúdo proposicional (p_1) contém a descrição de um estado de coisas (e_1), que, por sua vez, contém a descrição da propriedade (f_1) e a descrição de uma entidade de primeira ordem (x_1). Desta feita, todos os tipos de entidades podem ser expressos diretamente, não hierarquicamente por meio de itens lexicais.

A estrutura hierárquica no nível da expressão é apresentada a seguir.

(Para₁: [(S: [(Cl₁: [(PrP₁: [Lex₁]) (PrP₁)) (RP₁: [(Lex₂) (RP₁))] (Cl₁))] (S₁))] (Para₁))

Figura 5 Nível da expressão

Em seu estudo, Hengeveld (2004) dá apenas uma amostra simplificada do que é o nível da expressão por considerar que cada língua apresenta suas próprias possibilidades de expressão. De um modo geral, a representação da estrutura dos constituintes no nível da expressão começa no nível do parágrafo (Para) que, por sua vez, consiste de uma ou mais sentenças (S), que contém um ou mais predicados (PrP) e sintagmas referenciais (RP), e cada um contém um ou mais lexemas (Lex).

Cabe salientar que o nível da expressão diz respeito à produção dos códigos gramaticais e fonológicos, sendo a etapa final a articulação. Contudo, a articulação não constitui um nível dentro da gramática, mas é o seu produto.

Um ponto a ser ressaltado na análise das camadas no modelo descendente é que a análise não se restringe somente ao nível interpessoal, mas é esse nível que constitui característica de todos os níveis de análise. Conseqüentemente, no nível interpessoal, deve haver razões lingüísticas que distinguem, por exemplo, as camadas do turno e da troca nos diálogos. Já no nível representacional, tratamento especial deve ser dado às camadas do episódio e da estória nas narrativas, e, no nível da expressão, deve haver razão para se distinguir seção e capítulo em um texto escrito. Seja qual for o caso, o possível mapeamento do interpessoal para o representacional e para as categorias de expressão tem que ser determinado parcialmente de acordo com a base específica da língua.

Vemos que, nesse modelo, de acordo com Hengeveld (2004), a construção de expressões lingüísticas pode ser interpretada como um processo de tomada de decisões por parte do falante. O processo funciona da esquerda para direita e de cima para baixo (modelo descendente), pois somente após decidir pela intenção comunicativa é que o falante seleciona o ato discursivo apropriado.

Tomando como exemplo o caso (25), após decidir pela intenção comunicativa, aviso ou advertência, o falante pode selecionar, por exemplo, atos discursivos como vocativo e imperativo. E somente após decidir sobre qual ato discursivo é que executará o ato referencial. Para esse caso em particular, o falante optou pelo vocativo seguido de imperativo.

(25) George, watch out for that tree!¹³

(George, cuidado com a árvore!).

No modelo descendente, de natureza mais complexa, as decisões que o falante toma dizem respeito: a) ao conteúdo semântico necessário para o sucesso da execução do ato interpessoal, b) à categoria de expressão para transmitir, com êxito, suas intenções comunicativas.

Com o intuito de esclarecer melhor a idéia proposta no parágrafo anterior, consideremos o fato de que o falante quer expressar sua frustração com algo. Então, ele seleciona um item lexical que serve ao seu propósito. Em (26), tem-se a opção por “*damn*”. Entretanto, a expressão não possui conteúdo semântico e, sim, pragmático. Como consequência, o falante vai do nível interpessoal para o nível da expressão diretamente.

(26) Damn!¹⁴

(Droga!).

Vejamos como fica a interpretação das representações nos vários níveis para o caso (26) no quadro abaixo. A primeira fileira horizontal contém unidades interpessoais; a segunda, unidades representacionais e a terceira, unidades de expressão.

¹³ HEGENVELD, 2004, p.10.

¹⁴ HEGENVELD, 2004, p. 10.

(A ₁ : [EXPR (P ₁) _{sp} (P ₂) Addr	(C ₁)] (A ₁))

	(Lex ₁)	

Consideremos mais um caso ilustrativo em (27). Agora, o falante parte do nível representacional a fim de transmitir sua intenção comunicativa. O conteúdo comunicado (C) é a descrição de uma entidade de terceira ordem (p)¹⁵ expressa na oração (Cl) no quadro a seguir.

(27) The Plaza Santa Ana is the best place to go.¹⁶

(A Praça Santa Ana é o melhor lugar para se ir).

(A ₁ : [DECL (P ₁) _{sp} (P ₂) Addr	(C ₁)] (A ₁))
	(P ₁)	
	(Cl ₁)	

Demonstramos aqui apenas uma pequena amostra que se restringe a interações básicas tratadas na Gramática Discursiva Funcional. Contudo, interações mais complexas podem ser realizadas (*c.f* Hengeveld, 2004).

Cabe salientar que não utilizaremos em nossa análise tais dados da formalização da GDF. Contudo, a GDF contribuirá com a pesquisa nas novas interpretações do tratamento da modalidade.

O modelo da nova arquitetura da Gramática Funcional já reúne simpatizantes, dentre eles, destaca-se Verstraete (2004), que acredita ser esse modelo mais adequado para se lidar com a questão da subjetividade da modalidade deôntica. Segundo o autor, de um lado, a separação feita entre os componentes interpessoal e representacional permite-nos compreender o status subjetivo da modalidade epistêmica e deôntica e o tipo de domínio sobre os quais operam os modais.

¹⁵ Expressa a atitude ou a avaliação do falante em relação ao conteúdo proposicional.

¹⁶ HEGENVELD, 2004, p. 11.

Por outro lado, a conexão entre a distinção interpessoal [subjéitiva epistêmica vs. subjéitiva deôntica] e a distinção representacional dos estados de coisas pode ainda ser incorporada ao modelo como exemplo de organização descendente, onde as distinções representacionais são guiadas pelo componente interpessoal.

Problemas descritivos podem ser mais facilmente acomodados na arquitetura modular de orientação descendente entre os componentes, do que no modelo da Gramática Funcional (GF). Nuyts (2004) valoriza as concepções e as propostas de modificação como a de Hengeveld (2004), cujos direcionamentos seguem para uma abordagem mais cognitiva. Entretanto, Nuyts (2004) lança um outro olhar para o fenômeno das camadas de categorias qualificacionais adotando uma perspectiva cognitivo-funcional.

A partir de Hengeveld (2004), que leva em consideração a integração do nível do discurso na gramática, Nuyts (2004) acredita que a nova proposta, sem dúvida, causa mudanças no papel e formato do sistema de camadas na Gramática Funcional (GF), visto tradicionalmente. Tais mudanças acontecem em termos de sua aplicação e de expansão dos múltiplos níveis no modelo. Entretanto, para Nuyts (2004), alguns aspectos fundamentais ainda não foram atingidos na nova proposta.

Pensando, então, o problema da conceituação, que Nuyts (2004) considera não ser lingüístico, entendemos que, do ponto de vista da produção de fala, todas as variantes podem ser consideradas como originárias de uma noção ou grupo conceitual. Contudo, as diferenças entre elas emergem no curso do processo de produção devido a procedimentos contextualizados que se ajustam à informação da situação comunicativa local. Esses procedimentos envolvem outras dimensões e podem dizer respeito à negociação, a convenções, por exemplo.

Para manifestação de uma categoria semântica, as variantes lingüísticas apresentam formato diferente em sua realização lingüística. A implicação disso é que a conceituação seja não lexical; ou seja, que não usa elementos lexicais que ocorrem na língua natural. Estende-se, no entanto, ao fato de que seus princípios de organização são diferentes da organização semântico-lingüístico.

Considerando a conceituação não lingüística, com base em Nuyts (2004), concluímos que, na realidade, noções como as de modalidade epistêmica nos levam a concluir que elas não são especificamente lingüísticas, mas que são basicamente conceituais. Esse mesmo pensamento se aplica também a outras categorias qualificacionais que envolvem o paradigma

semântico, e ao princípio que tem escopo semântico relativo entre todas essas categorias qualificacionais.

Não existe, pois, relação simétrica entre as categorias qualificacionais e as formas lingüísticas no sentido de não haver uma relação de um para um. Em termos gerais, o conflito entre as duas se apresenta de duas maneiras. Um desses conflitos envolve o fenômeno dos paradigmas semânticos; ou seja, uma categoria qualificacional é expressa numa escala de diferentes tipos de forma, havendo, nesse caso, dois subtipos.

O primeiro subtipo diz respeito à qualificação que, em geral, pode ser expressa por meio de formas alternativas. Tem-se, como exemplo, a modalidade epistêmica que se codifica por meio de advérbios, adjetivos, auxiliares, estado mental e predicados similares. O outro subtipo, o da categoria qualificacional, diz respeito ao fato de uma categoria poder ser expressa por meio de diferentes dimensões de uma qualificação que, em certas circunstâncias, pode ser expressa por duas outras formas de acordo com Nuyts (2004).

A primeira dimensão ocorre, por exemplo, quando a avaliação epistêmica polar negativa é simultaneamente expressa por uma forma denotando a escalaridade epistêmica. E a segunda ocorre, quando, denotando a polaridade negativa (*duvido* vs. *eu não acho* ou *é duvidoso* vs. *é improvável* vs. *não é provável*).

Tais mapeamentos de formas, que vão de um significado a múltiplas formas de atualização, ocorrem até certo ponto devido à multifuncionalidade da língua em uso; ou seja, consideram a interação da categoria semântica com outros fatores funcionais pertencentes à sua expressão lingüística (tal como a estrutura informacional) e as diferentes exigências das dimensões funcionais impostas na estrutura.

Um outro tipo de conflito ocorre entre as categorias e as formas. Para esse grupo, também há dois subtipos. Nesse contexto, refirimo-nos a uma única forma lingüística usada para duas ou mais categorias qualificacionais. É o caso de *eu acho*, que expressa probabilidade epistêmica e subjetividade.

Entretanto, nesse tipo de conflito, duas ou mais qualificações podem, em diferentes circunstâncias, usar a mesma forma. Por exemplo, é o que ocorre com o passado, que sempre marca tempo, mas que, às vezes, pode expressar modalidade epistêmica. Nesse sentido, o passado, ao ser empregado, enfraquece outras expressões epistêmicas como no caso de modais no passado em inglês "*may*" vs. "*might*" (*pode* vs. *podia*).

Um outro exemplo ilustrativo referindo-se ao passado pode envolver predicados performativos de estado mental como em "*I thought*" (eu pensei). Vemos, nesses contextos,

que o conflito entre as categorias e as formas é claramente não acidental, mas se trata de uma não sistematicidade.

O primeiro subtipo se deve à frequência de co-ocorrência das duas qualificações em certas condições de uso como subjetividade e não certeza epistêmica, que caminham juntas em diálogos espontâneos. Já o último subtipo é derivado do princípio da expressabilidade. Nesse contexto, a memória de longo termo atua tentando atingir a expressão enquanto que as formas de expressão são simplesmente emprestadas de outros sentidos.

De acordo com Nuyts (2004) diante desse conflito entre os sentidos e as formas, faz-se necessária a separação entre o sistema conceitual da qualificação e o sistema lingüístico das expressões qualificacionais. Isso pode levar alguém a pensar que é necessário termos dois sistemas de camadas. Mas, na realidade, o que se quer dizer é que, diante das observações feitas, tenta-se, na verdade, se repensar o papel da camada de representação na gramática.

Assim, ainda seguindo o pensamento de Nuyts (2004), não há necessidade de um sistema de camadas para os procedimentos cognitivos, uma vez que as camadas tratam de questões puramente semânticas. E, para o autor, a gramática lida com formas e não com significados. Desta feita, onde as formas respondem às propriedades semânticas, o tratamento deve ser em termos de interações procedimentais entre a estrutura lingüística e o sistema de camadas da conceitualização.

Nuyts (2004) não quer, com essas afirmações, negar o papel das camadas na gramática, mas, quando se trata de efeitos da semântica, a questão deve ter outro tratamento como o descrito acima pelo autor. Segundo Nuyts (2004), não há dúvidas de que as propriedades lingüísticas de formas qualificacionais sejam motivadas por propriedades conceituais das qualificações que elas expressam.

Todas as considerações vistas até então servirão para nossa análise no que diz respeito ao estudo dos sentidos semânticos e da interpretação discursiva dos modais. Recorremos ainda a outros estudos que têm sido feitos em Língua Portuguesa como o de Nogueira & Moreira (2006), que tratam da modalidade deôntica no português oral culto de Fortaleza, Nogueira (2006 e 2007), que discute as principais vertentes do funcionalismo lingüístico e Lopes (2008), que apresenta os estudos preliminares sobre a modalidade deôntica no contexto de ensino.

1.1.3 Síntese conclusiva

Em virtude de nossa pesquisa constituir-se em uma investigação lingüística de orientação funcionalista, inicialmente expomos que essa abordagem prima por considerar as expressões lingüísticas em uso. Tal consideração apóia-se, integradamente na sintaxe, na semântica e na pragmática. Sob a perspectiva funcionalista de Dik (1997), vislumbramos uma análise das orações em camadas e procuramos entender como se dá a comunicação por meio da interação verbal. Acreditamos ser o modelo proposto por Dik aquele que nos permitirá tratar as formas lingüísticas em busca de respostas aos questionamentos que orientam este estudo.

Na seqüência, apresentamos algumas discussões sobre a Gramática Funcional por considerá-la também importante nas relações intersubjetivas com as quais investigaremos diretamente o contexto sala de aula da língua inglesa.

Em linhas gerais, a partir de Hengeveld (2004) discutimos algumas características do modelo de estrutura hierárquica mais recente retomando a proposta de Dik (1989, 1997) e apontando a sua reformulação atual. Também inserimos as considerações de Nuyts (2004), que adota uma perspectiva cognitivo-funcional, à proposta de organização.

Enfim, procuramos delinear o suporte teórico mais geral para o qual nos voltaremos no âmbito desta pesquisa sobre os efeitos dos modalizadores no momento de interação verbal entre os sujeitos professor e aluno nas aulas de língua inglesa de escolas públicas do ensino médio da cidade de Fortaleza.

CAPÍTULO 2

2. A CATEGORIA MODALIDADE

2.1. MODALIDADE

Em se tratando do estudo da expressão lingüística, algumas considerações advindas da lógica tradicional se fazem necessárias. A primeira noção de modalidade, alética, surgiu das modalidades do possível e do necessário. E no que tange à tipologia, a modalidade alética pode ser associada ao equacionamento veredictório das proposições. Também chamada *aristotélica*, a modalidade alética se refere ao eixo da existência e diz respeito à determinação do valor de verdade dos enunciados. Assim, além do eixo conceptual da existência, onde se situa a modalidade alética, dois outros eixos surgiram: o do conhecimento e o da conduta, respectivamente, com as modalidades epistêmica e deôntica.

Neste primeiro momento, objetivamos mostrar as implicações dos conceitos oriundos dos modelos idealizados pelos lógicos, uma vez que, corroborando com Menezes (2006, p. 38), “a crítica à lógica modal, muitas vezes não compatível com o estudo empreendido em línguas naturais, contribui para o desenvolvimento das pesquisas sobre a categoria modalidade”.

Vários são os estudos da modalidade sob a perspectiva dos lógicos, concentremo-nos nas noções de necessidade e possibilidade inicialmente. Tais noções, provenientes das modalidades aristotélicas, são agrupadas sob uma escala que vai do obrigatório ao necessário e provável.

Segundo Cervoni (1989), o modelo lógico difere do lingüístico em termos da noção de subjetividade. Para o autor, o problema da modalidade se instaurou na lingüística contemporânea desde as reflexões sobre a lógica da linguagem. Assim, o interesse do lingüista se volta para a análise do que nós fazemos ao falarmos e para a análise do discurso.

A expressão da atitude do falante está ligada à qualificação cognitiva e volitiva que ele faz de um estado de coisas. Então, a expressão da atitude do falante considera a sentença em sua forma não descritiva.

A idéia de modalidade sendo entendida a partir das concepções básicas da lógica modal advém de Lyons (1977, p. 436). O autor a define como “um meio de expressar sua opinião ou

atitude em relação à proposição que a sentença expressa ou a situação que a proposição descreve”¹⁷.

Inspirado em Lyons, Palmer (1989, p. 16) afirma que a modalidade parece ser essencialmente subjetiva e reforça que isso deve ser um critério essencial para a modalidade. Conclui que as modalidades lingüísticas são caracterizadas pela subjetividade, expressando, então, o comprometimento com o que se diz. Dessa forma, não há lugar, entre as modalidades lingüísticas, para a expressão dos valores aléticos.

De acordo com Hengeveld (1988, p. 233), a modalidade diz respeito a “todos os meios lingüísticos por meio dos quais um falante pode expressar seu comprometimento com a verdade da proposição”. A modalidade deôntica, inserida na “modalidade objetiva” por Hengeveld (1988, p. 233), diz respeito a todos os meios lingüísticos pelos quais um falante pode avaliar a realidade de um estado de coisas em termos de seu conhecimento dos estados de coisas possíveis.

Palmer (1986) relaciona modalidade à teoria dos atos de fala (diretivas, volitivas, comissivas e avaliativas). Diretivas são aquelas em que nós levamos o destinatário a fazer alguma coisa. Volitivas são relacionadas a desejos e expectativas e correspondem à distinção entre *irrealis* e *realis* em sentenças do condicional. Comissivas são descritas como aquelas nas quais nós nos comprometemos em fazer algo. E avaliativas dizem respeito à atitude ou avaliação do falante em relação a um fato conhecido.

Assim sendo, a modalidade pode ser entendida, sob a teoria dos atos de fala de Searle (1976), como a categoria que diz respeito à relação entre o falante e o que ele diz (Palmer, 1986). Searle (1976, p. 249, 247) argumenta que existem cinco categorias básicas de atos ilocucionários: assertivos – quando alguém diz ao ouvinte (verdadeiramente ou falsamente) como as coisas são; diretivas – quando ordena ao ouvinte fazer algo; comissivas – quando há o comprometimento em fazer algo no futuro; expressivas – quando o falante expressa seus sentimentos e atitudes. E declarativas – com o propósito de fazer com que um estado de coisas exista, por exemplo, como em “**eu o batizo**”.

Cabe salientar que a orientação de condutas como manifestação da modalidade deôntica pode ser feita, direta ou indiretamente, mediante tais atos, como por exemplo, quando o professor expressa um desejo (expressiva) para obter, do aluno, uma resposta ou determinado comportamento.

¹⁷ [...] “means used by a speaker to express his opinion or attitude towards the proposition that the sentence expresses or the situation that the proposition describes”. (LYONS, 1977, p. 436)

Com base em uma caracterização mais corrente, há três tipos gerais de modalidade: alética – que diz respeito ao valor de verdade da proposição; em termos da conduta, deôntica – que diz respeito à necessidade ou possibilidade dos fatos; e epistêmica – relacionada ao conhecimento. De acordo com Palmer (1986), a modalidade alética serve à lógica mais formal. Por esse motivo, ela não é relevante quando se trata de línguas naturais.

A modalidade pode ser interpretada como expressividade¹⁸ (BLANCAFORT; VALLS, 1999, p. 175). Tal expressividade se revela nas relações do falante/autor com seus enunciados e com o destinatário. Dessa forma, o falante teria acesso a várias maneiras de dizer algo e diria isso por diferentes meios. Um deles poderia ser o da modalidade oracional (assertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) e os modos verbais (indicativo/subjuntivo ...) codificados gramaticalmente.

As modalidades também expressam certo grau de certeza, probabilidade ou possibilidade (subordinação). Também se incluem, nesse grupo, as modalidades apreciativas, por meios lexicais (adjetivos, advérbios), entonação e exclamação.

Há, por fim, as modalidades expressivas, que abrigam os fenômenos que afetam a ordem das palavras (ênfase, tematização, sintaxe da expressividade). Enfim, seja qual for a operação, tem-se em comum a manifestação da posição e da atitude do falante em relação ao anunciado que produz.

Atreladas a essas diferentes maneiras de dizer, encontram-se várias estratégias modalizadoras ou metapragmáticas que são definidas como sendo [...] “aquelas que têm por objetivo preservar a face do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao que é dito” (KOCH, 2004, p.125).

Seguindo as definições dadas até então, as modalidades deôntica e epistêmica constituem a base da expressão lingüística no que diz respeito à categoria dos enunciados efetivamente produzidos na língua. Sua definição está relacionada “a um ponto de vista do sujeito falante sobre o conteúdo proposicional”. (CERVONI, 1989, p. 53).

De acordo com Palmer (1986), a modalidade deôntica está relacionada à ação do outro e do próprio falante. Já a modalidade epistêmica diz respeito a crença, conhecimento e verdade. Entretanto, segundo o autor, ambas compartilham as mesmas características: **subjetividade e não-factualidade.**

¹⁸ “La modalidad se puede entender, como expressividad.”(BLANCAFORT; VALLS, 1999, p.175).

Do ponto de vista do autor, a modalidade, de uma forma bem abrangente, é expressa por meio dos verbos lexicais relacionados à expectativa e ao desejo, como em (28), e imperativos, em (29).

(28) I hope John will come¹⁹.

(Espero que João venha).

(29) Come here²⁰.

(Venha cá).

Todavia, Palmer (1986) afirma que a modalidade não está somente ligada ao verbo, mas à toda a sentença. Com efeito, a modalidade também é marcada em outros termos da oração. Assim, a modalidade em inglês pode envolver os verbos modais e o grupo verbal, pode aparecer envolvendo advérbios como “*maybe*” (talvez), “*probably*” (possível) e “*probably*” (provável). Podemos até dizer, de acordo com Palmer (1986), que a complexidade do sistema modal em inglês tem sua origem nas distinções semânticas e não nas estruturas.

Coracini (1991), tal qual Palmer, também define modalidade como a expressão da subjetividade do falante em relação ao que diz, algumas vezes se comprometendo, outras vezes, não, mas seguindo as regras estabelecidas pela comunidade na qual ele vive.

A modalidade, para Koch (1986, p. 222),

”é um processo que permite ao falante marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os dois falantes”.

Halliday (1985) distingue “modalização” de “modulação”, de acordo com a semântica filosófica, que corresponde, respectivamente, a dois tipos: a epistêmica e a deôntica. A modalidade epistêmica envolve o julgamento que se faz do que é provável acontecer e é tida como modalização, enquanto que a modalidade deôntica é entendida como modulação. A modalidade é definida, segundo o autor, como uma área de significação intermediária às polaridades positiva e negativa (HALLIDAY, 1985, p. 335). Para Halliday, a sentença é organizada tanto como mensagem quanto como evento de interação. Assim, quando a

¹⁹PALMER, 1986, p. 97.

²⁰ *Idem*, 1986, p. 97.

linguagem é usada nas funções de afirmação ou indagação, a sentença toma forma de uma proposição. Contudo, em se tratando da função de ordem (modulação), a sentença toma forma de proposta.

Nas propostas, o significado dos pólos positivo e negativo são determinação e proibição; ou seja, se a sentença é uma ordem, existe um grau de obrigação envolvido. Por outro lado, se é oferta, há um grau de inclinação. Considerando, pois, a modalidade como zona intermediária entre a polaridade positiva e negativa, Halliday (1985) propõe os dois tipos de modalidade, relacionando-os às funções da linguagem: ideacional (experiências que tanto o falante quanto o ouvinte organizam) e à função interpessoal (relações que o falante estabelece com o ouvinte).

No ensino de língua inglesa como língua estrangeira, nos deparamos com diversas orientações de uso dos modalizadores deônticos porque, em geral, os enunciados envolvem “algo ou alguém que ele reconhece como responsável pelo fato [desse alguém] ter a obrigação de agir dessa forma” (LYONS, 1977). Nesse sentido, entendemos que alguém age de tal maneira porque outro o obriga a fazê-lo. O que se tem dito, até então, se refere ao fato de que há sempre um falante que oferece ou pede algo. Pode ocorrer, ainda, de o falante sugerir fazer algo juntos. Por conseguinte, as propostas acabam se caracterizando como imperativas, relacionadas à ordem (obrigação) e à ordem (inclinação), sendo um dos enfoques de nosso estudo.

Eggin & Slade (2001) seguem Halliday (1985) no seu entendimento da modalidade deôntica e também utilizam o termo “modulação”, definindo-o como uma maneira de o falante expressar seus julgamentos ou atitudes sobre ações e eventos²¹ (EGGINS; SLADE, 2001, p. 98). Contudo, isso não significa dizer que nós possamos controlar as escolhas do ouvinte. Assim, no intuito de trazer à tona a maneira da expressão da modulação na sentença, aspecto este ao qual dedicaremos atenção em nosso estudo, lembramos que Eggin & Slade (2001) consideram as posições do verbo modal finito e do adjunto, ambos classificados dentro de uma certa escala de valores (alto, médio, baixo). Dessa maneira, algumas vezes, a modulação se expressa por meio do operador verbal modulado como se constata nos exemplos da língua inglesa “*Should*”, “*must*”, “*have to*”.

A modulação se expressa subjetiva e objetivamente. É o caso envolvendo uma oração de infinitivo (EGGINS, 1996, p. 189) como em (30).

21 “Modulation is a way for speakers to express their judgements or attitudes about actions and events”.(EGGINS; SLADE, 2001, p. 98)

(30) I'm willing to make the coffee²².

(Estou disposto a fazer o café).

(31) You're required to read Henry James²³.

(Você é obrigado a ler Henry James).

Ao expressar inclinação, a modalidade tem a estrutura descrita acima em (30). Já no que diz respeito à obrigação e necessidade, o sentido será expresso objetivamente, através da expansão passiva do predicador, como em (31).

Tal qual os autores referidos anteriormente, Oliveira (2004) afirma que a modalidade refere-se à oposição entre a atitude de um falante que assume ou rejeita seus enunciados de forma parcial ou na sua totalidade. Em português, por exemplo, o modo indicativo indica que os enunciados são assumidos pelo falante, enquanto que o futuro do pretérito (frases diretas e indiretas) e o modo subjuntivo (frases indiretas) indicam que os enunciados não são assumidos completamente pelo falante.

Mira Mateus *et al.* (1992, p. 102) afirma que as modalidades estão

“associadas aos modos verbais e aos verbos modais enquanto categorias gramaticais de expressão da atitude do locutor, quer em relação ao conteúdo proposicional ou valor de verdade do seu enunciado, quer em relação ao alocutário a quem o enunciado se destina”.

E considera quatro tipos de modalidades: lexicalizadas, proposicionais, ilocutárias e axiológicas ou pragmáticas. Para efeito de nosso estudo, consideraremos a modalidade ilocutária, que exprime as intenções do locutor, e, também, a modalidade axiológica, que regula a própria interação, selecionando os enunciados de acordo com o contexto de ação.

Assim, se considerarmos o exemplo *Considero que debes abrir a porta!*²⁴, vemos que o locutor pondera sobre o que ele considera que deve ser feito por alguém. Em *Abre a porta!*, observamos também que ocorre um tipo de manifestação da intenção do locutor por meio de uma diretiva. Já em *Lamento teres de abrir a porta*, o locutor expressa seu sentimento; nos moldes de Searle (1976), categoria expressiva. Temos, portanto, para os três casos modalidade ilocutária.

²²EGGINS, 1996, p.189.

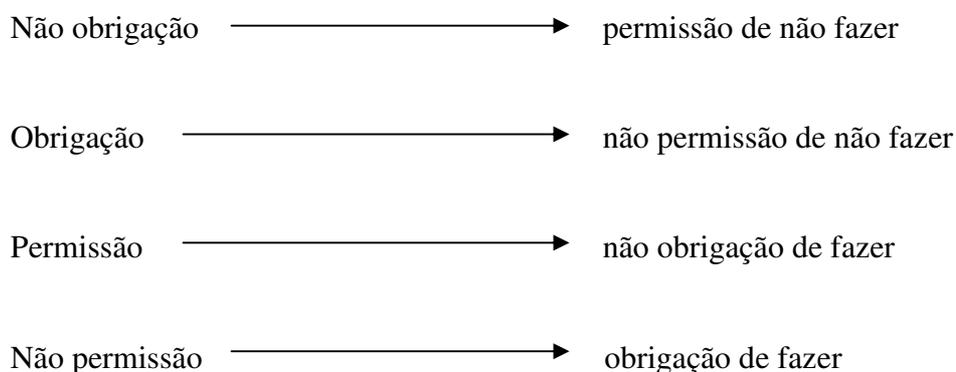
²³ *Idem*, 1996, p. 189.

²⁴ Os exemplos de modalidade ilocutária e axiológica são de MATEUS *et alii*, 1992, p.103.

Em um dado contexto, podemos optar por algo do tipo *Abre a porta imediatamente!* Podemos também optar por usar *Importas-te de abrir a porta?*. Nesses dois casos temos modalidade de acordo com o contexto, que regulam a própria interação, portanto axiológica. No primeiro caso damos um caráter mais impositivo ao contexto, temos uma ordem. Já no segundo, a imposição é suavizada. Temos um pedido para abrir a porta. Portanto, os casos apontados ilustram a modalidade axiológica.

A modalidade deôntica está relacionada aos valores de permissão, obrigação e volição, sendo que, de um lado, a modalidade deôntica está condicionada por traços lexicais ligados ao agente ([+ controle]). Por outro lado, implica a aceitação do valor de verdade do enunciado por parte do enunciatário. A modalidade epistêmica envolve, de acordo com Quirk *et al.* (1985), “o julgamento humano do que é provável acontecer”. E, embora esses dois tipos de modalidade sejam analisáveis nos enunciados efetivamente produzidos, nos concentraremos apenas na modalidade deôntica em nosso estudo.

Lyons (1977) define as sentenças deônticas ligando-as à noção de obrigação e aponta o seguinte esquema:



Segundo Lyons:

“se X não é obrigado a fazer *a* (onde *a* é ou um ato individual ou um ato geral), lhe é permitido não fazer *a*; e se ele é obrigado a fazer *a*, não lhe é permitido não fazer *a* (...). Também, se a X é permitido fazer *a*, então ele não é obrigado a não fazer *a*, e se a X não é permitido fazer *a*, ele é obrigado a não fazer *a* ...”²⁵ (1977, p. 832).

²⁵ “If X is not obliged to do *a* (where is either an individual or a generic act), he is permitted not to do *a*: and if he is obliged to do *a*, he is not permitted not to do *a* (...). Also, if X is permitted to do *a*, then he is not obliged not to do *a*: and if X is not permitted to do *a* he is obliged not to do *a* .” (LYONS, 1977, p. 832)

Bybee & Pagliuca (1994) sugerem uma nova perspectiva para a análise da modalidade. Propõem os seguintes tipos de modalidade: orientada para o agente, orientada para o falante, epistêmica e subordinada. A primeira se refere aos sentidos de obrigação, necessidade, habilidade, desejo e possibilidade de raiz (usado com verbos não modais epistêmicos). A segunda inclui atos de fala como imperativos, exortativos. A terceira reflete o comprometimento do falante com a verdade da proposição. E a última envolve sentenças complemento, de concessão e de finalidade.

A modalidade orientada para o agente relata a existência de condições internas e externas sobre o agente com relação ao complemento da ação expressa no predicado principal (BYBEE; PAGLIUCA, 1994, p. 177). Assim sendo, algumas das noções semanticamente mais específicas no que diz respeito à modalidade orientada para o agente estão associadas à obrigação (32), habilidade (33) e desejo (34)²⁶.

(32) All students **must** obtain the consent of the dean of the faculty concerned before entering for examination.

(Todos os alunos **devem** obter o consentimento do diretor da faculdade em questão antes de fazer os exames).

(33) I **can** only type very slowly as I am a beginner.

(Eu só **posso** digitar devagar, pois sou iniciante).

(34) Juan Ortiz called to them loudly in the Indian tongue, bidding them come forth if they **would** (= *wanted to*) save their lives.

(Juan Ortiz gritou por eles na língua indiana exigindo que eles se apresentassem à frente se **quisessem** salvar suas vidas).

A modalidade orientada para o agente expressa a existência de condições sobre o agente impostas pelo falante. Já os meios gramaticais usados pela modalidade orientada para o falante pelas autoras são imperativo (comando direto a alguém), proibitivo (comando negativo), optativo (desejo ou expectativa), exortativo (encorajando ou incitando alguém), de advertência (advertindo alguém) e permissivo (concedendo permissão).

A modalidade epistêmica se aplica a asserções e mostra até que ponto o falante se compromete com a verdade da proposição. As modalidades epistêmicas mais expressas são as

²⁶ Esses e o exemplo (35) são de Coates (1983, p. 35-212) citados por Bybee e Pagliuca (1994, p. 177- 180).

de possibilidade (a proposição pode ser verdadeira), probabilidade e certeza inferida (grande sentido de que a proposição é verdadeira), como destacadas em (35), (36)²⁷ e (37)²⁸.

(35) I **may** have put them down on the table; they're not in the door.

(Eu **devo** tê-las colocado na mesa; elas não estão na porta).

(36) The storm should be clear by tomorrow.

(A tempestade **deverá** ter passado até amanhã).

(37) There must be some way to get from New York to San Francisco for less than \$600.

(**Deve** haver alguma forma de se ir de Nova York até São Francisco por menos de \$600,00).

No que diz respeito à modalidade subordinada, as mesmas formas que são usadas para expressar a modalidade orientada para o falante e para a epistêmica são freqüentemente usadas em orações subordinadas. Contudo, os autores restringem o estudo das orações ao estudo das sentenças complemento vistas em (38), (39) e (40)²⁹.

(38) I suggested that he should call you immediately.

(Eu sugeri que ele o chamasse imediatamente).

(39) Although he may be a wise man, he has made some mistakes in the past.

(Apesar de ele ser um homem inteligente, ele cometeu alguns erros no passado).

(40) We are working now so that we can take the summer off.

(Nós estamos trabalhando agora para que possamos tirar férias no verão).

Bybee & Fleischman (1995) comungam com a idéia da divisão da modalidade em “epistêmica” e “deôntica” e terminam por ressaltar os casos de polissemia envolvendo os dois tipos. Em (41) e (42)³⁰, há permissão (deôntica) e possibilidade (epistêmica) respectivamente.

(41) ‘You **may** come in now.

(Você **pode** entrar agora).

²⁷ BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W., 1994, P.180.

²⁸ *Idem*, 1994, p. 180.

²⁹ *Id Ibid*, 1994, p. 180.

³⁰ BYBEE; FLEISCHMAN, 1995, p.5.

(42) ‘This **may** be your lucky day.’

(Este **pode** ser o seu dia de sorte).

Coates (1995) corrobora com a distinção entre modalidade de raiz (ou orientada para o sujeito ou deôntica) e modalidade epistêmica, uma vez que tal distinção tem sido útil para se descrever os sistemas modais nas diferentes línguas e, em especial, na língua inglesa. De uma maneira geral, a modalidade epistêmica, segundo a autora, diz respeito ao julgamento das possibilidades. E, na grande maioria, indica a confiança ou a falta dela na verdade da proposição expressa.

Em se tratando da modalidade deôntica, e ainda com base em Coates (1995), essa modalidade envolve os sentidos de permissão e obrigação bem como de possibilidade e necessidade. Em inglês, como em outras línguas, uma mesma forma lingüística expressa tanto uma modalidade como a outra. Contudo, para Coates (1995), essa polissemia não constitui um problema.

Os exemplos a seguir ilustram, por meio de “*must*” (dever), a modalidade deôntica de obrigação, que expressa o sentido deôntico de necessidade, e também a necessidade epistêmica em (43) a (44)³¹, respectivamente.

(43) You **must** finish this before dinner.

(Você **deve** terminar isto antes do jantar).

(44) I **must** have a temperature.

(Eu **devo** estar com febre).

Segundo Coates (1995), parece não ser muito clara a questão das modalidades de raiz/epistêmica quando se trata da aplicação de possibilidade. Então, a fim de examinar a área da modalidade, a autora pondera que o contraste semântico entre as duas modalidades no tocante à possibilidade é consideravelmente mais fraco do que em outros pares deônticos/epistêmicos.

A fim de discutir a controvertida distinção entre as modalidades deôntica e epistêmica em relação à expressão da possibilidade, Coates (1995) se baseia em propriedades apontadas por Heine (1995). Tais propriedades servem para estabelecer o contraste semântico entre as

³¹COATES, 1995, p. 55-66.

duas modalidades na questão da possibilidade. Heine (1995) sugere critérios de contraste a partir da análise dos verbos modais em inglês. O autor argumenta, então, que, na modalidade deôntica orientada para o sujeito

- a. existe alguma Força **F** que tem interesse que qualquer evento ocorra ou não.
- b. o evento é para ser realizado por algum agente **A**.
- c. o evento é dinâmico **D**.
- d. o evento ainda não aconteceu com referência ao tempo e, se ele ocorre, será em um tempo futuro ao tempo de referência **L**.
- e. o evento é não factual, mas tem probabilidade de ocorrer **P**.

Assim, uma produção de fala como “*She must go to bed now*” (*ela deve ir dormir agora*), **F** (força) deve se referir ao falante e implica “*eu insisto que ela vá para cama agora*”, ou se refere a um pai ausente “*sua mãe insiste que ela vá dormir agora*” ou a qualquer outra fonte de poder que o falante tenha em mente. Desta feita, o pronome **ela** expressa o agente **A**; o verbo *ir* é um evento, logo, é dinâmico **D**. E, como o evento ainda não aconteceu, no momento da fala, então, tem-se **L**. Há, também uma grande probabilidade **P** de o evento ocorrer. Essas características motivam a interpretação do enunciado como uma manifestação da modalidade deôntica.

A partir de Heine (1995, p.17-53), no livro “Modality in grammar and discourse”, Coates (1995, p.54-66), versa sobre diferenças entre modalidade deôntica e epistêmica que serão apresentadas sob o prisma das instâncias prototípicas .

Segundo Heine (1995), enquanto instâncias prototípicas de modalidade orientada para o sujeito são caracterizadas pela presença das propriedades **F** (força), **A** (agente), **D** (dinâmico), **L** (tempo posterior ao da fala) e **P** (evento não factual com probabilidade de ocorrer); instâncias prototípicas de modalidade epistêmica não apresentam nenhuma delas, com exceção de **P**. Assim sendo, quanto menos propriedades existirem em uma dada instância, mais fraco será o contraste semântico entre as duas interpretações.

Se aplicarmos os critérios destacados por Heine (1995) aos exemplos “*you must finish this before dinner*” (*você deve terminar isto antes do jantar*), “*all students must obtain the consent of the Dean*” (*todos os alunos devem obter o consentimento do diretor*), observamos que todas as propriedades estão presentes, portanto são deônticos. Entretanto, só **P** está presente em “*I must have a temperature*” (Eu devo ter febre); é, portanto, epistêmico.

Coates (1995, p.57) citando Heine (1995, p. 17-53), expõe que “enquanto instâncias prototípicas de modalidade orientada para o agente são caracterizadas pela presença dessas propriedades [i.e. **F**, **A**, **D**, **L** e **P**], em instâncias prototípicas de modalidade epistêmica, faltam todas as propriedades, exceto **P**”³².

Por esse motivo, exemplos de modalidade deôntica com “*must*” (dever), em inglês, deveriam ser classificados como prototípicos exemplos de modalidade orientada para o sujeito, enquanto que exemplos epistêmicos com “*must*” deveriam ser classificados como prototipicamente epistêmicos.

A associação com as propriedades ditadas por Heine (1995) nos revela que os exemplos até então discutidos de possibilidade deôntica variam em número de propriedades associadas a eles. Em outros casos, isso também ocorre. Em “*Well I think there is a place where I can get a cheap kettle*” (Bem, eu acho que há um lugar onde eu posso encontrar um bule mais barato), “*I am afraid this is the bank’s final word. I tell you so that you may make arrangements elsewhere.*” (Receio que esta seja a palavra final do banco. Digo-lhe isso para que possa fazer outros planos) a associação é feita com as propriedades **A** (agente), **D** (dinâmico), **L** (tempo de referência posterior) e **P** (não factual com probabilidade de ocorrer).

Já em “*Certain things can be sex-linked to the Y chromosome*” (Certas coisas podem ser associadas ao sexo do cromossomo Y) e em “*First thing in the morning they come, you can hear the whistle*” (Logo cedo de manhã eles vêm, você pode ouvir o apito), a associação é feita somente com **P** (evento não factual com probabilidade de acontecer).

Como exemplo da não associação com nenhuma das propriedades, Coates (1995, p. 58) destaca o exemplo de Palmer (1990, p. 152-4) “*Lions can be dangerous*” (Leões podem ser perigosos). Vale ressaltar que, apesar da associação com as propriedades, todos compartilham, como característica, a ausência de **F** (força).

Heine (1995), ainda se apoiando na análise dos casos em alemão, aponta a propriedade **F** como obrigatoriamente associada à modalidade deôntica. Assim sendo, todos os casos apontados a partir de “*Well I think there is ...*” até “*Lions can be dangerous*” falham como instâncias de modalidade deôntica.

No que diz respeito à expressão da modalidade epistêmica em inglês, por exemplo, a possibilidade epistêmica tem muitos expoentes como “*notavelmente*”, “*talvez*”, “*eu acho*”, “*possivelmente*”, “*provavelmente*” e alguns modais auxiliares. Esses casos nem sempre

³²“ While prototypical instances of agent-oriented modality are characterized by the presence of the properties [i.e. **F**, **A**, **D**, **L**, and **P**], prototypical instances of epistemic modality lack all properties except **P**” (HEINE, 1995, p. 17-53); (COATES, 1995, P. 53).

podem ser associados à **F** (Força), como em “*The only snag is that it has been raining ... and I could get held up for anything up to a week*” (O único problema é que tem chovido ... e posso ficar impedido de qualquer coisa por uma semana). Contudo, há a associação com **L** (futuro) uma vez que se refere a algo que ainda ocorrerá. Assim, somente o caso “*That may be yellow fever, I’m not sure*” (Deve ser febre amarela, eu não estou certo) é prototipicamente epistêmico dentro dos padrões estabelecidos por Heine (1995).

Diante do exposto, a verdade é que se valer apenas das propriedades apresentadas por Heine (1995) não nos leva a uma distinção precisa entre as instâncias das possibilidades deôntica e epistêmica. Segundo Coates (1995), a distinção propriamente dita recai sobre a subjetividade.

As formas que envolvem a subjetividade são definidas por Coates (1995) a partir de Lyons (1997) como mecanismos por meio dos quais o falante produz a fala ao mesmo tempo que expressa sua atitude em relação ao que diz. Assim sendo, e com base em “*the only snag is that ...*” (o único problema é que ...) e “*that may be yellow fever*” (Deve ser febre amarela), **S** (subjetividade) é um componente integral da expressão da possibilidade epistêmica. Nos dois contextos, os falantes não somente estão fazendo uma declaração, mas estão, simultaneamente, expressando sua falta de confiança na proposição expressa por sua produção de fala.

Vemos, pois, que a incerteza do falante é codificada em uma oração acompanhante que reforça o modal: “*the only snag is*” (O único problema é), “*I’m not sure*” (Eu não estou certo). Ao compararmos os exemplos de possibilidade deôntica: “*I can get a cheap kettle*” (Posso conseguir um bule mais barato) e “*and you can hear the whistle*” (E você pode ouvir o apito), ambos os casos envolvem fatos, portanto a subjetividade não está envolvida.

O que falta, então, de acordo com Coates (1995), é adicionar a subjetividade à matriz desenvolvida por Heine (1995), para se mostrar que a subjetividade atua como critério no que diz respeito à expressão de possibilidade epistêmica.

2.2 A modalidade no processo de produção do enunciado.

Neves (1999, 2006) tece comentários sobre as categorias de relações modais aqui já descritas: alética, epistêmica e deôntica. A autora assume que todas representam realces perceptivos da fronteira entre enunciação e enunciado. Assim, para a modalidade, a orientação, com base em Garcia (1994, *apud* Neves 1999), seria a seguinte:

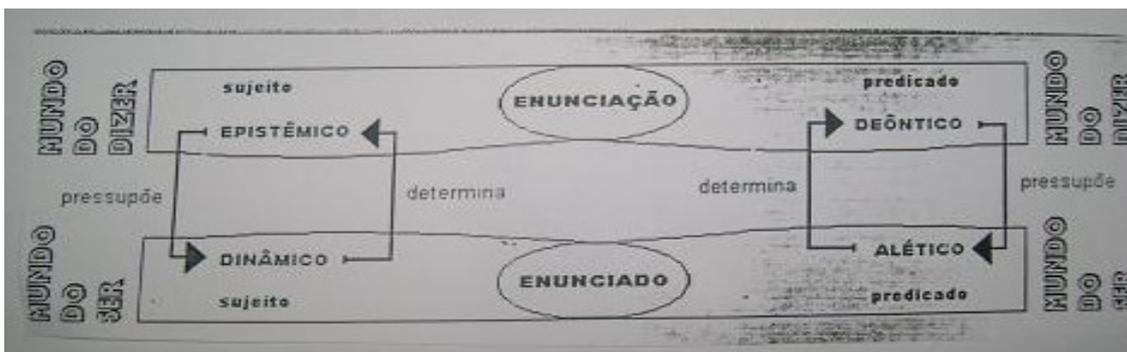


Fig.6 Categorias de relações modais

Segundo Neves, a organização anteriormente indicada pode enunciar-se como a seguir:

- a) Epistêmica: orientada para o sujeito da enunciação.
- b) Dinâmica: orientada para o sujeito do enunciado.
- c) Deôntica: orientada para o predicado da enunciação, implicando o traço [+controle].
- d) Alética: orientada para o predicado do enunciado.

Em sentido vertical, vemos que os modais dinâmicos e os aléticos levam aos epistêmicos e aos deônticos, respectivamente. Em se tratando da relação vertical, os epistêmicos pressupõem os dinâmicos. Nesse sentido, alguém crê que alguém fará algo se assim o puder. Já na relação vertical entre deônticos e aléticos, ocorre processo semelhante, sendo a lei moral determinada pela necessidade lógica.

Em sentido horizontal, epistêmicos e deônticos afetam o mundo do dizer (o crer/ o ordenar). Já os dinâmicos e os aléticos afetam o mundo do referente uma vez que o fazer é uma faceta do ser.

Nessa apresentação, a modalidade alética encontra-se embasada, como já dissemos, no tratamento veridictório das proposições, pois são raros os casos, no discurso, de sentenças que sejam exclusivamente aléticas. Segundo Neves (1999, 2006), é improvável que um

determinado conteúdo não seja filtrado pelo conhecimento ou pelo julgamento do falante no que diz respeito à sua verdade.

Assim, ainda com base em Neves (1999, 2006), fica restrita a existência de proposições independentes do contexto de situação a uma organização lógica interna em que podem ser ou não verdadeiras.

2.3 A questão da subjetividade na manifestação das modalidades

A distinção básica entre a modalidade subjetiva epistêmica e a modalidade subjetiva deôntica repousa na questão do domínio, haja vista que a modalidade subjetiva epistêmica expressa comprometimento com a verdade da proposição, enquanto que a modalidade subjetiva deôntica expressa comprometimento com o desejo de que ações sejam realizadas (VERSTRAETE, 2004).

Assim sendo, em termos gramaticais, a diferença no domínio é refletida na presença ou ausência do tempo que se estabelece na parte não modalizada da produção de fala. A modalidade subjetiva epistêmica opera sobre estados de coisas temporais, localizados em relação ao ponto temporal zero do falante. Já a modalidade deôntica subjetiva opera sobre estados de coisas não temporais ou virtuais (VERSTRAETE, 2004).

A categoria tempo localiza um estado de coisas no passado, presente ou futuro em relação ao ponto temporal zero. Assim, em uma oração imperativa como (45), não há marcador temporal no estado de coisas e, conseqüentemente, não pode ser localizado com referência ao ponto temporal zero.

(45) Give me the money³³.

(Dê-me o dinheiro.)

O mesmo contraste nos domínios da temporalidade e não temporalidade que distingue os modos indicativo e imperativo também distingue modalidade subjetiva epistêmica da modalidade subjetiva deôntica. E isso é uma distinção relevante para o problema da subjetividade nas modalidades epistêmica e deôntica.

Segundo Verstraete (2004), tal fato se evidencia por meio do contraste feito entre o presente perfeito para o verbo principal seguido do verbo auxiliar que, por sua vez, apresenta

³³VERSTRAETE, 2004, p. 259.

um valor funcional diferenciado dependendo da natureza do modal: epistêmica ou deôntica. Comparemos, então, os exemplos (46) a (49)³⁴ a seguir:

(46) John must surely be aware of the problems.

(João deve com certeza estar consciente dos problemas).

(47) John must surely have been aware of the problems.

(João deve com certeza ter se conscientizado dos problemas).

(48) Jack must give me the money, or I'll kill him.

(Jack deve me dar o dinheiro, ou eu irei matá-lo).

(49) Jack must have given me the money (by ten), or I'll kill him.

(Jack deve ter me dado o dinheiro (pelas dez), ou eu irei matá-lo).

No tocante à modalidade epistêmica em (46) e (47), a função com relação ao ponto temporal zero apresentada por meio do contraste entre verbo principal presente e perfeito, por exemplo, é a de localizar o estado de coisas. O perfeito localiza o estado de coisas no passado, enquanto que o presente o localiza no tempo não passado. Dessa forma, vemos que a modalidade subjetiva epistêmica “*must surely have been*” opera sobre domínios temporais.

No contraste feito entre presente e perfeito em (48) e (49), vemos que a diferença não serve para localizar a realização do estado de coisas. Tanto com o verbo principal no presente quanto no perfeito, o estado de coisas é desejado e conseqüentemente virtual. O perfeito, para esse caso, não localiza no passado. Indica simplesmente a realização do estado de coisas virtual por meio da predicação. Por conseguinte, Verstraete (2004) conclui que a modalidade subjetiva deôntica opera sobre domínios não temporais. Essa distinção será relevante para a identificação e análise da manifestação da modalidade deôntica nos dados desta pesquisa sobre o ensino de língua inglesa.

Desta feita, a decisão da Gramática Discursivo-funcional em localizar os mais altos tipos de modalidade epistêmica e deôntica nos diferentes lados do operador de tempo pode ser considerada uma maneira de se fazer justiça à distinção nos domínios. Dessa forma, a modalidade epistêmica é associada ao nível da proposição, com escopo sobre o operador de tempo; e a modalidade deôntica, ao nível da predicação, sem escopo sobre o operador de tempo.

³⁴ VERSTRAETE, 2004, p. 260.

E, embora Verstraete (2004) se apóie na nova proposta para a Gramática Funcional bem como na distinção entre a modalidade epistêmica e deôntica em termos de temporalidade dos estados de coisas, o autor questiona sobre qual será a melhor maneira de se fazer a associação dos modais nas diferentes camadas. Verstraete (2004) se preocupa com o fato de o modelo tradicional da GF assumir que toda oração principal contenha uma camada proposicional. Para ele, isso pode ser um obstáculo para a inclusão da modalidade deôntica subjetiva na proposta.

Questões dessa natureza precisam ainda ser mais discutidas haja vista que Verstraete (2004) defende que o domínio da ação da modalidade deôntica subjetiva e o domínio do conhecimento da modalidade subjetiva epistêmica constituem uma dicotomia no sistema. Tanto o é que, para o autor, em termos de modalidade subjetiva, qualquer produção de fala pertence tanto ao domínio deôntico quanto ao domínio epistêmico. Isso implica dizer que qualquer produção de fala argumenta tanto sobre ação quanto sobre conhecimento.

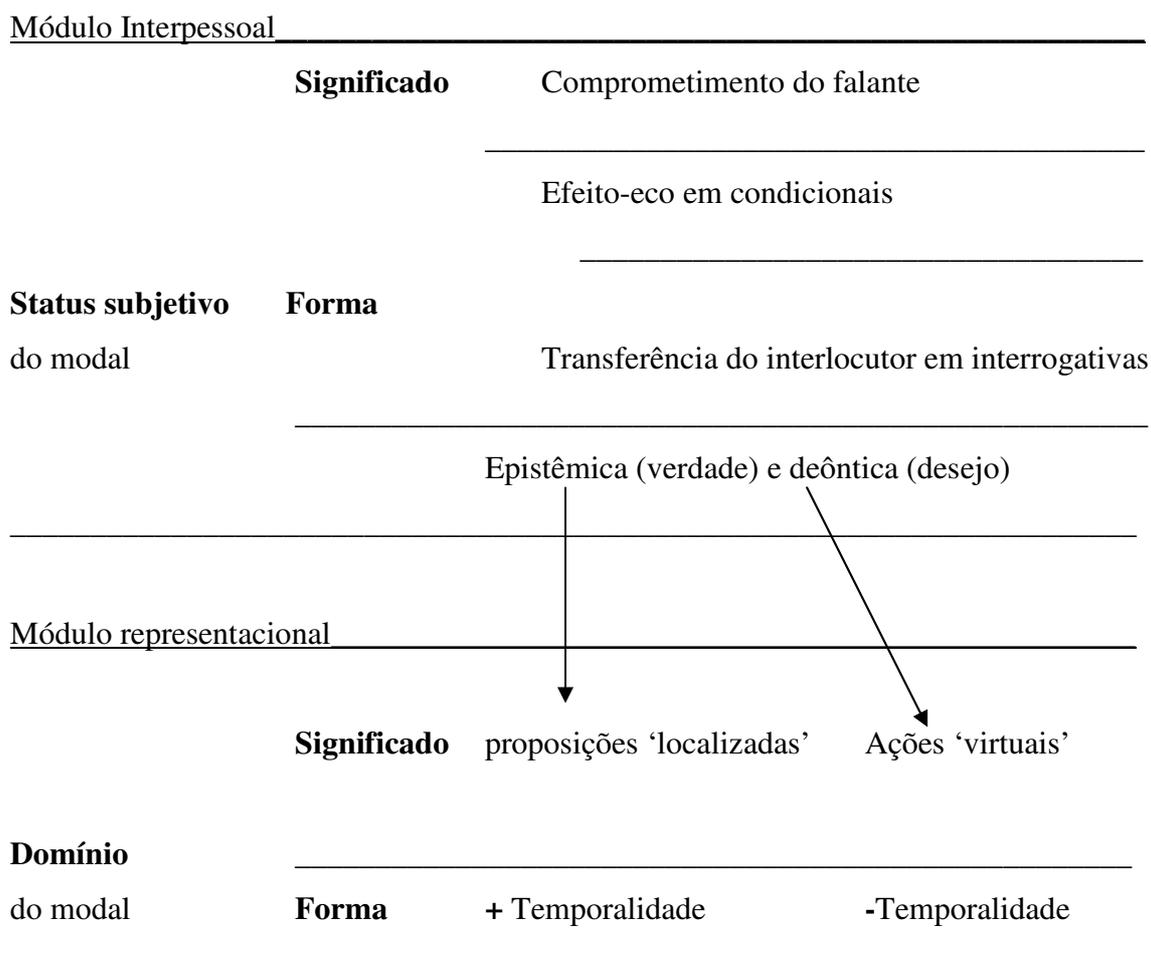
A fim de resolver o problema da subjetividade nas modalidades, Verstraete (2004) afirma, pois, a separação modular entre as estruturas interpessoais e representacionais da oração, bem como a opcionalidade da camada na estrutura representacional. O fato de a modalidade epistêmica e deôntica terem diferentes domínios (temporalidade vs. não temporalidade dos estados de coisas) é simplesmente uma questão do nível representacional que, portanto, pode ser tratada no componente representacional e não interfere na questão do *status* da subjetividade.

Por outro lado, o *status* subjetivo das modalidades epistêmica e deôntica é um problema do nível interpessoal e pode ser determinado com base na função (codificar posições de comprometimento) e comportamento (em reação à condicionalidade e interrogação).

Quanto às escolhas do nível representacional entre temporalidade e não temporalidade dos estados de coisas, essas são guiadas pelo componente interpessoal por meio da escolha das modalidades epistêmica subjetiva e deôntica subjetiva. Isso mostra que em, uma organização descendente, escolhas feitas no nível interpessoal têm repercussões no nível representacional.

Verstraete (2004) propõe uma série de modificações no tocante à análise da modalidade subjetiva no modelo de Gramática Funcional proposto por Hengeveld (1987, 1988, 1899) e Dik (1997), tomando os auxiliares modais como base nesse estudo. Segundo o autor, a condicionalidade e a interrogação, antes tratadas como restritas a modalidade objetiva

por Hengeveld e Dik, não podem ser excluídas da modalidade subjetiva. Ao contrário, condicionalidade e interrogação interagem com a subjetividade. Tal interação pode ser explicada como consequência da natureza interpessoal da modalidade subjetiva. A proposta de Verstraete (2004), em termos da arquitetura modular proposta por Hengeveld (2004), se resume no quadro a seguir.



Quadro 2. (Modularidade e organização descendente para a modalidade subjetiva)
(VERSTRAETE, 2004, p. 268)

O quadro apresentado diz respeito à modalidade subjetiva. O autor parte da análise da modalidade na Gramática Funcional que tem sido apoiada na distinção entre três categorias: modalidade subjetiva, objetiva e inerente, que, por sua vez, se associam às “camadas” oracionais.

Tomando apenas a modalidade inerente como exemplo, vemos que ela é voltada para os modais orientados pelos participantes, incluindo-se, nesse grupo, a modalidade deôntica, na qual um participante em um estado de coisas está sob a obrigação de realizar algo. Nesse contexto, a modalidade inerente engloba, também, a modalidade dinâmica de habilidade (50) e volição (51).³⁵

DINÂMICA, HABILIDADE

(50) Well, certainly marriage has changed him. It mellowed him to the extent that he lost his drive and his motivation. In the midst of all that he thought to himself, “Hey, wait a minute. I **can** still play this game”. (CB)³⁶

(Bem, certamente o casamento o modificou. Modificou-o tanto que ele perdeu a vontade e sua motivação. No meio de tudo ele pensou consigo “Ei, espere um pouco. Eu ainda **posso** jogar esse jogo”).

DINÂMICA, VOLIÇÃO

(51) They were servicing AWACs planes for the Royal Saudi Air Force and completing contract work on a controversial air defense network for Saudi Arabia known as the Peace Shield. Boeing **won't** say how many of its employees are still there, but says those who stayed did so voluntarily. (CB)³⁷.

(Eles estão prestando serviços aos aviões AWACs para a Força Aérea da Arábia Saudita e finalizando o contrato de trabalho para a Arábia Saudita em uma rede de defesa aérea bastante controversa e conhecida como Proteção de Paz. A Boeing não **quer** dizer quantos funcionários ainda estão por lá, mas afirma que aqueles que ficaram, assim o fizeram voluntariamente).

³⁵ Os exemplos foram extraídos do *corpus* Cobuild (CB), por Verstraete (2004).

³⁶ VERSTRAETE, 2004, p. 245.

³⁷ *Idem* 2004, p. 245.

OBJETIVA

(52) But Ramadan means more than just physical deprivation. It has spiritual and moral obligations, too. Followers **must** refrain from bad thoughts, words and actions, perform special acts of charity and spend even more time than usual in worship. (CB)³⁸.

(Mas, o Ramadan significa mais que privação física. Significa obrigações morais e espirituais também. Os seguidores **devem** se abster de maus pensamentos, palavras e ações, fazer atos de caridade e dedicar mais tempo do que o de costume em adoração).

A função do modalizador deôntico é a de expressar o comprometimento do falante com a permissão ou obrigação implícito no modal. Entretanto, no exemplo (52) destacado como deôntico “*But Ramadan means more than just ... Followers must refrain from bad thoughts.*”, observamos, de acordo com Verstraete (2004), que não há nenhuma indicação do comprometimento por parte do falante com a obrigação sinalizada pelo modalizador “*must*”; ou seja, não implica *eu quero que os seguidores ...*, mas, por meio do modal, se retrata a existência de uma obrigação em particular, sem necessariamente comprometer o falante com essa obrigação. Portanto, a modalidade na oração seria classificada por Verstraete como objetiva, haja vista que, de acordo com Hengeveld (1988, p. 234), a modalidade inerente reporta que alguém, em um determinado estado de coisas, é alvo de uma obrigação ou recebeu a permissão de fazer algo no estado de coisas.

E assim Verstraete (2004) vai tecendo comentários sobre os demais casos como os que envolvem a condicionalidade e interrogação. No tocante à condicionalidade, esta não expressa a posição assumida pelo falante, mas funciona como um eco. Pode-se dizer que, na condicionalidade, uma voz ecoa de outra, do texto precedente. Vejamos o caso a seguir.

(53) The key stumbling block remained Republican insistence on a Medicare premium increase. Mr. Clinton argued that Medicare increases were not necessary to meet demands for a balanced Budget. If America **must** close down access to quality education, a clean environment and affordable health care for our seniors in order to keep the government open,

³⁸ VERSTRAETE, 2004, p. 245.

then that the price is too high, “Mr. Clinton said in vetoing the temporary spending Bill.” (CB)³⁹.

(O principal obstáculo continuou a ser a insistência republicana em aumentar o prêmio dos planos de saúde. O Sr. Clinton argumentou que os aumentos nos planos não eram necessários para se atingir as demandas de um orçamento equilibrado. Se a América **tiver que** fechar o acesso à educação de qualidade, a um meio ambiente limpo e à assistência de saúde acessível aos nossos idosos no intuito de manter o governo aberto, então o preço é muito alto, “Sr. Clinton disse ao vetar o Projeto de Lei Temporário de Contas”).

É evidente que o condicional é direcionado contra aqueles que estão envolvidos com o aumento nos planos de saúde. Assim, o falante se posiciona como republicano no uso do condicional, contudo sem se comprometer. “*Must*”, em (53), é claramente atribuído aos republicanos e não à posição de Clinton. Portanto, a modalidade deôntica revela o comprometimento com a subjetividade, mas é relativa à voz do outro que consta no texto precedente.

A interrogação também interage com a subjetividade deôntica. Nesse prisma, a responsabilidade inserida no modal é transferida para o interlocutor. Passemos ao caso abaixo.

(54) Dr. Gwyn Adshead thank you very much for joining us. And please *may* I call you Gwyn? That’s a good start. What are the differences generally speaking between a counselor a therapist and a psychiatrist?⁴⁰

(Doutor Gwyn Adshed, obrigado por se juntar a nós. E, por obséquio, *posso* lhe chamar Gwyn? É um bom começo. Em termos gerais quais são as diferenças entre um conselheiro, um terapeuta e um psiquiatra?)

Em “*Dr. Gwyn Ahead... And please may I call you Gwyn?*”, o modal deôntico *may* expressa algum comprometimento com a permissão envolvida na ação em questão. Contudo, a responsabilidade do comprometimento não é do falante, mas recai sobre a próxima fala do interlocutor; ou seja, solicita-se do interlocutor o comprometimento e o enunciado pode ser assim parafraseado: “*você me permite chamá-lo Gwyn?*”.

³⁹ VERSTRAETE, 2004, p. 257.

⁴⁰ *Idem*, 2004, p. 258.

Diante do exposto, Verstraete (2004) não vê motivo para se excluir a modalidade deôntica da categoria subjetividade. Tanto os modais deônticos quanto os epistêmicos podem ser subjetivos sendo a única diferença o domínio da modalidade. E talvez tenha sido essa distinção de domínio que a tenha deixado de lado pela Gramática Funcional.

Vemos, pois, que a subjetividade na manifestação da modalidade tem sido uma das preocupações dentre os mais renomados autores. E é importante em nossa investigação, uma vez que pretendemos analisar como a orientação do professor age sobre os estudantes no que diz respeito ao uso adequado das regras dentro da aula de inglês como língua estrangeira ministrada em português.

Concluimos, com Verstraete (2004), que não há razões para excluir a modalidade deôntica da categoria das modalidades subjetivas. A modalidade deôntica subjetiva equivale pois, a um imperativo, haja vista que expressa o desejo do falante de que uma ação seja realizada.

2.4 INSTAURAÇÃO DOS VALORES DE MODALIDADE

Trataremos, nesta seção, da instauração dos valores da modalidade nos baseando em Almeida (1988). Apresentaremos a categoria modalidade determinada pela atitude do falante.

Ao fazermos uso da expressão **poder chover**, em razão de observarmos algumas nuvens no céu, havemos de admitir a relação objetiva da possibilidade, mesmo tendo ela origem na atitude subjetiva. Porém, se fizermos uso da mesma expressão, mas, dessa vez, com base apenas na intuição do falante, teremos algo diferente. Por exemplo, se faz sol e o falante resolve sair levando o guarda-chuva, simplesmente porque ele acha que o tempo pode mudar; ou seja, de repente, **pode chover**, então, temos uma relação de possibilidade objetiva.

Diante desse contexto, são estabelecidos, então, os seguintes tipos de modalidade, no seu sentido mais amplo de acordo, com Almeida (1988)⁴¹:

1. Modalidades objetivas

a) Existência ou não-existência: Paulo **chegou**.

Luís **não realizou** o trabalho.

⁴¹ Todos os exemplos nesta seção são de ALMEIDA, (1988, p.13-23).

b) Necessidade e obrigatoriedade: Antônio **devia comparecer** ao escritório e não o fez.

c) Possibilidade (e impossibilidade) e probabilidade: Rivelino **pode jogar** contra São Paulo e, em razão disso, o resultado **pode ser** favorável ao Corinthians.

2. Modalidades subjetivas

a) Volição e desejo: João **quer** dançar um tango.

b) Ordem e proibição: **Saiam** pelas portas do fundo.

Não pise na grama.

c) Dúvida ou certeza: **Talvez faça** uma viagem no próximo mês.

Vou fazer uma viagem no próximo mês.

Cabe salientar que, com essas divisões, o autor não pretende estabelecer limites rigorosos. Procura, então, discutir os dois tipos: necessidade e obrigatoriedade. E embora Almeida (1988) discorra também sobre possibilidade e probabilidade, não aprofundaremos esse ponto, haja vista que nosso estudo se atém à modalidade deôntica.

Na instauração do valor de necessidade ou apodítico, que tem origem de ordem natural e cultural, a obrigatoriedade também se manifesta, como apresentada em (55).

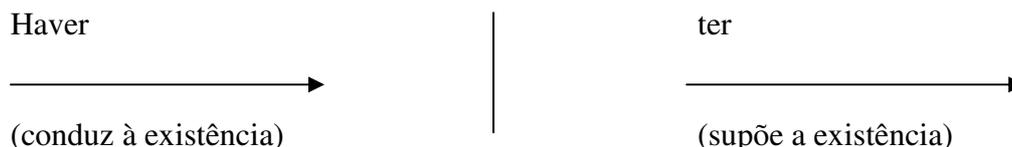
(55) “vem **devo esperar** que venhas, **tenho de esperar** que venhas, **hei de esperar** que venhas ...”

Em **devo esperar**, há uma obrigação ditada pela consciência; em **tenho de esperar**, uma obrigação ditada por circunstâncias externas, e, em **hei de esperar**, vemos circunstância de origem interna, que podemos associar à própria vontade.

Almeida (1988, p. 14) faz distinção entre obrigação moral (interna) e obrigação material (externa). A obrigação moral envolve, principalmente, um dever de consciência, cívica, profissional, social e religiosa, enquanto que a obrigação material pode envolver uma necessidade natural, física, biológica ou a manifestação de conhecimento de um dever

coletivo, caracterizando-se como um dever transferido, em que o sujeito é obrigado a algum tipo de proceder.

A fim de explicar a obrigação moral, Almeida (1988) detém-se no estudo das perífrases na língua portuguesa. Ressalta as perífrases com **ter**, **haver**, **dever**, **precisar** e **necessitar**, mas se concentra apenas nos dois primeiros verbos. O autor apresenta a oposição entre **haver de trabalhar/ter de trabalhar** no esquema abaixo.



No primeiro caso, a necessidade se opõe por uma idéia; ou seja, pela idéia do trabalho que se forma dentro de nós. No segundo, a necessidade provém de algo (o trabalho) que já existe. Uma terceira possibilidade envolvendo a construção **ter que** diz respeito à imposição de algo já existente e conta com a maior participação do falante evidenciada por meio da oposição fonológica /k/ - /d/.

Expostas e exemplificadas as modalidades objetivas e subjetivas de acordo com Almeida (1988), nos debruçaremos sobre as construções **ter que/ ter de, haver de /haver que + infinitivo**, uma vez que a compreensão dos contextos em que tais construções ocorrem, servirão de base para o estabelecimento de uma das variáveis para a análise desta categoria nos enunciados do professor em interação com o aluno em nosso estudo.

A construção com **ter de + infinitivo** serve, mais especificamente, à expressão de obrigação material e de obrigação lógica, aparecendo menos como expressão da obrigação moral. Ao expressar uma obrigação externa, tem caráter passivo e corresponde à locução “ser obrigado a”. Por outro lado, pode corresponder a “ser destinado a” ou “é inevitável que”, quando envolve a noção do inevitável.

Como obrigação lógica, a construção precisa estar de acordo com as leis do raciocínio ou do pensamento. Já a obrigação moral decorre da imposição da consciência, dos costumes e outros.

Na instauração do valor de necessidade, **ter que + infinitivo** traduz um predomínio da obrigação moral e da lógica sobre a obrigação material.

Haver de + infinitivo presta-se a uma maior participação subjetiva no processo de obrigação do falante, uma vez que se liga a outras atitudes modais que não a de

obrigatoriedade. Dentre elas, destacam-se a de volição, de possibilidade, de ordem e de pedido.

Assim, a perífrase pode tanto traduzir uma imposição externa, por exemplo, aquela a que deve se submeter alguém; como uma obrigação íntima, como a que se encontra em alguém que tem autoridade. Contudo, pode ainda traduzir obrigação lógica.

2.5 MAPEAMENTO SEMÂNTICO DA MODALIDADE

Van Awera & Plungian (1998) destacam a importância de se fazer um mapeamento semântico da modalidade para, a partir daí, ser possível se fazer previsões sobre os meios pelos quais as línguas expressam modalidade. Para tal mapeamento, os autores baseiam-se no caminho apontado por Bybee, Perkins & Pagliuca (1994).

A fim de melhor compreendermos o que envolve o mapeamento semântico da modalidade, faremos uma pequena incursão sobre o caminho traçado por Bybee, Perkins & Pagliuca (1994). Primeiramente, definiremos mapeamento semântico como uma “representação geométrica dos significados, ou se alguém preferir, dos usos, e das relações entre eles” (Van der Awera & Plungian, 1998).⁴²

Então, segundo Bybee, Perkins & Pagliuca (1994), há três caminhos ou representações que se encaixam dentro da classificação de mapa ou também chamada *mini-mapas*. Entendemos, pois, que tais caminhos se aproximam de um mapeamento. Contudo, há ocasiões em que o assunto não se esgota, havendo necessidade de mais detalhes, principalmente no tocante à modalidade deôntica.

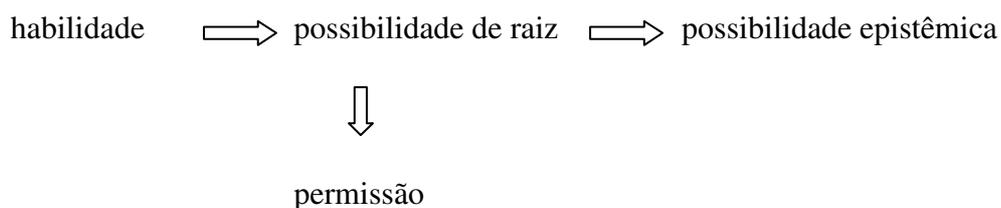
O caminho traçado por Van der Awera & Plungian (1998) de acordo com Bybee, Perkins & Pagliuca (1994) apresenta a distribuição e o desenvolvimento dos marcadores modais, que são verbais e considerados parcialmente gramaticalizados (auxiliares, derivacionais ou com flexão).

Tais marcadores podem se desenvolver para dentro ou fora do *status* mencionado acima. E, embora Van der Awera & Plungian (1998) não trabalhem com marcadores modais que são substantivos, adjetivos, advérbios ou predicados de estados mentais, os autores acreditam que a base semântica do mapeamento que se estabelece nesse estudo servirá para os demais tipos de marcadores também.

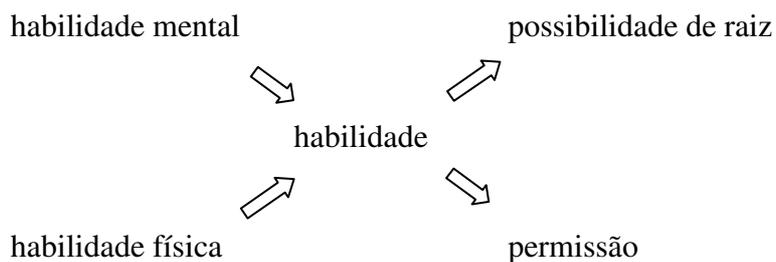
⁴²A semantic map is a geometric representation of meanings, or if one likes, uses, and of the relations between them. (VAN DER AWERA; PLUNGIAN, 1998, p. 86).

Segundo Van der Avera & Plungian (1998), as ligações diacrônicas e sincrônicas constituem o caminho do mapa sugerido por eles. Para efeito de nosso estudo, o mapeamento, ou melhor dizendo, a representação será sincrônica uma vez que não trabalhamos com dados históricos.

Assim, se considerarmos o caminho da permissão, de acordo com Bybee Perkins & Pagliuca (1994), temos:



Já ao considerarmos o caminho da possibilidade, vemos o seguinte:



Ilustraremos a seguir, a partir de Bybee, Perkins & Pagliuca (1994), o único caminho apontado pelos autores, o da possibilidade. Contudo, tal trilha será mostrada na perspectiva de Van der Avera & Plungian (1998). As entidades interligadas são consideradas tanto em relação ao significado quanto ao uso. As flechas indicam que um significado ou uso pode se desenvolver de um para o outro. A figura 7, por exemplo, ilustra que a possibilidade de raiz pode se desenvolver para possibilidade epistêmica.



Fig.7 Caminho da possibilidade

Nos exemplos arrolados por Bybee, Perkins & Pagliuca (1994, p.193) para o inglês arcaico, por exemplo, destaca-se “may” (mæg) usado para habilidade em geral, mas que se desenvolve para a possibilidade de raiz.

Assim, a condição geral envolvendo habilidade ou capacidade expressa pela modalidade de raiz inclui tanto condições físicas como sociais, sendo que permissão inclui somente condições sociais. Conseqüentemente, a possibilidade de raiz insere o sentido de permissão social. Desta feita, de uma certa forma, a permissão seria derivada em parte da possibilidade de raiz.

No que diz respeito ao mapeamento semântico da modalidade, é necessário explicarmos alguns pontos acerca da terminologia empregada no mapa. Para tal fim, utilizaremos a terminologia apontada por Van der Avera & Plungian (1998).

Os referidos autores utilizam os termos “participante externo” e “participante interno” respectivamente para os aspectos externos e internos do estado de coisas que a proposição reflete. Assim, temos uma subcategoria da modalidade onde participantes externos e internos comportam, juntos, a modalidade não epistêmica.

Os autores usam a terminologia inspirada em Bybee, Perkins & Pagliuca (1994). Apesar de “deôntico” e “epistêmico” serem termos bastante difundidos, Bybee, Perkins & Pagliuca (1994) não usam o termo “deôntico”. Contudo, eles estudam os usos envolvendo permissão e obrigação. E consideram tais usos como orientados para o agente, uma vez que o falante é quem permite ou obriga; enquanto que a modalidade orientada para o falante inclui os casos do imperativo, como discutimos na seção 2.1.

Van der Avera & Plungian (1998) dividem a modalidade em quatro domínios. O primeiro, o do participante interno, refere-se ao tipo de possibilidade e necessidade interna ao participante engajado no estado de coisas. No caso de possibilidade, lidamos com a habilidade (capacidade) do participante, e, no caso da necessidade, lidamos com a necessidade interna do

participante. O segundo domínio é o do participante externo. No caso da modalidade de participante externo, esta se refere a circunstâncias externas ao participante.

Retomemos os exemplos de Van der Avera & Plungian vistos na introdução desta pesquisa em (05) e (06), para ilustrar as circunstâncias externas ao participante. Em (05), com o exemplo **“you can take the bus 66”**, visto no início de nossa discussão, a modalidade “participante externo” envolve possibilidade, pois o ônibus 66 oferece somente um meio de transporte possível para o falante utilizar. Em (06), **“you have to take the bus”**, a modalidade “participante externo” é de necessidade, haja vista que o ônibus 66 é o único meio de transporte para se levar o falante até a estação. Então, para chegar até lá, tomar o ônibus 66 constitui uma necessidade.

O terceiro domínio é o da modalidade deôntica. Nesse grupo, a modalidade deôntica identifica circunstâncias externas ao participante haja vista que alguém ou alguma norma ética ou social permite (ou obriga) o participante se engajar no estado de coisas. Vejamos o seguinte.

(56) John may leave now.

João pode sair agora.

(57) John must leave now.

João deve sair agora.

No caso que envolve permissão, em (56), há alguém com autoridade e/ou alguma norma que qualifica a saída de John como possível. A permissão é, então, uma questão de possibilidade deôntica. Ao contrário, em (57), vemos a obrigação ou necessidade deôntica, uma vez que a saída de John é necessária.

O último domínio, seguindo a idéia dos autores, é o da modalidade epistêmica, a do julgamento do falante.

Salientamos que, embora não trabalhem com o mapeamento semântico propriamente dito, faz-se necessário para compreender os estudos nessa direção uma vez que tais estudos auxiliarão nas interpretações em nossa análise dos dados.

2.6 ABORDAGENS TIPOLÓGICAS PARA A MODALIDADE

Torna-se necessário tratarmos da literatura tipológica da modalidade uma vez que apresentamos uma proposta de caracterização da modalidade deôntica com base no estudo que aqui realizamos. Assim, passemos ao tratamento tipológico dado a essa categoria. Os estudos tradicionais enfatizam a explicação acerca das estruturas das línguas por meio de análise de suas funções. Desta forma, as análises tipológicas envolvem comparações e generalizações no cruzamento entre línguas. Tais explicações, por sua vez, são extralinguísticas. Podem ser extraídas do uso da língua, cognição e de fatores sociológicos. Mas, podem ser extraídas da história da língua ou diacronia.

Muitos dos estudos estão apoiados em aspectos semânticos e nesse prisma, um estudo dessa natureza poderia levar em conta o contexto em que ocorrem e o registro, seja ele escrito ou falado. Um dos estudos que trazem uma primeira perspectiva tipológica está em Palmer (1986) e é referência no que diz respeito à tipologia da modalidade. Ressaltamos a perspectiva funcional de Dik (1997) e também Givon (1984).

Mas o assunto é relativamente recente e ainda não há um consenso na terminologia para os sentidos dos modais. Por exemplo, para os lógicos a partir de Von Wright (1951) e a partir da divisão da modalidade em epistêmica e deôntica obtivemos o grau de certeza para a epistêmica e o grau de força para a deôntica. Em se tratando da deôntica, foco em nosso estudo, tal força advém do falante ou de uma outra fonte, que pode ser inclusive não especificada. A mesma divisão entre modalidade epistêmica e deôntica trouxe também o estabelecimento de valores apresentados em uma escala que varia do fraco ao forte e relacionados, um, em contraposição ao outro (possível vs. necessário, permitido vs. obrigatório).

Ainda com referência à divisão clássica e ao parâmetro da informatividade e força, Verstraete (2005), com base em Davies (1979), acrescenta que, as expressões deônticas modais diferem umas das outras no que diz respeito à pressuposição que carregam sobre as atitudes do agente modal. Assim, uma pessoa a quem é dado uma permissão, por exemplo, fica sob a obrigação de fazer algo.

Um dos estudos mais recentes relevantes acerca da tipologia da modalidade diz respeito ao mapeamento semântico em que, um inventário semântico de uma determinada característica em uma determinada língua é mapeada segundo a representação abstrata dessa característica.

Atreladas à tipologia, algumas terminologias tem sido apontadas na literatura com pequenas diferenças sendo a de Bybee, Perkins & Pagliuca (1994) uma das terminologias que mais influenciam os estudos. Segundo os autores, o estudo se baseia no fato de que, no intuito de compreender o grau de significado modal em uma língua, torna-se necessário compreender o desenvolvimento diacrônico dos modais. A proposta de Bybee, Perkins e Pagliuca está explicitada na seção 2.1 do capítulo 2 em nossa investigação. Na proposta, o fator determinante é o fator capacitador da conduta. Se é o falante, então, tem-se modalidade orientada para o falante. Se temos o contrário, então, estamos lidando com a modalidade orientada para o agente. Assim, se tomarmos o exemplo extraído de nosso *corpus* (Então aí , grife aí o verbo “*follow*”), temos uma modalidade orientada para o falante; ou seja alguém capacita ou habilita o outro a fazer algo ou cria condições, nesse caso, imperativas, diretivas para que algo se realize por outro. Já no caso da modalidade orientada para o agente (Você só pode usar *-ed*), um agente, (*você*), é orientado a fazer algo.

Destacamos as terminologias de Hegenveld (2004) modalidade orientada para o participante no lugar de orientado para o agente e a de Van der Awerá e Plungian (1998), com a modalidade participante interno e participante externo. Há ainda outra distinção também usada no que diz respeito às tipologias que é a do *realis-irrealis*; ou seja considera-se que há línguas que compreendem a modalidade nesses termos e não em deôntico-epistêmico.

Assim, após termos vislumbrado o panorama geral das diferentes terminologias e apoiados nos casos estudados na pesquisa na aula de língua inglesa como língua estrangeira dizemos que, quanto ao propósito no significado, faz-se necessário o estabelecimento de alguns parâmetros, entre eles, o da interpretação dos modais pelo *contexto*. Contudo, os parâmetros serão melhor apresentados no capítulo 5.

2.7 SÍNTESE CONCLUSIVA

Tecemos comentários sobre as noções mais remotas oriundas dos lógicos que nos fazem compreender a base de toda a investigação sobre modalidade. Conhecemos a modalidade alética, de onde advém a divisão dos dois eixos conceptuais: do conhecimento e da conduta, correspondentes às modalidades epistêmica e deôntica, respectivamente.

Discorreremos sobre a nova perspectiva de análise da modalidade sugerida por Bybee & Pagliuca (1994) haja vista que os tipos de modalidade propostos, orientada para o agente e

orientada para o falante servem ao propósito de nosso estudo no campo da obrigação e nos imperativos e exortativos principalmente.

Uma vez que tratamos dos enunciados da fala do professor e dos alunos, algumas considerações sobre a modalidade no processo de produção do enunciado se tornaram relevantes. Nesse momento, vimos, em Neves (1999), a modalidade deôntica orientada para o predicado da enunciação.

Entendendo que a modalidade envolve ações subjetivas, e com o intuito de codificar posições de comprometimento dos interlocutores na aula de inglês como língua estrangeira, também discutiremos sobre a subjetividade na manifestação das modalidades.

Voltados para os diferentes valores que envolvem a modalidade, adentramos alguns pontos sobre a instauração desses valores. Dentre eles, destacam-se obrigação, proibição e permissão. Cientes de que nossa pesquisa abordará diferentes valores modais, torna-se relevante estudá-los.

Versamos também sobre os estudos acerca do mapeamento semântico da modalidade, uma vez que achamos interessante apresentar o mapeamento da modalidade deôntica no contexto de sala de aula de língua inglesa. E, por fim, abordamos alguns pontos sobre as representações tipológicas que se tem conhecimento por meio dos estudos de Bybee & Eddington (2006).

Por fim, apresentamos um panorama sobre as diferentes tipologias no tratamento da modalidade destacando Palmer (1986), Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), Hegenfeld (2004) e Van der Avera e Plungian (1998).

CAPÍTULO 3

3 MODALIDADE DE ÔNTICA

3.1 MODALIDADE DE ÔNTICA E SUA EXPRESSÃO

Os enunciados do professor (comandos e explicações) precisam ser claros e objetivos para que o aluno possa participar de forma efetiva. Assim, os enunciados, de natureza prescritiva (que apresentam instruções) na fala do professor servirão de base para a aprendizagem da língua inglesa em contextos como o ensino de língua estrangeira. O ensino de tal língua prioriza o uso eficaz da língua inglesa nas interações. Nesse contexto, o referido ensino depende da clareza e precisão dos enunciados do professor. Daí, a maioria dos enunciados manifestarem-se por meio do uso de imperativos, verbos auxiliares modais, adjetivos em posição predicativa, dentre outros, que carregam, na sua semântica, o componente “obrigação”.

Ocorre, algumas vezes, que o enunciador se distancia do que enuncia. Uma evidência disso acontece envolvendo imperativos, que, por compreenderem a noção semântica de “obrigação”, de caráter autoritário, traduzem a noção semântica de “permissão”, o que acaba por “suavizar” a intenção que está implícita. Tentamos, pois, entender, em nosso estudo, como se dá esse contraste entre o caráter autoritário e a atenuação da força ilocucionária, como forma de mitigar a assimetria característica do discurso pedagógico.

Segundo Lyons (1977), as sentenças imperativas, embora mais usadas para expressar ordens, podem ser usadas para a concessão de permissão. Quando dizemos “come in!”⁴³ (Entre!) em resposta a alguém na porta, nós estamos concedendo permissão, haja vista que a batida na porta, por convenção, é um pedido para entrar. Se lemos uma instrução “Go!”⁴⁴ (Siga!) tendo em mente o sinal no trânsito, não estamos impondo ao pedestre ou ao motorista uma obrigação. Ao contrário, estamos criando a permissibilidade de uma ação por remover uma proibição.

⁴³ LYONS, 1977, p. 838.

⁴⁴ *Idem*, 1977, p. 838.

Contudo, no contexto de sala de aula, instância de nossa investigação, além da idéia de que uma tarefa foi dada ao ouvinte, via enunciado, o imperativo também é usado para indicar que a execução do ato será realizada no futuro, imediatamente após o enunciado ser dito.

Assim, nos enunciados do professor no ensino da língua inglesa como língua estrangeira (EFL), o imperativo parece manifestar a superioridade do mestre, haja vista que ele é quem detém o conhecimento da regra a ser prescrita como também é ele quem fornece os comandos ao estudante, atuando como orientador com uma intenção.

A expressão da modalidade deôntica se dá por meio da fala do professor e dos alunos em relação às convenções da interação entre eles. Nesse contexto de aula de língua inglesa como língua estrangeira, as regras de correção sobre como a língua inglesa deve ser usada (abordagem prescritiva) são freqüentemente transmitidas por meio de modalizadores deônticos.

É freqüente o uso desses modalizadores tal como observamos nas aulas práticas de ensino dadas pelos estagiários, do curso de graduação em língua inglesa da Universidade Federal do Ceará. As aulas envolviam inglês para fins específicos (ESP), portanto ministradas em português, além do desenvolvimento de estratégias leitoras.

Assim, uma vez que nossa investigação objetiva avaliar as formas de expressão da modalidade deôntica nos comandos e explicações do professor no ensino da língua inglesa com ministração de aulas em português, é conveniente mencionar a descrição já relacionada, como a de Leite (2003), que destaca alguns usos de modalizadores deônticos identificados no discurso jurídico. Nesse estudo, observamos que, por meio do verbo, há dois tipos:⁴⁵ a) verbo auxiliar modal (58) e b) verbo de significação plena (59).

(58) **poderão**, entretanto, sempre que necessário, **dirigir** a palavra a mim. (J1:1)

(59) **concedo** ao réu a suspensão condicional da pena por um prazo de dois anos nos termos da fundamentação observada no artigo 72 do código penal. (J1:28)

No que diz respeito a adjetivos, a manifestação se dá em posição predicativa como ilustrado em Menezes (2006).

⁴⁵ LEITE, 2003, p. 61.

(60) Mesmo admitindo a veracidade do dado, **é preciso** contar a verdade por inteiro.
[ba]Disc.⁴⁶

Contudo, um caso bastante comum que pode envolver o nome ou modalizador substantivo vemos em (61) e (62).⁴⁷

(61) Olha as testemunhas são os amigos, porque a polícia não foi buscar no inquérito policial, que é **obrigação** dela, ir buscar as testemunhas. (D2:16).

(62) em situações como essa aqui, e a sociedade se esquece, e a sociedade de que todos nós temos aí, pelo menos **o dever** de prestar serviço e delatar os crimes (A2:18)

A modalidade deôntica também se manifesta por meio das próprias categorias gramaticais como tempo, aspecto e modo do verbo da proposição.

Esse tipo de modalidade se situa no eixo da conduta, concerne à linguagem das normas, no domínio do dever, obrigação e permissão e se liga à volição e à ordem. Palmer (1986) destaca que a modalidade, diferentemente do modo, não é uma categoria expressa somente na morfologia verbal, pois os marcadores formais de modalidade, encontrados na gramática de todas as línguas, nem sempre se expressam por meio do verbo.

Se consideramos a língua portuguesa, por exemplo, são vários os modos de lexicalização da modalidade. Koch (1986) aponta, entre outros, os auxiliares modais, as formas verbais perifrásticas, as orações ou proposições modalizadoras, os verbos de atitude proposicional, os advérbios de modalidade, alguns modos e tempos verbais além dos verbos, advérbios, substantivos e as categorias gramaticais de tempo, aspecto e modo.

Uma vez que a investigação trata de enunciados em língua portuguesa também destacamos os trabalhos sobre modalidade em Mateus *et al.* (1992), Nogueira & Moreira (2006), Nogueira (2006 e 2007) e Lopes (2008).

Como vimos no capítulo anterior, é sobretudo no uso dos verbos modais que se registram os casos envolvendo polissemia. Ora podem expressar permissão deôntica, ora podem expressar possibilidade epistêmica. Os verbos *poder* e *dever*, por exemplo, são freqüentemente associados a essa ambigüidade.

⁴⁶ MENEZES, 2006, p.70.

⁴⁷ LEITE, 2003, p. 64.

3.2 POLISSEMANTISMO DOS MODAIS

Um dos temas ainda tratados dentro da categoria modalidade dos enunciados diz respeito à polissemia que envolve os verbos modais. Em português, por exemplo, não há estudos sobre o tema nas gramáticas utilizadas pela rede escolar. Em outras línguas, como inglês e o alemão, a questão tem sido tratada pelos estudiosos da área limitando-se à interpretação dos modais apenas a contextos de ocorrência.

Nesse sentido, Neves (2000) defende que um tema tão complexo precisa explicitar tudo o que envolve a modalização dos enunciados efetuada por verbos. Para tal fim, segundo a autora, isso poderia ser realizado em três âmbitos: a) sintaticização da sentença, b) ambiência do contexto extra sentencial e c) o impacto do contexto da elocução.

Voltando os olhares para a ambigüidade dos modais no tratamento da lógica, Neves destaca que Aristóteles já punha sob consideração o problema da dupla função da modalidade: a) o elemento modal como predicado de toda uma proposição; b) o elemento modal pode ser considerado como modificador de uma parte da proposição.

Considerando a primeira interpretação, temos um verbo modal no seu sentido de composição. Assim, no exemplo clássico de Aristóteles, “uma pessoa sentada pode andar” pode nos levar à dedução de que uma pessoa possa caminhar mesmo estando sentada, o que não constitui uma verdade.

Já a segunda interpretação nos remete para o verbo modal no seu sentido de divisão. Nesse sentido, tal significado corresponde aos verbos de modalidade de raiz, obrigação para “*dever*” e capacidade para “*poder*”.

Assim, analisando o exemplo supracitado, somos levados a crer que uma pessoa não pode estar sentada e andar ao mesmo tempo. Contudo, estando sentada, essa pessoa pode estar habilitada a andar. Vista de um outro ângulo, a modalidade epistêmica se ligaria à modificação de toda a proposição, ou seja, o primeiro significado implicando possibilidade: é possível que uma pessoa estando sentada caminhe.

Ainda segundo Neves (2000), a natureza multissignificativa dos modais inquietou também os lógicos escolásticos, que, com base na dicotomia *de re/de dicto* para a necessidade, encontram explicação, associada por Santo Agostinho, aos sentidos aristotélicos de divisão e de composição. Desta feita, mediante a relação *modus e res*, a modalidade é

atribuída a um dos constituintes da oração subordinada. Entretanto, mediante a relação *modus* e *dictum*, confrontamo-nos com a modalidade atribuída a toda a proposição.

Em se tratando de significados básicos atribuídos às modalizações, destacam-se três, sendo dois de raiz e um epistêmico destacados abaixo:

Modalidade de raiz	- Obrigação - Ordem
Modalidade epistêmica	- Necessidade

Quadro 3. Significados básicos de atribuição às modalizações.

Diversos autores, como Bybee & Fleischman (1995, p.5), discutem que o contexto imediato oferece elementos suficientes para se definir o tipo de modalização. Ao examinar fatores determinantes nas diferentes interpretações dos verbos modais em espanhol “poder” e “deber” em diferentes contextos, Silva Corvalán (1995, p. 67-105) defende a adequação de um tratamento monosssemântico na análise semântica desses verbos. Segundo a autora, os verbos modais têm um significado invariante como consequência da interação com outros elementos no contexto, como animacidade dos sintagmas nominais, o aspecto e o tempo, e se adequariam mais ao espanhol no que diz respeito a dois pontos: a) os diferentes significados propostos como habilidade, possibilidade, permissão e polidez são tidos como função da interação entre o modal e outros elementos lingüísticos e extralingüísticos no discurso; e b) uma perspectiva monosssemântica que admite a possibilidade de sinonímia no contexto pode responder pela escolha de uma “expressão sinonímica” em vez de outra, com base em seus diferentes significados básicos.

Silva Corvalán (1995) propõe que os significados invariantes dos verbos do espanhol “*poder*” e “*deber*” respondem pelo uso de um modal em vez de um verbo não modalizado, ou pela escolha de um modal e não de outro em contextos discursivos particulares. Em tais contextos, os verbos modais interagem com outros elementos lingüísticos e extra-lingüísticos para produzir significados, caracterizando, assim, todos os elementos lingüísticos: a) significado descontextualizado, sistêmico, invariante; b) significado contextualizado; c) significado discursivo prototípico.

O *significado invariante* diz respeito ao significado que está presente em todos os usos de um modal. Já o *significado contextualizado* constitui a própria mensagem que o modal comunica, ou ainda, é aquele em que o analista infere o que o modal comunica num

contexto específico. Esse significado é derivado da ação que fatores morfossintáticos, semânticos, prosódicos e pragmáticos, atuantes em seus contextos de uso, exercem sobre o verbo modal.

No que concerne ao *significado prototípico discursivo*, esse se refere às mensagens mais freqüentes que o modal comunica em um discurso da língua. O significado prototípico corresponde, então, ao significado que a maioria dos usuários da língua (e até mesmo lingüistas) determina para uma forma. Reflete, pois, mensagens inferidas que, por serem muito freqüentes, são consideradas pelos falantes como parte do significado da forma. A análise da pesquisa da tese concentrará atenção no significado que a maioria dos usuários determina.

Ainda no que diz respeito ao estudo dos modais “*poder*” e “*deber*” do espanhol, Corvalán (1995) distingue entre possibilidade epistêmica e de raiz. Ambas dizem respeito ao julgamento do falante sobre o conteúdo da proposição. Entretanto, a epistêmica difere da possibilidade de raiz (deôntica) por envolver o falante em inferências lógicas. A possibilidade de raiz, por outro lado, é orientada para o sujeito/evento.

Tal diferença traz conseqüências quando da negação, uma vez que a negação afeta a proposição no caso do sentido epistêmico, e o modal e a proposição no caso do sentido da modalidade de raiz. Os casos abaixo (63) a (66)⁴⁸ ilustram esse fundamento. Vemos que, quando um modal que está na afirmativa (63) é interpretado para comunicar possibilidade de raiz é negado, a forma negativa é interpretada como fato negativo (64). A fim de preservar a interpretação de possibilidade, conseqüentemente, a modalidade de raiz deve ser negada na proposição em (65), enquanto que a modalidade epistêmica deve ser negada no verbo modal como em (66).

(63) ‘Ahí pueden fumar’. (Possibilidade de raiz)

Parafraçando: É possível que eles fumem lá.

(64) ‘Ahí no pueden fumar’. (Permissão negada).

Parafraçando: A eles não é permitido fumar.

(65) ‘Ahí pueden no fumar’. (Possibilidade epistêmica).

Parafraçando: É possível que eles não fumem.

⁴⁸ SILVA-CORVALÁN, 1995, p. 75.

(66) ‘Juan no debe estar en casa’. (Possibilidade epistêmica).

Parafraseando: Eu infiro que João não está em casa.

Neves (2000) critica a distinção imposta entre o significado contextual e significado prototípico por considerá-la vaga nos limites da proposição tal como sugerido por Silva-Corvalán, haja vista que a própria noção de contexto é vaga. Então, Neves apresenta alguns enunciados (67) a (73)⁴⁹ para explicar as limitações da análise em tais contextos estabelecidos por Silva-Corvalán (1995).

Assim, considerando o extrato (67) que se segue, o contexto considerado nos limites da frase propicia uma interpretação deôntica. Contudo, essa interpretação não fica decidida apenas dentro dos limites da proposição nuclear (*mas de uma coisa você DEVE ter certeza*). Ela só se resolve quando se expressa o satélite temporal (*antes de torná-la, de pô-la em execução*).

(67) Mas de uma coisa você DEVE ter certeza, antes de torná-la, de pô-la em execução.

Em um outro enunciado (68), envolvendo a contextualização do modal no âmbito da frase completa, a autora aponta para múltiplas interpretações: a) probabilidade epistêmica); b) obrigação interna (necessidade deôntica) e c) obrigação externa (necessidade deôntica), ou seja, correspondendo respectivamente, ‘*é provável que ela chegue já*’, ‘*é necessário que ela chegue já*’, ‘*é obrigatório que ela chegue já*’.

(68) Ela DEVE chegar já.

No entanto, em um contexto maior, a interpretação será definida. Tem-se em (69) o significado de probabilidade:

(69) Ela DEVE chegar já. São sete horas? Ela me disse que não tardaria. O quarto dela vai ser o de frente, junto de vocês. Estou explicando – disse dirigindo-se ao filho – que vamos ter uma nova hóspede.

⁴⁹ NEVES, 2000, p.122.

Contudo, para Neves (2000), considerar o contexto lingüístico simplesmente, por mais amplo que seja, implica minimizar, ou mesmo descartar, as relações intersubjetivas, em particular, a modulação das funções ilocutórias, bastante comuns em construções com modais. Atentemos para os seguintes enunciados de (70) a (72). O modal ‘*poder*’ expressa possibilidade (epistêmica ou de raiz), atitude do falante (pedido/asseveração) e indica um ato ilocutório. Ocorre pois, que o lexema modal ultrapassa a significação do enunciado, considerado isoladamente, para efetivar-se na função do ato ilocutório de linguagem por meio da interação verbal.

(70) Por gentileza, será que o senhor PODE me mandar um empregada?

(71) Quem sabe você PODERIA dar uma noticiuzinha no seu jornal, hein?

(72) - Eu POSSO EXPLICAR.

- Então explique.

O ato ilocutório, em geral, aparece implicitamente, mas pode se dar de forma explícita também com o uso do verbo performativo correspondente, como em (73).

(73) Vou ver o que eu POSSO fazer – **prometeu** ele.

Neves acrescenta que o uso da modalização na complementação de funções ilocutórias inclui, também, o propósito de atenuação, como retrata o exemplo (74), no qual o verbo de elocução (*perguntar*) é modalizado pelo futuro do pretérito do verbo *gostar*.

(74) Ouvi atentamente o aparte do nobre Deputado Jorge Arbage, mas **GOSTARIA** de **perguntar** quando foi que S.Exa. teve notícia do último atentado terrorista que ocorreu em nosso País.

A relação existente entre as modalidades e os atos ilocutórios tem sido reconhecida por vários pesquisadores no estudo dos modais. Coracini (1991) associa a modalidade a três tipos frasais: a) assertivas correspondem à modalidade alética, b) as interrogativas, à epistêmica, e c) as imperativas correspondem à deôntica.

Contudo, os diferentes tipos textuais também favorecem o uso das diferentes modalidades. Se tomarmos os textos argumentativos como exemplo, esses podem abrigar

mais modalidade do que textos narrativos e descritivos. Não queremos dizer com isso que os textos sejam homogêneos, mas, no geral, abrigam porções de diferentes características textuais.

Julgamos interessante também proceder a análise quanto ao tipo frasal. Assim, a checagem do modo de atuação das seqüências deonticamente modalizadas poderá ser realizada no que diz respeito a asserções (afirmativas, negativas), imperativos, dentre outras.

3.3. MODALIDADE E OUTRAS CATEGORIAS

Palmer (1995) investiga a sistematicidade da irregularidade encontrada entre as línguas no que diz respeito à maneira como os modais se comportam sob o escopo da negação. Assim, de acordo com o autor, ocorre uma falta de correlação biunívoca entre forma e significado. No intuito de explicar tal irregularidade, exemplos tanto do francês como do italiano são usados por Palmer (1995). Aqui apresentamos os exemplos (75) a (76)⁵⁰ para efeito de ilustração acerca do escopo da polaridade. Em (75), em que se encontra o enunciado do francês na afirmativa, vemos que a simples falta de correspondência um-a-um entre a forma e o significado já nos impossibilita predizer, para uma determinada forma, qual será o seu significado ou, ainda, qual será a forma que expressa um sentido modal em particular.

(75) Il faut partir
É necessário partir
'(Nós) devemos partir'

(76) Il ne faut pas partir
É NEG. Necessário NEG
'(Nós) não devemos partir'

Uma vez que o marcador negativo é colocado imediatamente antes de um modal (76), é de se esperar que o marcador faça parte da modalidade. Desta feita, o sentido de dever,

⁵⁰ PALMER, 1995, p. 454

aquele de obrigação, que é negado com o sentido resultante de ‘*não há obrigação*, no inglês “*needn’t*”; na realidade envolve o sentido de “*há obrigação de não*” fazer algo; *em inglês* “*mustn’t*.” E é nesse sentido que qualquer falta de correspondência entre a negação do modal e da obrigação da modalidade é considerada uma irregularidade.

Palmer (1995) discute o escopo da negação nos modais de possibilidade e necessidade, sendo as modalidades deôntica e epistêmica o principal enfoque.

A expressão da modalidade no cruzamento com a polaridade deve ser avaliada pelo valor semântico que resulta dessa combinação. Desse modo, pode ocorrer a negação da permissão de fazer, que corresponde à proibição. Em *Você não pode sair*, por exemplo, entendemos proibição haja vista que, a você, não é permitido sair. Outras vezes, pode acontecer de nos depararmos com a negação da obrigação de fazer. Nesse caso, nós estamos diante de uma permissão. Se tomarmos o enunciado *Você não precisa pagar nada*, como exemplo, compreendemos no cruzamento com a polaridade, a permissão de não pagar nada, ou seja, o escopo da negação é o modal de obrigação. Já em se tratando de um exemplo como *Você não deve sair*, o que constatamos é a negação do fazer; ou seja, o valor instaurado é o de proibição de se fazer algo. Portanto, proibição de sair.

As correspondências que aqui estabelecemos no tocante ao cruzamento com a polaridade servem ao propósito de nossa análise haja vista que abordaremos tais relações na verificação da instauração dos valores em contexto de sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira.

3.4 FONTE E ALVO DEÔNTICOS

Na explanação da modalidade deôntica, Lyons (1997) assume que o valor deôntico advém de alguma origem ou causa. Assim, apoiando-se nos dois eixos do *obrigatório* e do *proibido*, pólos extremos e contrários passando pelo *permitido*, Lyons vê que, se X reconhece que é obrigado a fazer algo, é porque X reconhece que alguém ou algo tem autoridade sobre ele. Nesse sentido, pode ser uma pessoa ou até mesmo uma instituição. Enfim, X se submete à autoridade que lhe é imposta. E, assim, os valores de permissão, obrigação e proibição surgem.

Em se tratando do universo escolar, vemos que, ao professor, é dado o respaldo da sociedade para que ele atue na sala de aula como orientador e veiculador de conteúdos e exemplos de conduta. Sendo assim, ao professor, é permitido instaurar obrigações, permissões

e proibições no acesso ao saber ou conhecimento. A própria sociedade, por meio da instituição escolar, é quem autoriza o professor a instaurar tais valores.

Por outro lado, há aquele ou aqueles sobre quem recaem os valores de obrigação, permissão e proibição. Referimo-nos ao aluno ou alunos, que, por sua vez, são compelidos a agir de uma determinada maneira ditada pela autoridade da *fonte* que os alunos reconhecem como tal. Dessa forma, por reconhecer a fonte da autoridade de onde se origina o valor deôntico, o aluno ou alunos passam a ser o *alvo*.

Cabe esclarecer que também o professor pode ser alvo, e os alunos podem ser fonte em algumas situações. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor usa uma *pergunta de checagem* para ver se o aluno está acompanhando a aula, como em *Porque eu não posso usar he?* no enunciado explicativo sobre a interrogativa em inglês. Na interrogação dirigida aos alunos, temos nesse excerto de nosso *corpus*, um valor deôntico de proibição instaurado pelo próprio professor ao instituir os alunos como fonte.

A fim de compreendermos sobre quem incide o valor deôntico em nossa análise, torna-se relevante analisar o referente da incidência. Nesse momento, também procedemos a análise da *inclusão* ou *não-inclusão* na incidência do valor deôntico instaurado. Nesse sentido, verificamos a tomada de posição da *fonte*. Em se tratando do professor, por exemplo, verificamos se ele assume posição de algumas instituições ou dele próprio, como indivíduo. Observamos se há comprometimento ou não da *fonte* com o valor instaurado.

3. 5 SÍNTESE CONCLUSIVA

Nesse capítulo, discorremos sobre a manifestação da modalidade deôntica por meio de verbos auxiliares ou plenos, substantivos, adjetivos em posição predicativa e pelas próprias categorias gramaticais. Uma vez que a pesquisa se enquadra na área de descrição e análise lingüística, o conhecimento das diversas formas de manifestação da modalidade auxiliará na investigação da categoria modalidade.

Versamos, também, sobre o polissemantismo dos modais. Tais considerações servirão como norteadores na identificação dos diferentes sentidos dos modalizadores, embora nos interessem, para os limites desta pesquisa, os usos deônticos. Também, ressaltamos a irregularidade encontrada quanto ao escopo da negação, tópico que devemos levar em conta na análise dos efeitos de sentido dos modais.

Também apresentamos os conceitos de fonte e alvo deônticos, uma vez que é importante saber quem instaura e sobre quem incide tais valores nos enunciados. E, por fim, destacamos o papel dos modalizadores no ensino de língua, haja vista que trataremos dos enunciados explicativos e instrucionais na fala do professor em interação com o aluno.

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO, CONSTITUIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Em virtude de tratar-se de uma investigação de base funcionalista, que prioriza o estudo da linguagem em uso, a pesquisa analisa dados efetivamente reais. O objetivo aqui é investigar como os professores da rede pública instruem os alunos no que concerne ao uso da língua inglesa. A idéia surgiu da necessidade de se entender como ocorre esse direcionamento no ensino de uma língua estrangeira, particularmente, o inglês.

Cabe salientar que nem todos os professores da rede pública adotam especificamente um livro. Alguns professores lançam mão de compilações e/ou atividades criadas com base nos livros existentes sobre os tópicos dos programas das disciplinas. Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito ao fato de a aula ser basicamente ministrada em português.

Assim compreendido o contexto no qual iremos atuar, focalizaremos nossa atenção nos enunciados instrucionais e/ou explicativos da fala do professor e nos enunciados do(s) aluno (s) na aula de inglês. Nas ocorrências apresentadas nesta tese, o professor é identificado por P, o aluno por A, e todos os alunos por TODOS, sendo a expressão da modalidade nos enunciados destacada em negrito.

A escolha das escolas se deu por termos encontrado em tais escolas os professores que aceitaram colaborar com a pesquisa. Inicialmente, os professores preencheram um questionário de treze perguntas. Tal questionário contemplava três partes: I. Formação (titulação, tempo de ensino, contato com pessoas de origem de língua inglesa, ter morado ou não em país de língua inglesa, ter feito curso no exterior, ter feito curso no país dado por nativo); II. Informação do curso (sobre os mecanismos que o professor leva os conhecimentos aos alunos, tipo de aula, tipo de diálogo estabelecido) e III. Análise do material didático ou correspondente (análise das estruturas gramaticais, razão das escolhas, atividades, explora forma, uso, qual a ênfase?).

O questionário revelou que três dos professores possuem formação em Letras e três em Planejamento Educacional. Dois dos professores já fizeram curso no Brasil com

americano ou inglês, mas de curta duração (seis meses). E nenhum professor nunca morou em país de língua inglesa. Cinco professores possuem menos de nove anos de ensino e o mínimo de três, sendo que um professor leciona há vinte e três anos. No que diz respeito às aulas, três professores responderam que são dialogadas e três professores responderam centrada no aluno. Em se tratando dos professores do grupo da aula dialogada, estes, provocam o interesse dos alunos por meio da discussão de textos ou tópicos. Já no segundo grupo, um dos três professores marcou a opção de que o professor algumas vezes é quem explica e corrige e responde.

O questionário nos proporcionou um grupo com características semelhantes como pouquíssima (curso de curta duração) ou nenhuma exposição imersiva à língua (nunca ter morado no exterior). Ter um grupo com características similares evitou um *corpus* muito diferente se colhido de um outro grupo uma vez que fatores como a experiência do professor, a exposição freqüente à outra cultura, o nível de conhecimento elevado e a total imersão na língua afetam a forma de ministrar a aula, e conseqüentemente o que se diz e como se diz.

Quanto aos alunos, são todos das três séries do ensino médio da escola pública de Fortaleza que estudam inglês como língua estrangeira.

Os dados, nesse estudo, consistem de interações entre professor e aluno gravadas em áudio na sala de aula de ensino de língua inglesa como língua estrangeira em 3 escolas públicas na cidade de Fortaleza, CE, Brasil totalizando interações de seis aulas de cada um dos seis professores. A fim de obtermos uma melhor qualidade no som, procedeu-se a cópia digitalizada em CD-Rom. Em seguida, as gravações em CD foram transformadas em ondas por meio do programa computacional “*wave*” com o qual obtivemos a qualidade esperada para se proceder à transcrição. A transcrição se deu, então, por meio do programa computacional “*voice walker*”. Ambos os programas “*wave*” e “*voice walker*” nos foram disponibilizados no laboratório da Pós-Graduação da Universidade do Novo México (UNM), em Albuquerque, nos Estados Unidos, durante estágio na Instituição. Ao todo 1.620 minutos de aula foram gravados, sendo que 540 minutos representam, em cada uma das três séries, a fala dos seis professores que em interação com seus alunos.

Salientamos que as aulas não somente foram gravadas, mas também observadas no intuito de prover o contexto das ocorrências com mais precisão.

Para a constituição do *corpus*, fizemos a gravação de três aulas geminadas de seis professores, do ensino médio da escola pública. E, por se tratar de aula dupla, cada aula corresponde à 90 minutos.

O quadro de constituição e delimitação do *corpus* oral (discurso do professor em interação com o aluno) a seguir melhor apresenta a idéia que expomos.

AULA DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO (Série/Duração/Ocorrência).

1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		TOTAL	
Duração	Ocorrência	Duração	Ocorrência	Duração	Ocorrência	Duração	Ocorrência
540	366	540	172	540	298	1.620	836

Quadro 4. Constituição e delimitação do *corpus*.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que a modalidade deôntica se manifesta por meio de recursos prosódicos, lexicais e recursos gramaticais, optamos por analisar os enunciados qualificados exclusivamente por meio de itens lexicais, gramaticais ou em curso de gramaticalização. Contudo, as estratégias de atenuação e asseveração da força ilocucionária que se manifestam por outros meios foram também consideradas apenas na análise qualitativa.

Com o propósito de atingir nosso objetivo, procedemos a análise qualitativa e quantitativa da manifestação da modalidade deôntica nos enunciados da aula de língua inglesa por meio de uma caracterização pormenorizada das ocorrências encontradas.

No que concerne à análise qualitativa, adotamos a abordagem funcionalista, pois comungamos com a idéia de que a expressão lingüística é mediadora da relação que se estabelece entre falante e ouvinte. Dentro desse contexto, e considerando a linguagem como ação intersubjetiva, a expressão lingüística produzida pelo falante se faz em função de uma expressão lingüística, de sua informação pragmática e de como ele reconstrói a intenção do falante (DIK, 1997).

Apresentamos, abaixo, uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados:

- a) constituição do *corpus* de ocorrência dos diferentes usos e/ou sentidos da modalidade deôntica na aula de língua inglesa;
- b) caracterização dos diferentes usos da modalidade deôntica por meio da aplicação das categorias de análises discutidas na fundamentação teórica;
- c) descrição e explicação do uso dos modalizadores deônticos nos enunciados instrucionais e explicativos, considerando, de um modo integrado, os aspectos sócio-interacionais.
- d) verificação de frequência por meio do pacote computacional SPSS.

4.3 PACOTE COMPUTACIONAL SPSS

A fim de que pudéssemos empreender uma análise quantitativa da modalidade deôntica, optamos pelo uso do pacote computacional SPSS - CROSTAB. O primeiro é responsável pelos cálculos percentuais de frequência relativa a cada variável; o segundo, pelo cruzamento das mesmas. O pacote computacional SPSS nos foi disponibilizado pelo GEF (Grupo de Estudos em Funcionalismo) da Universidade Federal do Ceará.

A fim de que possamos analisar em que medida a modalidade deôntica está a serviço dos enunciados do professor em interação com o aluno, o primeiro passo, no que diz respeito à rodagem dos programas, é o estabelecimento de parâmetros para a análise da modalidade deôntica. Assim, cada variável recebeu uma codificação.

No intuito de facilitar a identificação, as variáveis foram codificadas por meio de um número e sob o título de acordo com o tipo. Na sequência expomos toda a codificação utilizada:

Quanto ao modo de expressão (*expres*): 1 (verbo pleno); 2 (auxiliar); 3 (adj.pos.pr.); 4 (substantivo);

Quanto à série (*série*): 1 (1º. ano); 2 (2º. ano); 3 (3º. ano);

Quanto ao modo (*modo*): 1 (indicativo); 2 (subjuntivo); 3 (imperativo);

Quanto ao valor deôntico instaurado (*tipomoda*): 1 (necessidade); 2 (habilidade); 3 (volição); 4 (obrigação); 5 (permissão); 6 (proibição);

Tipo de modalidade (*orienta*): 1 (MOF); 2 (MOA);

Tipo de fonte (*fonte*): 1 (professor); 2 (aluno); 3 (autor/livro); 4 (não especificado); 5 (língua);

Alvo deôntico (*alvo*): 1 (professor); 2 (aluno); 3 (não-especificado);

Comportamento do enunciador no alvo (*inclusão*): sim (inclusão); não (não-inclusão);

Enunciador (*enunciador*): 1 (professor); 2 (aluno);

Tipo de obrigação (*tipobrig*): 1 (obrigação interna); 2 (obrigação externa); 3 (não se aplica);

Tipo de proibição (*tipoproib*): 1 (proibição interna); 2 (proibição externa); 3 (não se aplica);

Tipo de permissão (*tipoperm*): 1 (autorização); 2 (concessão); 3 (sugestão); 4 (não se aplica);

Comportamento do enunciador (*inclusão*): sim (inclusão); não (não-inclusão);

Marcas da atenuação e asseveração (*marcas*): 1 (atenuação); 2 (asseveração); 3 (não se aplica).

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção, explicitamos as categorias de análise utilizadas na pesquisa. Tais categorias já foram discutidas nos capítulos anteriores destinados à fundamentação teórica.

Apresentamos que a análise considera os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos integradamente. Assim, em se tratando de categorias relacionadas aos aspectos sintáticos, analisamos as formas de expressão, tais como verbos auxiliares modais, verbos plenos, advérbios, adjetivos em posição predicativa, substantivos, desinências verbais.

No que concerne aos aspectos de caráter semântico, avaliamos os valores que expressam obrigação, permissão e proibição. Tratamos dos tipos de obrigação em termos de par opositivo entre a obrigação interna (explicações lingüísticas imanentes ou relativas à beleza, elegância, expressividade, etc.) e externa (normas prescritas em gramáticas e manuais).

Em se tratando dos tipos de permissão, consideramos os de sugestão, concessão e/ou autorização. No que tange aos tipos de proibição, a análise enfocou também o par opositivo: interna e externa.

No tocante aos diferentes tipos de fontes, examinamos o papel da fonte deôntica em nosso contexto de sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira, por meio das fontes professor, aluno, autor/livro e a própria língua.

Quanto ao tipo de alvo deôntico, identificamos o professor, aluno ou não especificado. Para proceder a análise do tipo de comportamento quanto ao valor deôntico instaurado, observamos a inclusão ou a não-inclusão do enunciador como parte do alvo deôntico.

No que se refere aos aspectos pragmático-discursivos, contemplamos as marcas da asseveração, ou de atenuação da força ilocucionária de um ato de fala como contribuição para o reforço ou mitigação do sentido deôntico empregado pelo professor/aluno.

A constituição do *corpus* se deu por meio de gravações das aulas de seis professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública da cidade de Fortaleza totalizando 1.620 minutos. As escolas envolvidas foram: Colégio Aduino Bezerra (três professores), Colégio Frei Lauro Schwart (um professor) e Colégio Cláudio Martins (dois professores).

4.5 Síntese conclusiva

Apresentamos a constituição e delimitação do *corpus*: 1.620 minutos de aulas de língua inglesa do ensino médio da escola pública da cidade de Fortaleza. Discorremos, também, sobre os procedimentos metodológicos adotados como leitura das amostras, identificação das ocorrências e análise de acordo com as categorias de análise (semânticas, sintáticas e pragmático discursivas). No que diz respeito aos aspectos sintáticos, consideramos as formas de expressão da modalidade como verbos auxiliares modais, verbos plenos, adjetivos em posição predicativa, substantivos e desinências verbais. Em se tratando dos aspectos semânticos, identificamos e analisamos os valores de permissão, obrigação e proibição.

Buscamos explicitar, também, a distinção entre modalidade orientada para o agente e modalidade orientada para o falante na aula de inglês, adotando a classificação de Bybee & Fleischman (1994). Examinamos sobre quem recai o valor deôntico bem como investigamos o papel da fonte deôntica. Verificamos a frequência da inclusão ou não-inclusão do enunciador na atribuição do valor deôntico. Investigamos em que série é mais frequente a inclusão ou não-inclusão dos enunciadores na construção dos enunciados.

Para efeito de análise, verificamos que tipo de obrigação (interna ou externa) respalda o que se prescreve nos enunciados do professor e do aluno.

Quanto à classificação do subtipo de permissão, adotamos, como dito no capítulo 2, a proposta de Almeida (1988). Examinamos que tipo de permissão (sugestão/autorização) caracteriza tais enunciados procurando entender os efeitos de sentido dos modalizadores deônticos nos enunciados da fala do professor em interação com o aluno de língua inglesa como língua estrangeira. E, por fim, analisamos as marcas de atenuação e asseveração da força ilocucionária nos enunciados.

CAPÍTULO V

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. RESULTADOS DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos os resultados do estudo relativos à manifestação da modalidade deôntica no *corpus* de enunciados instrucionais e explicativos do professor, bem como de enunciados de alunos, uma vez que estes interagem com o professor durante a aula de língua inglesa como língua estrangeira de três escolas públicas da cidade de Fortaleza, considerando os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, já apresentados nos capítulos anteriores.

Em relação aos meios de expressão da modalidade deôntica, observamos uma alta concentração do uso dos verbos plenos, empregados por todos os tipos de *fonte* deôntica (professor, aluno, autor/livro, língua). A tabela 1, a seguir, aponta a totalidade de ocorrências de cada meio lingüístico de manifestação da modalidade deôntica encontrada.

Tabela 1. Modalidade deôntica e sua expressão

MODALIDADE	VERBO PLENO	AUXILIAR	ADJ.POS.PRED.	SUBST.	TOTAL
No.Ocorrência	646	164	10	16	836
Porcentagem	77,3	19,6	1,2	1,9	100,0

Constatamos por meio da tabela 1, que os verbos plenos correspondem a 77,3% do total de ocorrências. Em segundo lugar, temos o uso do auxiliar, com 19,6%. O uso dos substantivos como *obrigação* aparece em terceiro, com 1,9%, e o uso dos adjetivos em posição predicativa (*é bom, é obrigado, é preciso*) corresponde a 1,2%.

O uso de verbos plenos pode ser ilustrado nas ocorrências (77) e (78) a seguir. Cabe salientar que todos os exemplos são seguidos de identificação da ocorrência no *corpus* que se encontra em anexo na pesquisa. As letras PR correspondem ao primeiro ano, S ao segundo e T ao terceiro, sendo o número que as acompanham o de classificação no *corpus*. Passemos aos exemplos. Em (77), apresentamos a modalidade deôntica na expressão **não dá**, expressando proibição.

(77) P: ... Eu vou conversar com ele direitinho p'ra gente tomar uma providência mais drástica porque voltar, p'ra fazer a mesma coisa **não dá**. (S037).

Em (77), por meio da expressão **não dá**, o professor manifesta uma proibição de se fazer algo. Com o auxílio do advérbio de negação, o professor reforça que não é permitido ao aluno que ele continue com o mesmo comportamento e, por isso, a necessidade de uma atitude mais drástica.

Destacamos, em (78), a proibição por meio do verbo pleno **permitir**.

(78) P: E quando eu tiro o aluno de sala é porque, não é por motivo banal. E quando o aluno não se cala é porque ele não está agindo normal. Eu não vou **permitir** que o aluno volte depois chafurdando a aula. (S036).

Em se tratando do trecho (78), por meio do verbo pleno **permitir**, na negativa, o professor estabelece uma regra no que diz respeito à atitude do aluno em sala. Implica em proibição.

Evidenciamos, em (79) e (80), o uso do auxiliar.

(79) P: Lembra o que eu falei dessa estrutura? Tem que prestar sempre atenção p'ra, como a gente forma a frase sem sujeito, o verbo nunca **pode** ter adjetivo ... Então comparativo de igualdade. Acho que não tem mais problema com o comparativo de igualdade não. (PR310).

A perífrase **ter que** + infinitivo aparece no trecho (79) e expressa a noção deôntica de obrigação com efeito impositivo. Constatamos uma modalidade orientada para o agente, com o reforço do advérbio de frequência *sempre*. Destacamos, ainda, o uso do advérbio de negação *nunca* na ocorrência que se segue. Como ressalta Palmer (1986, p. 90-91) o **poder** + *não* corresponde à **dever** + *não* e reforça a noção de obrigação. Aqui, ao usar o advérbio de negação *nunca*, registramos a ocorrência de um marcador de asseveração (que aumenta a força ilocucionária). O advérbio *nunca* torna a regra mais assertiva, no que diz respeito à proibição de uso, na língua inglesa, de um verbo acompanhado de um adjetivo. Concluimos, portanto, que o auxiliar modal na negativa manifesta proibição, em uma modalidade orientada para o agente.

A seguir, apresentamos o auxiliar **poder** como modalizador na negação da permissão no trecho (80).

(80) P: **Não pode ser** esse! Cuidado! Cuidado, ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza, vai aparecer “*aren’t*”. Então, só **pode ser** “*no they aren’t*”. (PR262).

Com relação ao exemplo (80), o auxiliar *poder* aparece acompanhado da negação em **não pode ser**. Assim, o professor chama a atenção do aluno para uma proibição (negação da permissão de ser) no tocante ao uso do pronome “*they*” e sua conjugação negativa “*aren’t*”. O auxiliar é posteriormente utilizado juntamente com o marcador da asseveração *só*, que fortalece a regra a ser aprendida no ensino da língua inglesa como língua estrangeira; ou seja, só é permitido o uso descrito pelo professor.

Em se tratando de substantivos, a manifestação da obrigação externa se apresenta por meio de um comando, tal como está sendo destacado em (81).

(81) P: Eu vou explicar novamente a um.

A: Por favor!

P: Por favor! Cê vai olhar p’ra cá e vai identificar esse “*there is*”. Se você achar que ele é ... presente, você vai transformar em passado, que você já **tem obrigação de** saber qual é o passado de “*there is*”. Você vai olhar p’ra cá, se você achar que “*there were*” é presente, você vai passar p’ro passado. E se você achar que é passado você vai passar p’ro presente. E assim ...

A: Faz da mesma forma né fessora? (PR805).

Em (81), em **tem obrigação de saber**, notamos o uso do substantivo “obrigação” atribuindo um dever ao aluno. A obrigação externa é claramente observada, uma vez que o passado do verbo “*there to be*” já foi introduzido aos estudantes. Por esse motivo, é esperado dos alunos que eles saibam esse conteúdo. Vemos, então, uma modalidade orientada para o agente, sendo o professor a fonte, e o aluno, o alvo. Observamos, ainda, que as expressões de futuridade como *vai transformar*, *vai passar*, usado três vezes, contribuem para o fato de que a ação se realize como demonstração de habilidade adquirida para futuros usos da língua.

No que diz respeito ao uso de adjetivos em posição predicativa identificado na tabela 1, observemos o trecho que consta em (82).

(82) A1: Então eu vou lá!

A2: Ei professora!

P: **Vá** logo! Ninguém **é obrigado** a copiar. Você **é obrigado** a prestar conta comigo. (S051).

Em (82), encontramos a não obrigação por meio do verbo *ir* na sua forma imperativa **vá**. Em seguida, a fim de ter garantido que o aluno irá copiar, o professor, faz uso de uma permissão e, em seguida, de uma obrigação. Na negação da obrigação de copiar, pelo indefinido *ninguém*, ele permite que o aluno deixe de copiar, mas em seguida, instaura a obrigação, com a mesma expressão **é obrigado**, numa afirmativa. Ele adverte ao aluno que é bom que ele copie, haja vista que prestará conta com o professor sobre esse conteúdo. Observamos, nessa situação, que o professor libera o aluno quando afirma que ninguém é obrigado a copiar, mas põe fim a qualquer dúvida que o aluno possa ter em relação à cobrança a ele feita, quando a obrigação é instaurada por meio da assertiva “**você é obrigado a prestar conta comigo**”.

Também sobre os adjetivos destacamos a permissão como negação de uma obrigação em (83).

(83) A1: Professora a senhora está vendo?

(Aluno balbucia algo)

A2: O que foi que ele disse?

P: **Não precisa não**. (PR807).

Em (83), um dos estudantes balbucia alguma coisa. Um outro, que não consegue entender o que o primeiro aluno diz, quer ouvir o que foi dito pedindo para que se repita. Porém, o professor diz não ser necessário se repetir. Isso implica em um ato de fala permissivo, ou seja, temos a permissão numa negação de uma obrigação, nesse caso, de ouvir o que alguém diz. Ao segundo aluno, não é permitido fazer algo, uma vez que o professor não o autoriza a falar. A asserção de que **não é necessário** é usada em **não precisa não**, como forma atenuada de dispensar a fala desse aluno. O professor é, sem dúvida, a fonte, e o aluno, o alvo.

No que diz respeito à categoria modo, podemos constatar sua correlação com as diversas formas de expressão dos modalizadores deônticos:

MODO	VERBO PLENO	AUXILIAR	ADJ.POS.PRED.	SUBST.	TOTAL
Indicativo	264	155	10	2	431
Subjuntivo	4	–	–	–	4
Imperativo	378	9	–	14	401

Quadro 5 - Modo e expressão da modalidade

O quadro 1 sinaliza que, quanto ao modo empregado, o indicativo foi o que mais se destacou, aparecendo o imperativo em segundo plano. Na análise dos dados, observamos que, embora a aula de língua inglesa tenha um caráter prescritivo, é o indicativo que domina, e não o imperativo, como prevíamos. Na verdade, as orientações são dadas pelo professor em torno do que *deve* (84), *pode* (85) ou *não deve* (86) ser usado em termos do que ele considera como bom uso da língua inglesa. Vejamos os exemplos a seguir.

(84) P: [...] Tão lembrando do adjetivo? Ele não é um adjetivo? Uma palavra grande? Ele é uma palavra pe...que...na.

A1: Pequena.

P: Então a gente vai **ter que fazer** o quê? No lugar de botar esse more than...

A1: Coloca *-er*. (T563).

Verificamos em (84), a noção deôntica de obrigação por meio da qual se marca mais uma regra; a do comparativo. No referido caso, o aluno fica obrigatoriamente condicionado a usar o sufixo *-er* para formação do comparativo. Notamos que a instrução dada pelo professor é concluída pelo aluno. Porém, a regra vale para o professor também, pois ele se inclui quando usa “a gente”. O modo indicativo é preferido aqui, o que reflete que a obrigação é assumido também pelo falante. Salientamos que estamos diante de uma modalidade orientada para o agente.

Notamos o emprego do futuro + a expressão **ter que** dentro de uma interrogativa que, de acordo com Verstraete (2003), faz ecoar, na fala do ouvinte, o valor deôntico. Contudo, é o professor que inicia a resposta, que é posteriormente completada por um dos alunos.

Observamos que o professor também faz parte desse universo de obrigação no sentido da utilização das regras da língua em estudo.

Logo em seguida, é o aluno que, por intermédio de uma diretiva, quando usa **coloca**, reforça o procedimento padrão a ser realizado no uso do grau comparativo. Temos modalidade orientada para o falante com função modal de procedimento, que será explicitada nas seções seguintes.

(85) P: Se eu troquei o pronome “I” pelo pronome “you”, eu vou **poder usar** esse verbo aqui?

A1: Não.

P: Eu vou usar qual verbo?

Todos: “You aren’t”.

P: “No, you aren’t”. (PR263).

Ao empregar *vou poder*, o professor suaviza a modalidade. Além disso, o professor, ao dialogar, com os alunos e ao fazer a pergunta para si mesmo, está checando o aspecto gramatical. O futuro + **poder**, envolvendo permissão, está atrelado a uma condição de mudança na estrutura. O futuro é ainda restabelecido na fala do professor logo após. Então fica claro que, sempre, diante dessa circunstância, circunstância esta que se apresentará no futuro, é esse tipo de verbo que deverá ser empregado. Isso implica dizer que, na negativa, na troca do pronome “I” pelo “you”, é “aren’t” que nos é permitido usar. Portanto, a permissão é refletida, nesse caso, e a modalidade usada é do tipo orientada para o agente com generalização de uma regra e atenuação da modalidade.

(86) P: O pronome “you” **nunca** que **pode ser usado** aqui. E o pronome “I”?

A: Vai ser “I”.

P: Vai ser “I”. Automaticamente, ele pede “was”. (PR307).

O verbo modal **poder**, em (86), apresenta-se como modalizador de permissão acompanhado pelo advérbio *nunca*. Como resultado, implica em **é proibido usar**. Dessa forma, o professor reforça a regra da inversão do sujeito pelo verbo.

O bom uso da língua de acordo com o entendimento do professor, uma vez que é ele que guia o aluno, aparece sob forma de asserções declarativas como as que se seguem (87) e (88).

Inicialmente em (87), apresentamos a expressão perifrástica **ter que** com sentido de obrigação.

(87) P: **A gente tem que ver** a tradução primeiro. Cada verbo tem sua forma específica do passado. **A gente tem que ver** como é. (S005).

(88) P: O futuro imediato. Como é que a gente faz o futuro imediato?

A7: Com “*will*”.

P: “*Will*” mais ... mais quem? Mais quem? Mais o verbo. Como é esse verbo? Como é que forma a interrogativa desse futuro?

A7: Na interrogativa **bota** “*will*” na frente do verbo.

A6: Com “*will*” na frente. (T786).

No caso (87), percebemos que a obrigação se apóia em uma modalidade orientada para o agente. Com **Tem que ver**, posteriormente enfatizado por **a gente tem que ver**, o professor orienta os alunos quanto às formas verbais específicas do passado. E é interessante notar que o professor é incluído na realização dessa obrigação quando usa *a gente*. Como conseqüência, todo mundo na sala, incluindo o professor, parece obrigado a conduzir-se da maneira prescrita.

Já em (88), no intuito de apresentar o procedimento a ser seguido no caso da interrogativa no futuro com o modal “*will*”, o professor se utiliza da assertiva envolvendo o verbo *botar* representado, no excerto, na forma verbal **bota**, que não é um imperativo, mas que julgamos se referir a qualquer pessoa de uma forma genérica. Assim, mesmo com a supressão do pronome (*bota-se*), podemos entender o contexto como se referindo a qualquer aluno, e **bota** como inserindo a função modal de instrução.

Conforme mencionamos, o imperativo é utilizado, na maioria das vezes, em atos diretivos do professor na orientação da conduta do aluno. Na seqüência, ilustramos o que explicitamos.

(89) P: **Refleta** sobre essas questões antes de ler o texto da página seguinte. (S059).

(90) P: Ó! **Tome cuidado!** Senão vai sair. (S029).

O emprego do imperativo que se apresenta por meio de **reflita**, em (89), aponta qual deve ser a atitude do aluno em face às questões do texto. Já em (90), a obrigação por meio da expressão **tome cuidado** é, de fato, uma advertência; pois, o professor pode tirá-lo de sala como punição por desvio de conduta.

Já o subjuntivo encontra-se, com frequência, associado às expectativas do professor em relação às condutas que ele quer incentivar nos alunos. Os excertos (91-93), que se seguem, evidenciam o que expomos.

(91) P: Olhe aí no seu lado direito aí na unidade seis. "Either" quer dizer *ou*, esse "or" aí também quer dizer *ou*. Então, "either" ou "or" quer dizer *ou* e *ou*. Olha aí! Shiuuuuuuuuuuu! Eu **quero que vocês acompanhem** aí! Olhe o texto e ao lado o vocabulário. "To stop killing" isso aí, não é o verbo parar? (S093).

(92) P: Eu vou **ter que especificar**. Se eu **pedir** no presente? ... Mas, eu posso pedir ao contrário, não posso? ... Então daqui p'ra frente vocês vão **ter que perguntar**, mas professora, a senhora quer no presente ou no passado? Então eu vou **ter que especificar** a forma que **eu quero que vocês coloquem** ... (PR279 e PR282).

(93) P: Eu **tô pedindo** p'ra que você venha, faça aqui é a "short answer". Aqui... é, as respostas curtas usando "yes" ou **se você preferir** o "no". (PR182 e PR183).

Conforme fizemos menção, o professor, em (91), orienta a conduta do aluno expressando sua expectativa. Inicialmente, observamos que ocorre a chamada de atenção por meio do imperativo (**olhe aí!**). Em seguida, por meio da repetição e também da marca de asseveração (**olha aí!**), o professor já anuncia o que deseja que os alunos façam. Por fim, utilizando o verbo *querer* + subjuntivo em **quero que acompanhem**, e o verbo *olhar* na forma imperativa **olhe**, constatamos a volição que nesse contexto, assume o papel de obrigação. Em outras palavras, o desejo do professor é uma ordem.

Em (92), o professor acentua a expectativa em relação à atitude do aluno também se valendo do verbo *querer* + subjuntivo em **quero que coloquem**, mas mostrando que é ele, professor, quem determina a forma a ser usada, uma vez que é o professor quem deve especificar. A expressão perifrástica *ter que*, utilizada segundos antes, é uma evidência de tal fato. Mais um exemplo envolvendo obrigação na interação professor/aluno.

Por último, observamos, em (93), o verbo *preferir* + subjuntivo refletindo o sentido de permissão para agir, nesse contexto, segundo à preferência do aluno. Notamos o enfraquecimento da autoridade do professor, haja vista que ele optou por usar o verbo *preferir*

em coerência com *pedir*, anteriormente empregado. Assim, o professor inicia fazendo um pedido ao aluno e termina por dar a ele uma opção de escolha. Portanto, o professor influencia uma determinada conduta, que, nesse caso, diz respeito a usar o “yes”, no caso da afirmativa, e “no” na negativa, se assim o aluno desejar.

5.2 ENUNCIADOR.

De acordo com o gráfico 1, a seguir, o professor é quem manifesta, com maior frequência, a modalidade deôntica, confirmando nossa hipótese de que o uso de modalizadores deônticos é frequente nos comandos e explicações do professor em interação com o aluno no ensino de inglês como língua estrangeira.

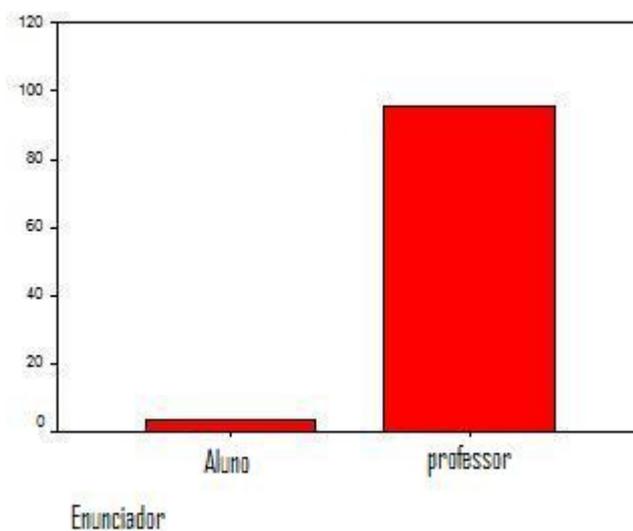


Gráfico 1: modalização nos enunciados do professor

Na seqüência, apresentamos ocorrências que exemplificam a modalização nos enunciados do professor em interação com os alunos.

(94) P: Lá na hora da prova, na hora da avaliação **escrevam** normal. Se não tiverem certeza como é que escrevo na forma contraída aí **escrevam** normal “*did not*”. **Escrevam** separado, certo? (T762, T763 e T764).

(95) P: **Guarda** o material aqui! Guardado. Guardou aqui? Pronto! **Guarda aí! Fecha** a pasta! Vamo Tiago! **Bota** o livro em cima da pasta. **Vamo entrar** na fila! (PR394, PR395, PR397 e PR398).

Tal qual acreditávamos, o professor revelou-se como enunciador que mais se utiliza de modalizadores deônticos. Em (94), a fim de evitar que o aluno erre quando tiver dúvidas em relação a usar a forma reduzida no passado, o professor faz uso do imperativo **escrevam**, empregado três vezes, para reforçar o que diz.

Em seguida, em (95), também por meio do imperativo do verbo *guardar* na forma **guarda**, que se manifesta duas vezes, *fechar* na forma **fecha** e *botar* na forma **bota**, o professor enuncia o que espera do aluno; ou seja, que guarde o material, feche tudo, inclusive o livro, para realizar algo do tipo formal como uma prova ou atividade para nota. A orientação no sentido do cumprimento da obrigação atinge seu desfecho quando ao aluno é solicitado que faça uma fila, postura comum em dias de prova. Ao empregar **vamo entrar**, que mais parece um convite ao aluno, já que o professor não entrou na fila, modalidade de acordo com Bybee & Fleischman (1994), do tipo exortativo, o professor tenta amenizar a obrigação estabelecida anteriormente.

O uso da modalidade deôntica nos enunciados dos alunos se manifestou também na interação com outro aluno ou alunos (96 e 97); ou com o professor (98 e 99). Tal atitude ajuda a marcar a autoridade em sala.

(96) A1: Menino, por favor! Ó Márcia!

P: Silêncio! Pronto!

A1: **Cala a boca** abestado! (PR277).

(97) P: ... Ai minha Nossa Senhora! Vocês estão igual a menino véio do jardim.

A2: **Pára** a conversa aí!

P: Pronto! Agora aqui no final como é que fica aí? **Vamo ver** se a gente agiliza isso né pessoal? Qual é a primeira parte? (PR329).

(98) P: Vamo lá, “*did*”... “*Changed*” aí é um verbo regular, terminou em - ed. Ele, este verbo, vai até qual letra aí gente! Até o *eee*, né isso?

A2: **Pera** aí professor! (S117).

(99) P: **Podemos corrigir?**

A2: Ainda não.

A4: **Olhe** professor, **não apague** ainda não! (T593).

Contrariando o que pensávamos acerca do professor ser o único participante que instaura as obrigações em contexto de sala de aula, em (96), o aluno é quem impõe a obrigação, sendo ele mesmo a fonte. Tal tópico será desenvolvido na seção 5.3 deste capítulo. Retomando o exemplo acima, temos, por meio do imperativo, a atitude do aluno em relação a outro aluno. A obrigação se instaura de forma incisiva, haja vista que o aluno, minutos antes, já havia pedido para o colega se calar e, de forma indireta, resolveu recorrer ao professor, usando uma expressão atenuadora da força ilocucionária, *por favor*. Depois, o aluno quer dar um basta na conversa e se dirige ao colega.

Ainda acerca do aluno como fonte deôntica, estabelecida de modo claramente autoritário e ofensivo (**cala a boca, abestado**), verificamos uma outra ocorrência (97) em que um aluno interage com os outros alunos da sala de um modo geral. Assim, vendo que o professor tem dificuldade em falar, é esse aluno que toma uma atitude e exige dos colegas que eles parem de conversar. A fim de ter seu objetivo atingido, o aluno usa de um tipo de imperativo por meio do verbo *parar* na forma verbal **pára**. Então, algumas vezes, um aluno se dirige diretamente a um outro aluno exclusivamente; outras vezes, a toda a turma. O professor, por sua vez, na tentativa de avançar na aula ou agilizá-la, lança mão de um exortativo por meio da expressão **vamo ver**, tentando mostrar a sua relação de proximidade com a turma, proximidade essa que permite a conversa entre os estudantes. Enfim, é o aluno que dá o tom impositivo, não o professor.

Ocorre em (98) que, ao fazer uso do enunciado explicativo sobre o emprego do sufixo *-ed* no passado das formas verbais, o professor é interrompido de modo intempestivo pelo aluno que não acompanhou bem o raciocínio do docente. O imperativo na redução do verbo *esperar* (na forma **pera**) funciona como uma solicitação de reexplicação do conteúdo pelo professor, mostrando que a manifestação da modalidade deôntica também se dá na intervenção do aluno nos atos do professor.

O trecho (99) reflete um enunciado instrucional por parte do aluno. Ao tentar continuar com o curso da aula, o professor indaga, aos alunos, se é permitido prosseguir.

Diferentes alunos respondem negativamente, e um deles faz uso do imperativo por meio do verbo *olhar*, na forma **olhe**; e do verbo *apagar* no imperativo negativo **não apague**; o que revela uma imposição por parte do aluno em relação ao professor.

5.3 FONTE DEÔNICA

Os valores deônicos são instaurados por diferentes tipos de fontes em nosso contexto de sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira, seja pelo professor, pelo aluno, pelo autor/livro⁵¹ ou pela língua na forma de restrições estruturais. A identificação do tipo de fonte está relacionada, de um modo geral, ao tipo de enunciador. No gráfico 2 a seguir, temos a porcentagem correspondente a cada tipo de fonte.

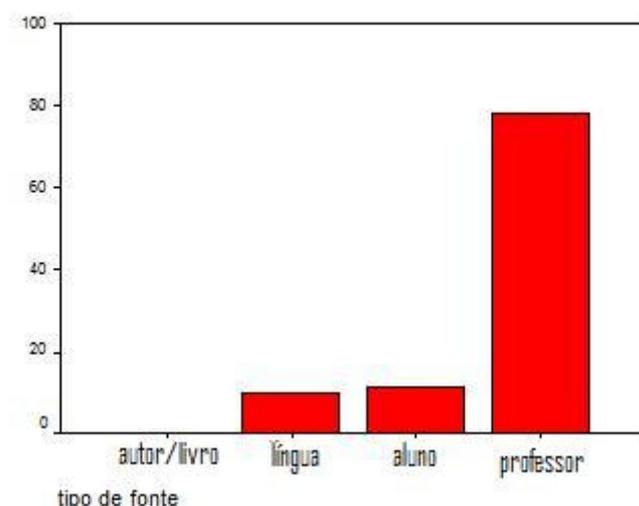


Gráfico 2: tipo de fonte no enunciado do professor.

Em relação à variável fonte deônica, acreditávamos que haveria uma incidência maior do professor como fonte. Os resultados confirmam tal hipótese, uma vez que é o professor quem se destaca nesse papel, com 78,0%. O aluno aparece em segundo lugar, com 11,5%. A língua é fonte em 10,0% dos casos. Por último, o autor/livro, com 0,5%, aparece nesse papel. As ocorrências que se seguem ilustram o que mencionamos acerca da

⁵¹ Os livros não constituíram parte do *corpus*, mas quando referidos pelo professor, são um tipo de fonte deônica.

incidência do professor como fonte. Vejamos os trechos do *corpus* (100-103) ilustrativos do que acabamos de asseverar.

(100) P: Você **tem que perguntar** a pessoa certa. No presente, nós temos três formas do “*to be*”, que é “*am, are, is*”. (PR273).

(101) P: Mais alguma dúvida antes de começar?

A3: Não.

P: Então, agora **eu quero** todo mundo fazendo a tarefa. (T623).

(102) P: **Não quero** nada sobre a carteira. Vamo! (PR216).

(103) A: Outra questão! Disse que era só duas, macho!

P: Só mais essa. A gente vai só completar aqui não é isso, com o futuro imediato ... Aqui nessa segunda, a gente **pega** essas frases aqui e **passa** para a interrogativa e negativa, okay? (T815 e T816)

Em (100), a fonte é o professor, que instaura uma obrigação por meio do auxiliar **ter que**. Assim, o professor exerce seu papel na liderança, no direcionamento de condutas por ocasião do aprendizado da língua inglesa. E, embora o professor não modalize na fala seguinte, notamos que ele usa o pronome *nós* na seqüência, incluindo-se indiretamente na obrigação.

No exemplo (101), encontramos a marca da subjetividade do professor quando da utilização da primeira pessoa do singular *eu* + o verbo *querer* na forma **quero**. O desejo do professor ganha ainda o reforço na expressão do alvo - o pronome indefinido *todo mundo*, que abriga todos os alunos na expectativa criada pelo professor em relação à atitude prescrita; ou seja, a tarefa deve ser feita por todos.

Ao analisarmos o exemplo (102), confirmamos a fonte centrada naquele que comanda a interação. Dessa vez, a subjetividade do professor se dá por meio da utilização do verbo *querer* na forma **quero**, antecedida pelo advérbio de negação *não*. Evidenciamos também o exortativo (**vamo!**) que incita o aluno a fazer algo; que tire tudo de cima da carteira.

De acordo com o excerto (103), consideramos que o professor é fonte deôntica mas é fonte incluída no alvo deôntico do valor de obrigação, fato notório por meio de *a gente*.

E, mesmo sendo o aluno aquele que responderá a questão, o professor se coloca no lugar do discípulo, participando do processo de aprendizagem também. Entendemos que, embora não estejamos diante de modalizadores padrão, **pega** e **passa** desempenham a função modal de procedimento ou instrução na qual a noção de obrigação é instaurada pelo professor.

Passemos a um outro grupo, o do aluno como fonte de instauração do valor deôntico. Seguem alguns exemplos.

(104) P: Pronto! Pessoal a forma negativa, vamo lá! **Podemos ir?** P'ra fazer a negativa nós também vamos usar o ... auxiliar. (T759).

(105) P: Qual a dúvida?

A7: A dois!

P: Nessa dois? Pessoal vamos aqui! **Podemos corrigir** pessoal? (T698).

Em (104), embora seja o professor o enunciador, a fonte é o aluno, haja vista que é ele quem autoriza o professor a passar para outro tópico, a negativa. No referido contexto, ao empregar **podemos ir** na interrogativa, o professor consulta os alunos sobre a permissão para prosseguir. Cabe, ao aluno, permitir ou não a mudança do assunto marcando, assim, o ritmo da aula.

O que se apresenta em (105) reflete o professor como enunciador, mas o enunciador não corresponde, nesse caso, à fonte da instauração da permissão. É o professor, com a pergunta dirigida aos alunos, que os institui como fonte autorizada a permitir ou não a realização de uma ação por ele próprio – o professor. E uma vez que o aluno se instaura como fonte do valor deôntico (permissão), é a ele que cabe decidir se o momento é adequado à correção ou não. Na realidade, depende da habilidade do aluno em realizar as tarefas com rapidez ou não ou, até mesmo, de seu desejo em concluí-las. Portanto, o aluno é, sem dúvida, a fonte assim instituída pelo professor.

Retomando os exemplos (96) e (97), em que encontramos os enunciados **cala a boca abestado** e **pára a conversa aí**, proferidos por um aluno, evidenciamos que o aluno é fonte, só que, dessa vez, por iniciativa própria; ou seja, ele não foi instituído pelo professor como fonte.

Vejamos casos em que a fonte é o autor/livro.

(106) P: Tá tudo aí na apostila! É só procurar!...

(Minutos depois).

P: Com quem eu ia fazer o item seis?

A1: Eu fiz professora!

P: Pois vamo tentar fazer agora! Vamo lá pessoal! Item seis. Porque ele **pede** agora ... Ai minha Nossa Senhora! Vocês estão (PR329).

(107) P: Entendeu? É “*were*”. ”*Nine!*”

A7: É “*were*”.

P: Isso! Tem nove não?

TODOS: Não, b.

P: Então é o item b. Que que ele **pede** no b?

A8: P’ra passar p’ro passado.

P: **Vamo ver!** ”*Change to the past tense*”. (PR834 e PR831).

Em (106), o verbo *pedir* na forma verbal **pede** encontra-se em um exercício da apostila. Assim, quando o professor diz **ele pede**, na realidade, está se referindo ao que o autor do material impresso está pedindo no enunciado da questão, precisamente no item *seis*. O enunciado é da apostila e não do professor. O professor apenas faz menção ao enunciado. Por isso, nessa circunstância, tomamos apostila por livro e, conseqüentemente, entendemos o autor/livro (apostila) como fonte deôntica.

Confirmamos, por meio de (107), que o verbo *pedir*, que confere polidez se comparado a um verbo como *exigir*, é empregado novamente, para se referir a um item do material usado na aula. Ao indagar sobre a questão *nove* (“*nine*”), o professor é informado que não há tal questão, mas que existe o item *b*. O item *b* é o responsável pelo que o grupo deve fazer em sala, que é passar as frases para o passado. Então, é o item do exercício do livro ou da apostila que dá o comando a ser seguido. Tal aspecto é reforçado pela fala do professor, que usa o exortativo **Vamo ver!** e o próprio enunciado em inglês “***Change to the past***” que, por sua vez, contém um imperativo (***change***) para levar os alunos a fazer o que é pedido. Portanto, a fonte não é o professor e, sim, o item *b*; e, como já dito, entendendo o exercício como parte de um livro ou apostila, a fonte é o livro.

A seguir, ilustraremos a língua como fonte de valores deônticos.

(108) P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: **Tira** o *e* e **acrescenta** *-ied*.

P: **Tira** o *y* e **acrescenta** o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? ... (T632, T633, T634 e T635).

(109) P: Então, meu povo, **dobra-se**, **repete-se** a última consoante e **acrescenta** ... *-ed*. “*Permit*”, “*permitted*”. (T828, T829 e T671).

Entendendo haver dois tipos de autoridade: a do professor e a da língua, o que observamos, em (108), por meio de *tirar* na forma **tira** e *acrescentar* na forma **acrescenta**, é que o professor apenas enuncia uma regra da própria língua; ou seja, informa o que é exigido pela estrutura da língua inglesa, em sua variedade padrão. Dessa maneira, é por referência à estrutura da língua que o aluno é conduzido à proficiência da língua inglesa como língua estrangeira, orientado para o uso considerado gramaticalmente correto. Quando o professor diz **tira** o *e*, por exemplo, e **acrescenta** *-ied*, tem-se a língua em paralelo com o que é admitido socialmente no aprendizado de uma língua estrangeira. Por esse motivo, julgamos conveniente considerar a *língua* como fonte, mais uma vez, na forma como o professor enuncia uma regra. Da mesma forma como o professor institui o aluno como fonte (104-105), ele também apresenta a língua (em suas regras estruturais imanentes) como fonte dos valores deônticos instaurados, sobretudo nas explicações (regras). Ao fazer uso das formas **tira** e **acrescenta**, o professor se baseia na língua ou, por assim dizer, nas convenções implícitas da língua. Procedimento semelhante ocorre em (109). E o professor reforça cada letra.

5.4. ALVO DEÔNTICO

De acordo com o que verificamos na análise dos dados quanto ao alvo deôntico, em 70,1% das ocorrências, é o aluno; em 13,3%, é o professor; e, em 16,6% das ocorrências foram classificadas como de alvo não-especificado. Essa maior incidência sobre o aluno já era

esperada, uma vez que o contexto em que realizamos nossa investigação é o de uma sala de aula. Devido ao caráter prescritivo do discurso pedagógico, esperávamos que haveria uma grande incidência de aluno como alvo sobre quem recai o valor deôntico. Contudo, em menor escala, o professor também aparece como alvo. Acreditamos que tais casos ocorram como mecanismo usado pelo professor para mascarar o caráter impositivo no contexto sala de aula. Seria uma forma sutil de dizer ao aluno o que ele deve fazer tendo o professor ora como modelo, ora como um usuário da língua estudada. Diante dessa atitude, o aluno entende que, se o professor emprega as formas corretas, então ele, o aluno, precisa usá-las de forma correta tal qual o professor. Como dito anteriormente, essa incidência sobre o aluno se deve também às convenções estabelecidas para o ambiente do ensino no qual o professor detém o saber, sendo o aluno aquele que se encontra na escola para aprender com essa pessoa autorizada pela sociedade.

O apagamento do alvo deôntico, tal como destacado e discutido por Pessoa (2007), nos parece também ser uma forma de estratégia para que o aluno não se depare diretamente com uma imposição na condução da aula. Entendemos que a não especificação do alvo faz que enunciados se tornem uma verdade socialmente aceita e partilhada por todos, inclusive pelo próprio professor. Isso acaba por provocar um descomprometimento por parte do enunciatador, e conseqüentemente ocorre um distanciamento em relação ao alvo em questão.

Observemos o exposto nos enunciados a seguir.

(110) P: Você **pode escrever** "*they weren't in London a week ago*". E se fosse "*was not*" ficaria na forma contraída, "*wasn't*". Entenderam?

TODOS: Entendemos. (PR509).

(111) P: Certo, então aqui tá o quê? *Did the student understand?* Depois do verbo **repete** o complemento, só o que tem aí. (PR105).

(112) A7: **Explica** essa da lousa aí professor! (T688).

(113) P: **Retiro** o "to", não é isso? ...E **coloco** o que no final? O *-ed*. Então aí, "I missed" com *-ed* no final, "the bus". Eu perdi o ônibus. (S138 e S139).

Ao analisarmos o excerto (110), observamos que o emprego do pronome *você* na instauração do valor deôntico de permissão identifica o aluno como alvo. Porém, o pronome não diz respeito, exclusivamente, a um único aluno. Refere-se, pois, a todos os alunos de uma maneira genérica. Ocorre, então, um certo distanciamento entre fonte e alvo.

Colocando em destaque o exemplo (111), a obrigação é instaurada. Contudo, com alvo não especificado. **Repete** está em lugar de *repete-se*; na voz impessoal.

Em (112), o alvo é o professor no enunciado do aluno, uma vez que é sobre o mestre que incide a responsabilidade de realizar o valor deôntico de obrigação instaurado pelo aluno. Ao professor, caberá explicar o que está no quadro.

E, por fim, em (113), encontramos um exemplo em que alvo e fonte se fundem, pois o próprio professor faz a pergunta para si e ele mesmo responde. O uso da primeira pessoa em **retiro** e em **coloco** revela o professor como alvo e fonte ao mesmo tempo. Mas, notamos que quem recebe a orientação para não empregar a partícula “*to*” quando usa um verbo em *-ed*, de fato, é o aluno. Portanto, vemos, novamente, uma sutil forma de atingir o alvo sem que ele perceba toda a carga dos deveres implícitos na aquisição da língua inglesa como língua estrangeira.

5.5 INCLUSÃO OU NÃO DO ENUNCIADOR COMO ALVO DEÔNTICO

Em relação à incidência dos valores deônticos, um outro aspecto importante que verificamos diz respeito à posição do enunciador em relação ao alvo sobre que recaem os valores de obrigação, permissão e proibição, que se apresentam na pesquisa. Ao instaurar determinado valor, há a inclusão ou não do enunciador na responsabilidade pela execução de tal valor. Ao estabelecer uma determinada posição, por exemplo, o professor revela uma maior ou menor aproximação com o aluno. O gráfico 3, a seguir, mostra a frequência do posicionamento assumido no momento da instauração dos valores deônticos nos enunciados do professor e dos alunos de inglês da escola pública de Fortaleza.



Gráfico 3: Posicionamento do enunciador com relação ao alvo do valor deôntico

Em 78,6% das ocorrências, observamos que o professor pouco se inclui na realização da instauração do valor deôntico, confirmando, portanto, nossa hipótese da não-inclusão do enunciador no contexto de sala de aula. Tal fato parece evidenciar o caráter mais autoritário no contexto de aula de língua inglesa como língua estrangeira, contudo, como discutiremos mais adiante, o professor encontra outras opções para mascarar o caráter autoritário por meio da mitigação, da atenuação, tema que será desenvolvido na seção 5.8. Vejamos alguns casos de inclusão e não inclusão do enunciador.

(114) P: Os dois casos que a gente **não pode usar** o verbo da pergunta. (PR214).

(115) P: Ó! **Não esqueçam** de fazer a alteração no verbo da frase. O que acontece com o verbo? (T620).

(116) P: Cadê sua Xerox? Ai, não tenho. Não tem, **não era nem para estar aqui!** (PR237).

Em (114), que envolve o par opositivo da permissão/não permissão (proibição), vemos que o enunciador se inclui na instauração do valor deôntico. Tal inclusão se manifesta na utilização da expressão de primeira pessoa na expressão *a gente*. Por esse motivo, a ambos, professor e aluno, não é permitido fazer uso do verbo na interrogativa.

Já em (115), ao empregar o imperativo negativo, o professor determina, ao aluno, mais uma regra importante a ser considerada no estudo dessa língua; a alteração do verbo na frase. A imagem construída pelo professor é a de que ele já cumpre as regras (obrigação). Cabe, aos alunos, também cumpri-las. Por isso, não se inclui como alvo do valor deôntico instaurado.

E, por último, em (116), o verbo *ser* na forma negativa (na expressão *é para*), manifesta a proibição de o aluno estar presente quando não tiver o material escolar consigo. O enunciador é o professor, que não se inclui, obviamente, como alvo na instauração do valor deôntico de proibição.

5.6 TIPOS DE VALORES DEÔNTICOS

Quanto aos valores deônticos instaurados, constatamos o uso da obrigação em 68,1% dos casos analisados, seguida da permissão, com 19,1%; e proibição, com 5,4%. Constatamos ainda o valor de volição, com 5,4%, seguida da noção de necessidade, com 1,9%; e habilidade, com 0,1%. Alguns excertos comprobatórios de tais valores encontram-se apresentados a seguir. Ilustraremos inicialmente, os três valores mais frequentes: obrigação, permissão e proibição.

(117) P: Então aí, **grife** aí o verbo "*follow*". Quem sabe a tradução desse verbo? Lá do enunciado. (S132).

(118) P: **Podemos apagar** aqui?

TODOS: Nãaaaao! (T668).

(119) P: Uma pergunta como essa, pessoal, **não dá p'ra errar a resposta**. (PR251).

Em (117), ao optar pelo imperativo em **grife** aí o verbo "*follow*", o professor instaura uma obrigação.

Já em (118), o professor pede permissão ao aluno para apagar o quadro. O emprego da primeira pessoa do plural inclui o aluno na realização do valor deôntico, haja vista que o fato de apagar o quadro afetará o aluno, caso ele não tenha copiado. Trata-se de uma permissão do tipo autorização, autorização esta que é negada pelos alunos. Outra vez, é o aluno que dita o

passo que deve seguir o professor. Com base em Verstraete (2004), a interrogação interage com a subjetividade. Assim, a responsabilidade inserida por meio da interrogação e no modal **poder** é transferida para o interlocutor, os alunos.

Em (119), quando da utilização do verbo *dar*, na forma negativa **não dá**, percebemos que a proibição é destacada apresentando-se como uma alternativa mais informal em substituição ao verbo **poder**. Uma vez que o professor já explicou as diferentes formas de se fazer a interrogação em inglês, a fim de consolidar o assunto, ele apresenta um outro argumento que será decisivo para que os alunos não venham a falhar quando se depararem com os casos de interrogativa em inglês. Tal argumento refere-se ao fato de que os alunos, tendo obrigação de saber as regras, **não podem errar**.

Também consideramos, entre os tipos de manifestação da modalidade deôntica, a volição. Em nosso estudo, a volição é considerada com base em Bybee & Pagliuca (1994). Classificada como modalidade orientada para o agente (MOA), expressando o valor de desejo, a volição anuncia condições internas de vontade que regem o agente com relação à ação predicada. Como dito no início da seção 5.6, constatamos que a volição é responsável por 5,4% das ocorrências.

Em se tratando da tipologia que considera a volição um tipo de modalidade, segundo Palmer (1986), a modalidade é vista como condição do agente (desejo do agente de fazer), o que viabilizaria a realização de um EC (Estado de coisas). Nos casos observados, a manifestação da volição (do professor) atua como estratégia para fazer o aluno agir conforme o que ele (professor) espera, deseja. Bybee & Fleischman (1994) corroboram a mesma idéia. Esse uso fornece comprovação empírica para a decisão de Palmer de colocar esse tipo de valor entre outras categorias de modalidade não-epistêmicas (deônticas, *lato sensu*).

Assim, entendendo a volição como mais um recurso usado pelo professor na condução da aula de língua inglesa como língua estrangeira para garantir a realização de uma tarefa que contemple o conteúdo a ser estudado (120 e 121) ou, até mesmo, para orientar um comportamento ou simplesmente expressar um desejo (122) e (123), na seqüência, apresentamos como a volição se comporta em nosso estudo.

(120) P: Eu **quero** também que vocês destaquem, após vocês ... Vai destacando os verbos, em duas colunas, os verbos regulares e irregulares. (S027).

(121) P: Mesmo se você não entender, eu **quero** que você me dê sempre as duas respostas. (PR316).

(122) P: Só que eu **quero** silêncio! Aí atrás ó! (S0316).

(123) P: **Deus me livre** que não toque! (PR366).

Tomando como exemplo a ocorrência (120), vemos por meio do enunciado instrucional e do verbo **querer**, que o professor organiza toda a aula manifestando seu propósito de assegurar, ao aluno, o aprendizado dos verbos regulares e irregulares. Garante, também, com seu desejo, o assentamento de conteúdos ao levar o aluno a fazer distinções entre os dois verbos encontrados na língua inglesa.

Verificamos, em (121), que a orientação é quanto ao tipo de respostas esperado do aluno. E o professor espera as duas formas; a “*short answer*” afirmativa e negativa. O advérbio de frequência *sempre* também reforça, junto ao verbo *querer* na forma **quero**, o desejo do professor em relação a como o aluno deve agir em resposta às atividades envolvendo perguntas e respostas curtas.

Observamos, também em (122), por meio do verbo *querer* e do advérbio *só*, o desejo de manutenção da ordem na sala.

Em (123), vemos, por meio da frase optativa **Deus me livre que não toque**, a expressão do desejo do professor; ou seja, de que não falte o toque indicando o término da aula. Portanto, por meio do comentário **Deus me livre que ...** o professor busca a identificação do aluno, solidarizando-se com ele no desejo de que a aula termine. Por outro lado, revela, com sua conduta, seu profissionalismo ao obedecer às normas institucionais, ainda que elas sejam contrárias ao que ele realmente quer e deseja como indivíduo.

Uma vez que constatamos também ocorrências envolvendo o valor de *necessidade* e, como já dito, estas totalizam 1,9% das ocorrências, o que se segue ilustra tais valores.

(124) A1: Vale quanto?

P: Não se preocupe! Faça a tarefa! Copiem! **Copia** logo que eu **vou precisar apagar**. Olha p’ra frente e copia! (PR527).

(125) P: Nós não usamos o mesmo verbo da pergunta? **Não vai ser preciso** a gente trocar com o pronome porque já apareceu o pronome. (PR246).

Analisando o excerto (124), vemos que a noção de necessidade se manifesta, uma vez que o professor precisa do quadro limpo, ou seja, as informações contidas no quadro não poderiam permanecer lá. O professor precisa do quadro constantemente para escrever outras explicações. Dessa forma, é necessário apagá-lo. Para isso, há a necessidade de o aluno copiar as informações antes que o professor as apague. O professor é categórico em exigir que os alunos copiem logo o que está no quadro. O imperativo é uma marca que se apresenta nesse contexto por meio do verbo *fazer* na forma verbal **faça**. Em seguida, a marca da exigência vem por meio do verbo *copiar*, na forma verbal imperativa **Copiem! Cópia logo que eu vou precisar apagar!** O aluno, por sua vez, se preocupa com a nota. O professor sinaliza que essa não deve ser a preocupação, haja vista que usa o imperativo negativo **não se preocupe!** E, para mostrar a necessidade em apagar o quadro, o professor faz uso do verbo *precisar* em **vou precisar apagar**. O enunciado **olha pra frente e cópia!** (repetido), reforça o comando e reflete que o professor não está brincando em relação à diretiva que estabelece. É uma questão de tempo, o advérbio temporal *logo* indica que o professor, em breve, apagará o quadro.

Em se tratando da interrogativa, vemos que, em (125), o professor reforça a regra que deve ser usada, mostrando um exemplo onde não há necessidade de se trocar um pronome por outro, como no caso de “*you*” (você) por “*I*” (eu). Trata-se do caso de “*he*” (ele), por exemplo, em que, quando o sujeito já foi expresso na sentença, ele será apenas repetido na pergunta. Dessa vez, ao dizer que **não vai ser preciso**, o professor reforça o fato de que os alunos não são obrigados a fazer inversão do sujeito com o verbo na forma interrogativa, uma vez que eles estão usando o mesmo pronome da afirmativa. Na realidade, uma regra é estabelecida nesse momento, mediante a negação de uma necessidade de se fazer algo, o que pode ser interpretado como uma permissão de não fazer algo, no uso de uma modalidade orientada para o agente.

Sobre a necessidade, cabe salientar que a alusão à necessidade pode ser uma cobrança indireta de uma obrigação. No exemplo (126), explicitamos o que asseveramos.

(126) P: Acabou? **Precisa** do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número, você vai estar sem nove scores, eu não sei de quem é ... (PR405).

Evidenciamos, em (126), que a necessidade, de fato, condiz com uma obrigação. Se, para haver a identificação do aluno, o professor precisa do nome e número expressos

claramente na tarefa, trabalho ou prova, enfim, em qualquer atividade, então o aluno é obrigado a prover tais informações. O verbo *precisar*, nesse contexto, chama a atenção para uma obrigação. Notamos, também, que o professor se dirige ao aluno de forma genérica, portanto acaba atingindo a qualquer aluno da sala sem distinção.

Ilustramos, na seqüência, a noção de habilidade, encontrada em 0,1% das ocorrências.

(127) P: O que você, como indivíduo, **pode fazer** para melhorar as condições de vida do planeta? (S060).

Em (127), o enunciado explicativo, dessa vez, leva o aluno a sair do texto em estudo em sala. Nesse contexto, o enunciado do professor se refere às condições ou habilidades que o aluno, como indivíduo, tem para realizar determinada tarefa. Assim, o emprego do verbo *poder* na forma perifrástica **pode fazer** nos conduz a concluir que, nesse contexto, a habilidade é interpretada como uma obrigação ditada pela consciência.

Observamos que dentre as três séries do ensino médio a primeira série apresentou-se como a que mais modaliza com 43,8%, seguida da terceira série com 35,6% e da primeira série com 20,6%. Em se tratando da primeira série obtivemos a obrigação em posição de destaque com 231 casos. Em menor escala apresentou-se a permissão com 79 casos seguida da proibição com 26 casos e da necessidade com 11.

Em se tratando do tipo de obrigação (Almeida; 1988), a obrigação externa é a que se apresenta em maior escala, com 85,4%. Já a obrigação interna contempla 14,6% dos casos estudados. Nesse aspecto, e como apontam os dados estatísticos, não se confirmou a hipótese da predominância da obrigação interna. Destacamos, em (128-130), a manifestação da obrigação externa.

(128) P: Agora **cuidado** na pergunta aí... Nós temos o pronome “you”. Normalmente, com o pronome “you” você vai responder com “I”. Agora **cuidado** com essa pergunta aqui! **Preste atenção!** (PR244 e PR245).

(129) P: ... Irregular. Então qual é o infinitivo presente dele? É o quê?

A1: Irregular.

P: Vamo lá!

A2: “*Bought*”.

P: “*Buy*”, né? Então **você retira** o *to* e **coloca** aqui o verbo no infinitivo, certo? “*I didn’t buy*” e o resto? Após o verbo **você só repete** o conteúdo, o complemento aí, é

suficiente. Então, tá! Explicando ... ”*many good, ma ... ny goo ... d, new things*”. (PR812, PR835 e PR836).

(130) P: Porque eu **não posso usar** “*he*”? Por que não é do sexo masculino. Porque que eu **não posso usar** “*she*”?

A1: Por que não é do sexo feminino.

P: Por que não é do sexo feminino. Então, só **pode ser** “*it*”. (PR322).

Tomando o caso (128) como base vemos que há a opção por um comando no intuito de chamar a atenção dos alunos. Com o diretivo *agora cuidado na pergunta aí* e reforçado pelo emprego do advérbio de frequência *normalmente*, o professor introduz a uma obrigação externa. O aluno deve ter cuidado, deve prestar atenção no tipo de pergunta destacado pelo professor. Assim, a obrigação externa aqui compreendida está atrelada a algo exterior que merece atenção. O aluno é obrigado a agir com cuidado e atenção uma vez que o seu agir depende de uma obrigação de um cumprimento de uma regra estabelecida por meio de *normalmente*. O professor ilustra que uma pergunta com o pronome “*you*” tem que ser respondida com o pronome “*I*”. Vemos que os advérbios constituem um mecanismo essencial pelo qual o professor guia os estudantes na aquisição da nova língua, mostrando o que é usual.

Ainda sobre o caso (128), ao empregar os imperativos **cuidado** (usado outra vez no enunciado) e **preste atenção**, fica ressaltada ainda mais a obrigação externa. Cabe destacar tal qual Pessoa (2007) que deveres reconhecidos socialmente como éticos, morais e religiosos e ditos obrigações internas podem influenciar na elaboração de obrigações externas, como ocorre nos regimentos, por exemplo, e vice-versa. Então, estamos diante de uma obrigação externa apoiada na obrigação interna. O professor tenciona, com esse mecanismo, influenciar o ato do outro, do aluno, e a modalidade orientada para o falante é observada nesses atos diretivos.

Em (129), na tentativa de explicar sobre os verbos irregulares da língua inglesa, mais especificamente da transformação do infinitivo em passado do verbo irregular, em sua forma negativa, observamos que o professor lança mão dos verbos *colocar*, *retirar* e *repetir* nas formas você **retira**, **coloca** e você **repete** para mostrar, de acordo com Almeida (1988), um dever transferido. Interpretamos as formas verbais você **retira**, **coloca** e **repete** como **retire**, **coloque** e **repita**. Portanto, o aluno age de acordo com condições externas a ele. A utilização do advérbio *só* reforça a obrigação externa aqui instaurada. Novamente, a regra instaura-se como obrigação externa orientando a conduta do aluno.

A partir do exemplo (130), podemos afirmar que, ao empregar uma indagação a si mesmo em um enunciado explicativo e por meio da negação da permissão (**não posso usar**), o professor dá mais uma orientação sobre a língua inglesa no que diz respeito à interrogativa. Assim, o aluno tem que usar o pronome “*he*” (ele), “*she*” (ela) na resposta quando a pergunta envolver o masculino e o feminino, respectivamente. Um outro pronome, o “*it*”, deve ser empregado na ausência de “*he*” e “*she*”. Dessa forma, não sendo o pronome referente ao sexo masculino nem ao feminino, o aluno deve usar exclusivamente “*it*”, por isso a opção pelo advérbio *só* + verbo *poder* em **só pode ser “it”**. Ocorre, então, a obrigação externa, uma vez que a realização do valor deôntico é oriundo de algo externo ao falante. E o professor se inclui na obrigação instaurada.

Os exemplos (131) e (132) também ilustram uma obrigação externa já que, neles, se enunciam as regras de uma língua estrangeira que deve ser internalizada.

(131) P: ... Lembrando aí que o título da nossa ..., é na questão aí do intercâmbio cultural nos Estados Unidos. O título é o que? Uma experiência no estrangeiro. Lembra? Então aí, **coloque “did”**, depois pronome sujeito, *they*. Eu vou p’ra esse verbo “*did*”, que é o verbo fazer, que aí, é a afirmativa. Então, é o verbo principal, que é o verbo fazer. Ele virá para o infinitivo com o “*to*” “*did they do*”... **repete** o restante da sentença, que é o comple ... men ... to. (S123 e S124).

(132) P: ...Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: **Tira** o e **acrescenta** *-ied*.

P: **Tira** o *y* e **acrescenta** o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? **Anotem** essa observação número dois! (T632, T633, T634, T635 e T636).

Observamos, em (131), que o professor, valendo-se de atributos consagrados da língua, no que diz respeito à posição do pronome “*they*” na interrogativa, bem como da localização do verbo na sentença, antes do pronome, e da inserção do complemento após o verbo “*do*” (*fazer*), que poderia ser confundido com o auxiliar “*do*”, ambos tendo a mesma forma, tenta esclarecer a possível dúvida chamando a atenção do aluno para o fato. Inicialmente, o professor, por meio da diretiva em **coloque “did”**, determina uma obrigação externa. E, logo em seguida, quando declara, por meio do verbo *repetir*, **repete o restante da sentença**, que corresponde ao impessoal *repete-se*, vemos retratada a obrigação externa. Trata-se nesse caso da regra geral que impõe que qualquer estudante da língua deve agir de acordo com o que é consagrado como norma.

O trecho retratado em (132) nos revela que o aluno, regido pelo que dita o professor, também apresenta como ele, aluno, deve agir. Ao instaurar uma obrigação, o aluno lança mão do mesmo recurso usado pelo professor como visto em (131), que é o de se apoiar em algo estabelecido pela língua. Notamos que o mecanismo usado o distancia como enunciador da obrigação, mas não o exclui como alvo. Em outras palavras, a obrigação se mostra incidindo sobre todos envolvidos no contexto de sala de aula, alunos e professor. O professor, por sua vez, recorre a uma ordem por meio dos verbos *tirar* e *acrescentar* em suas formas verbais **tira** e **acrescenta** em questionamento feito aos alunos. Confirma parte da informação de forma dialogada e busca uma confirmação da ordem a ser instaurada. Constatamos também que o atributo consagrado na língua sobre a troca do *e* pelo *-ied* nas formas plurais passadas é de tamanha importância que o professor usa o reforço do verbo *anotar* em sua forma verbal **anotem**, a fim de obter o que ora se impõe. Entendemos que se reforça também que a ordem é para todos indistintamente, pois a forma empregada é plural.

Os exemplos a seguir (133) e (134), ilustram dessa vez, a obrigação interna, que diz respeito a valores morais, princípios éticos, não restritos ao contexto de sala de aula.

(133) P: Vamo lá minha gente! Hoje a gente vai ver outro conteúdo. A gente vai, vai começar outra parte. E **é bom a gente passar** p'ro outro conteúdo tendo segurança. (PR474).

(134) A4: Eu faltei na aula passada.

P: Tem problema não. Eu vou explicar a atividade. **É bom a gente fazer** a atividade agora porque está tudo fresquinho na mente. (PR494).

Um dos indícios de que a aprendizagem aconteceu é a segurança nos assuntos estudados. Assim, em (133), o professor, com sua experiência, faz alusão a um consenso de que é necessário ter segurança quanto aos conteúdos aprendidos. O exemplo (133) mostra a responsabilidade do professor em relação à qualidade da aprendizagem que ele quer garantir aos alunos, uma vez que ele não trata dos assuntos superficialmente. A consciência quanto a essa qualidade é o que, portanto, determina uma obrigação interna.

Em (134), mais uma vez, por meio do adjetivo **bom** em posição predicativa (**é bom**), o professor justifica a proposta de uma atividade, que acaba tendo de ser feita pelo aluno. Observamos que o professor não usa um verbo modal de obrigação (**dever, precisar**), preferindo emitir uma avaliação. É um tipo de modalidade ilocutória, nos termos de Mateus et al. (1992). No entanto, entendemos o exemplo como uma obrigação interna, pois o professor

vai, de fato desenvolver a atividade sugerida, mas atenua apresentando-a como se fosse uma opinião. Assim, a atividade é justificada como forma de facilitar a aprendizagem dos conteúdos que ainda estão sendo assentados. A facilitação cognitiva, representada por meio da expressão *mente fresquinha*, é a justificativa de ordem interna para a atividade proposta pelo professor aos alunos.

No que diz respeito à permissão, o segundo valor deôntico mais empregado na aula de língua inglesa como língua estrangeira, destacamos a instauração da permissão no seu subtipo autorização, com 85,8%. A sugestão se apresenta em 8,8% dos casos, a concessão em 5,4%. Os diferentes tipos de permissão se constataam nos exemplos arrolados a seguir.

(135) P: ... Entendido aí? Alguma dúvida aí gente?

A1: Não.

P: Não? **Posso ir** p'ro vocabulário? (S095).

(136) P: Dois minutinhos p'ra copiar! Já responderam a primeira?

A6: Não copiei nem a primeira ainda! **Calma professor!** (T685).

(137) P: Olha, vou **deixar** você fazer aí.

Ocorre, em (135), a instauração do valor de permissão. O professor explica determinado conteúdo e, no momento em que vai passar para outro tema, o do vocabulário, o professor solicita a permissão do aluno, ou seja, a autorização para fazê-lo.

Em (136), por meio da expressão **Calma!**, vemos uma solicitação de permissão do tipo sugestão, dessa vez, por parte do aluno. Trata-se de uma sugestão, haja vista que o aluno não tem autoridade para dirigir-se ao professor, determinando que ele vá devagar. **Calma** corresponde a **Não tenha pressa!**

Já em (137), por meio do uso do verbo **deixar**, o professor instaura uma permissão do tipo concessão. É o professor quem concede o direito ao aluno de realizar algo.

O gráfico 4 confirma o que dizemos acerca da frequência dos tipos de permissão.

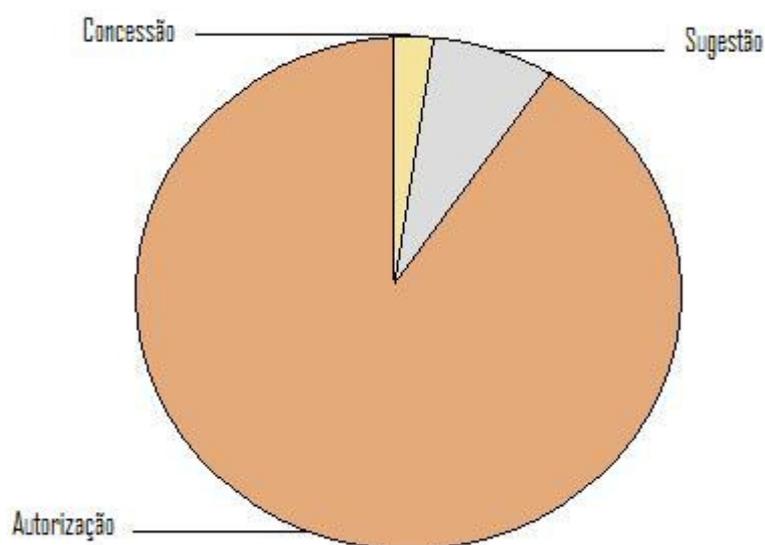


Gráfico 4: Tipos de permissão

Cabe ressaltar que a hipótese da predominância da sugestão quanto ao tipo de permissão não se confirmou. Ao contrário, como nos mostra o gráfico 5, esse resultado é uma comprovação empírica da natureza autoritária do discurso pedagógico; uma vez que é o professor a fonte predominante, predomina também a instauração da autorização.

Voltando os olhares para a proibição nas aulas de língua inglesa, verificamos que a proibição interna, com 69,6%, confirmou-se, e conseqüentemente, nossa hipótese quanto ao tipo de proibição. A proibição externa contou com 30,4%. As ocorrências que se seguem ilustram esse último tipo de proibição.

(138) P: Terminou, Inácio?

A4: Terminei.

P: Direto p'ro pátio! **Não pode ficar** no corredor nem nas portas. (PR429).

(139) P: Na prova vocês **não podem errar**. Se for singular presente é singular, se for “there are” é plural. (PR378).

(140) P: ... A gente vai completar aí o que está faltando com essas palavrinhas aí, certo? A gente vai ouvir a música cinco vezes, tá certo? **Não rasurem**, tá certo? (T830).

Instaura-se, no trecho (138), por meio da negação da permissão (verbo modal *poder*), a proibição externa revista por uma norma da escola. Assim, ao aluno, é proibido ficar pelos corredores e nas portas das salas.

Em (139), instaura-se uma obrigação externa a partir da idéia de que o erro deve ser evitado numa prova, que é instrumento não apenas de avaliação, mas, em muitos casos, de cobrança e sanção aos alunos.

Em (140), como se trata de uma tarefa a ser cumprida e que será entregue ao professor para ser avaliada, não é permitido, ao aluno, fazer rasuras na atividade. Portanto, o professor lança mão de uma proibição interna, da ordem de valores como clareza, higiene.

Pessoa (2007) chama a atenção para o fato de esses dois tipos de obrigação e proibição não serem categorias discretas, mas que representam um *continuum* podendo um influenciar o outro. A autora destaca que “as obrigações/proibições internas podem condicionar ou servir de base para as obrigações/proibições externas”. Cabe salientar, então, que isso se constata na análise dos dados em nossa investigação, haja vista que o professor se baseia em normas pré-estabelecidas para o ensino da língua estrangeira ou em normas do regimento interno da escola para conduzir sua aula. Passemos, então, para algumas ocorrências em que esse tipo de análise revela dificuldades.

(141) P: Cada um vai receber e vai fazer o seu, mas nós vamos fazer em dupla, tá certo? Mas **não arrastem** as cadeiras, tá certo! (T782).

(142) A2: Me libera Hilda!

P: **Não libero** nem a mim! Vamo lá! Vamo terminar pelo menos o refrão. (PR468).

Tendo em vista o raciocínio de Almeida (1988), em se tratando do exemplo (141), ocorre que, ao empregar o advérbio de negação, o professor determina uma proibição externa representada pela autoridade dele no contexto institucional. O dever é atribuído ao aluno, contudo, tem base em uma norma maior, geral, que é a de não fazer bagunça ou barulho no ambiente que é destinado ao estudo, o que nos permitiria classificar esse tipo de proibição como interna.

O excerto seguinte (142) também se origina em uma regra reconhecida socialmente, uma vez que, em resposta ao aluno, que deseja ser liberado da aula, o professor se posiciona com base em uma regra anteriormente estabelecida; o aluno deve permanecer na sala até o término dela. O uso de **não libero** reforçado por *nem a mim* mostra que tal qual o aluno, o professor tem que permanecer a aula toda, não podendo ser liberado mais cedo. E, por meio do verbo pleno *liberar*, utilizado na negativa, manifesta a proibição externa. Assim, mais uma vez, o professor pretende dar um exemplo de compromisso com a obrigação a ser cumprida e revela que tanto os alunos quanto ele próprio estão submetidos às normas da instituição escolar.

5.7. TIPO DE MODALIDADE – ORIENTADA PARA O AGENTE/FALANTE

Como já mencionamos no capítulo 2, para análise dos tipos de modalidade, utilizamos a proposta de Bybee & Pagliuca (1994).

A modalidade orientada para o falante (MOF) predomina levemente na pesquisa, com 58,4%; enquanto que a modalidade orientada para o agente (MOA) se apresenta em 41,6% dos casos. Retomamos aqui os tipos de modalizadores de acordo com Bybee & Pagliuca (1994), já explicitados no capítulo 2 para melhor entendermos as ocorrências encontradas. Dentre as modalidades do tipo (MOA), destacamos as seguintes ocorrências:

(143) A8: Professora eu vi numa música o verbo *cry*. O que é “*cry*”?

P: É chorar! Olhe! Vamos analisar esse exemplo aí! O “*cry*”. Esse verbo não termina em *y*? **Faz** o passado igual ao “*study*”, com *-ied*. (T599).

(144) P: Agora é com *-ed*, não é pessoal? Por quê?

A5: Não termina em *e*.

P: Exatamente! Não tem *e* na forma original do verbo. Você só **pode usar** *-ed*. (T596).

(145) A1: Vai Ricardo.

P: Ricardo já veio.

A2: Eu quero a dois.

P: **Deixa primeiro eu chamar alguém**. Se não aparecer aí você vem, certo?

A3: É eu, né, tia? (PR308).

(146) P: Com *s* é plural e sem *s* é singular. Mas essas duas palavrinhas aqui, eles são considerados plural irregular. Aqui é um homem, aqui mais de um né! Não tem *s*, tá observando?

A: Eu acertei!

P: Então vocês **têm que aprenderem** essa palavrinha aqui tá? Se aparecer com *a* é singular. Se aparecer com *e* é plural. Então aqui seria igual à frase cinco, realmente “*there were*”. Está se referindo ao *a*, é singular, está se referindo ao *e*, é plural. Realmente, “*there were*”. Item sete. Qual é o item sete? (PR210).

A partir da distinção proposta por Bybee & Pagliuca (1994), entre modalidade orientada para o agente (MOA) e modalidade para o falante (MOF), analisamos o exemplo (143) como sendo MOA, haja vista que o professor enuncia uma regra para um agente indeterminado (impessoal) de como o passado do verbo se faz. Quando o professor opta por usar o verbo *fazer* na forma **faz**, implica dizer *faz-se*. Portanto, faz-se o passado com a supressão do *y* e a inserção do *-ied*. Dessa forma, o aluno é obrigado a fazer as alterações para obter a forma correta do verbo em *-ed*, que, em inglês, é a forma passada. Estamos diante de um enunciado explicativo com utilização de uma forma impessoal básica. Em outras palavras, alguém, que deseja expressar o tempo passado, deve completar a ação predicada.

No que diz respeito ao excerto (144), também orientado para o agente (MOA), temos uma modalização deôntica que objetiva orientar uma conduta. O enunciado explicativo em destaque por meio do auxiliar modal *poder* na forma **pode usar**, é reforçado pela marca de asseveração *só*, e reflete uma regra geral a ser seguida por qualquer agente, usuário da língua, já que o pronome “*ocê*” está sendo usado genericamente (não é especificamente o aluno). Assim, não havendo o *e* na forma original do verbo, o aluno só pode usar uma única forma, que é com *-ed*. O uso de *só*, por sua vez, reforça o caráter obrigatório e exclusivo, não sendo possível outra forma.

Em (145), em virtude de o professor estar fazendo a correção do exercício com a turma e para evitar que o mesmo aluno venha até o quadro, quando um dos alunos solicita fazer uma determinada questão, no caso a dois, por meio do verbo *querer* na forma verbal **quero**, o professor primeiro tenta confirmar se aquele aluno já havia respondido. Empregando o verbo **deixar (deixa primeiro eu chamar alguém)** entendemos que o professor solicita ao aluno, a permissão que recai sobre o próprio professor. E nesse caso, ocorre a orientação de uma conduta sobre outra pessoa, do aluno sobre o professor, então, MOA.

Tentando apresentar as normas para o plural irregular, em (146), encontramos também uma modalidade orientada para o agente (MOA). O emprego de **ter que** nos remete à

obrigação do uso de “*there was*” para o singular, se a palavra, no caso do substantivo *homem*, for com *a* (“*man*”). Já no caso de se referir aos homens, forma plural com *e* (“*men*”), o uso deve ser de “*there were*”. Vemos que o professor dita mais uma regra da conduta a ser seguida.

Em um enfoque em que se admite a realização do valor deôntico pelo destinatário, de acordo com Bybee & Pagliuca (1994), assumimos a modalidade orientada para o falante (MOF) como aquela que não anuncia a existência de condições sobre o agente, mas antes permite que um determinado falante imponha tais condições sobre um destinatário. Salientamos que a MOF corresponde basicamente aos atos de fala do tipo diretivos mencionados por Palmer (1986). Inclui os tipos imperativos, exortativos (encorajando alguém), proibitivos, admoestativos (avisos, advertências), por exemplo. Tais tipos encontram-se caracterizados no capítulo 2 da tese. Apresentamos, a seguir, dois exemplos mediante os quais procuramos distinguir MOA e MOF.

(147) A5: É p'ra nota?

P: É. É p'ra entregar. Então **façam** com bastante calma! (T836).

(148) P: **Explica** essa da lousa aí professor!

A7: Essa! Você vai completar com o passado simples. (T688).

A manifestação da modalidade orientada para o falante que se apresenta em (147) diz respeito exclusivamente ao imperativo. Tendo em vista que a atividade proposta é para nota, o professor recomenda que o aluno a faça com calma. Assim, temos modalidade do tipo MOF, pois é o professor que impõe as condições sobre o alvo deôntico, nesse caso, os alunos.

Na visão de Verstraete (2004), o uso do modo imperativo corresponde ao uso subjetivo da modalidade deôntica. Se considerarmos a ocorrência em (148), vemos que o emprego de **explica** é um exemplo claro de comando direto. A ordem, diferente do exemplo (147), agora, parte do aluno. Corresponde à modalidade orientada para o falante (MOF), tal como entendida por Bybee & Pagliuca (1994). Assim, em (148), estamos diante de uma instauração de obrigação; no caso de uma exigência do aluno ao dirigir uma solicitação ao professor.

Ainda corroborando com Bybee & Pagliuca (1994), em que as autoras abrangem sob o rótulo da modalidade orientada para o falante (MOF) os tipos exortativo (o falante está

encorajando alguém a agir) e admoestativo (o falante está emitindo um aviso/advertência), vemos que ocorrem tais casos na análise proposta para o que se encontra a seguir:

(149) A3: A língua está dando três nó!

P: **Vamo desmanchar! Vamo lá!** (PR466).

(150) P: Então **vamo ver** aí o primeiro parágrafo! (PR255).

Em se tratando do trecho (149), observamos que o aluno, sentindo-se cansado de tanta explicação, comenta que a língua *já está dando nó*. E o professor, que continua a aula, retruca, por meio da MOF do tipo exortativo, dizendo **vamo desmanchar**, e assim, estabelecendo uma obrigação. **Vamos desmanchar!** corresponde ao imperativo, **desatemos os nós!**. Ocorre também a força da asseveração com a repetição de **Vamo lá!** O professor é enunciador e fonte, mas também se inclui como alvo deôntico (1^a. pessoa do plural), uma vez que ele dará continuidade à aula.

No exemplo (150), um processo semelhante acontece. O professor encoraja o aluno a voltar o olhar para o texto. No enunciado instrucional em (150), o exortativo serve ao propósito do professor, que é o de estimular o aluno na realização de tarefas. Cabe salientar que, dos 836 casos analisados, 30 se enquadram dentro do tipo exortativo. Portanto, mesmo sugerindo ações imperativas, o professor encontra uma estratégia melhor na condução da aula – a de estimular o aluno nas atividades em lugar de apenas cobrar e impor.

5.8 MARCAS DA ATENUAÇÃO E ASSEVERAÇÃO

A hipótese de que a atenuação e a asseveração da força ilocucionária são mais freqüentes nos enunciados do professor de língua inglesa como língua estrangeira se confirma uma vez que a atenuação corresponde a 84,4% das ocorrências, enquanto que a asseveração totaliza 15,59%. Os verbos *pedir*, *querer*, *gostar*, na forma polida *gostaria*, e *preferir* apresentam-se como as marcas mais utilizadas. Exemplifiquemos, a seguir, as marcas da atenuação e asseveração.

(152) P: Eu **tô pedindo** p'ra que você venha, faça aqui é a “*short answer*”. (PR182).

(153) A: Tem mais professora? Que é isso?

P: Se você **não quer copiar**, a xerox está lá. (S047).

(154) P: Então vamos copiar e eu **gostaria** que vocês copiassem porque eu vou apagar. (T537).

(155) P: Aqui ... é , as respostas curtas usando "yes" ou se você **preferir** o "no". (PR183).

Ocorre, em (152), a atenuação da força ilocucionária por meio do verbo pleno performativo *pedir*. O verbo pedir mostra o que é necessário fazer na atividade, que é usar a resposta curta (*short answer*). Temos obrigação externa, mas suavizada pelo verbo *pedir*, pois, entendemos que o verbo *pedir* (na forma **tô pedindo**) é mais polida. *Pedir* é diferente de *exigir* e apresenta-se como menos formal pelo reforço da forma contraída do verbo *estar* (*tô*). Assim, o professor atenua a força do ato de fala que instaura uma obrigação.

No trecho em (153), apoiando-nos em Verstraete (2003), julgamos que o conteúdo nos enunciados do condicional não expressam mais um desejo. Ao contrário, trata-se de um eco da opinião de um outro. O falante, ao usar **se você não quer copiar** (uma condicional), não se compromete a fazer algo, mas está atrelado à subjetividade do texto precedente. Observamos que, no enunciado da fala do aluno produzido anteriormente, o aluno expressa que não quer copiar mais nada. De fato, ele copia se assim o desejar, haja vista que há uma máquina de cópia disponível. O professor se distancia do aluno, deixando-lhe a opção em copiar ou não. Conseqüentemente, de acordo com Verstraete (2003), temos a modalidade subjetiva, mas nos termos de Bybee & Pagliuca (1994), a manifestação da modalidade do tipo orientada para o agente.

Ao analisarmos a ocorrência (154), também observamos mais um caso de atenuação da obrigação, agora por meio do verbo *gostar* em sua forma polida **gostaria**. Notamos que o professor afirma que vai apagar o quadro, mas ameniza a obrigação com o uso do futuro do pretérito do indicativo.

Por último, temos, envolvendo a atenuação, a utilização do verbo *preferir* em sua forma infinitiva impessoal em (155). Trata-se de uma opção dada ao aluno, que pode tanto usar a forma afirmativa com "yes", como a negativa com "no". Portanto, há a atenuação por meio da permissão do tipo concessão.

Passemos ao exemplo (156), que envolve a asseveração.

(156) P: Só **tem que saber**, quando aparecer por aí, vocês virem quem sabe o “*going to*”, esse “*gonna*” aí é o mesmo “*going to*”. Tá okay? Só p'ra saber. (T801).

Nesse contexto, temos a expressão que entra em construção perifrástica **ter que**, reforçada pela marca de asseveração *só* utilizada duas vezes no contexto. Assim, toda vez que o aluno encontrar a gíria “*gonna*”, ele saberá que corresponde, de fato, à forma contraída de “*going to*”. *Só* constitui um reforço à obrigação instaurada. É uma partícula de exclusão indicando que a única coisa sendo exigida é essa. Por esse motivo, ocorre a asseveração.

Diante do exposto, vemos que o professor aponta as obrigações do aluno para que ele melhor aprenda a nova língua lançando mão de estratégias que possibilitam amenizar a força na instauração de tais obrigações. Entendemos que o professor leva o aluno a fazer uso das regras, mas sem deixar transparecer muito o caráter autoritário. Professor e aluno caminham juntos em direção à aquisição da língua inglesa como língua estrangeira, não sendo acentuado o uso de imposições diretas ao aluno.

5.9. PROPOSTA TIPOLOGICA PARA A MODALIDADE DEÔNTICA

Uma vez que a modalidade lida com o grau de força que advém do falante ou de uma outra força, que inclusive pode ser não especificada, apresentamos na seção 5.9 uma proposta de categorização dos graus de modalidade deôntica estabelecidos no momento da interação entre professor e aluno em contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A proposta não se encerra aqui uma vez que não contemplamos todas as escolas do ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Contudo, é uma tentativa em dar uma contribuição para a questão tipológica especificamente nesse contexto de ensino a partir das observações dos casos em nosso estudo.

Como já dito, no contexto de ensino, a relação que se estabelece entre os interlocutores é por natureza assimétrica, uma vez que é o professor aquele que detém o conhecimento do conteúdo a ser lecionado e das metodologias e técnicas de ensino. Assim, em uma aula de 90 minutos, como é a de nossa investigação, é o professor que detém o turno por mais tempo, cabendo ao aluno solicitar esclarecimentos, no caso de dúvidas; comentar, no caso de querer

acrescentar algo ou responder quando lhe for perguntado. Por esse motivo, os dados estatísticos apresentados, no gráfico 01 revelam que o professor é quem mais modaliza. Porém, é importante ressaltar que embora a interação entre professor e aluno seja do tipo assimétrica, tal interação é feita de interações diferentes no que diz respeito aos propósitos, a atitude do professor, e conseqüentemente, no uso dos modalizadores. Então, entendemos existir formas de interação variadas.

Quanto aos tipos de interação em sala de língua inglesa como língua estrangeira, a tipologia dá conta de mostrar primeiramente a distinção entre dois parâmetros entre os enunciados do professor em interação com o aluno: a) *quando está ensinando a língua* e b) *quando não está ensinando a língua*. Nesse contexto, tais interações são marcadas pela persuasão. Assim, optamos pelo termo *persuasão fraca, forte e normal* por considerar que o professor tenta levar o aluno à compreensão da língua em estudo, usando da persuasão ou convencimento no que diz respeito ao uso correto da língua, por exemplo. Por *persuasão forte* entendemos aquela com força imbutida na carga semântica do próprio verbo ou expressão modalizadora. Por *persuasão fraca*, aquela que possui menos força na carga semântica do verbo ou expressão modalizadora. E finalmente, por *persuasão normal*, entendemos aquela que se manifesta em sua carga semântica sem nenhum reforço; nem para mais nem para menos.

O primeiro parâmetro (quando o professor está ensinando a língua) contempla dois outros sub-parâmetros: 1) *explicação do conteúdo* e 2) *pergunta de checagem* (O professor tenta verificar se o aluno o está acompanhando). Nesse grupo, confirmamos a *persuasão forte*, que se apresenta por meio do verbo *poder* e com o valor de negação da permissão (Os dois casos em que a gente **não pode usar** o verbo da pergunta). Também aparece a expressão perifrástica *ter que* contendo persuasão forte (A gente **tem que** ver a tradução primeiro). Contudo, um outro grau, inserido no grau *persuasão normal*, também se constata nesse grupo (Você **pode escrever** “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse “*was not*” ficaria contraída, “*wasn’t*”). Em tal circunstância, o verbo *poder* dá lugar à permissão. Além disso, sob a classificação *pergunta de checagem*, encontramos a *persuasão* do tipo fraca envolvendo também o verbo *poder* com sentido de permissão, mas, antecedido de futuro (Se eu troquei o pronome *I* pelo pronome *you*, eu vou **poder usar** esse verbo aqui?).

O grupo *a* encontra-se apresentado no quadro a seguir:

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Professor está ensinando a língua				
explicação do conteúdo	OA	negação da permissão	(não) <i>poder</i>	forte
		ordem	<i>ter que</i>	forte
		permissão	<i>poder</i>	normal
pergunta de checagem	OA	permissão	<i>poder</i>	fraca

Quadro 6 – Grau de persuasão na interação professor-aluno (I).

O segundo parâmetro, quando o professor não está ensinando a língua, contempla os tipos: 1) *instrução*, 2) *orientação de atitudes e conduta*, 3) *expectativa do professor* e 4) *consulta ao aluno*. O grupo 1 abrange os verbos plenos do tipo *bota*, *pega*, *passa* e são imbutidos de carga semântica normal (Aqui nessa segunda, a gente **pega** essas frases aqui e **passa** para a interrogativa e negativa, okay?). O grupo 2 envolve os imperativos subdivididos em carga semântica forte, normal e fraca. Dentre os de carga forte destacam-se as expressões como *tome cuidado* com propósito de advertência (Ó! **Tome cuidado!** Senão vai sair). Também encontramos o verbo *liberar* na negativa (P: **Não libero** nem a mim!). Já os de carga semântica fraca envolvem os imperativos e exortativos, mas contemplam aqueles verbos do tipo *reflita* com sentido de sugestão ou conselho (**reflita** sobre essas questões antes de ler o texto!). No caso do verbo *querer* entendemos que se comparado ao verbo *exigir*, *querer* tem carga semântica menor. Já se contrastado com *pedir*, tem carga semântica maior, razão pela qual incluímos *querer* no grupo de carga semântica normal (Olha aí! Eu **quero** que vocês acompanhem aí!). Em se tratando do grau de força e aproveitando a deixa do verbo *querer*, torna-se necessário compreendermos também o contexto. Contexto é aqui entendido como os elementos que se posicionam em redor dos modalizadores e que influenciam na significação. Incluímos na noção de contexto e com base em Kratzer (1977) a informação ou pista na(s) linha(s) anterior(es) que serve(m) para estabelecer o sentido do modalizador no enunciado a seguir. Além do contexto, e apoiados em Neves (2006), a codificação sintática (estrutural) também é levada em conta. Assim, *querer*, nosso exemplo em questão, pode ser fraco ou forte dependendo também do contexto no qual está inserido. Acreditamos que tal fato pode ocorrer com outros verbos também. No grupo 3 a seguir, ilustramos o contexto em que ocorre o grau forte envolvendo o verbo *querer*.

Assim, em se tratando do grupo 3, o da expectativa do professor em relação à conduta do aluno, exemplificamos a carga semântica forte, que se apresenta sob a forma do verbo

querer com sentido de ordem e/ou obrigação (Só que eu **quero** silêncio! Aí atrás ó!). Contudo, incluímos também, nesse grupo, um outro tipo, o de carga semântica fraca. *Pedir*, *preferir* (Eu tô **pedindo** p'ra que você venha, faça aqui é a *short answer*), *gostar* (*gostaria*), *deixar* (**Deixa** primeiro eu chamar alguém!) constituem verbos dessa natureza. E por fim, o grupo 4, consiste daqueles verbos de carga semântica fraca. O *poder* aparece novamente quando no caso de solicitação do professor ao aluno do tipo permissão para continuar a aula (P: **Posso** continuar?).

Destacamos também um outro sub-parâmetro que contempla os enunciados do aluno em relação ao professor que é: a) *orientação de atitudes e conduta*. Nesse caso, e por meio da ordem constatamos o imperativo negativo (A: Olhe professor, **não apague** ainda não!) e o verbo *poder* (P: Jéssica, **posso** apagar aqui?).

Em relação ao tipo de modalidade observamos na relação professor-aluno e nos enunciados instrucionais, os sentidos de advertência e sugestão como OF e de autorização do tipo OA. Na orientação da conduta e por meio da ordem e da concessão obtivemos OA. Quanto à expectativa do professor e por meio da volição tivemos OF. E, em se tratando de orientação de conduta na relação aluno-professor, constatamos os sentidos de ordem e a permissão do tipo OA.

O quadro 7, explicita o que dizemos acerca da persuasão na interação professor-aluno:

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Professor não está ensinando a língua				
instrução	OA	ordem	<i>ter que</i>	forte
		negação da permissão	<i>poder</i>	
		permissão/autorização	<i>poder</i>	normal
		checagem	<i>poder</i>	fraco
orientação de atitudes e conduta	OA	procedimento	<i>botar, pegar, passar</i>	normal
		desejo/volição	<i>querer</i>	
	OF	advertência	<i>tome cuidado</i>	forte
		negação da permissão	<i>liberar</i>	
		sugestão/ conselho	<i>refletir</i>	fraco
expectativa do professor	OF	ordem	<i>querer</i>	forte
	OA	permissão	<i>gostar (gostaria), pedir, preferir</i>	fraco
consulta ao aluno	OA	permissão	<i>poder</i>	fraco

Quadro 7 – Grau de persuasão na interação professor-aluno (II).

Na interação aluno-professor apenas o parâmetro quando o professor não está ensinando a língua e seu sub-tipo orientar uma conduta foi considerado. O quadro 8, que apresentamos na seqüência, aponta a persuasão na interação aluno-professor:

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Não há ensino da língua				
orientação de conduta	OA	permissão	<i>poder</i>	fraco

Quadro 8 – Persuasão na interação aluno-professor.

Diante das observações em nosso *corpus* e para melhor entendermos os graus envolvendo a persuasão na interação do professor-aluno e aluno-professor estabelecemos também o parâmetro da força ilocucionária como compreendendo quatro sub-tipos i) *atenuação interna* e ii) *atenuação externa* iii) *asseveração interna* e iv) *asseveração externa*. A *atenuação interna* é aquela imbutida na carga semântica do verbo. Os verbos como *querer*, *gostar* (*gostaria*), *pedir*, *preferir* e *deixar* de carga semântica mais fraca, pertencem ao grupo da atenuação interna. Já a *atenuação externa* é compreendida como aquela expressa por dois tipos de marcas: as que são veiculadas pelas expressões de polidez, como, por exemplo, *por favor*, *por gentileza*, *por obséquio*, etc. como (*Rapidinho, por favor!*), entendido aqui como *sejam rápidos!* e as que são expressas por outros meios como os dêiticos (*a gente, eu*), as elipses (*nós* elíptico), e adjetivos em posição predicativa (*é bom*).

A *asseveração interna* ou sem marcas da asseveração, aparece com carga semântica imbutida exclusivamente na expressão perifrástica *ter que* (carga semântica forte) e por meio do verbo *calar*.

A *asseveração externa* ocorre envolvendo as marcas da asseveração por meio dos advérbios de negação (*não*, *não ... nem*, *nunca*, *não ... não*, *não ... ainda não*, *não ... nada*), que acompanham verbos de escalaridade normal como *poder*, *liberar*, *dar*, *precisar*, *apagar* e imperativos do tipo fraco (*esquecer*) e que, por meio da marca de asseveração adquirem carga semântica forte. Ainda incluem-se no grupo o verbo *poder* e a expressão perifrástica *ter que* (carga semântica forte) e o verbo *querer* (carga normal), que antecedido do advérbio de exclusão *só*, ganha força.

Na tabela a seguir vislumbramos o que asseveramos.

PARÂMETRO		ORIENT. PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU	
Força ilocucionária						
atenuação	interna		ordem	<i>Querer</i>	Forte	
			permissão	<i>gostar (gostaria), pedir, preferir, deixar</i>	Fraco	
	externa	expressões		sugestão	<i>por favor</i>	fraco
				negação da permissão	<i>arrastar (tá, certo!), rasurar (tá, certo!)</i>	
				volição	<i>querer (bem direitinho)</i>	
			OA	inclusão	<i>a gente, eu,</i>	fraco
	outros	déiticos		não -inclusão	<i>(nós)</i>	
		elipse		sugestão	<i>(é bom) fazer, (é bom) passar, querer</i>	
		adjetivos				
asseveração	interna		OA	<i>ter que,</i>	forte	
			OF	<i>Calar</i>		
	externa		OA	volição		<i>não querer nada</i>
				permissão		<i>precisar não</i>
				negação da permissão		<i>não dar, não liberar nem, não permitir, não apagar ainda não, nunca poder</i>
				ordem		<i>Precisar</i>
				proibição		<i>(só) poder, (só) ter que, (só) querer (não ... nada)</i>
				sugestão		<i>não esquecer</i>

Quadro 09 – Força ilocucionária na interação professor – aluno.

O quadro 10 que apresentamos em seguida, reflete o estudo com base no parâmetro da força ilocucionária. O grau forte é destaque na via aluno-professor.

PARÂMETRO		ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Força ilocucionária					
Asseveração	Externa	OF	ordem	<i>não apagar (ainda não)</i>	forte

Quadro 10 – força ilocucionária na interação aluno – professor.

Diante do exposto, apresentamos a proposta para uma tipologia da modalidade deôntica no que diz respeito aos graus de persuasão estabelecidos pelo contexto. Também, por meio dos parâmetros quando o professor está ensinando a língua e quando não está ensinando a língua e seus sub-tipos, destacados no início da seção 5.9, compreendemos melhor como ocorre a persuasão na condução da aula de língua inglesa como língua estrangeira. Incluímos também o parâmetro da força ilocucionária e sua sub-divisão. Assim, a partir do que foi dito, concluímos haver um *continuum* com relação à persuasão. E, embora os parâmetros escolhidos possam ainda ser melhorados, entendemos que as observações feitas a partir do *corpus* nos permitiram contribuir para uma discussão das análises em termos de escalaridade que envolvem a modalidade, em particular, no que diz respeito à inclusão dos graus de persuasão na orientação do uso correto da língua no contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Dessa forma, aos tipos de modalidade deôntica como os compreendidos por Palmer (1986) poderíamos acrescentar o tipo persuasivo. Ou ainda, com base na definição do termo modalidade orientada para o agente (MOA) apontado por Bybee, Perkins & Pagliuca (1994), que nos permite compreender uma grande gama de relações entre os agentes e as condições estabelecidas nessas relações, achamos possível a inserção da persuasão no grupo MOA juntamente ao lado da habilidade, possibilidade, desejo e intenção nesse contexto de ensino de língua inglesa.

5.10. OUTRAS OBSERVAÇÕES

Dentre os enunciados do professor estudados, comentamos doravante sobre duas circunstâncias que chamaram a nossa atenção: o tempo verbal passado e o uso do inglês envolvendo a modalidade na aula de língua inglesa como língua estrangeira ministrada em português. Abordaremos o passado inicialmente. Corroborando com Bybee (1995, p. 506), em que a autora argumenta que é possível a interpretação do uso dos modais no tempo passado como uma possibilidade aberta nas condições de realização de um evento não realizado e, conseqüentemente, a modalidade estaria ainda com efeito, vemos que a obrigação foi enfraquecida e se constata no que apresentamos a seguir.

(157) P: Eu não brinco em sala não. Eu **avisei** desde o início. Como é que tá? A pessoa continua com brincadeira. A pessoa não quer nada sério. (S043).

Observamos que, em (157), o emprego do verbo *avisar* na forma **avisei** abre a possibilidade de o estado passado continuar no presente. Isso porque as condições de conclusão não foram ainda colocadas. Diante do sentido deôntico de sugestão ou advertência, o professor apresenta, claramente, que o aluno continua com a brincadeira tornando a advertência dada, desde o início, sem efeito. A modalidade orientada para o falante (MOF) do tipo admoestativo, tipo também apontado por Bybee & Pagliuca (1994), se apresenta, uma vez que o professor emite um aviso. Ocorre, também, que o professor se distancia do alvo quando emprega *a pessoa*, mostrando que não está gostando da situação e que quer vê-la finalizada. Portanto, o efeito desse verbo no passado indicaria que algumas condições não foram preenchidas, tendo algo atrapalhado ou interferido nessas condições. Salientamos que apenas um caso envolvendo o passado foi encontrado no estudo.

Um outro ponto que decidimos considerar diz respeito ao uso da modalidade (MOF) por meio da língua inglesa propriamente dita. Destacamos que as aulas, objeto de nosso estudo, são ministradas em português. Contudo, alguns professores fazem algum uso da língua inglesa. Dentre os casos encontrados, apresentamos o seguinte.

(158) P: Vamo p'ra dois. "**Write the simple past of the following verbs**". Open. "Rain". Anderson! "Rain"! (T706).

(159) P: Okay! "**Read number three**"! **Lê** aí! (PR194).

(160) P: Tem alguma dúvida?

TODOS: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? "**May I go on?**" (PR269).

O excerto (158) mostra o uso do modo imperativo por meio do verbo "*to write*" na forma "**write**". Inicialmente, o professor lança mão da modalidade orientada para o falante (MOF), caso exortativo, quando está incitando o aluno a seguir para a questão dois. É como se fosse um convite a um ato no qual participarão professor e aluno, uma vez que há o uso da primeira pessoa do plural. Porém, o uso do imperativo de obrigação inserido no contexto por

meio de “**write**” muda o curso desse convite. Nesse momento, a obrigação externa é invocada, e o aluno deve escrever o passado simples dos verbos determinados pelo professor: abrir (“**open**”) e chover (“**rain**”).

Em se tratando do caso (159), observamos a obrigação instaurada por meio do verbo “**read**” (ler), em sua forma imperativa. O professor quer avançar na aula, passando para a questão três, o que é reforçado por meio também da forma imperativa do verbo *ler* em **lê aí**. A mudança do inglês para o português é uma forma de garantir que o aluno compreendeu a obrigação a ser instaurada.

No que diz respeito ao que ocorre em (160), constatamos, por meio do modal “*may*” (*poder*), na interrogativa, em “**may I go on**”? que o professor solicita permissão para prosseguir. O professor, que tende a dialogar com os alunos enquanto explica o conteúdo, quer a aprovação do aluno para prosseguir. Assim, pergunta se pode continuar em inglês, incentivando o aluno a interagir por meio dessa língua.

5.11. SÍNTESE CONCLUSIVA

Neste capítulo, procuramos entender de que forma a modalidade deôntica acontece na aula de língua inglesa como língua estrangeira ministrada em português. Uma vez que a modalidade é uma categoria bastante abrangente e que contempla principalmente diferentes sentidos como no caso dos modais, e por toda a sua controvertida interpretação, optamos pelo suporte funcionalista.

A presente análise contou com a divisão em seções exclusivamente por uma questão de organização e para melhor contemplar os tópicos, que, ressaltamos, estão inter-relacionados. Por isso, apoiamo-nos na observação integrada da sintaxe, da semântica e da pragmática.

Na primeira seção, apresentamos a expressão da modalidade em correlação ao modo, evidenciando que o indicativo tem domínio sobre o imperativo. O cruzamento dos dados nos revelou que o modo indicativo muito influencia o tipo de enunciado e garante o efeito sobre o destinatário.

Na segunda seção, abordamos o tipo de enunciador dos enunciados deonticamente modalizados. Ao fazê-lo, confirmamos a freqüência maior do professor, mas chamamos a atenção para os enunciados deônticos produzidos por alunos.

Em seguida, discutimos sobre a fonte deôntica. Compreendemos, por meio dos dados, que há uma incidência maior na fonte professor. Contudo, encontramos a estrutura da língua também como fonte. Assim, verificamos que as explicações e instruções na aula de língua inglesa como língua estrangeira também se dão pela referência à própria língua e suas convenções como fonte de obrigação, proibição, permissão.

Na quarta seção, abordamos o posicionamento do enunciador em relação aos valores de obrigação, permissão, proibição, por exemplo, por meio das variáveis inclusão e não-inclusão do falante. Relacionamos a não-inclusão do enunciador, variável com mais alta representatividade, com a marca da mitigação/asseveração como forma de entendermos como se constrói o caráter autoritário dos enunciados (grau mais autoritário ao menos autoritário) na aula de língua inglesa como língua estrangeira.

Atentamos, ainda, para a relação entre os tipos de modalidade MOA e MOF com os diferentes valores deônticos encontrados. Tratamos dos valores de obrigação, permissão, proibição, volição, necessidade e habilidade e seus referidos contextos de ocorrência. Além disso, tratamos também dos subtipos da modalidade com base nos tipos interna e externa, como propostos por Almeida (1988). No que diz respeito à obrigação, constatamos a predominância da obrigação externa. Verificamos, também, que, quanto às nuances de permissão, o tipo autorização obteve destaque. E, em se tratando das nuances de proibição, verificamos a predominância da proibição interna.

Na sexta seção, discutimos sobre as ocorrências na orientação de uma conduta (MOA) e na imposição de condições sobre um destinatário (MOF). Refirimo-nos, também, à frequência do tipo de modalizador vindo a confirmar a MOF como a mais recorrente. Por fim, correlacionamos a modalidade do tipo MOF aos subtipos exortativo e admoestativo, além do imperativo.

Versamos, também, sobre as marcas de atenuação e asseveração. Contemplamos a atenuação por meio dos verbos *pedir*, *gostar*, *querer*, *preferir* e da marca de asseveração por meio de *só*, relacionando-as às estratégias que possibilitam, respectivamente amenizar e reforçar o sentido dos valores deônticos instaurados.

Na seção oitava, discorremos sobre o alvo deôntico. Vimos que a maior incidência recai sobre o aluno. Relacionamos o tópico ao alvo não-especificado como forma de apresentar o mascaramento do caráter impositivo na aula de língua inglesa como língua estrangeira.

Na seção nona, apresentamos uma tipologia para traçar os diferentes graus da modalidade deôntica nas interações de sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira no que diz respeito à persuasão para a orientação do uso correto da língua.

Por fim, na seção décima, tecemos comentários sobre outros casos que apareceram na análise que não tiveram tanta recorrência, mas que chamaram a nossa atenção. Apoiados em Bybee (1995), apresentamos um dos usos dos modais em que a interpretação dos verbos no tempo passado é entendida como uma possibilidade aberta nas condições de realização de um evento não realizado colocando em destaque o verbo *avisar*. Na sequência, apresentamos, em linhas gerais, a modalidade por meio da própria língua em estudo, a língua inglesa. Relacionamos seu uso ao tipo de modalidade MOF e ao grupo do exortativo, a fim de mostrar que os professores também usam a língua a ser ensinada como recurso nos direcionamentos da aula de língua inglesa como língua estrangeira.

Enfim, procuramos colocar todo o campo de atuação da modalidade e seus efeitos no momento de interação verbal entre os sujeitos professor e aluno no contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

CONCLUSÃO

Por meio de uma abordagem funcionalista, buscamos compreender de que maneira a categoria modalidade, mas especificamente a deôntica, se manifesta nos enunciados instrucionais e explicativos na aula de língua inglesa como língua estrangeira. Tal abordagem nos auxiliou na análise dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, vistos aqui de forma integrada.

No que diz respeito ao estudo dos sentidos produzidos na fala do professor em interação com o aluno, trabalhamos com um total de oitocentos e trinta e seis ocorrências de um *corpus* de um mil seiscientos e vinte minutos de aula gravadas, sendo quinhentos e quarenta minutos de fala de cada série do ensino médio de escolas públicas da cidade de Fortaleza.

Com o propósito de atingir nosso objetivo, buscamos, na interação professor-aluno, investigar o uso de expressões da modalidade deôntica; dos meios lingüísticos de expressão; dos valores instaurados; dos tipos de proibições, obrigações e de permissões; do tipo de enunciador; de fonte deôntica; de alvo deôntico; do tipo de modalidade quanto à orientação; da atitude do enunciador em relação ao valor instaurado e das marcas de asseveração e atenuação nas manifestações da modalidade deôntica.

O modelo de interação verbal de Dik (1997) concedeu-nos o embasamento às respostas no que concerne o processo de interação entre os usuários da língua haja vista que um falante tem por propósito modificar a informação pragmática de um outro e, conseqüentemente, o seu comportamento. Assim, na condução da aula de inglês, o professor tenta obter do aluno uma determinada postura em relação ao aprendizado da língua. O aluno é chamado a respeitar as convenções da língua, tendo o professor como modelo, mas, ao aluno, também é dada a opção de escolha da expressão lingüística.

Tentamos entender a modalidade deôntica com foco na *subjetividade* tratada por Coates (1995) e por Verstraete (2004). Nesse contexto, constatamos que, no ambiente de sala de aula, a subjetividade se apresentou principalmente em interrogativas envolvendo o sentido deôntico de permissão (quando o professor solicita ao aluno se pode ou não apagar o quadro, por exemplo).

Em se tratando dos meios lingüísticos de expressão da modalidade deôntica, constatamos que um sentido deôntico diverge do outro cada vez que varia a opção pelo meio lingüístico, podendo variar, inclusive, com a utilização do mesmo meio de expressão.

Notamos a opção por verbos plenos no modo imperativo como a forma que mais se destacou. O uso do verbo *querer* teve bastante expressividade, já o verbo *dever* não foi empregado. O fato de não termos encontrado o verbo *dever*, de caráter mais autoritário, aponta na direção de que as interações se dão de outras formas, do tipo mais suavizadas. Em se tratando dos verbos auxiliares, constatamos que o *poder* é mais freqüente. Também são utilizados os verbos *ter (que)* e *precisar*.

De acordo com o presente estudo desenvolvido sobre a modalidade, compreendemos que alguns professores usam da autoridade para garantir que a ação seja realizada. Na maioria das vezes, a autoridade da fonte deôntica recai sobre o aluno, mas também pode incidir sobre o próprio professor, haja vista que o professor também está preso às convenções estabelecidas na orientação de uso da língua que leciona. Outras vezes, as normas racaem sobre ambos, aluno e professor, deixando transparecer que eles se encontram no mesmo patamar de obrigação no contexto de uso da língua. Por conseguinte, a variação determina o nível de comprometimento ou não dos falantes envolvidos na interação verbal. O nível do comprometimento encontra-se, então, associado à subjetividade (envolvimento do falante) e à não-facturalidade, que reflete, de acordo com Palmer (2001, p.86), que os eventos ainda não se realizaram ou não aconteceram, mas que são eventos modalizados em potencial.

No tocante ao tipo de modalidade, como Bybee & Pagliuca (1994) distinguem, observamos que as modalidades orientada para o agente (MOA) e falante (MOF) foram encontradas quase na mesma proporção com leve predomínio de MOF. Os comandos por meio do imperativo do tipo **Leia!** foram bastante freqüentes. Porém, o uso das diretivas ou comandos não parece, de fato, afastar alunos e professores, que, muitas vezes, usam, na condução da aula, o diálogo e a cortesia, fato responsável por manter uma relação de proximidade entre os interlocutores. Nesse contexto, o professor encontrou outras maneiras de suavizar os comandos por meio de perguntas indiretas e da solicitação da permissão usando o verbo *poder*, por exemplo (P: Agora **presta atenção!** Eu **posso escrever** o “*Paul is more tall than John*”?) ou usando o poder + futuro (P: Se eu troquei o pronome “*I*” pelo pronome “*you*” eu **vou poder usar** esse verbo aqui?).

Verificamos, ainda, com respeito ao tipo de modalidade, que tanto a modalidade orientada para o agente (MOA) como a orientada para o falante (MOF) nos fazem perceber

que, se valendo da língua propriamente dita e a fim de mostrar a regra que se aplica ao aluno, o professor, algumas vezes, usou o verbo no presente do indicativo como instrução ou procedimento (*você separa/você passa para o presente*). E, por meio dos referidos recursos, vimos disfarçada a imposição.

Também os professores usam adjetivos em posição predicativa como uma maneira de reduzir a imposição quando se utilizam da recomendação, por exemplo (**É bom você olhar**). A forma negativa atrelada à expressão de futuridade também se apresenta (**Não vai ser preciso**).

Outro recurso que foi usado para suavizar o caráter impositivo da aula de língua inglesa são verbos como *preferir*, quando o professor oferece, ao aluno, uma possibilidade de escolha. *Preferir*, nesse contexto, é similar ao verbo querer. (**Posso fazer** assim? / Não, eu **prefiro** que você coloque a frase toda tá!). O caráter impositivo foi suavizado também por meio do verbo *pedir* (Olhe aqui! Esse verbo aqui **não pede** o mesmo verbo na pergunta?).

Consideramos a volição como expressando o valor de desejo de que uma ação seja realizada. Na análise, a volição serve ao propósito de garantir a realização de uma tarefa com base em um determinado conteúdo ou de simplesmente orientar um comportamento. O verbo *querer* também se apresenta de modo a enfraquecer uma imposição ou obrigação (Eu **quero** que vocês façam o seguinte ...).

Devido ao fato de a pesquisa observar o ambiente de sala de aula, era de se esperar que os casos significativos de diretivos nos enunciados instrucionais e explicativos envolvessem obrigação e proibição do tipo externa como aquelas que constam nas gramáticas, por exemplo. Confirmamos a expectativa de predomínio de obrigação, seguida da permissão, sendo a proibição responsável somente por 5,4% dos casos.

Em se tratando da permissão, constatamos a maior frequência no subtipo autorização. No entanto, as diretivas por meio do imperativo ocorreram envolvendo a expressão **prestar atenção** em correspondência com **cuidado!**, **olhe!** e **veja!**, todos solicitando ou pedindo ao aluno para prestar atenção. Por outro lado, não constatamos uma imposição do tipo forte dentre as opções encontradas na fala do professor de língua inglesa como língua estrangeira. Confirmamos, nos enunciados, muito mais uma tendência à sugestão ou ao conselho. Quanto à proibição, destacou-se a proibição interna.

Ao correlacionarmos as categorias, observamos que, quanto ao modo, o indicativo supera o uso do imperativo, que se apresentou em segundo lugar na escala de frequência.

Novamente, constatamos mais um aspecto que contrariou as nossas expectativas de que havia uma imposição considerável de comandos diretivos nesse tipo de aula.

Em se tratando da fonte da autoridade nos enunciados instrucionais ou explicativos, percebemos que o professor é predominantemente a fonte, mas constatamos que são também fontes deônticas o aluno, a própria língua e o autor/livro. Tal resultado reforça o fato de que, se o aluno também é fonte, então, a autoridade é amenizada no contexto de ensino uma vez que, às vezes, se permite que o aluno também controle as ações do professor. Chamou a nossa atenção o fato de a língua também ser fonte, refletindo que o professor, tal qual o aluno, também se enquadra como alvo dentro do eixo da conduta e do dever no uso considerado correto. O professor, em nossa análise, se comportou de modo a enunciar a regra da própria língua, quando, em alguns momentos, informou o que é exigido pela estrutura da língua inglesa. Portanto, o professor se colocou de forma a agir como um usuário aprendiz nesse direcionamento da aquisição da língua inglesa, servindo, assim, o professor, de modelo para o aluno. Já no que se refere ao autor/livro como fonte, a análise nos revelou que, embora menos freqüente, o professor também enuncia o livro como fonte deôntica.

No tocante ao alvo, como já mencionado, o foco tende a ser o aluno, embora outro alvo como o professor e, até mesmo, a não especificação do alvo foram dados encontrados.

No que tange à inclusão e não inclusão do enunciador em relação ao alvo deôntico, alcançamos o entendimento de que 78,6%, sua grande maioria, foi de não inclusão do enunciador, o que deveria nos proporcionar a compreensão de um caráter impositivo nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira pelo distanciamento do enunciador. Contudo, tal caráter autoritário foi compensado por meio das marcas de atenuação.

Assim, vimos, nas marcas da mitigação ou atenuação da força ilocucionária, um outro reforço que nos levou a entender que o professor dispõe de mais de um mecanismo para se fazer compreender sem que use a força da imposição. É uma maneira de mascarar que é sobre o aluno que recai a obrigação em aprender as regras da língua estudada. Dessa forma, o aluno não sente tanto o peso dessa autoridade do professor. Encontramos os marcadores *por favor* dentre os atenuadores (Tão contando a estória da aula passada. Rapidinho, *por favor!*). Também constatamos a atenuação por meio do verbo *querer* (Mas **eu quero** a "*short answer*"). E, ainda, por meio do futuro do pretérito do verbo *gostar* na forma *gostaria* (Então vamos copiar e eu **gostaria** que vocês copiassem porque eu vou apagar), também por intermédio do verbo *pedir* (...E você vai resolver o que eu vou lhe **pedir** agora tá?).

Ao longo da análise, vimos que outra marca como a de asseveração se apresentou. Destacamos o uso do advérbio de intensidade *só* (*Só* tem que saber, quando aparecer por aí vocês virem quem sabe o “*going to*”, esse “*gonna*” aí é o mesmo “*going to*”. Tá okay? *Só* p'ra saber). Observamos o uso de *só* auxiliando na função modal de procedimento (Então você faz só isso, “*were*”, e **repete** na frase). Constatamos outra marca da asseveração por meio do advérbio de frequência *sempre* (Porque esse “*little*” em inglês não está no plural “*little things*”? É aquela regrinha básica que diz que existem ... na língua inglesa, os adjetivos não se flexionam. “*Little*”, *sempre* no singular). Estratégias desse tipo acabaram por aumentar o tom autoritário no contexto de ensino.

Ainda pudemos verificar que as expressões de futuro muito contribuíram para que o professor estabelecesse o que queria que os estudantes fizessem. Tais expressões apareceram acompanhando o imperativo (**circula/dá uma olhada**). Notoriamente, o emprego das expressões de futuridadade se destacaram (*vai dar, vai fazer, vou sublinhar, vocês vão*). Contudo, o teor de imposição foi, muitas vezes, suavizado, haja vista que o professor dá as instruções a si mesmo como se ele fosse parte da turma; fato verificado por meio do uso da 1ª. pessoa do pretérito (*olhei, circulei*). E, embora não se possa instaurar uma obrigação ou proibição no passado, observamos que a construção da autoridade a partir de relato passado exerceu influência nessa relação professor-aluno. Assim, a modalidade orientada para o falante contou com a atenuação na força ilocucionária como meio de garantir empatia entre professor e aluno.

A partir das interpretações oriundas da análise demos um pequeno passo na direção de uma proposta tipológica da modalidade deôntica como forma de contribuir para que se possa traçar em termos de graus, o caminho da modalidade no contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Tais interpretações nos permitiram entender que a modalidade deôntica na aula de língua inglesa como língua estrangeira é concebida em uma escala de persuasão.

Por fim, com base na análise do *corpus*, verificamos que o fenômeno da modalidade deôntica não se esgota em nosso estudo. Entendemos que, em virtude de haver avanços no que diz respeito à linguagem de sinais no tópico modalidade, (c.f Wilcox, 1995) a pesquisa poderia ainda explorar, tal qual realizado na linguagem de sinais, os gestos utilizados pelo professor no momento da interação verbal com os alunos como forma de verificar a modalidade deôntica forte e a fraca sendo reforçada ou atenuada pelo que sinaliza o professor nas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A categoria da modalidade. Ponta Grossa: **Uniletras**, v.10, 1988, p.10-24.

BLANCAFORT, Helena Calsamíglia; VALLS, Amparo Tusón. **Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. 1999.

BLANCHÉ, R. Modalités. In: **Structures textuelles: essai sur l'organisation systématique des concepts**. 2, 1969.

BYBEE, Joan L. The semantic development of past tense modals in English. In: BYBEE, J., FLEISCHMAN, SUZANNE (Org.). **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995, p.503-517.

_____; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. Mood and modality. In: **The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world**. Chicago: University of Chicago Press, cap.6, 1994.

_____ & EDDINGTON, David. A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'. **Language**, 2006, p. 323-355.

CERVONI, J. As modalidades. In: **A enunciação**. Tradução por L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática . (Série Fundamentos), 1989.

COATES, Jennifer. The expression of root and epistemic possibility in English. In: BYBEE, Joan & FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). **Modality in Grammar and Discourse**. Copyright – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 1995, p. 55-66.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

DANES, F. On Prague school functionalism in linguistics. In: DIRVEN, R. & FRIED, V. (eds.). **Functionalism in Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1987.

DIK, S. **The theory of functional grammar**. Parte I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.

_____ **The theory of functional grammar**. v. 1, ed. by Hengeveld (Kees). Mouton de Gruyter. Berlin/New York, 1997.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Cassel imprint, 1996.

_____ & SLADE Diana. **Analysing clausal conversation**. Continuum, New York, 2001.

HALLIDAY, M.A.K.. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HAAN, Ferdinand de. Typological approaches to modality. In: FRAWLEY, William (Ed.). **The expression of cognitive categories: the expression of modality**. 2005.

HEINE, B. Agent-oriented vs. Epistemic Modality: some observations on German modals. In: BYBEE, Joan & FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). **Modality in Grammar and Discourse**. Copyright – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 1995, p.15-53.

HENGEVELD, K Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. In: **Journal of Semantics**. v. 6, 1988, p.227-269.

_____ Layers and operators in functional grammar. **J. Linguistics**. 1989.

_____ The architecture of a Functional Discourse Grammar. In: **A new architecture for Functional Grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 2004.

KRATZER, A. What “must” and “can” must and can mean. **Linguistics and Philosophy** 1 (1), 1977, p. 337-55.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A argumentação e linguagem**. 4^a. ed. S. Paulo: Cortez. 1996.

_____ **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

LEITE, Ana Maria P. **A modalização deôntica no discurso jurídico**. Dissertação de mestrado Unesp, São José do Rio Preto, 2002.

LOPES, Maria Fabiola V. Modalidade Dôntica e Língua Inglesa: Uma Interface. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008, v. XVII p. 344-357, 2008. ISSN 1806-75x.

LYONS, J. **Semantics**. New York: Cambridge University Press, 1977.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii. **Gramática da língua portuguesa**. 3^a. ed., Lisboa: Caminho, 1992.

MENEZES, Léa Cruz de. **A modalidade deôntica na construção da persuasão em discursos políticos**. Dissertação de mestrado. UFC, Fortaleza-Ceará, 2006.

NEVES, M.H.M. (Org.). **Descrição do português: definindo rumos de pesquisa.** Série Trilhas Lingüísticas. Araraquara – SP: Cultura acadêmica/L.E.FCL, 2001

_____ **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ A modalidade. In: KOCH, I. V. (ORG.). **Gramática do português falado.** Desenvolvimentos. Campinas: UNICAMP/FAPESP, São Paulo, 1996, v.6, p. 163-199.

_____ **Texto e gramática.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____ **A polissemia dos verbos modais.** Ou: falando de ambigüidades. São Paulo: Alfa, 2000.

_____ **A modalidade: um estudo de base funcionalista na língua portuguesa.** Coimbra, 1999.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. In: **Annual Review of Antropology.** 1984, v. 43, p. 77-117.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira & MOREIRA, Helton. Uma análise dos valores deônticos instaurados no discurso oral de Fortaleza. In: XXI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2006, Paraíba. **Anais ...** Paraíba: Idéia, 2006.1. CD.

NOGUEIRA, Márcia T. A manifestação da modalidade In: **Estudos lingüísticos de orientação funcionalista.** Fortaleza: GEF/Edições UFC, 2007, v.1, p. 471-479.

_____ & MOREIRA, Helton Bezerra. A modalidade deôntica no Português Oral Culto de Fortaleza In: **Estudos lingüísticos de orientação funcionalista.** Fortaleza: GEF/Edições UFC, 2007, v.1, p. 384-390.

NOGUEIRA, Márcia T. Considerações sobre o funcionalismo lingüístico principais vertentes In: **Lingüística funcional - a interface linguagem e ensino**. Natal: EDUFRN, 2006, v.1, p. 23-40.

NUYTS, Jan. Remarks on layering in a cognitive-functional language production model. In: **A new architecture for Functional Grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004.

_____ Modality; overview and linguistic issues. In: FRAWLEY, William (Ed.). **The expression of cognitive categories: the expression of modality**. 2005, p.1-26.

OLIVEIRA, Maria Francisca. **A modalidade no discurso de sala de aula em contexto universitário**. Artigo apresentado na Ufal, 2004. Disponível em <http://www.chla.ufal.br/petletras/Profa.%20francesca.htm> Acesso em: Julho de 2004.

PALMER, F.R. **Mood and modality**. London: Cambrigde University Press, 1986.

_____ Negation and the modals of possibility and necessity. In: **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 1995, p.453-471.

PALMER, F.R. **Mood and Modality**. 2a. edição. London: Cambridge University Press, 2001.

PESSOA, N. P **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário**. Dissertação de mestrado.UFC, Fortaleza-Ceará, 2007.

QUIRK, Randolph et allii. **A comprehensive grammar of the English language**. London: Longman, 1985.

SAEED, J. **Semantics**. Blackwell Publishing, Oxford, 2004.

SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

SHEIBMAN, Joanne. Local patterns of American subjectivity in person and verb type in English conversation. In: BYBEE, Joan & HOPPER, Paul (Org.). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2001, 61-89.

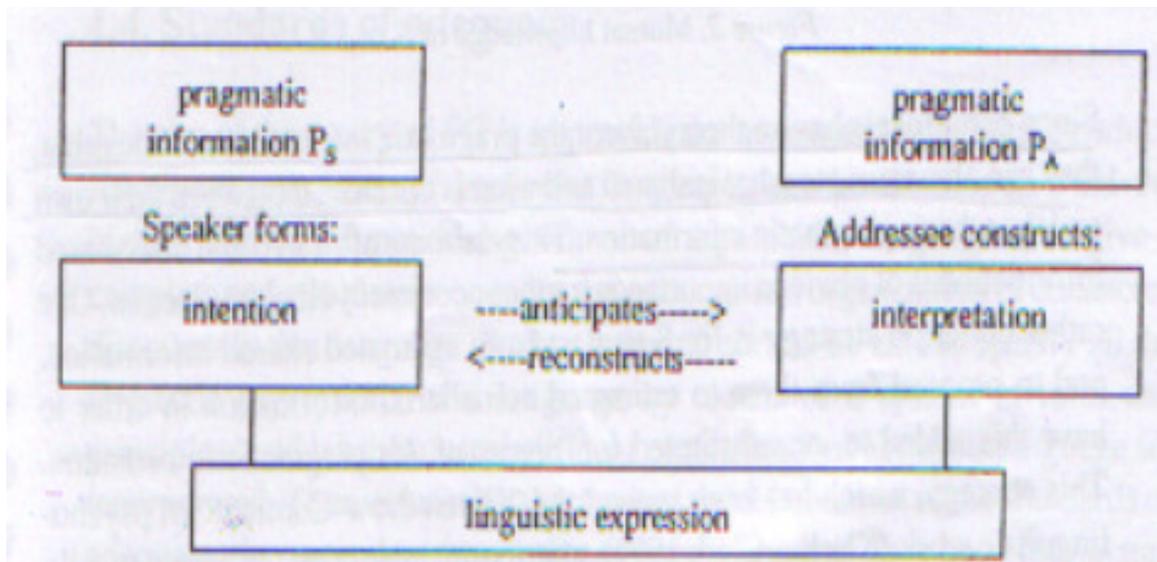
SILVA-CORVALÁN, Carmen. Contextual conditions for interpretation of *poder* and *deber* in Spanish. In: BYBEE J. & FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). **Modality in grammar and discourse**. Copyright – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia. 1995, p.67-105.

VAN DER AWERA, Johan & PLUNGIAN, Vladimir A. **Modality's semantic map**. Linguistic Typology. 2, London: Macmillan, 1998, p. 79-124.

_____ ; DOBRUSHINA, N. ; GOUSSEV, V. A semantic map for imperative-hortatives. In: WILLEMS, Dominique (eds.) **Contrastive analysis in Language**. Palgrave: Macmillan, 2004.

VERSTRAETE, Jean-Christophe. The problem of subjective modality in the Functional Grammar model. In: GÓMES GONZÁLES, M.A.; MACKENZIE, J. L. (eds.). **A new architecture for Functional Grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004.

ANEXO A
REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (ORIGINAL)



(DIK, 1989, p. 8-9)

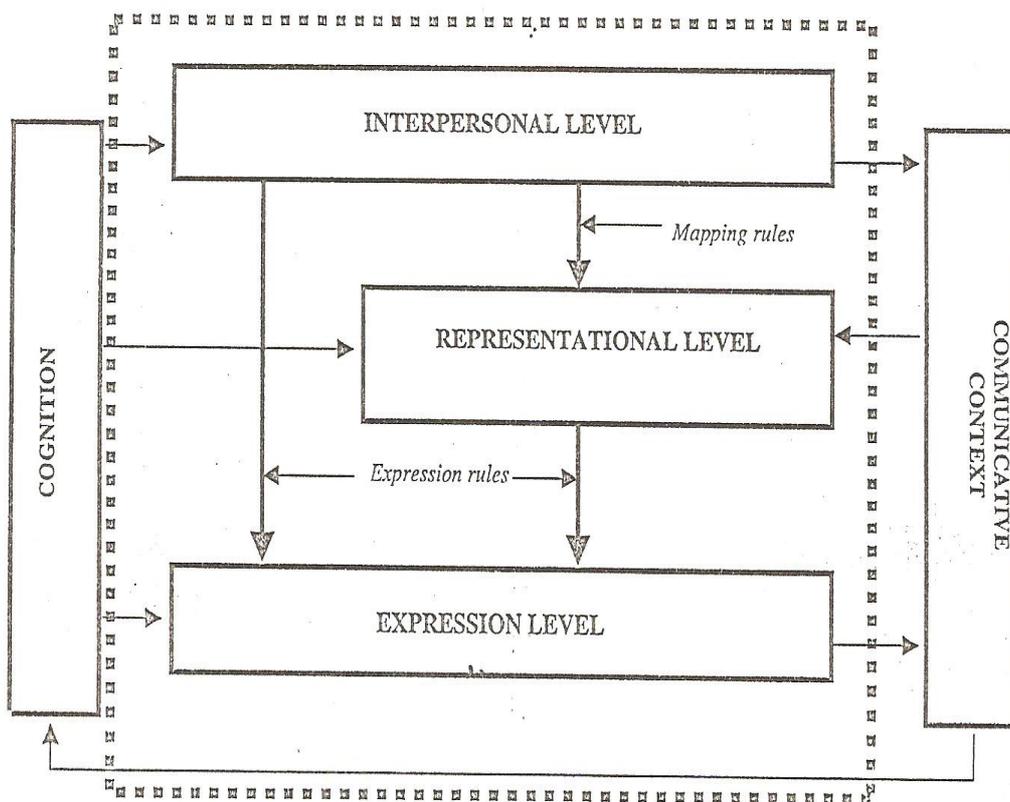


Figure 1. Outline of FDG GRAMMAR

(HENGEVELD, 2004, p. 4)

Table 4. Modularity and top-down organization for subjective modality in English

Interpersonal module			
	Meaning	Speaker's commitment	
Subjective status of the modal	Form	Echo-effect in conditionals	
		Interlocutor-transfer in interrogatives	
		Epistemic (truth) and deontic (desirability)	
Representational module			
Domain Of the modal	Meaning	'Located' propositions	'Virtual' actions
	Form	+ Tense	- Tense

(VERSTRAETE, 2004, p. 268)

ANEXO B

I. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Informe quanto à titulação: graduação especialização mestrado doutorado
Nome do curso: _____

Início: _____ Término: _____

2. Já teve contato com pessoas de origem de língua inglesa? Estados Unidos/Inglaterra?
 sim não

Qual? _____

3. Já morou em algum país de língua inglesa? sim não

Quanto tempo? _____

4. Fez curso no exterior na área que atua? sim não

Qual? _____

Duração do curso _____

5. Fez curso no Brasil dado por um nativo da língua inglesa (americano/inglês)?
 sim não

Duração do curso _____

II. INFORMAÇÃO DO CURSO

1. Através de quais mecanismos você leva os conhecimentos aos alunos?

2. Você leva em conta os aspectos sócio-culturais do aluno (historicidade)? sim não

3. Como os alunos reclamam os sentidos?

4. A aula é centrada: no professor no aluno dialogada (professor-aluno).

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

I. ASPECTOS GRAMATICAIS

1. Há um momento na aula para análise das estruturas gramaticais? sim não
2. Essas estruturas correspondem à necessidade do aluno? sim não
Explique _____
3. Razão das escolhas gramaticais _____
4. A gramática tem como foco a forma? sim não
O uso? sim não
5. A gramática é apresentada de forma clara para o aluno? sim não
6. existem atividades para a análise das estruturas gramaticais? sim não
7. As estruturas são exploradas quanto à forma ? sim não
Quanto ao uso? sim não
Maior ênfase é dada: à forma ao uso equilíbrio entre forma e uso
8. As estruturas gramaticais se articulam com as outras já estudadas? sim não
9. A introdução das estruturas gramaticais se articula com outras linguagens? sim não
 Gestos ilustrações
 outros (Qual? _____)

ANEXO C

LISTA DE OCORRÊNCIAS

Ocorrência S001

P: **Coloque** aí lá em cima. 2º. bimestre. Primeiro parágrafo, coloque aí.

Ocorrência S002

P: Coloque aí lá em cima. 2º. bimestre. Primeiro parágrafo, **coloque** aí.

Ocorrência S003

P: **Veja** que ele é irregular. Veja que eles não seguem, os verbos irregulares, não seguem aquela regrinha.

Ocorrência S004

P: Veja que ele é irregular. **Veja** que eles não seguem, os verbos irregulares, não seguem aquela regrinha.

Ocorrência S005

P: A gente **tem que ver** a tradução primeiro. Cada verbo tem a sua forma específica do passado. A gente tem que ver como é.

Ocorrência S006

P: A gente tem que ver a tradução primeiro. Cada verbo tem a sua forma específica do passado. A gente **tem que ver** como é.

Ocorrência S007

P: O que é *become*? **Olhe** lá no texto. Olhe no texto e veja se você descobre o que é *become*.

Ocorrência S008

P: O que é *become*? Olhe lá no texto. **Olhe** no texto e veja se você descobre o que é *become*.

Ocorrência S009

P: O que é *become*? Olhe lá no texto. Olhe no texto e **veja** se você descobre o que é *become*.

Ocorrência S010

P: Olhe o símbolo feminino. É o espelho da deusa Afrodite, da beleza e do amor. E aqui é o escudo.

Ocorrência S011

P: *Actress*. E aqui, **olhe**, repetido!

Ocorrência S012

P: Vambora! Gente **faz** silêncio!

Ocorrência S013

P: Não, **fica** com ele, passa a limpo, na próxima aula você passa para o papel madeira. Certo?

Ocorrência S014

P: Não, fica com ele, **passa** a limpo, na próxima aula você passa para o papel madeira. Certo?

Ocorrência S015

P: Não, fica com ele, passa a limpo, na próxima aula você **passa** para o papel madeira. Certo?

Ocorrência S016

P: É *most*. Aqui é comparativo. Ela é mais *sexy*. Você **tem que comparar** com outra. Ela é uma das mais. É superlativo.

Ocorrência S017

A: Professora!

P: **Diz!**

Ocorrência S018

P: **Olha!** A gente vai só trocar. Não entendi essa pergunta. .O mundo tem ... Pera aí!

Ocorrência S019

P: Olha! A gente vai só trocar. Não entendi essa pergunta. O mundo tem ... **Pera** aí!

Ocorrência S020

P: Como que fica? O verbo está empregado no presente. Você está usando. Você **quer** ou não quer **arrumar**?

Ocorrência S021

P: Como que fica? O verbo está empregado no presente. Você está usando. Você quer ou **não quer arrumar**?

Ocorrência S022

P: O que você fez aqui? O que você **quer** dizer? A poluição matará a natureza. *The violence* ... Não faz sentido!

Ocorrência S023

P: Ei! Pronto! Número um ... **Atenção**, eu vou copiar no quadro, certo?

Ocorrência S024

P: Ó! **Psiu!** Eu quero falar! Vocês não tão deixando!

Ocorrência S025

P: Ó! **Psiu!** Eu **quero falar!** Vocês não tão deixando!

Ocorrência S026

P: Olha, essa palavra “too” significa também. Porque esse “*little*” em inglês não está no plural “*little things*”? É aquela regrinha básica que diz que existem ... na língua inglesa, os adjetivos não se flexionam. ‘*Little*’, **sempre** no singular.

Ocorrência S027

P: Eu **quero** também que vocês destaquem, após vocês ...Vai destacando os verbos, em duas colunas, os verbos regulares e irregulares.

Ocorrência S028

P: A coluna dos “regular verbs” regulares e a coluna dos irregulares, “*irregular verbs*”, eu **quero ver** no caderno.

Ocorrência S029

P: Ó! **Tome cuidado!** Senão vai sair.

Ocorrência S030

P: Ó seguinte! Na primeira aula, porque que a gente **tem que fazer** de novo? Na primeira aula tinha umas pessoas que não estão mais ... Se eles vêm atrás, eu tenho que prestar conta.

Ocorrência S031

P: Ó seguinte! Na primeira aula, porque que a gente tem que fazer de novo? Na primeira aula tinha umas pessoas que não estão mais ... Se eles vêm atrás, eu **tenho que prestar conta**.

Ocorrência S032

A: **Diga** de novo!

P: Vambora pessoal! O texto está na xerox. Vou copiar para quem não teve condição de adquirir o livro, viu? Falta só um pedacinho. Olha, vou deixar você fazer aí.

Ocorrência S033

A: Diga de novo!

P: Vambora pessoal! O texto está na xerox. Vou copiar para quem não teve condição de adquirir o livro, viu? Falta só um pedacinho. **Olha!** Vou deixar você fazer aí.

Ocorrência S034

A: Diga de novo!

P: Vambora pessoal! O texto está na xerox. Vou copiar para quem não teve condição de adquirir o livro, viu? Falta só um pedacinho. Olha, vou **deixar** você fazer aí.

Ocorrência S035

P: **Olha!** Pessoal, esse aluno desencantado, eu quando eu sair daqui ... E quando eu decido tirar o aluno ... Neste ano de 2007 é o primeiro caso que acontece aqui na escola todinha.

Ocorrência S036

P: ... E quando eu tiro o aluno de sala é porque, não é por motivo banal. E quando o aluno não se escala é porque ele não está agindo normal. Eu **não vou permitir** que o aluno volte depois chafurdando a aula.

Ocorrência S037

P: ... Eu vou conversar com ele direitinho p’ra gente tomar uma providência mais drástica porque voltar, p’ra fazer a mesma coisa **não dá**.

Ocorrência S038

P: Eu venho p'ra cá p'ra dar minha aula, da melhor maneira que eu sei, do que eu **posso oferecer** p'ra vocês. Então eu **não vou permitir** que a pessoa fique com molecagem, atrapalhando um trabalho sério, atrapalhando as outras pessoas que estão querendo.

Ocorrência S039

P: Eu venho p'ra cá p'ra dar minha aula, da melhor maneira que eu sei, do que eu posso oferecer p'ra vocês. Então eu não vou permitir que a pessoa fique com molecagem, atrapalhando um trabalho sério, atrapalhando as outras pessoas que estão **querendo**.

Ocorrência S040

P: A minha **obrigação** é de zelar pelo aproveitamento da aula com os alunos que estão aqui p'ra não perder seu tempo.

Ocorrência S041

P: ... **Obrigação** minha, com os alunos que não querem perder aula.

Ocorrência S042

P: Se eu não agir assim eu estou pecando por omissão. E eu **não vou permitir** que isso aconteça. Primeira vez que aconteceu aqui.

Ocorrência S043

P: Eu não brinco em sala não. Eu **avisei** desde o início. Como é que tá? A pessoa continua com brincadeira. A pessoa não quer nada sério

Ocorrência S044

P: Eu não brinco em sala não. Eu avisei desde o início. Como é que tá? A pessoa continua com brincadeira. A pessoa **não quer** nada sério.

Ocorrência S045

P: A banca podre é da porta p'ra lá. Aqui ninguém **quer**.

Ocorrência S046

P: Estou aqui para defender o direito, o objetivo de quem **quer aprender, crescer**.

Ocorrência S047

P: Se **você não quer copiar**, a xerox está lá.

Ocorrência S048

A: **Posso ir** lá?

Ocorrência S049

A: Então eu vou lá!

A: Ei professora!

P: Então, **vá logo!** Ninguém é obrigado a copiar. Você é obrigado a prestar conta comigo.

Ocorrência S050

A: Então eu vou lá!

A: Ei professora!

P: Então, **vá logo!** Ninguém **é obrigado** a copiar. Você é obrigado a prestar conta comigo

Ocorrência S051

A: Então eu vou lá!

A: Ei professora!

P: Então, vá logo! Ninguém é obrigado a copiar. Você **é obrigado** a prestar conta comigo

Ocorrência S052

P: **Pode sair!** Agora sai o outro! Sai você e sai você. De camisa azul e você também sai.

Ocorrência S053

P: Pode sair! Agora **sai** o outro! Sai você e sai você. De camisa azul e você também sai.

Ocorrência S054

P: Pode sair! Agora sai o outro! **Sai** você e sai você. De camisa azul e você também sai.

Ocorrência S055

P: Pode sair! Agora sai o outro! Sai você e **sai** você. De camisa azul e você também sai.

Ocorrência S056

P: Pode sair! Agora sai o outro! Sai você e sai você. De camisa azul e você também **sai**.

Ocorrência S057

P: Então, os três saem, **sai** você e você.

Ocorrência S058

P: **Olha!** É o seguinte, porque foi a quinta vez. Eu não vou dar nenhuma oportunidade mais. Não ouviu, não atendeu, vai p'ra lá. Problema lá de vocês!

Ocorrência S059

P: **Refleta** sobre essas questões antes de ler o texto da página seguinte.

Ocorrência S060

P: O quê você, como indivíduo, **pode fazer** para melhorar as condições de vida do planeta?

Ocorrência S061

P: **Posso começar** a leitura? Silêncio!

Ocorrência S062

P: Posso começar a leitura? **Silêncio!**

Ocorrência S063

P: Só que eu **quero** silêncio. Silêncio aí atrás! Eu quero que o pessoal ouça bem direitinho.

Ocorrência S064

P: Só que eu quero silêncio. **Silêncio** aí atrás! Eu quero que o pessoal ouça bem direitinho.

Ocorrência S065

P: Só que eu quero silêncio. Silêncio aí atrás! Eu **quero** que o pessoal ouça bem direitinho.

Ocorrência S066

P: Isso é primeiro ou segundo bimestre? Segundo bimestre, **coloque** aí!

Ocorrência S067

P: Depois de peixe, coloca reticências ... Na outra linha **coloque** reticências novamente.

Ocorrência S068

P: Alguma atitude **tem que ser** tomada. Alguma atitude **tem que ser** tomada porque ... ou nós mataremos nós mesmos.

Ocorrência S069

P: Na palavra *verde* **coloque** entre aspas, *verde* entre aspas e pessoas que **querem** salvar o planeta, pessoas que **querem** salvar o planeta.

Ocorrência S070

P: Chuva ácida, **coloquem** entre aspas, okay?

Ocorrência S071

P: Nós **temos que fazer**, nós **temos que fazer** algo para proteger a vida na Terra.

Ocorrência S072

P: Eu **quero** que vocês acompanhem aí.

Ocorrência S073

P: O pessoal correndo com o jornalzinho na cabeça **querendo** se proteger da chuva.

Ocorrência S074

P: P'ra aquilo não virar um deserto como o deserto do Saara, então o homem **tem que** se prevenir.

Ocorrência S075

P: Se você não fez sua avaliação parcial, **coloque** sua carteira lá no canto da parede e o material embaixo da carteira.

Ocorrência S076

P: Aliás, quem não entregou também a carta, **cuide!**

Ocorrência S077

P: **Termine** aí o vocabulário ... Quem terminar de copiar o vocabulário ... Gente **grifa** aí a palavra do vocabulário ... pr'a memorizar em casa.

Ocorrência S078

P: Questão *b*. **Preencha** né! Olhe aí a questão *b*. Preencha com quê? Você tem a palavra com a tradução em português pontilhada em baixo e você vai preencher em inglês.

Ocorrência S079

P: Segundo parentese, **coloca** aí, número dois.

Ocorrência S080

P: Pronto! Vamos virar p'ra cá! Vamo lá! Então, a partir de agora conteúdo para o segundo bimestre. Quem está me devendo apostila **coloca** na capa nome e número e no final da aula, quando bater, me entrega, que eu levo lá prá sala dos professores e lá eu anoto e corrijo. Na hora do intervalo eu passo aqui e entrego.

Ocorrência S081

P: Pronto! Vamos virar p'ra cá! Vamo lá! Então, a partir de agora conteúdo para o segundo bimestre. Quem está me devendo apostila coloca na capa nome e número e no final da aula, quando bater, **me entrega**, que eu levo lá prá sala dos professores e lá eu anoto e corrijo. Na hora do intervalo eu passo aqui e entrego.

Ocorrência S082

P: Que é isso! Vamo virar p'ra cá! **Vira** aí essa apostila! Okay? Então, aí na página oitenta e quatro, olhe o título aí! Lá no texto. Vocês acham que o texto vai falar de quê? Vai centrar em quê?

A: Poluição.

Ocorrência S083

P: Que é isso! Vamo virar p'ra cá! Vira aí essa apostila! Okay? Então, aí na página oitenta e quatro, **olhe** o título aí! Lá no texto. Vocês acham que o texto vai falar de quê? Vai centrar em quê?

A: Poluição.

Ocorrência S084

P: Sobre o quê, gente?

A: Poluição. Poluição e que mais? Meio ...

A: Ambiente.

P: Ambien ... te também né! Então vamos ver aí o título né! No título a gente tem aí: "*how Green is our world*"? O que quer dizer? Quão verde ... Vamo lá! Quão né! Quão verde é o nosso mundo! O quão aí quer dizer o quê? Quão verde é o nosso mundo! Lá embaixo tem um comentariozinho em português para refletir. Vamo ver aí. **Refleta** sobre essas questões antes de ler o texto da página seguinte! Primeiro, vamos refletir aí! Você acha que o nosso amigo está em perigo? Que problemas ambientais ameaça seu equilíbrio? Após você ler o texto você vai refletir e ver se você tem uma resposta p'ra isso aí.

Ocorrência S085

P: ... Então, agora nós vamos até a leitura do texto, página oitenta e cinco. Como é que eu falei p'ra vocês que, a gente memoriza um pouco de pronúncia? Você vai ouvir né! No caso, o professor ler o seu texto. Você vai olhar p'ra onde? Cê vai olhar para o seu texto e a palavra escrita e apenas ouvir o professor. Tá okay? **Posso começar** a leitura? Só que eu quero silêncio! Aí atrás ó! Silênciozinho aí que eu vou fazer a leitura do texto que eu quero que o pessoal ouça bem direitinho. Quando você tiver ouvindo a leitura olhe p'ro seu texto tá? Vê a palavra no livro, tá? Então vamos ver aí o primeiro parágrafo. "*Green Valley*"...

Ocorrência S086

P: ... Então, agora nós vamos até a leitura do texto, página oitenta e cinco. Como é que eu falei p'ra vocês que, a gente memoriza um pouco de pronúncia? Você vai ouvir né! No caso, o professor ler o seu texto. Você vai olhar p'ra onde? Cê vai olhar para o seu texto e a

palavra escrita e apenas ouvir o professor. Tá okay? Posso começar a leitura? Só que eu **quero silêncio!** Aí atrás ó! Silênciozinho aí que eu vou fazer a leitura do texto que eu quero que o pessoal ouça bem direitinho. Quando você tiver ouvindo a leitura olhe p'ro seu texto tá? Vê a palavra no livro, tá? Então vamo ver aí o primeiro parágrafo. “*Green Valley*”...

Ocorrência S087

P: ... Então, agora nós vamos até a leitura do texto, página oitenta e cinco. Como é que eu falei p'ra vocês que, a gente memoriza um pouco de pronúncia? Você vai ouvir né! No caso, o professor ler o seu texto. Você vai olhar p'ra onde? Cê vai olhar para o seu texto e a palavra escrita e apenas ouvir o professor. Tá okay? Posso começar a leitura? Só que eu quero silêncio! Aí atrás ó! Silênciozinho aí que eu vou fazer a leitura do texto que eu quero que o pessoal ouça bem direitinho. Quando você tiver ouvindo a leitura **olhe** p'ro seu texto tá? Vê a palavra no livro, tá? Então vamo ver aí o primeiro parágrafo. “*Green Valley*”...

Ocorrência S088

P: ... Então, agora nós vamos até a leitura do texto, página oitenta e cinco. Como é que eu falei p'ra vocês que, a gente memoriza um pouco de pronúncia? Você vai ouvir né! No caso, o professor ler o seu texto. Você vai olhar p'ra onde? Cê vai olhar para o seu texto e a palavra escrita e apenas ouvir o professor. Tá okay? Posso começar a leitura? Só que eu quero silêncio! Aí atrás ó! Silênciozinho aí que eu vou fazer a leitura do texto que eu quero que o pessoal ouça bem direitinho. Quando você tiver ouvindo a leitura olhe p'ro seu texto tá? **Vê** a palavra no livro, tá? Então vamo ver aí o primeiro parágrafo. “*Green Valley*”...

Ocorrência S089

P: Deu p'ra pegar alguma pronúncia? Ficou alguma coisa?

A: Não.

P: Deu, não deu? Com certeza, acho que deve ter dado. Pelo menos 10% no mínimo ficou. Então, vamos aí gente é ...! Partir aí p'ra tradução geral do texto. Eu vou tentar traduzir ao máximo ao pé da letra né a palavra em inglês né? É... e passo a palavra p'ro português p'ra você ver o vocabulário. E após isso nós vamos trabalhar palavras isoladas aqui na lousa certo? Então, vamos ver. É, primeiro parágrafo, **coloquem** aí. Caso três, unidade três né? Quão verde é o nosso mundo?. Ponto de interrogação. Unidade três, página oitenta e quatro, oitenta e cinco. Isso aí é o primeiro ou segundo bimestre?

Todos: Segundo.

Ocorrência S090

P: Segundo. Então vamo lá. Primeiro parágrafo **coloque** aí!

Ocorrência S091

P: Aí no seu lado direito tem umas palavrinhas aí, de vocabulário, lembram? “*Land*”, ele colocou aí a tradução ao lado né? Terra ou solo. “*Either*” quer dizer o quê? **Olhe** aí no seu lado direito aí na unidade seis. “*Either*” quer dizer ou e esse “*or*” aí também quer dizer ou. Então, “*either*” ou “*or*” quer dizer ou e ou. Olha aí! Shiuuuuu! Eu quero que vocês acompanhem o vocabulário aí. Olhe o texto e ao lado o vocabulário. “*To stop killing*” isso aí, “*to stop*” não é o verbo parar?

A: matar.

Ocorrência S092

P: Aí no seu lado direito tem umas palavrinhas aí, de vocabulário, lembram? “*Land*”, ele colocou aí a tradução ao lado né? Terra ou solo. “*Either*” quer dizer o quê? Olhe aí no seu lado direito aí na unidade seis. “*Either*” quer dizer ou e esse “or” aí também quer dizer ou. Então, “*either*” ou “or” quer dizer ou e ou. **Olha** aí! Shiuuuuu! Eu quero que vocês acompanhem o vocabulário aí. Olhe o texto e ao lado o vocabulário. “*To stop killing*” isso aí, “*to stop*” não é o verbo parar?

A: matar.

Ocorrência S093

P: Aí no seu lado direito tem umas palavrinhas aí, de vocabulário, lembram? “*Land*”, ele colocou aí a tradução ao lado né? Terra ou solo. “*Either*” quer dizer o quê? Olhe aí no seu lado direito aí na unidade seis. “*Either*” quer dizer ou e esse “or” aí também quer dizer ou. Então, “*either*” ou “or” quer dizer ou e ou. Olha aí! Shiuuuuu! **Eu quero** que vocês acompanhem o vocabulário aí. Olhe o texto e ao lado o vocabulário. “*To stop killing*” isso aí, “*to stop*” não é o verbo parar?

A: matar.

Ocorrência S094

P: Aí no seu lado direito tem umas palavrinhas aí, de vocabulário, lembram? “*Land*”, ele colocou aí a tradução ao lado né? Terra ou solo. “*Either*” quer dizer o quê? Olhe aí no seu lado direito aí na unidade seis. “*Either*” quer dizer ou e esse “or” aí também quer dizer ou. Então, “*either*” ou “or” quer dizer ou e ou. Olha aí! Shiuuuuu! Eu quero que vocês acompanhem o vocabulário aí. **Olhe** o texto e ao lado o vocabulário. “*To stop killing*” isso aí, “*to stop*” não é o verbo parar?

A: matar.

Ocorrência S095

P: ... Entendido aí? Alguma dúvida aí gente?

A: Não.

P: Não? **Posso ir** p’ro vocabulário? Então vamo ver aí! Se tiver alguma dúvida pode perguntar! Quem viu nos jornais aí as últimas notícias do meio ambiente que agora tá tão falado? Que que vocês têm a dizer alguma coisinha sobre isso?

Ocorrência S096

P: ... Entendido aí? Alguma dúvida aí gente?

A: Não.

P: Não? **Posso ir** p’ro vocabulário? Então **vamo ver** aí! Se tiver alguma dúvida pode perguntar! Quem viu nos jornais aí as últimas notícias do meio ambiente que agora tá tão falado? Que que vocês têm a dizer alguma coisinha sobre isso?

Ocorrência S097

P: ... Entendido aí? Alguma dúvida aí gente?

A: Não.

P: Não? **Posso ir** p’ro vocabulário? Então vamo ver aí! Se tiver alguma dúvida **pode perguntar!** Quem viu nos jornais aí as últimas notícias do meio ambiente que agora tá tão falado? Que que vocês têm a dizer alguma coisinha sobre isso?

Ocorrência S098

P: ... Então, aí o país que mais polui o meio ambiente é o quê?

A: Estados Unidos.

P: Estados Unidos. Então aí os países estão fazendo conferência p'ra se reunir p'ra chegar a um acordo, p'ra ver se eles tomam uma solução para que diminua essa poluição p'ra que a gente não perca a água potável, não deixa atingir também pela manutenção. A questão aí da Amazônia que estão desmatando né! Aquela mata verde toda que está assim virando assim um deserto né! Já tem áreas que estão desertas. E p'ra que aquilo lá não vire um deserto como o deserto do Saara né, que eu vi até no jornal, comparando aqui. Então o homem **tem que** se prevenir, né!

Ocorrência S099

P: Vamo ver aí a número um. **Posso apagar** aqui?

Ocorrência S100

P: **Forme** frases interrogativas. Lembrando aí qual a regra da interrogativa no passado?

Ocorrência S101

P: ... E esse verbo grifado aí? É “*understood, understood*”, que significado tem esse verbo em português? Qual é o passado de que verbo em português, gente?

A: Entender.

P: Entender. Certo? Então aí nós vamos pegar esse verbo, entender, botar ele no passado regular porque ele não tem *-ed* no final. Então ele é irregular. Então vamo passar esse verbo para o infinitivo. Sem o “*to*” né! Então vai ficar como? “*Under ... stand*”. **Olhe** aí! Procure memorizar esses verbos regula ... aliás irregulares, viu? Memorize aí o infinitivo e o passado porque senão não dá p'ra fazer a pergunta!

Ocorrência S102

P: ... E esse verbo grifado aí? É “*understood, understood*”, que significado tem esse verbo em português? Qual é o passado de que verbo em português, gente?

A: Entender.

P: Entender. Certo? Então aí nós vamos pegar esse verbo, entender, botar ele no passado regular porque ele não tem *-ed* no final. Então ele é irregular. Então vamo passar esse verbo para o infinitivo. Sem o “*to*” né! Então vai ficar como? “*Under ... stand*”. **Olhe** aí! **Procure** memorizar esses verbos regula... aliás irregulares, viu? Memorize aí o infinitivo e o passado porque senão não dá p'ra fazer a pergunta!

Ocorrência S103

P: ... E esse verbo grifado aí? É “*understood, understood*”, que significado tem esse verbo em português? Qual é o passado de que verbo em português, gente?

A: Entender.

P: Entender. Certo? Então aí nós vamos pegar esse verbo, entender, botar ele no passado regular porque ele não tem *-ed* no final. Então ele é irregular. Então vamo passar esse verbo para o infinitivo. Sem o “*to*” né! Então vai ficar como? “*Under ... stand*”. **Olhe** aí! **Procure** memorizar esses verbos regula ... aliás irregulares, viu? **Memorize** aí o infinitivo e o passado porque senão não dá p'ra fazer a pergunta!

Ocorrência S104

P: ... E esse verbo grifado aí? É “*understood, understood*”, que significado tem esse verbo em português? Qual é o passado de que verbo em português, gente?

A: Entender.

P: Entender. Certo? Então aí nós vamos pegar esse verbo, entender, botar ele no passado regular porque ele não tem *-ed* no final. Então ele é irregular. Então vamos passar esse verbo para o infinitivo. Sem o “to” né! Então vai ficar como? “*Under ... stand*”. Olhe aí! Procure memorizar esses verbos regula ... aliás irregulares, viu? Memorize aí o infinitivo e o passado porque senão **não dá** p’ra fazer a pergunta!

Ocorrência S105

P: Certo, então aqui tá o quê? “*Did the student understand*”. Depois do verbo **repete** o complemento, só o que tem aí.

Ocorrência S106

P: ... Questão dois. Vamos colocar novamente o texto, no início toda a sentença, porque é interrogativa. **Coloca** aí o sujeito e aqui tem a mesma função. E agora o verbo “*took*” aí “*youngsters took the streets to protest*” então os jovens foram para as ruas para protestar. Então o passado desse verbo “*took*” aí está bem aí traduzido, ele, né, “*took*” ele é irregular, não apareceu *-ed* no final. E eu vou trazer esse verbo para o infinitivo. Então a forma é feito, tem a forma do infinitivo presente simples e agora? Coloca o complemento.

Ocorrência S107

P: ... Questão dois. Vamos colocar novamente o texto, no início toda a sentença, porque é interrogativa. Coloca aí o sujeito e aqui tem a mesma função. E agora o verbo “*took*” aí “*youngsters took the streets to protest*” então os jovens foram para as ruas para protestar. Então o passado desse verbo “*took*” aí está bem aí traduzido, ele, né, “*took*” ele é irregular, não apareceu *-ed* no final. E eu vou trazer esse verbo para o infinitivo. Então a forma é feito, tem a forma do infinitivo presente simples e agora? **Coloca** o complemento.

Ocorrência S108

P: ... Vamos lá! Quarta questão, **lendo** aí. *He “read” a todas estas, o quê? “about computer. He read a book about computer”*. O verbo aí foi o “*read*”. O verbo “*read*”, traga ele p’ro presente. Hein, gente, o verbo “*read, to read*”, que verbo é esse? Ler, quem não sabe, anote aí a tradução p’ra ir memorizando!

Ocorrência S109

P: ... Vamos lá! Quarta questão, lendo aí. “*He read*” a todas estas, o quê?, “*about computer. He read a book about computer*”. O verbo aí foi o “*read*”. O verbo *read*, **traga** ele p’ro presente. Hein, gente, o verbo *read, to read*, que verbo é esse? Ler, quem não sabe, anote aí a tradução p’ra ir memorizando!

Ocorrência S110

P: ... Vamos lá! Quarta questão, lendo aí. “*He read*” a todas estas, o quê?, “*about computer. He read a book about computer*”. O verbo aí foi o “*read*”. O verbo “*read*”, traga ele p’ro presente. Hein, gente, o verbo “*read, to read*”, que verbo é esse? Ler, quem não sabe, **anote** aí a tradução p’ra ir memorizando!

Ocorrência S111

P: ... Vamos colocar o “*did*” aí no início!

A: Vambora.

P: “*Did he read ...*” **Pega** a cadeira! Então aí vai ficar “*did he*”, vamos colocar aí esse verbo no infinitivo, presente, vamos lá, vamos ver, me digam aí o infinitivo presente desse verbo que está aí, do verbo ler.

Ocorrência S112

P: ...Vamo colocar o “*did*” aí no início!

A: Vambora.

P: “*Did he read ...*” Pega a cadeira! Então aí vai ficar “*did he*”, vamo colocar aí esse verbo no infinitivo, presente, vamo lá, vamo ver, me **digam** aí o infinitivo presente desse verbo que está aí, do verbo ler.

Ocorrência S113

P: Então aí gente, este verbo que está aí no passado, “*became*” né, é o verbo tornar que está no passado regular. Qual é o infinitivo presente do verbo fiquei? Eu **troco** porque? Qual letra eu vou trocar aí?

A: Troca o a.

P: Troca o *a* porque? Por *o*.

Ocorrência S114

P: Então aí gente, este verbo que está aí no passado, “*became*” né, é o verbo tornar que está no passado regular. Qual é o infinitivo presente do verbo fiquei? Eu troco porque? Qual letra eu vou trocar aí?

A: **Troca** o a.

P: Troca o *a* porque? Por *o*.

Ocorrência S115

P: Então aí gente, este verbo que está aí no passado, “*became*” né, é o verbo tornar que está no passado regular. Qual é o infinitivo presente do verbo fiquei? Eu troco porque? Qual letra eu vou trocar aí?

A: Troca o a.

P: **Troca** o *a* porque? Por *o*.

Ocorrência S116

P: Ele mudou “*the rules*”. O que é “*the rules*”? Regras, p’ra quem não sabe a tradução da palavra destituída, em baixo **coloca** aí a tradução, certo? Então aquele homem mudou as regras da ... escola ...Vamo lá, “*did ...*” “*Changed*” aí é um verbo regular, terminou em *-ed*. Ele, este verbo, vai até qual letra aí gente! Até o ééé, né isso?

A: Pera aí professor!

Ocorrência S117

P: Ele mudou *the rules*. O que é “*the rules*”? Regras, p’ra quem não sabe a tradução da palavra destituída, em baixo coloca aí a tradução, certo? Então aquele homem mudou as regras da ... escola ...Vamo lá, “*did ...*” “*Changed*” aí é um verbo regular, terminou em *-ed*. Ele, este verbo, vai até qual letra aí gente! Até o ééé, né isso?

A: **Pera** aí professor!

Ocorrência S118

P: Que verbo é esse aí? “*Did*” é o que? Mas, aí qual é o verbo?

A: Fizeram.

P: Pronto! E em inglês?

A: Did.

P: Pronto! Beleza! A colega tá sabendo. **Olhe**, eles fizeram “*a lot of things, a lot of*”, bastante, “*things*”, coisas “*abroad*”. Olhe o título lá no nosso texto. Olhe aí o que é “*abroad*” p’ra mim. Quem lembra?

A: Não lembro.

P: Cê tem que lembrar. A palavra “*abroad*” quer dizer que, olhe, aí a tradução.

Ocorrência S119

P: Que verbo é esse aí? “*Did*” é o que? Mas, aí qual é o verbo?

A: Fizeram.

P: Pronto! E em inglês?

A: Did.

P: Pronto! Beleza! A colega tá sabendo. Olhe eles fizeram “*a lot of things*”, “*a lot of*”, bastante, “*things*”, coisas “*abroad*”. **Olhe** o título lá no nosso texto. Olhe aí o que é “*abroad*” p’ra mim. Quem lembra?

A: Não lembro.

P: Cê tem que lembrar. A palavra “*abroad*” quer dizer que, olhe, aí a tradução.

Ocorrência S120

P: Que verbo é esse aí? “*Did*” é o que? Mas, aí qual é o verbo?

A: Fizeram.

P: Pronto! E em inglês?

A: Did.

P: Pronto! Beleza! A colega tá sabendo. Olhe eles fizeram “*a lot of things, a lot of*”, bastante, “*things*”, coisas “*abroad*”. Olhe o título lá no nosso texto. **Olhe** aí o que é “*abroad*” p’ra mim. Quem lembra?

A: Não lembro.

P: Cê tem que lembrar. A palavra “*abroad*” quer dizer que, olhe, aí a tradução.

Ocorrência S121

P: Que verbo é esse aí? “*Did*” é o que? Mas, aí qual é o verbo?

A: Fizeram.

P: Pronto! E em inglês?

A: Did.

P: Pronto! Beleza! A colega tá sabendo. Olhe eles fizeram “*a lot of things, a lot of*”, bastante, “*things*”, coisas “*abroad*”. Olhe o título lá no nosso texto. Olhe aí o que é “*abroad*” p’ra mim. Quem lembra?

A: Não lembro.

P: Cê **tem que lembrar**. A palavra “*abroad*” quer dizer que, olhe, aí a tradução.

Ocorrência S122

P: Que verbo é esse aí? “*Did*” é o que? Mas, aí qual é o verbo?

A: Fizeram.

P: Pronto! E em inglês?

A: Did.

P: Pronto! Beleza! A colega tá sabendo. Olhe eles fizeram “*a lot of things, a lot of*”, bastante, “*things*”, coisas “*abroad*”. Olhe o título lá no nosso texto. Olhe aí o que é “*abroad*” p’ra mim. Quem lembra?

A: Não lembro.

P: Cê tem que lembrar. A palavra “*abroad*” quer dizer que, **olhe**, aí a tradução.

Ocorrência S123

P: ... Lembrando aí que o título da nossa ... é, na questão aí do intercâmbio cultural nos Estados Unidos.

O título é o quê? Uma experiência no estrangeiro. Lembra? Então aí, **coloque** “*did*”, depois pronome sujeito, “*they*”. Eu vou p’ra esse verbo “*did*”, que é o verbo fazer, que aí é a afirmativa. Então é o verbo principal, que é o verbo fazer. Ele virá para o infinitivo com o “*to, did they do ...*” repete o restante da sentença, que é o comple ...men ... to.

Ocorrência S124

P: ... Lembrando aí que o título da nossa ... é, na questão aí do intercâmbio cultural nos Estados Unidos. O título é o que? Uma experiência no estrangeiro. Lembra? Então aí, coloque “*did*”, depois pronome sujeito, “*they*”. Eu vou p’ra esse verbo “*did*”, que é o verbo fazer, que aí é a afirmativa. Então é o verbo principal, que é o verbo fazer. Ele virá para o infinitivo com o “*to, did they do ...*” **repete** o restante da sentença, que é o comple ...men ... to.

Ocorrência S125

P: Okay, **posso conferir** aí?

TODOS: Pode.

Ocorrência S126

P: ... Esse verbo aí está no passado regular ou irregular?

A: No passado.

P: Regular porque terminou em *-ed*. Pessoal hoje tá tímido. **Não quer nem responder** né! Mas a gente vê que é só timidez mesmo ...

Ocorrência S127

P: ... Décima. “*Becky expressed her feelings to Paul*”, então Becky expressou aí, é o verbo expressar, que é cognato. Becky expressou seus sentimentos para Paulo. Então aí interrogativa, “*did*”. Becky ... “*express*”, esse verbo aí vai até o *e*, não é isso? Infinitivo porque **retira** o *-ed* do passado regular. O verbo vai voltar para o infinitivo e é até o *e* ... Depois é só o complemento. Repete, coloca o ponto de interrogação.

Ocorrência S128

P: ... Décima. “*Becky expressed her feelings to Paul*”, então Becky expressou aí, é o verbo expressar, que é cognato. Becky expressou seus sentimentos para Paulo. Então aí interrogativa, “*did*”. Becky ... “*express*”, esse verbo aí vai até o *e*, não é isso? Infinitivo porque retira o *-ed* do passado regular. O verbo vai voltar para o infinitivo e é até o *e* ... Depois é só o complemento. **Repete**, coloca o ponto de interrogação.

Ocorrência S129

P: ... Décima. “*Becky expressed her feelings to Paul*”, então Becky expressou aí, é o verbo expressar, que é cognato. Becky expressou seus sentimentos para Paulo. Então aí interrogativa, “*did*”. Becky ... “*express*”, esse verbo aí vai até o *e*, não é isso? Infinitivo porque retira o *-ed* do pasado regular. O verbo vai voltar para o infinitivo e é até o *e* ... Depois é só o complemento. Repete, **coloca** o ponto de interrogação.

Ocorrência S130

P: ... **Pode voltar** p’ra questão... dezenove? Então, vamo lá! Página setenta e nove questão *c*. “*Follow the examples*”. Então aí, grife aí o verbo “*follow*”. Quem sabe a tradução desse

verbo? Lá do enunciado. “*Follow*” quer dizer o quê? No início aí é o verbo seguir, né! Siga o exemplo.

Ocorrência S131

P: ... Pode voltar p’ra questão ... dezenove? Então, vamo lá! Página setenta e nove questão *c*. “*Follow the examples*”. Então aí, grife aí o verbo “*follow*”. Quem sabe a tradução desse verbo? Lá do enunciado. “*Follow*” quer dizer o quê? No início aí é o verbo seguir, né! Siga o exemplo.

Ocorrência S132

P: ... Pode voltar p’ra questão ... dezenove? Então, vamo lá! Página setenta e nove questão *c*. “*Follow the examples*”. Então aí, **grife** aí o verbo “*follow*”. Quem sabe a tradução desse verbo? Lá do enunciado. “*Follow*” quer dizer o quê? No início aí é o verbo seguir, né! Siga o exemplo.

Ocorrência S133

P: ... Pode voltar p’ra questão... dezenove? Então, vamo lá! Página setenta e nove questão *c*. “*Follow the examples*”. Então aí, grife aí o verbo “*follow*”. Quem sabe a tradução desse verbo? Lá do enunciado. “*Follow*” quer dizer o quê? No início aí é o verbo seguir, né! **Siga** o exemplo.

Ocorrência S134

P: ... Que verbo é esse aí? Lembrando ...

A: Ler.

P: Esse é o verbo ler? Perder querida! No começo é o verbo perder. Então aí **ele vai querer que você coloque** a ... no primeiro parágrafo, a forma do verbo perder na negativa passado e no segundo caso ele quer que você coloque esse verbo no início, que é o verbo perder na forma afirmativa do passado.

Ocorrência S135

P: ...Que verbo é esse aí? Lembrando ...

A: Ler.

P: Esse é o verbo ler? Perder querida! No começo é o verbo perder. Então aí ele vai querer que você coloque a ... no primeiro parágrafo, a forma do verbo perder na negativa passado e no segundo caso ele **quer que você coloque** esse verbo no início, que é o verbo perder na forma afirmativa do passado.

Ocorrência S136

P: ...**Vá** copiando aí viu? Porque isso aqui já é revisão. Eu já dei tudo isso aqui e aí você vai tentar fazer aí copiando. Olhe aí! Então ontem eu não perdi, “*didn’t miss*”, negativa, “*the train*”, ontem eu não perdi o trem, “*I*”, eu, colocando o verbo to miss aí no passado regular da afirmativa. Retiro o “*to*”, não é isso? E coloco o que no final, o *-ed*. Então aí, “*I missed*” com *-ed* no final, “*the bus*”. Eu perdi o ônibus.

Ocorrência S137

P: ...**Vá** copiando aí viu? Porque isso aqui já é revisão. Eu já dei tudo isso aqui e aí você vai tentar fazer aí copiando. **Olhe** aí! Então ontem eu não perdi, “*didn’t miss*”, negativa, “*the train*”, ontem eu não perdi o trem, “*I*”, eu, colocando o verbo to miss aí no passado regular da afirmativa. Retiro o “*to*”, não é isso? E coloco o que no final, o *-ed*. Então aí, “*I missed*” com *-ed* no final, “*the bus*”. Eu perdi o ônibus.

Ocorrência S138

P: ...Vá copiando aí viu? Porque isso aqui já é revisão. Eu já dei tudo isso aqui e aí você vai tentar fazer aí copiando. Olhe aí! Então ontem eu não perdi, “*didn’t miss*”, negativa, “*the train*”, ontem eu não perdi o trem, “*T*”, eu, colocando o verbo *to miss* aí no passado regular da afirmativa. **Retiro** o “*to*”, não é isso? E coloco o que no final, o *-ed*. Então aí, “*I missed*” com *-ed* no final, “*the bus*”. Eu perdi o ônibus.

Ocorrência S139

P: ...Vá copiando aí viu? Porque isso aqui já é revisão. Eu já dei tudo isso aqui e aí você vai tentar fazer aí copiando. Olhe aí! Então ontem eu não perdi, “*didn’t miss*”, negativa, “*the train*”, ontem eu não perdi o trem, “*T*”, eu, colocando o verbo *to miss* aí no passado regular da afirmativa. Retiro o “*to*”, não é isso? E **coloco** o que no final, o *-ed*. Então aí, “*I missed*” com *-ed* no final, “*the bus*”. Eu perdi o ônibus.

Ocorrência S140

P: ... Então não começaram vai ser o quê? ”*Didn’t*” né! Na negativa. Esse verbo aí você **retira** só o “*to*” porque ele já está no infinitivo e vai permanecer. Cê tira só o “*to*”. Então “*didn’t begin*”.

Ocorrência S141

P: ... Então não começaram vai ser o quê? ”*Didn’t*” né! Na negativa. Esse verbo aí você **retira** só o “*to*” porque ele já está no infinitivo e vai permanecer. Cê **tira** só o “*to*”. Então “*didn’t begin*”.

Ocorrência S142

P: ... Então o que cê faz com o verbo “*to begin*” para passar p’ro passado aí? **Retira** o “*to*” e troca esse *e* por *a*. Esse *e* que tem dentro do verbo troco por *a*, e está feito o passado simples. Três. ”*To speak*” aí, que eu também já dei na aula passada, que é o verbo falar, né! Como é que vai preencher aí na negativa? “*Didn’t*” ou então “*did not*” e vamos colo ... retire aí o “*to*” desse verbo no infinitivo e coloca aí. Então vai ficar “*didn’t speak*”.

Ocorrência S143

P: ... Então o que cê faz com o verbo “*to begin*” para passar p’ro pasado aí? Retira o “*to*” e **troca** esse *e* por *a*. Esse *e* que tem dentro do verbo troco por *a*, e está feito o passado simples. Três. “*To speak*” aí, que eu também já dei na aula passada, que é o verbo falar, né! Como é que vai preencher aí na negativa? ”*Didn’t*” ou então “*did not*” e vamos colo ... retire aí o “*to*” desse verbo no infinitivo e coloca aí. Então vai ficar “*didn’t speak*”.

Ocorrência S144

P: ... Então o que cê faz com o verbo “*to begin*” para passar p’ro pasado aí? Retira o “*to*” e troca esse *e* por *a*. Esse *e* que tem dentro do verbo troco por *a*, e está feito o passado simples. Três. “*To speak*” aí, que eu também já dei na aula passada, que é o verbo falar, né! Como é que vai preencher aí na negativa? ”*Didn’t*” ou então “*did not*” e vamos colo ... **retire** aí o “*to*” desse verbo no infinitivo e coloca aí. Então vai ficar “*didn’t speak*”.

Ocorrência S145

P: Então o que cê faz com o verbo “*to begin*” para passar p’ro pasado aí? Retira o “*to*” e troca esse *e* por *a*. Esse *e* que tem dentro do verbo troco por *a*, e está feito o passado simples. Três.

“*To speak*” aí, que eu também já dei na aula passada, que é o verbo falar, né! Como é que vai preencher aí na negativa? ”*Didn’t*” ou então “*did not*” e vamos colo ... retire aí o “*to*” desse verbo no infinitivo e **coloca** aí. Então vai ficar “*didn’t speak*”.

Ocorrência S146

P: Iten quatro! Eu tenho aí entre prentese o verbo “*belong*”. Que verbo é esse, gente? O verbo “*belong*” aí. Per ... ten ... cer. **Coloca** aí, quem não sabe a tradução aí do outro lado.

Ocorrência S147

P: **Vamos colocar** esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque retira só o “*to*” e coloca o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? Passa logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. Pega esse verbo, retira o “*to*” e coloquem *-ed* no final.

Ocorrência S148

P: Vamos colocar esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque **retira** só o “*to*” e coloca o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? Passa logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. Pega esse verbo, retira o “*to*” e coloquem *-ed* no final.

Ocorrência S149

P: Vamos colocar esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque retira só o “*to*” e **coloca** o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? Passa logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. Pega esse verbo, retira o “*to*” e coloquem *-ed* no final.

Ocorrência S150

P: Vamos colocar esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque retira só o “*to*” e coloca o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? **Passa** logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. Pega esse verbo, retira o “*to*” e coloquem *-ed* no final.

Ocorrência S151

P: Vamos colocar esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque retira só o “*to*” e coloca o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? Passa logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. **Pega** esse verbo, retira o “*to*” e coloquem *-ed* no final.

Ocorrência S152

P: Vamos colocar esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque retira só o “*to*” e coloca o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? Passa logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. Pega esse verbo, **retira** o “*to*” e coloquem *-ed* no final.

Ocorrência S153

P: Vamos colocar esse verbo na negativa. “*Didn’t belong*” porque retira só o “*to*” e coloca o “*didn’t belong*” E aí o que que se faz? Passa logo esse verbo p’ro passado. Esse verbo é regular. Se eu tô dizendo regular eu já tô dando a dica p’ra vocês. Pega esse verbo, retira o “*to*” e **coloquem** *-ed* no final.

Ocorrência S154

P: Quinta questão é o verbo “*to fill*”, que é o verbo *sen ... tir.* “*Yesterday*”, vamo logo fazendo o espaço! Então a negativa aí no primeiro espaço. Vai ficar “*didn’t*” ou então “*did not*”. **Retire** o “*to*” desse verbo né, vai ficar o quê? “*Fill*” né! Então vai ficar “*didn’t fill*”.

Ocorrência S155

P: Sexta. Na sexta eu tenho aí o verbo “*stop*”, que é o verbo parar, que eu dei também semana pasada. Isso aquí é revisão, *a e b*, né! Então aí, na negativa com o verbo parar, com o verbo “*stop*” vai ser “*didn’t*” ou então “*did not*” e “*stop*”. **Tire** o infinitivo “*to*” e coloque o verbo normal aí. “*Didn’t stop*”, no segundo espaço. Como é que eu vou colocar o passado aí do verbo? Retira-se o “*to*”. Vamo ver aí na sexta ó! Sexta questão, olha aí, gente!

Ocorrência S156

P: Sexta. Na sexta eu tenho aí o verbo “*stop*”, que é o verbo parar, que eu dei também semana pasada. Isso aquí é revisão, *a e b*, né! Então aí, na negativa com o verbo parar, com o verbo “*stop*” vai ser “*didn’t*” ou então “*did not*” e “*stop*”. Tire o infinitivo “*to*” e **coloque** o verbo normal aí. “*Didn’t stop*”, no segundo espaço. Como é que eu vou colocar o passado aí do verbo? Retira-se o “*to*”. Vamo ver aí na sexta ó! Sexta questão, olha aí, gente!

Ocorrência S157

P: Sexta. Na sexta eu tenho aí o verbo “*stop*”, que é o verbo parar, que eu dei também semana pasada. Isso aquí é revisão, *a e b*, né! Então aí, na negativa com o verbo parar, com o verbo “*stop*” vai ser “*didn’t*” ou então “*did not*” e “*stop*”. Tire o infinitivo “*to*” e coloque o verbo normal aí. “*Didn’t stop*”, no segundo espaço. Como é que eu vou colocar o passado aí do verbo? **Retira-se** o “*to*”. Vamo ver aí na sexta ó! Sexta questão, olha aí, gente!

Ocorrência S158

P: Sexta. Na sexta eu tenho aí o verbo “*stop*”, que é o verbo parar, que eu dei também semana pasada. Isso aquí é revisão, *a e b*, né! Então aí, na negativa com o verbo parar, com o verbo “*stop*” vai ser “*didn’t*” ou então “*did not*” e “*stop*”. Tire o infinitivo “*to*” e coloque o verbo normal aí. “*Didn’t stop*”, no segundo espaço. Como é que eu vou colocar o passado aí do verbo? Retira-se o “*to*”. Vamo ver aí na sexta ó! Sexta questão, **olha** aí, gente!

Ocorrência S159

P: Sexta. Na sexta eu tenho aí o verbo “*stop*”, que é o verbo parar, que eu dei também semana pasada. Isso aquí é revisão, *a e b*, né! Então aí, na negativa com o verbo parar, com o verbo “*stop*” vai ser “*didn’t*” ou então “*did not*” e “*stop*”. Tire o infinitivo “*to*” e coloque o verbo normal aí. “*Didn’t stop*”, no segundo espaço. Como é que eu vou colocar o passado aí do verbo? Retira-se o “*to*”. **Vamo ver** aí na sexta ó! Sexta questão, olha aí, gente!

Ocorrência S160

P: ... O verbo “*stop*” no passado, lembrando aqui as regrinhas que eu dei. **Olhe** aí! Retira-se o “*to*”, não é isso aquí? Esse verbo terminou em quê? C ...v ... c. Consoante mais vogal mais consoante, certo? Então o que que eu faço? Dobro o ...o ... meio e acrescento o *-ed* no passado.

Ocorrência S161

P: ... O verbo “*stop*” no passado, lembrando aqui as regrinhas que eu dei. Olhe aí! Retira-se o “*to*”, não é isso aqui? Esse verbo terminou em quê? c...v...c. Consoante mais vogal mais consoante, certo? Então o que que eu faço? **Dobro** o...o...meio e acrescento o *-ed* no passado.

Ocorrência S162

P: ... O verbo “*stop*” no passado, lembrando aqui as regrinhas que eu dei. Olhe aí! Retira-se o “*to*”, não é isso aqui? Esse verbo terminou em quê? c...v...c. Consoante mais vogal mais consoante, certo? Então o que que eu faço? Dobro o...o...meio e **acrescento** o *-ed* no passado.

Ocorrência S163

P: ... Lembrando aí gente! Pessoal, **tem que memorizar** o passado irregular desses verbos.

Ocorrência S164

P: ... Oito. “*To know*”. “*To know*” que eu falei que é o verbo saber né, na aula passada. Então vamos fazer aí na negativa. “*Didn’t know*”. **Retira** só o “*to*”, do “*know*” né! E coloca “*didn’t know*” or “*did not*”. Segundo espaço aí na oitava o passado simples do “*to know*”. Eu só vou é ... é ... é ... Faça essa para mim. Oitava. No segundo espaço eu troco esse verbo “*to know*” por *e*.

Ocorrência S165

P: ... Oito. “*To know*”. “*To know*” que eu falei que é o verbo saber né, na aula passada. Então vamos fazer aí na negativa. “*Didn’t know*”. Retira só o “*to*”, do “*know*” né! E **coloca** “*didn’t know*” or “*did not*”. Segundo espaço aí na oitava o passado simples do “*to know*”. Eu só vou é ... é ... é ... Faça essa para mim. Oitava. No segundo espaço eu troco esse verbo “*to know*” por *e*.

Ocorrência S166

P: ... Oito. “*To know*”. “*To know*” que eu falei que é o verbo saber né, na aula passada. Então vamos fazer aí na negativa. “*Didn’t know*”. Retira só o “*to*”, do “*know*” né! E coloca “*didn’t know*” or “*did not*”. Segundo espaço aí na oitava o passado simples do “*to know*”. Eu só vou é ... é ... é ... **Faça** essa para mim. Oitava. No segundo espaço eu troco esse verbo “*to know*” por *e*.

Ocorrência S167

P: ... Oito. “*To know*”. “*To know*” que eu falei que é o verbo saber né, na aula passada. Então vamos fazer aí na negativa. “*Didn’t know*”. Retira só o “*to*”, do “*know*” né! E coloca “*didn’t know*” or “*did not*”. Segundo espaço aí na oitava o passado simples do “*to know*”. Eu só vou é ... é ... é ... Faça essa para mim. Oitava. No segundo espaço eu **troco** esse verbo “*to know*” por *e*.

Ocorrência PR168

P: “*Change to the negative and interrogative*”. Vamos lá! Tu **faz** a segunda e tu faz a terceira okay?

A1: A quarta é na negativa?

P: É isso mesmo. E a negativa você vai escolher qual é a forma que você quer. Muito bem!

Ocorrência PR169

P: “*Change to the negative and interrogative*”. Vamo lá! Tu faz a segunda e tu **faz** a terceira okay?

A1: A quarta é na negativa?

P: É isso mesmo. E a negativa você vai escolher qual é a forma que você quer. Muito bem!

Ocorrência PR170

P: “*Change to the negative and interrogative*”. Vamo lá! Tu faz a segunda e tu faz a terceira okay?

A1: A quarta é na negativa!

P: É isso mesmo. E a negativa você vai escolher qual é a forma que **você quer**. Muito bem!

Ocorrência PR171

P: Oh! Já tem gente p’ra fazer a segunda. Quem foi que disse que vai fazer a segunda?

A1: Eu.

A2: **Pode vir!** Ande! Sim, vamo lá! Vamo ler aí a primeira com vocês!

Ocorrência PR172

P: Oh! Já tem gente p’ra fazer a segunda. Quem foi que disse que vai fazer a segunda?

A1: Eu.

A2: Pode vir! Ande! Sim, vamo lá! **Vamo ler** aí a primeira com vocês!

Ocorrência PR173

P: Oh! Já tem gente p’ra fazer a segunda. Quem foi que disse que vai fazer a segunda?

A1: Eu.

P: Pode vir! **Ande!** Sim, vamo lá! Vamo ler aí a primeira com vocês!

Ocorrência PR174

A1: professora, presente.

P: Levou falta? **Venha!** Quem é? Tu?

A1: Não.

P: Quem foi que disse que vinha fazer a quatro? Posso apagar aqui?

Ocorrência PR75

A1: professora, presente.

P: Levou falta? Venha! Quem é? Tu?

A1: Não.

P: Quem foi que disse que vinha fazer a quatro? **Posso apagar** aqui?

Ocorrência PR176

P: Gente, ó! Rapidinho ... eu **quero** que vocês arranjem aí um pedacinho de papel, pode ser a metade de uma folha que não tenha nada escrito frente e verso porque você vai destacar e me entregar. Tá certo? Então vamo lá! Pegue essa folhinha aí que não tenha nada escrito de um lado e do outro. Pode ser a metade da folha.

Ocorrência PR177

P: Gente, ó! Rapidinho ... eu quero que vocês arranjem aí um pedacinho de papel, **pode ser** a metade de uma folha que não tenha nada escrito frente e verso porque você vai destacar e me entregar. Tá certo? Então vamo lá! Pegue essa folhinha aí que não tenha nada escrito de um lado e do outro. Pode ser a metade da folha.

Ocorrência PR178

P: Gente, ó! Rapidinho... eu quero que vocês arranjam aí um pedacinho de papel, pode ser a metade de uma folha que não tenha nada escrito frente e verso porque você vai destacar e me entregar. Tá certo? Então vamo lá! **Pegue** essa folhinha aí que não tenha nada escrito de um lado e do outro. Pode ser a metade da folha.

Ocorrência PR179

Gente, ó! Rapidinho ... eu quero que vocês arranjam aí um pedacinho de papel, pode ser a metade de uma folha que não tenha nada escrito frente e verso porque você vai destacar e me entregar. Tá certo? Então vamo lá! Pegue essa folhinha aí que não tenha nada escrito de um lado e do outro. **Pode ser** a metade da folha.

Ocorrência PR180

P: ... E você vai resolver o que eu vou lhe **pedir** agora tá? Bote aí ó! “*Name, number e class*”. Okay?

Ocorrência PR181

P: ... E você vai resolver o que eu vou lhe pedir agora tá? **Bote** aí ó! “*Name, number e class*”. Okay?

Ocorrência PR182

P: Eu tô **pedindo** p’ra que você venha, faça aqui é a short answer. Aqui é, as respostas curtas usando “*yes* ou se você preferir o “*no*”.

Ocorrência PR183

P: Eu tô pedindo p’ra que você venha, faça aqui é a short answer. Aqui é, as respostas curtas usando “*yes*” ou se você **preferir** o “*no*”.

Ocorrência PR184

P: ... A frase toda. “*The Smiths were*”... Pronto! **Olha** pra cá. O verbo não é *were*? Como é que você vai transformar a sentença na negativa? **Vê** como é fácil!

Ocorrência PR185

P: ... A frase toda. “*The Smiths were*”... Pronto! Olha pra cá. O verbo não é *were*? Como é que você vai transformar a sentença na negativa? **Vê** como é fácil!

Ocorrência PR186

P: Item quatro. **Leia** aí o quatro.

A: *Was not*.

Ocorrência PR187

P: **Presta** atenção para o que eu vou mostrar pra vocês agora.

Ocorrência PR188

P: Nós vamos **precisar** dessas informaçoezinhas no final da aula.

Ocorrência PR189

P: **Olha** p’ra cá só um pouquinho! A dúvida do Michael é a de vocês.

Ocorrência PR190

P: Se você encontra o nome “*he*”, **só pode ser substituído** por um pronome masculino. “*She*” só pode ser feminino.

Ocorrência PR 191

P: Se você encontra o nome “*he*”, só pode ser substituído por um pronome masculino. “*She*” **só pode ser** feminino.

Ocorrência PR192

P: Pronto Michael! **Vira** pra frente!

Ocorrência PR193

P: Okay! “**Read** number *three*”. Lê aí!

Ocorrência PR194

P: Okay! “*Read number three*”. **Lê** aí.

Ocorrência PR195

P: **Vira** pra frente aí!

Ocorrência PR196

P: **Olhe** aqui ó! Então você faz só isso, “*were*”, e repete na frase.

Ocorrência PR197

P: Olhe aqui ó! Então você **faz** só isso, “*were*”, e repete na frase.

Ocorrência PR198

P: Olhe aqui ó! Então você faz só isso, “*were*”, e **repete** na frase.

Ocorrência PR199

P: Alguém tem dúvida? **Pode continuar** gente?

Todos: **Pode**.

Ocorrência PR200

P: Alguém tem dúvida? **Pode continuar** gente?

Todos: **Pode**.

Ocorrência PR201

P: Gente, só o Jackson. **Fale!** Você quer vir pra cá?

A: Não.

P: Então, fale daí mesmo.

Ocorrência PR202

P: Gente, só o Jackson. **Fale!** Você **quer vir** pra cá?

A: Não.

P: Então, fale daí mesmo.

Ocorrência PR203

P: Gente, só o Jackson. **Fale!** Você quer vir pra cá?

A: Não.

P: Então, **fale** daí mesmo.

Ocorrência PR204

P: Gente, **olha** pra cá!

Ocorrência PR205

P: **Tenha** calma! Presta atenção! Ó pessoal olha aqui! É aquilo que eu falei pra vocês.

Ocorrência PR206

P: Tenha calma! **Presta atenção!** Ó pessoal olha aqui! É aquilo que eu falei pra vocês.

Ocorrência PR207

P: Tenha calma! Presta atenção! Ó pessoal **olha aqui!** É aquilo que eu falei pra vocês.

Ocorrência PR208

P: **Olhe** aqui! Esse verbo aqui não pede o mesmo verbo na pergunta?

Ocorrência PR209

P: Gente, **olha** pra cá! Ó! A gente viu a pergunta outro dia ... Tudo que está no plural não substitui por “*they*”?

A: É.

Ocorrência PR210

P: Com *s* é plural e sem *s* é singular. Mas essas duas palavrinhas aqui, eles são considerados plural irregular. Aqui é um homem, aqui mais de um né! Não tem *s*, tá observando?

A: Eu acertei!

P: Então vocês **tem que aprenderem** essa palavrinha aqui tá? Se aparecer com *a* é singular. Se aparecer com *e* é plural. Então aqui seria igual a frase cinco realmente “*there were*”. Está se referindo ao *a*, é singular, está se referindo ao *e* é plural. Realmente, “*there were*”.

Ocorrência PR211

P: Porque eu **não posso usar** “*he*”? Por que não é do sexo masculino. Porque que eu não posso usar “*she*”?

A: Por que não é do sexo feminino.

P: Por que não é do sexo feminino. Então, só pode ser “*it*”.

Ocorrência PR212

P: Porque eu não posso usar “*he*”? Por que não é do sexo masculino. Porque que eu **não posso usar** “*she*”?

A: Por que não é do sexo feminino.

P: Por que não é do sexo feminino. Então, só pode ser “*it*”.

Ocorrência PR213

P: Porque eu não posso usar “*he*”? Por que não é do sexo masculino. Porque que eu não posso usar “*she*”?

A: Por que não é do sexo feminino.

P: Por que não é do sexo feminino. Então, só **pode ser** “*it*”.

Ocorrência PR214

P: Os dois casos que a gente **não pode usar** o verbo da pergunta.

Ocorrência PR215

P: **Fecha** o material. Pronto! É rapidinho. Não quero nada sobre a carteira. Vamo! Guarde aí, coloca debaixo da carteira. Vamo fastar aí. Você senta lá na frente!

Ocorrência PR216

P: Fecha o material. Pronto! É rapidinho. **Não quero** nada sobre a carteira. Vamo! Guarde aí, coloca debaixo da carteira. Vamo fastar aí. Você senta lá na frente!

Ocorrência PR217

P: Fecha o material. Pronto! É rapidinho. Não quero nada sobre a carteira. Vamo! **Guarde** aí, coloca debaixo da carteira. Vamo fastar aí. Você senta lá na frente!

Ocorrência PR218

P: Fecha o material. Pronto! É rapidinho. Não quero nada sobre a carteira. Vamo! Guarde aí, **coloca** debaixo da carteira. Vamo fastar aí. Você **sent**a lá na frente!

Ocorrência PR219

P: Fecha o material. Pronto! É rapidinho. Não quero nada sobre a carteira. Vamo! Guarde aí, coloca debaixo da carteira. Vamo fastar aí. Você **sent**a lá na frente!

Ocorrência PR220

P: Pronto! **Posso** explicar? Terminou? Já? Terminou de copiar?

Ocorrência PR221

P: **Lembre** que o verbo *to be* no passado só tem duas formas: “*was, were*”.

P: ... Entra na fila aí!

P: ... Terminou Diego? Direto p’ro pátio! Não pode ficar no corredor nem nas portas.

Ocorrência PR223

P: **Leia** a primeira frase aí p’ra mim. Olha p’ra cá pessoal!

Ocorrência PR224

P: Leia a primeira frase aí p’ra mim. **Olha** p’ra cá pessoal!

Ocorrência PR225

P: O que você vai fazer numa questão como essa ó! A primeira coisa que você vai fazer ... **Olha** p’ra cá ó!

Ocorrência PR226

P: **Lê** p’ra mim, a dois! ”*Read number three*”! Lê aí, lê! Vamo lá! Qual é o iten três?

Ocorrência PR227

P: Lê p’ra mim, a dois! ”**Read** *number three*”! Lê aí, lê! Vamo lá! Qual é o iten três?

Ocorrência PR228

P: Lê p’ra mim, a dois! “*Read number three*”! **Lê** aí, lê! Vamo lá! Qual é o iten três?

Ocorrência PR229

P: Lê p'ra mim, a dois! “*Read number three*”! Lê aí, **lê!** Vamo lá! Qual é o iten três?

Ocorrência PR230

A: Ele é assim porque tá no Japão, é?

P: Não, meu filho! Ele tando na “*negative*”, **pode usar** “*it is not*” ou “*it isn't*”.

Ocorrência PR231

P: Gente! **Olha!** Na outra página ... Vamo! Olha logo, p'ra cá! Na aula passada nós começamos falando de quê? ...

Ocorrência PR232

P: Gente! Olha! Na outra página ... Vamo! **Olha** logo, p'ra cá! Na aula passada nós começamos falando de quê? ...

Ocorrência PR233

P: Quem lembra alguma coisa que a gente falou sobre a “*short answer*”?

A: Faltei.

P: Faltou? **Tem que transformar** pelo pronome na “*negative*”, de preferência também, na forma contraída.

Ocorrência PR234

P: Gente, ó! **Presta atenção** aí! O que eu falei p'ra vocês ... é o seguinte! Que a “*short answer*” acontece com a frase interrogativa ...

Ocorrência PR235

P: Mesmo se você não entender, **eu quero que** você me dê sempre as duas respostas.

Ocorrência PR236

P: Respondendo na “*interrogative*” **nós vamos ter que trocar** o nome pelo pronome.

Ocorrência PR237

P: Cadê sua xerox?

A: Ai, não tenho.

P: Não tem? **Não era nem** p'ra estar aqui! ... Se eu não tenho, então eu abro o caderno. Vamo! Não pode perder nada.

Ocorrência PR238

P: Cadê sua xerox?

A: Ai, não tenho.

P: Não tem? Não era nem p'ra estar aqui! ... Se eu não tenho, então eu abro o caderno. Vamo! **Não pode perder** nada.

Ocorrência PR239

A: O verbo é sempre na frente?

P: **Olha** a pergunta do Ribamar! Professora, o verbo é sempre na frente, é?

A: Não.

P: Não.

Ocorrência PR240

P: Iten dois. “*Are sea travels ...*” **Lê** p’ra mim o iten dois!

Ocorrência PR241

P: Gente, **acaba** a conversa, por favor!

Ocorrência PR242

P: **Imagine** que você não saiba o significado dessa frase ... Mas, você vai precisar substituir o nome pelo pronome.

Ocorrência PR243

P: Imagine que você não saiba o significado dessa frase ... Mas, você **vai precisar substituir** o nome pelo pronome.

Ocorrência PR244

P: Agora **cuidado** na pergunta aí! Nós temos o pronome “*you*”. Normalmente com o pronome *you* você vai responder com “*I*”.

Ocorrência PR245

P: Agora **cuidado** com essa pergunta aqui! Preste atenção! Nós não usamos o mesmo verbo da pergunta? Não vai ser preciso a gente trocar com o pronome porque já apareceu o pronome ... Então, o que fica de regra aí? Ao invés de “*you*” eu respondo com “*I*”.

Ocorrência PR246

P: Agora cuidado com essa pergunta aqui! Preste atenção! Nós não usamos o mesmo verbo da pergunta? **Não vai ser preciso** a gente trocar com o pronome porque já apareceu o pronome... Então, o que fica de regra aí? Ao invés de “*you*” eu respondo com “*I*”.

Ocorrência PR247

P: Então, o que fica de regra aí? Ao invés de “*you*” eu respondo com “*I*”. E automaticamente eu não vou **poder usar** o “*I*”.

Ocorrência PR248

P: **Imagine** que você está fazendo essa pergunta para um aluno lá dos Estados Unidos... A resposta é o quê? Troca pelo pronome “*I*”. Então, “*no I am not*”.

Ocorrência PR249

P: Imagine que você está fazendo essa pergunta para um aluno lá dos Estados Unidos... A resposta é o quê? **Troca** pelo pronome “*I*”. Então, “*no I am not*”.

Ocorrência PR250

P: Então, você **pode usar** essa forma ou essa. “*No problem*”.

Ocorrência PR251

P: Uma pergunta como essa, **não dá p’rá errar** a resposta. O que que eu estou perguntando? Eu vou poder transformar pelo pronome?

Ocorrência PR252

P: Uma pergunta como essa, não dá p’rá errar a resposta. O que que eu estou perguntando? Eu **vou poder transformar** pelo pronome?

Ocorrência PR253

P: **Olhe!** Cuidado! Eu ouvi agora ... Presta atenção! O “*she*” não é só para o feminino e o “*he*” não é só para o masculino? Tudo que é singular ...

Ocorrência PR254

P: Olhe! Cuidado! Eu ouvi agora ... **Presta atenção!** O “*she*” não é só para o feminino e o “*he*” não é só para o masculino? Tudo que é singular ...

Ocorrência PR255

P: Então **vamo ver** aí o primeiro parágrafo.

Ocorrência PR256

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? **Posso continuar? Posso?**

TODOS: Pode.

P: Posso aí atrás?

A: “*Yes!*”

Ocorrência PR257

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? Posso continuar? Posso?

TODOS: **Pode.**

P: Posso aí atrás?

A: “*Yes!*”

Ocorrência PR258

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? Posso continuar? Posso?

TODOS: Pode.

P: **Posso** aí atrás?

A: “*Yes!*”

Ocorrência PR259

P: **Não pode ser esse!** Cuidado! Cuidado, ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza, vai aparecer “*aren’t ...*” Então só pode ser, “*no they aren’t*”.

Ocorrência PR260

P: Não pode ser esse! **Cuidado!** Cuidado, ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza, vai aparecer “*aren’t ...*” Então só pode ser, “*no they aren’t*”.

Ocorrência PR261

P: Não pode ser esse! Cuidado! **Cuidado,** ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza, vai aparecer “*aren’t ...*” Então só pode ser, “*no they aren’t*”.

Ocorrência PR262

P: Não pode ser esse! Cuidado! Cuidado, ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza, vai aparecer “*aren’t ...*” Então só **pode ser**, “*no they aren’t*”.

Ocorrência PR263

P: Se eu troquei o pronome “*T*” pelo pronome **eu vou poder usar** esse verbo aqui?

A: Não.

P: Eu vou usar qual verbo?

TODOS: “*you aren’t*”.

P: “*No, you aren’t*”.

Ocorrência PR267

P: Ó **presta atenção** na pergunta! Pronto, gente! “*Is Lula our president?*” Aqui p’ra nós só tem uma resposta. Como só tem um presidente ... Então fica o quê? “*Yes*”... Lá, vai ter que trocar Lula pelo pronome. Então, fica o quê?

TODOS: “*He*”.

Ocorrência PR268

P: Ó presta atenção na pergunta! Pronto, gente! “*Is Lula our president?*” Aqui p’ra nós só tem uma resposta. Como só tem um presidente ... Então fica o quê? “*Yes*”... Lá, **vai ter que trocar** Lula pelo pronome. Então, fica o quê?

TODOS: “*He*”.

Ocorrência PR269

P: Tem alguma dúvida?

TODOS: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? ”**May I go on?**” Nós vamos precisar disso aí daqui a pouco. Lá no final da aula ... Nós vamos precisar dessas informações.

Ocorrência PR270

P: Tem alguma dúvida?

TODOS: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? ”**May I go on?**” Nós **vamos precisar** disso aí daqui a pouco. Lá no final da aula ... Nós vamos precisar dessas informações.

Ocorrência PR271

P: Tem alguma dúvida?

TODOS: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? ”**May I go on?**” Nós vamos precisar disso aí daqui a pouco. Lá no final da aula ... Nós **vamos precisar** dessas informações.

Ocorrência PR272

A: O que é SWAT professora?

P: Eu sei que é uma sigla, mas, o significado ...

A: Segurança do mundo Americana ...

P: **Olha** aí! Você tem que perguntar a pessoa certa. No presente nós temos três formas do “*to be*”, que é “*am, are, is*”.

P: Olhe aí na página dezesseis. Quantas formas do passado aparece?

TODOS: Três.

P: Tem certeza que são três?

A: Duas.

P: Quais são?

A: “*Was*” e “*were*”.

P: “*Was*” e “*were*”, muito bem!

Ocorrência PR273

A: O que é SWAT professora?

P: Eu sei que é uma sigla, mas, o significado ...

A: Segurança do mundo Americana ...

P: Olha aí! Você **tem que perguntar** a pessoa certa. No presente nós temos três formas do “*to be*”, que é “*am, are, is*”. Olhe aí na página dezesseis. Quantas formas do passado aparece?

TODOS: Três.

P: Tem certeza que são três?

A: Duas.

P: Quais são?

A: “*Was*” e “*were*”.

P: “*Was*” e “*were*”, muito bem!

Ocorrência PR274

A: O que é SWAT professora?

P: Eu sei que é uma sigla, mas, o significado ...

A: Segurança do mundo Americana ...

P: Olha aí! Você *tem que perguntar a pessoa certa. No presente nós temos três formas do “to be”, que é “am, are, is”*. **Olhe** aí na página dezesseis. Quantas formas do passado aparece?

TODOS: Três.

P: Tem certeza que são três?

A: Duas.

P: Quais são?

A: “*Was*” e “*were*”.

P: “*Was*” e “*were*”, muito bem!

Ocorrência PR275

P: Eu **vou ter que especificar**. Se eu pedir no presente? ... Mas, eu posso pedir ao contrário, não posso?

Ocorrência PR276

P: Eu vou ter que especificar. Se eu **pedir** no presente? ... Mas, eu posso pedir ao contrário, não posso?

Ocorrência PR277

A1: Menino, por favor! Ó Márcia!

P: Silêncio! Pronto!

A1: **Cala a boca** abestado!

Ocorrência PR278

P: Eu vou ter que especificar. Se eu pedir no presente? ... Mas, eu **posso pedir** ao contrário, **não posso**?

Ocorrência PR279

P: Então daqui p’ra frente **vocês vão ter que perguntar**, mas, professora, a senhora quer no presente ou no passado? Então eu vou ter que especificar a forma que eu quero que vocês coloquem ...

Ocorrência PR280

P: Então daqui p’ra frente vocês vão ter que perguntar, mas, professora, **a senhora quer** no presente ou no passado? Então eu vou ter que especificar a forma que eu quero que vocês coloquem ...

Ocorrência PR281

P: Então daqui p'ra frente vocês vão ter que perguntar, mas, professora, a senhora quer no presente ou no passado? Então **eu vou ter que especificar** a forma que eu quero que vocês coloquem ...

Ocorrência PR282

P: Então daqui p'ra frente vocês vão ter que perguntar, mas, professora, a senhora quer no presente ou no passado? Então eu vou ter que especificar a forma que **eu quero** que vocês coloquem ...

Ocorrência PR283

P: Qual a forma que está faltando?

A: Interrogativa.

P: Está faltando a forma interrogativa. **Volta p'ra cá!** De novo no presente. Como é que a gente fez a interrogativa no presente? Eu posso fazer a mesma coisa no passado?

TODOS: Pode.

P: Okay? Posso apagar aqui?

A: Pode.

Ocorrência PR284

P: Qual a forma que está faltando?

A: Interrogativa

P: Está faltando a forma interrogativa. **Volta p'ra cá!** De novo no presente. Como é que a gente fez a interrogativa no presente? Eu **posso fazer** a mesma coisa no passado?

TODOS: Pode.

P: Okay? Posso apagar aqui?

A: Pode.

Ocorrência PR285

P: Qual a forma que está faltando?

A: Interrogativa

P: Está faltando a forma interrogativa. **Volta p'ra cá!** De novo no presente. Como é que a gente fez a interrogativa no presente? Eu posso fazer a mesma coisa no passado?

TODOS: **Pode.**

P: Okay? Posso apagar aqui?

A: Pode.

Ocorrência PR286

P: Qual a forma que está faltando?

A: Interrogativa

P: Está faltando a forma interrogativa. **Volta p'ra cá!** De novo no presente. Como é que a gente fez a interrogativa no presente? Eu posso fazer a mesma coisa no passado?

TODOS: Pode.

P: Okay? **Posso apagar** aqui?

A: Pode.

Ocorrência PR287

P: Qual a forma que está faltando?

A: Interrogativa

P: Está faltando a forma interrogativa. Volta p'ra cá! De novo no presente. Como é que a gente fez a interrogativa no presente? Eu posso fazer a mesma coisa no passado?

TODOS: Pode.

P: Okay? Posso apagar aqui?

A: **Pode.**

Ocorrência PR288

P: **Abre** o caderno! Todo mundo. Copie exatamente, do jeito que está aqui ...

Ocorrência PR289

P: Abre o caderno! Todo mundo. **Copie** exatamente, do jeito que está aqui ...

Ocorrência PR290

P: **Posso começar?**

A: Não.

P: Presta atenção que eu não pretendo repetir não, tá bom?

Ocorrência PR291

P: Posso começar?

A: Não.

P: **Presta atenção** que eu não pretendo repetir não, tá bom?

Ocorrência PR292

P: Agora **eu quero** que vocês façam o seguinte ... Copiem aí no caderno. Gente! Acaba a conversa, por favor!

Ocorrência PR293

P: Agora eu quero que vocês façam o seguinte ... **Copiem** aí no caderno. Gente! Acaba a conversa, por favor!

Ocorrência PR294

P: Agora eu quero que vocês façam o seguinte ... Copiem aí no caderno. Gente! **Acaba** a conversa, por favor!

Ocorrência PR295

P: Já **posso** até **fazer** prova, uh!

TODOS: Não.

A: Pode.

TODOS: Só p'ra ela.

Ocorrência PR296

P: Já posso até fazer prova, uh!

TODOS: Não.

A: **Pode.**

TODOS: Só p'ra ela.

Ocorrência PR297

A: **Pode responder** com a forma contraída?

P: Pode. Você pode escolher a resposta.

Ocorrência PR298

A: Pode responder com a forma contraída?

P: **Pode**. Você pode escolher a resposta.

Ocorrência PR299

A: Pode responder com a forma contraída?

P: Pode. Você **pode escolher** a resposta.

Ocorrência PR300

A: Professora **pode ser** completa?

P: Pode. Ou completa ou contraída.

Ocorrência PR301

A: Professora pode ser completa?

P: **Pode**. Ou completa ou contraída.

Ocorrência PR302

P: Se o verbo é “*was*” **you** **pode substituir** por “*he*” ou por “*it*”.

Ocorrência PR303

P: Para **poder transformar** isso aqui, no passado ... Olha! ... Olha a frase todinha no passado.

Ocorrência PR304

P: Para poder transformar isso aqui, no passado ... **Olha!** ... Olha a frase todinha no passado.

Ocorrência PR305

P: Para poder transformar isso aqui, no passado ... Olha! ... **Olha** a frase todinha no passado.

Ocorrência PR306

P: O pronome “*you*” nunca que **pode ser** usado aqui. E o pronome “*I*” ...

A: Vai ser “*I*”.

P: Vai ser “*I*”. Automaticamente, ele pede “*was*”.

Ocorrência PR307

P: O pronome “*you*” nunca que pode ser usado aqui. E o pronome “*I*”? ...

A: Vai ser “*I*”.

P: Vai ser “*I*”. Automaticamente, ele **pede** “*was*”.

Ocorrência PR308

A1: Vai Ricardo.

P: Ricardo já veio.

A2: Eu quero a dois.

P: **Deixa** primeiro **eu chamar** alguém. Se não aparecer aí você vem, certo?

A3: É eu, né, tia?

Ocorrência PR309

P: Agora **cuidado** com a pergunta. Quando eu respondo com “*you*”, a pergunta é com “*I*”.

Ocorrência PR310

P: Lembra o que eu falei dessa estrutura? Tem que prestar sempre atenção p'ra como a gente forma a frase sem sujeito, o verbo nunca pode ter adjetivo ... Então comparativo de igualdade. Acho que não tem mais problema com o comparativo de igualdade não.

Ocorrência PR311

P: Gente, **olha!** Na outra página ... Vamos pessoal! Vamos! Olha logo p'ra cá! Na aula passada nós começamos falando de quê?

Ocorrência PR312

P: Gente, olha! Na outra página ... **Vamos pessoal! Vamos!** Olha logo p'ra cá! Na aula passada nós começamos falando de quê?

Ocorrência PR313

P: Gente, olha! Na outra página ... Vamos pessoal! Vamos! **Olha** logo p'ra cá! Na aula passada nós começamos falando de quê?

Ocorrência PR314

P: Quem lembra alguma coisa que a gente falou sobre a “*short answer*”?

A: Faltei.

P: Faltou? **Tem que transformar** pelo pronome, a negativa, de preferência também a forma contraída.

Ocorrência PR315

P: Gente ó! **Presta atenção** aí! O que eu falei p'ra vocês ... É o seguinte: Que a “*short answer*” acontece com a frase interrogativa.

Ocorrência PR316

P: Mesmo se você não entender a pergunta, **eu quero** que você me dê sempre as duas respostas.

Ocorrência PR317

P: Respondendo na interrogativa, nós vamos **ter que trocar** o nome pelo pronome.

Ocorrência PR318

P: Cadê sua Xerox? Ai, não tenho. Não tem, **não era nem para estar** aqui! Se eu não tenho a xerox, então, eu abro o caderno. Vamo! Não pode perder nada!

Ocorrência PR319

P: Cadê sua Xerox? Ai, não tenho. Não tem, não era nem para estar aqui! Se eu não tenho a xerox, então, eu abro o caderno. Vamo! **Não pode perder** nada!

Ocorrência PR320

A: O verbo é sempre na frente?

P: **Olha** a pergunta do Jabamiro! Professora, o verbo é sempre aqui na frente é?

A: Não.

P: Não.

P: Toda vez que estiver na forma “*interrogative*” o verbo vem na frente. O verbo vem sempre na frente na frase. Toda vida.

Ocorrência PR321

P: Porque eu **não posso usar** “*he*”? Porque não é do sexo masculino. Porque que eu não posso usar “*she*”?

A: Porque não é do sexo feminino.

P: Porque não é do sexo feminino. Então, só pode ser “*it*”.

Ocorrência PR322

P: Porque eu não posso usar “*he*”? Porque não é do sexo masculino. Porque que eu **não posso usar** “*she*”?

A: Porque não é do sexo feminino.

P: Porque não é do sexo feminino. Então, só pode ser “*it*”.

Ocorrência PR323

P: Item dois. “*Are sea travels ...*”? **Lê** p’ra mim o item dois!

Ocorrência PR324

P: **Imagine** que você não saiba o significado dessa frase. Mas, você sabe que vai precisar substituir o nome pelo pronome.

Ocorrência PR325

P: Imagine que você não saiba o significado dessa frase. Mas, você sabe que **vai precisar substituir** o nome pelo pronome.

Ocorrência PR326

P: Agora **cuidado** na pergunta aí ... Nós temos o pronome “*you*”. Normalmente com o pronome “*you*” você vai responder com “*I*”.

Ocorrência PR327

P: Agora **cuidado** com essa pergunta aqui! Preste atenção! Nós não usamos o mesmo verbo da pergunta? Não vai ser preciso a gente trocar com o pronome porque já apareceu o pronome.

Ocorrência PR328

P: Agora cuidado com essa pergunta aqui! **Preste atenção!** Nós não usamos o mesmo verbo da pergunta? Não vai ser preciso a gente trocar com o pronome porque já apareceu o pronome.

Ocorrência PR329

P: ... Ai minha Nossa Senhora! Vocês estão igual a menino véio do jardim.

A2: **Pára** a conversa aí!

P: Pronto! Agora aqui no final como é que fica? Vamo ver se a gente agiliza isso né, pessoal? Qual é a primeira parte?

Ocorrência PR330

P: Então, o que que fica de regra aí? Ao invés de “*you*” eu respondo com “*I*”. E automaticamente eu **não vou poder usar** o “*I*”.

Ocorrência PR331

P: **Imagine** que eu estou fazendo essa pergunta para um aluno lá nos Estados Unidos ... A resposta é o quê? **Troca** pelo pronome “*I*”. Então, “*no, I am not*”.

Ocorrência PR332

P: Imagine que eu estou fazendo essa pergunta para um aluno lá nos Estados Unidos ... A resposta é o que? **Troca** pelo pronome “I”. Então, “*no, I am not*”.

Ocorrência PR333

P: Então, você **pode usar** essa forma ou essa. “*No problem*”

Ocorrência PR334

P: Uma pergunta como essa pessoal, **não dá** p’ra errar a resposta! O que que eu estou perguntando? Eu vou poder transformar isso pelo pronome “*she*”?

Ocorrência PR335

P: **Olhe!** Presta atenção! O “*she*” não é só para o feminino e o “*he*” não é só para o masculino? Tudo que é singular!

Ocorrência PR336

P: Olhe! **Cuidado!** Eu ouvi agora ... Presta atenção! O “*she*” não é só para o feminino e o “*he*” não é só para o masculino? Tudo que é singular!

Ocorrência PR337

P: Olhe! Cuidado! Eu ouvi agora ... **Presta atenção!** O “*she*” não é só para o feminino e o “*he*” não é só para o masculino? Tudo que é singular!

Ocorrência PR338

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? **Posso continuar?** Posso?

Todos: **Pode.**

P: Posso aqui atrás?

A: “*Yes*”!

Ocorrência PR339

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? **Posso continuar?** Posso?

Todos: **Pode.**

P: Posso aqui atrás?

A: “*Yes*”!

Ocorrência PR340

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? Posso continuar? **Posso?**

Todos: **Pode.**

P: **Posso** aqui atrás?

A: “*Yes*”!

Ocorrência PR341

P: Okay, gente! Tem alguma dúvida até aqui? Posso continuar? Posso?

Todos: **Pode.**

P: **Posso** aqui atrás?

A: “*Yes*”!

Ocorrência PR342

P: **Não pode ser esse!** Cuidado! Cuidado, ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza vai aparecer “*aren’t*”. Então, só pode ser, “*no, they aren’t*”.

Ocorrência PR343

P: Não pode ser esse! **Cuidado! Cuidado**, ó! Se você usar o pronome “*they*”, com certeza vai aparecer “*aren’t*”. Então, só pode ser, “*no, they aren’t*”.

Ocorrência PR344

P: Se eu troquei o pronome “*I*” pelo pronome “*you*”, eu **vou poder usar** esse verbo aqui?

A: Não.

P: Eu vou usar qual verbo?

Todos: “*you aren’t*”.

P: “*No, you aren’t*”.

Ocorrência PR345

P: **Ó! Presta atenção** na pergunta! Pronto, gente! “*Is Lula our president?*”? Aqui só tem uma resposta. Como só tem um presidente, então, você vai ter que trocar Lula pelo pronome. Então, fica o quê?

Todos: “*He*”.

Ocorrência PR346

P: **Ó! Presta atenção** na pergunta! Pronto, gente! “*Is Lula our president?*”? Aqui só tem uma resposta. Como só tem um presidente, então, você **vai ter que trocar** Lula pelo pronome. Então, fica o quê?

Todos: “*He*”.

Ocorrência PR347

P: Tem alguma dúvida? Todos: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? “*May I go on?*”? Nós vamos precisar disso aí daqui a pouco. Lá no final da aula ... Nós vamos precisar dessas informações.

Ocorrência PR348

P: Tem alguma dúvida?

Todos: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? “*May I go on?*”? Nós **vamos precisar** disso aí daqui a pouco. Lá no final da aula ... Nós vamos precisar dessas informações.

Ocorrência PR349

P: Tem alguma dúvida?

Todos: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? “*May I go on?*”? Nós vamos precisar disso aí daqui a pouco. Lá no final da aula ... Nós **vamos precisar** dessas informações.

Ocorrência PR350

P: No presente nós temos três formas do to be que é “*am*”, “*are*” e “*is*”. **Olhe** aí na página dezesseis! Quantas formas do passado aparece?

TODOS: Três.

P: Tem certeza que são três?

A: Duas.

P: Quais são?

A: “Was” e “were”. Muito bem!

Ocorrência PR351

P: Gente, **acaba** a conversa, por favor!

Ocorrência PR352

P: Agora **cuidado** com a pergunta! Quando a gente pergunta com “I” eu posso usar “were”?

A: Não.

Ocorrência PR353

P: Agora cuidado com a pergunta! Quando a gente pergunta com “I” eu **posso usar** “were”?

A: Não.

Ocorrência PR354

P: Não entendeu? **Volta** p’ra cá! Voltou pessoal ... Quando a gente pergunta com you você não pode responder com you. Quando a gente pergunta com “I” você não pode responder com “I”.

Ocorrência PR355

P: Não entendeu? Volta p’ra cá! Voltou pessoal ... Quando a gente pergunta com you você não pode responder com you. Quando a gente pergunta com “I” você **não pode responder** com “I”.

Ocorrência PR356

P: Quem ainda não terminou de copiar **dá** uma paradinha aí.

Ocorrência PR357

P: **Tenha** calma! Presta atenção! Ó pessoal! Olha aqui! ... É aquilo que eu falei p’ra você ...

Ocorrência PR358

P: Tenha calma! **Presta atenção!** Ó pessoal! Olha aqui! ... É aquilo que eu falei p’ra você ...

Ocorrência PR359

P: Tenha calma! Presta atenção! Ó pessoal! **Olha** aqui! ... É aquilo que eu falei p’ra você...

Ocorrência PR360

P: **Olhe** aqui ó! Esse verbo aqui não pede o mesmo verbo na pergunta?

Ocorrência PR361

P: Gente, **olha** p’ra cá, ó! A gente viu a pergunta outro dia ... Tudo que está no plural não substitui por they?

A: É

Ocorrência PR362

P: **Calma!** Calma pessoal, como é que ficou?

A: Were.

P: Were.

Ocorrência PR363

P: Calma! **Calma** pessoal, como é que ficou?

A: Were.

P: Were.

Ocorrência PR364

P: **Vira p'ra** frente aí!

Ocorrência PR365

P: Aqui não é “*were*”? A frase é longa não é? E **pode repetir** todo o restante.

Ocorrência PR366

P: **Deus me livre que não toque!** Claro que vai tocar. Pode ficar tranquilo

Ocorrência PR367

P: Deus me livre que não toque! Claro que vai tocar. **Pode ficar** tranquilo!

Ocorrência PR368

P: **Vamo acabar** a conversa! Pronto!

Ocorrência PR369

P: As pessoas que têm livro, que têm Xerox, **abram** logo aí!

Ocorrência PR370

P: **Desmancha** aí! Pode desmanchar. Vamo logo, essa fila não existe! Aí diminui essa conversa um pouquinho!

Ocorrência PR371

P: Desmancha aí! Pode desmanchar. **Vamo logo**, essa fila não existe! Aí diminui essa conversa um pouquinho!

Ocorrência PR372

P: Desmancha aí! **Pode desmanchar**. Vamo logo, essa fila não existe! Aí diminui essa conversa um pouquinho!

Ocorrência PR373

P: Desmancha aí! Pode desmanchar. Vamo logo, essa fila não existe! Aí **diminui** essa conversa um pouquinho!

Ocorrência PR374

P: Você **tem que ter** na sua cabeça que o “present” ‘é “*there is*” e o “*there are*”. Tem que saber que o “*there is*” é singular e o “*there are*” e plural.

Ocorrência PR375

P: Você tem que ter na sua cabeça que o “present” ‘é “*there is*” e o “*there are*”. **Tem que saber** que o “*there is*” é singular e o “*there are*” e plural

Ocorrência PR376

P: Quando vocês forem olhar para a frase, **não olhem sempre** para a primeira não. Vão mais p'ra frente!

Ocorrência PR377

P: Quando vocês forem olhar para a frase, não olhem sempre para a primeira não. **Vão** mais p'ra frente!

Ocorrência PR378

P: Na prova vocês **não podem errar**. Se for singular presente é singular, se for “*there are*” é plural.

Ocorrência PR379

P: Pronto! **Olha** aqui o que que ele está dizendo ... É tudo plural. Não tava errado não. Acontece que a formação dele é no plural. Tanto faz eu dizer “*delicious candy*” como “*delicious candies*”.

Ocorrência PR380

P: “**Change to negative**” e “**interrogative form**”.

Ocorrência PR381

P: Quem quer fazer essa aqui no quadro?

A: Eu.

P: **Pode trazer** sua apostila aqui.

Ocorrência PR382

P: Quem colocou diferente **não apaga** por enquanto não.

Ocorrência PR383

P: Gente! **Olha** aqui pessoal! ... Eu usei esa forma “*there isn't*”. Está absolutamente correta.

Ocorrência PR384

P: **Leia** a frase três p'ra mim.

Ocorrência PR385

P: Pronto, **pode vir** ... “*negative*” e “*interrogative*”

A: Minha letra é feia!

P: Letra feia não, que aqui ninguém vai olhar o tipo de letra. **Pode vir**.

Ocorrência PR386

P: **Pode vir**, ó ! ... Gente dá um tempo, p'ro pessoal aqui ó! P'ra poder fazer direito aqui.

Ocorrência PR387

P: Ele **pede** agora.

Ocorrência PR388

P: Okay o um não **pede** “*was*” pede o quê?

A: Were.

P: “*You were*” ou “*you weren't*”, certo? São os dois casos onde na “*short answer*” que a gente não pode usar o mesmo verbo da pergunta, okay pessoal?

A: “All right”.

Ocorrência PR389

P: Okay o um não pede “was” **pede** o quê?

A: Were.

P: “You were” ou “you weren’t”, certo? São os dois casos onde na “short answer” que a gente não pode usar o mesmo verbo da pergunta, okay pessoal?

A: “All right”.

Ocorrência PR390

P: Okay o um não pede “was” pede o quê?

A: Were.

P: “You were” ou “you weren’t”, certo? São os dois casos onde na “short answer” que a gente **não pode usar** o mesmo verbo da pergunta, okay pessoal?

A: “All right”.

Ocorrência PR391

A: Professora, eu não tenho folha de caderno não.

P: Tão contando a estória da aula passada. Rapidinho, por favor!

A: Eu **não quero fazer** de lápis não.

P: Pronto! Por favor!

Ocorrência PR392

P: **Fecha** o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p’ra cá p’ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR393

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. **Não quero nada** sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p’ra cá p’ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR394

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. **Guarda** o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p’ra cá p’ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR395

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! **Guarda** aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR396

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! **Fecha** o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR397

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! **Fecha** a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR398

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! **Bota** o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR399

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu **senta** lá na frente! Você vem p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR400

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! **Bota** o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você vem p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR401

P: Fecha o material! Vamo! Vamo entrar aqui, por favor. Ó! É rapidinho. Num instante cês fazem. Não quero nada sobre a carteira. Guarda o material aqui. Guardado. Guardou aqui? Pronto! Guarda aí! Fecha o caderno! Fecha a pasta! Vamo Tiago! Bota o livro em cima da pasta. Vamo entrar na fila. Tu senta lá na frente! Você **vem** p'ra cá p'ra trás. Terminaram?

A1: Não.

A2: Não, não.

Ocorrência PR402

A1: É negativa e interrogativa né!

P: Isso. **Posso explicar?**

A2: Pode.

A3: Pode não.

A4: Não!

Ocorrência PR403

A1: É negativa e interrogativa né!

P: Isso. Posso explicar?

A2: **Pode.**

A3: Pode não.

A4: Não!

Ocorrência PR404

A1: É negativa e interrogativa né!

P: Isso. Posso explicar?

A2: Pode.

A3: **Pode não.**

A4: Não!

Ocorrência PR405

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? **Precisa** do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: Toma nada! Deixa ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR406

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? **Precisa** do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, **vira** p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: Toma nada! Deixa ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR407

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? Precisa do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! **Vira** p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: Toma nada! Deixa ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR408

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? Precisa do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! **Bota** tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: Toma nada! Deixa ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR409

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? Precisa do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: **Toma** a prova!

P: Toma nada! Deixa ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR410

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? Precisa do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: **Toma** nada! Deixa ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR411

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? Precisa do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: Toma nada! **Deixa** ele! Pode sentar. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR412

P: Pronto, vou explicar. Gente, daqui a pouco eu explico porque tem gente que já acabou de copiar, tá?

A: Acabei.

P: Acabou? Precisa do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ... Hei, hei Manoel, vira p'ra frente! Vira p'ra frente! Só isso! Bota tua carteira bem aqui rapidinho, na frente!

A: Toma a prova!

P: Toma nada! Deixa ele! **Pode sentar**. Só isso! Explicando aqui ó!

Ocorrência PR413

P: ... Quem ainda não terminou de copiar, pessoal? **Dá** uma paradinha rápida aí! Ouçam a explicação! Depois vocês continuam. Ó! “*Complete with verb to be in the past*”, p'ra completar com o verbo “*to be*” no passado. Lembre o verbo “*to be*” no passado só tem Du ... as ...

A: Duas.

P: Formas que é “*was*” e “*were*”.

TODOS: “*Were*”.

P: Depois você vai transformar. Depois que você completar você vai transformar em negativa e interrogativa. Agora tenham cuidado! Porquê?

A: Contraída?

P: Tanto faz. A negativa tanto faz. Porque se você completar com o verbo errado aqui, automaticamente você erra a negativa e erra a interrogativa. Então, ao invés de errar um você erra três.

Ocorrência PR414

P: ... Quem ainda não terminou de copiar, pessoal? **Dá** uma paradinha rápida aí! **Ouçam** a explicação! Depois vocês continuam. Ó! “*Complete with verb to be in the past*”, p'ra completar com o verbo “*to be*” no passado. Lembre o verbo “*to be*” no passado só tem Du ... as ...

A: Duas.

P: Formas que é “*was*” e “*were*”.

TODOS: “*Were*”.

P: Depois você vai transformar. Depois que você completar você vai transformar em negativa e interrogativa. Agora tenham cuidado! Porquê?

A: Contraída?

P: Tanto faz. A negativa tanto faz. Porque se você completar com o verbo errado aqui, automaticamente você erra a negativa e erra a interrogativa. Então, ao invés de errar um você erra três.

Ocorrência PR415

P: ... Quem ainda não terminou de copiar, pessoal? **Dá** uma paradinha rápida aí! Ouçam a explicação! Depois vocês continuam. Ó! “*Complete with verb to be in the past*”, p'ra completar com o verbo “*to be*” no passado. Lembre o verbo “*to be*” no passado só tem du...as...

A: Duas.

P: Formas que é “*was*” e “*were*”.

TODOS: “*Were*”.

P: Depois você vai transformar. Depois que você completar você vai transformar em negativa e interrogativa. Agora tenham cuidado! Porquê?

A: Contraída?

P: Tanto faz. A negativa tanto faz. Porque se você completar com o verbo errado aqui automaticamente você erra a negativa e erra a interrogativa. Então, ao invés de errar um você erra três.

Ocorrência PR416

P: ... Quem ainda não terminou de copiar, pessoal? Dá uma paradinha rápida aí! Ouçam a explicação! Depois vocês continuam. Ó! “*Complete with verb to be in the past*”, p’ra completar com o verbo “*to be*” no passado. **Lembre** o verbo “*to be*” no passado só tem Du ... as ...

A: Duas.

P: Formas que é “*was*” e “*were*”.

TODOS: “*Were*”.

P: Depois você vai transformar. Depois que você completar você vai transformar em negativa e interrogativa. Agora tenham cuidado! Porquê?

A: Contraída?

P: Tanto faz. A negativa tanto faz. Porque se você completar com o verbo errado aqui, automaticamente você erra a negativa e erra a interrogativa. Então, ao invés de errar um você erra três.

Ocorrência PR417

P: ... Quem ainda não terminou de copiar, pessoal? Dá uma paradinha rápida aí! Ouçam a explicação! Depois vocês continuam. Ó! “*Complete with verb to be in the past*”, p’ra completar com o verbo “*to be*” no passado. Lembre o verbo “*to be*” no passado só tem Du ... as ...

A: Duas.

P: Formas que é “*was*” e “*were*”.

TODOS: “*Were*”.

P: Depois você vai transformar. Depois que você completar você vai transformar em negativa e interrogativa. Agora **tenham cuidado!** Porquê?

A: Contraída?

P: Tanto faz. A negativa tanto faz. Porque se você completar com o verbo errado aqui, automaticamente você erra a negativa e erra a interrogativa. Então, ao invés de errar um você erra três.

Ocorrência PR418

P: ... Depois que você completar essa frase você vai negar e vai interrogar. Essa, você vai negar e vai interrogar, essa nega e interroga. Só isso!

A1: Vou passar é mal.

P: **Entra** na fila bem retinho, por favor!

Ocorrência PR419

A1: O que é “*teacher*”?

P: Teacher, o professor. Você **precisa trocar** por qual pronome?

A2: “*He*”, “*she*”, “*it*”?

P: Pronto! E “*he*”, “*she*” pede qual verbo? Não diga! Só escreva!

Ocorrência PR420

A1: O que é “*teacher*”?

P: Teacher, o professor. Você precisa trocar por qual pronome?

A2: “*He*”, “*she*”, “*it*”?

P: Pronto! E “*he*”, “*she*” **pede** qual verbo? Não diga! Só escreva!

Ocorrência PR421

A1: O que é “*teacher*”?

P: Teacher, o professor. Você precisa trocar por qual pronome?

A2: “*He*”, “*she*”, “*it*”?

P: Pronto! E “*he*”, “*she*” pede qual verbo? **Não diga!** Só escreva!

Ocorrência PR422

A1: O que é “*teacher*”?

P: Teacher, o professor. Você precisa trocar por qual pronome?

A2: “*He*”, “*she*”, “*it*”?

P: Pronto! E “*he*”, “*she*” pede qual verbo? Não diga! Só **escreva!**

Ocorrência PR423

A1: Professora! Tá certo?

A2: Não. Tem problema de conjugação.

P: Não. Isso tudo no “*did*”. Só **não pode** então, não pode na forma regular.

A1: Não faz conjugação na dois né!

P: É Então, depois que você completou a frase não ficou completinha, agora você nega e interroga. Faz o inverso.

A3: Nego, nego.

Ocorrência PR424

A1: Professora! Tá certo?

A2: Não. Tem problema de conjugação.

P: Não. Isso tudo no “*did*”. Só não pode então, **não pode** na forma regular.

A1: Não faz conjugação na dois né!

P: É Então, depois que você completou a frase não ficou completinha, agora você nega e interroga. Faz o inverso.

A3: Nego, nego.

Ocorrência PR425

A1: Professora! Tá certo?

A2: Não. Tem problema de conjugação.

P: Não. Isso tudo no “*did*”. Só não pode então, não pode na forma regular.

A1: Não faz conjugação na dois né!

P: É Então, depois que você completou a frase não ficou completinha, agora você **nega** e interroga. Faz o inverso.

A3: Nego, nego.

Ocorrência PR426

A1: Professora! Tá certo?

A2: Não. Tem problema de conjugação.

P: Não. Isso tudo no “*did*”. Só não pode então, não pode na forma regular.

A1: Não faz conjugação na dois né!

P: É Então, depois que você completou a frase não ficou completinha, agora você nega e **interroga**. Faz o inverso.

A3: Nego, nego.

Ocorrência PR427

A1: Professora! Tá certo?

A2: Não. Tem problema de conjugação.

P: Não. Isso tudo no “*did*”. Só não pode então, não pode na forma regular.

A1: Não faz conjugação na dois né!

P: É Então, depois que você completou a frase não ficou completinha, agora você nega e interroga. **Faz** o inverso.

A3: Nego, nego.

Ocorrência PR428

A1: Pode ser contraída né?

P: Você **escolhe** o jeito que você quer negar. Terminou Inácio?

A4: Terminei.

P: Direto p’ro pátio, viu! Não pode nem ficar nos corredores nem nas portas. Vou já apagar o quadro.

Ocorrência PR429

A1: Pode ser contraída né?

P: Você escolhe o jeito que você quer negar. Terminou Inácio?

A4: Terminei.

P: Direto p’ro pátio, viu! **Não pode** nem **ficar** nos corredores nem nas portas. Vou já apagar o quadro.

Ocorrência PR430

P: É o seguinte! A gente **vai ter que copiar** a música. Agora né!

A1: Qualquer música?

P: Não Gaiaaaaaato! Quando colocar o cd você sabe.

Ocorrência PR431

P: É o seguinte! Vou colocar a música e depois vocês vão copiar.

A1: Em português...

P: Não, em inglês. Bom, a música está aqui! Atenção! Bom, **é bom ir acompanhando!**

Ocorrência PR432

A1: Professora!

P: **Vamo lá minha gente ... começa** a copiar!

A2: É essa?

P: Não. Tá bom! Parou! Quando eu mando vocês pararem, vocês não param não? Baixa, ó um pouquinho!

Ocorrência PR433

A1: Professora!

P: **Vamo lá minha gente ... começa** a copiar!

A2: É essa?

P: Não. Tá bom! Parou! Quando eu **mando** vocês pararem, vocês não param não? Baixa, ó um pouquinho!

Ocorrência PR434

A1: Professora!

P: Vamo lá minha gente ... começa a copiar!

A2: É essa?

P: Não. Tá bom! Parou! Quando eu mando vocês pararem, vocês não param não? **Baixa**, ó um pouquinho!

Ocorrência PR435

P: ... **Baixa** aí um pouquinho! Minha gente, ó esse pedaço aqui é refrão. Eu vou copiar de azul. P'ra não repetir, eu vou copiar de azul ... P'ra não repetir, eu vou copiar de azul.

A1: Mas pode copiar?

P: É, quem quiser copia.

Ocorrência PR436

P: ... Baixa aí um pouquinho! Minha gente, ó esse pedaço aqui é refrão. Eu vou copiar de azul. P'ra não repetir, eu vou copiar de azul... P'ra não repetir, eu vou copiar de azul.

A1: Mas **pode copiar**?

P: É, quem quiser copia.

Ocorrência PR437

P: ... Baixa aí um pouquinho! Minha gente, ó esse pedaço aqui é refrão. Eu vou copiar de azul. P'ra não repetir, eu vou copiar de azul ... P'ra não repetir, eu vou copiar de azul.

A1: Mas pode copiar?

P: É, quem **quiser copia**.

Ocorrência PR438

A1: Professora!

P: Só um minutinho!

A1: É da novela?

A2: Que novela?

P: Da nova. Vocês **querem** que eu bote da velha?

Ocorrência PR439

P: João Paulo, **baixa**!

A1: E o refrão?

P: O refrão é esse de azul. P'ra não copiar de novo. Aí, volta p'ra cá! Bom, vamo acompanhar. Aqui ó! Bom, aumenta só um pouquinho! Vamo lá, minha gente! Olha a pronúncia!

Ocorrência PR440

P: João Paulo, baixa!

A1: E o refrão?

P: O refrão é esse de azul. P'ra não copiar de novo. Aí, volta p'ra cá! Bom, **vamo acompanhar**. Aqui ó! Bom, aumenta só um pouquinho! Vamo lá, minha gente! Olha a pronúncia!

Ocorrência PR441

P: João Paulo, baixa!

A1: E o refrão?

P: O refrão é esse de azul. P'ra não copiar de novo. Aí **volta** p'ra cá. Bom, vamo acompanhar. Aqui ó! Bom, aumenta só um pouquinho! Vamo lá, minha gente! Olha a pronúncia!

Ocorrência PR442

P: João Paulo, baixa!

A1: E o refrão?

P: O refrão é esse de azul. P'ra não copiar de novo. Aí volta p'ra cá. Bom, vamo acompanhar. Aqui ó! Bom, **aumenta** só um pouquinho! Vamo lá, minha gente! Olha a pronúncia!

Ocorrência PR443

P: João Paulo, baixa!

A1: E o refrão?

P: O refrão é esse de azul. P'ra não copiar de novo. Aí volta p'ra cá. Bom, vamo acompanhar. Aqui ó! Bom, aumenta só um pouquinho! Vamo lá, minha gente! **Olha** a pronúncia!

Ocorrência PR444

A1: Quem canta?

P: Shania. Agora **canta**! Vamo tentar cantar. João Paulo! Tá acompanhando?

A2: Tô.

Ocorrência PR445

P: ... **Olhando** p'ra cá! Vamo ver se a gente consegue olhar p'ra palavra e pronunciar?

A1: Vamo ver.

A2: Vamo.

P: Vamo, aqui.

A3: "*Love*".

P: Aqui.

A 4: "*Feel*".

P: Eu não mandei prestar atenção? "*Feel*".

A5: "*Open the door*".

P: Quem anda lendo dor? "*Open that door*".

Ocorrência PR446

P: ... Olhando p'ra cá! **Vamo ver** se a gente consegue olhar p'ra palavra e pronunciar?

A1: Vamo ver.

A2: Vamo.

P: Vamo, aqui.

A3: *Love*.

P: Aqui.

A 4: *Feel*.

P: Eu não mandei prestar atenção? "*Feel*".

A5: "*Open the door*".

P: Quem anda lendo dor? "*Open that door...*"

Ocorrência PR447

P: ... Olhando p'ra cá! Vamo ver se a gente consegue olhar p'ra palavra e pronunciar?

A1: Vamo ver.

A2: Vamo.

P: Vamo, aqui.

A3: *Love*.

P: Aqui.

A 4: “*Feel*”.

P: Eu **não mandei prestar atenção?** “*Feel*”.

A5: “*Open the door*”.

P: Quem anda lendo dor? “*Open that door...*”

Ocorrência PR448

P: ... Quem anda lendo isso aqui praide? A partir do momento que a gente conhece a pronuncia, a gente pronuncia correto. Agora não é porque vocês estudam à noite ... tem pouco contato com inglês, um oportunidade que vocês tem de aprender a pronúncia correta da algumas palavras que vocês vão deixar de mão não. Custa saber qual é a pronúncia das palavras? Prestar atenção, aprender ... p’ra quando vocês encontrarem as palavras no texto ou em outro local, vocês saberem como se pronuncia? Isso é um oportunidade. Vamo aproveitar, então eu **quero**, tenho certeza, se vocês encontrarem essa palavra não vai falar “*pride*”? Como é essa aqui?

A1: “*Pride*”. (Pronuncia-se praide).

P: E nem ninguém vai olhar para essa aqui e vai dizer “*inside*”. Vai ficar o quê? “*In ... side*”. (Pronuncia-se insaide).

TODOS: “*Inside*”.

Ocorrência PR449

P: ...Vamo voltar agora, voltar **prestando bem atenção!** Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p’ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR450

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora **presta atenção** nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p’ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um poruquinho! Parou!

Ocorrência PR451

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! **Presta atenção** na escrita! Presta atenção na pronúncia, p’ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR452

P: ...**Vamo voltar** agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p'ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR453

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! **Presta atenção** na pronúncia, p'ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR454

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p'ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, **vamo tentar escutar**. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR455

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p'ra gente poder ver. Agora **vamos prestar atenção**, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR456

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p'ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? **Coloca** aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. Aumenta um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR457

P: ...Vamo voltar agora, voltar prestando bem atenção! Aí eu leio, vamo tentar ler. Algumas, a gente escuta. Umas, vocês vão ver que parece mesmo com a pronúncia do português, com inglês, do jeito que está escrito. Vamo tentar! Agora presta atenção nas palavras! Presta atenção na escrita! Presta atenção na pronúncia, p'ra gente poder ver. Agora vamos prestar atenção, né? Coloca aí!

A1: Tá pulando.

P: Mas, vamo tentar escutar. Vamo lá! Melhorou. Começou pulando. “*Pride*”. **Aumenta** um pouquinho! Parou!

Ocorrência PR458

P: Foi gravado ontem. E agora? Foi gravado o cd, como é que pode? Melhorou? Ei! Vamo acompanhar como a gente combinou. Vamo lá! Quem conversar, **canta**. Bota pausa.

Ocorrência PR459

P: Foi gravado ontem. E agora? Foi gravado o cd, como é que pode? Melhorou? Ei! Vamo acompanhar como a gente combinou. Vamo lá! Quem conversar, **canta**. **Bota** pausa.

Ocorrência PR460

P: Quando o /k/ vem iniciando a palavra, depois dele ó, já é outra consoante, ele geralmente vai ser “*silent*”. Ele não vai ter som. Certo?

A1: O quê?

P: “*Silent*”, silencioso. Eu digo aqui! Eu digo como? Como é que eu digo não? “*No*”. Aqui vai ser a mesma pronúncia. Como é? **Esquece** esse k. É como se ele não existisse. Nós temos essa palavra aqui. Leiam p'ra mim Leiam em “*English*”.

TODOS: “*Hour*”.

Ocorrência PR461

P: Quando o /k/ vem iniciando a palavra, depois dele ó, já é outra consoante, ele geralmente vai ser “*silent*”. Ele não vai ter som. Certo?

A1: O quê?

P: “*Silent*”, silencioso. Eu digo aqui! Eu digo como? Como é que eu digo não? “*No*”. Aqui vai ser a mesma pronúncia. Como é? **Esquece** esse k. É como se ele não existisse. Nós temos essa palavra aqui. **Leiam** p'ra mim. Leiam em “*English*”.

TODOS: “*Hour*”.

Ocorrência PR462

P: Quando o /k/ vem iniciando a palavra, depois dele ó, já é outra consoante, ele geralmente vai ser “*silent*”. Ele não vai ter som. Certo?

A1: O quê?

P: “*Silent*”, silencioso. Eu digo aqui! Eu digo como? Como é que eu digo não? “*No*”. Aqui vai ser a mesma pronúncia. Como é? **Esquece** esse k. É como se ele não existisse. Nós temos essa palavra aqui. Leiam p'ra mim. **Leiam** em “*English*”.

TODOS: “*Hour*”.

Ocorrência PR463

P: **Vamo ver** esse pedaço aqui.

A1: Tá dando câimbra na língua. Não dá mais não.

P: Porquê?

A2: Tá dando câimbra já na língua.

P: A língua.

A3: A língua tá dando três nó.

P: Vamo desmanchar. Vamo lá! Vocês conhecem essa palavra “*sorry*”? “*Fight*”, todo mundo sabe o que é. Lê aqui, bem rapidinho. Anda vambora!

Ocorrência PR464

P: Vamo ver esse pedaço aqui.

A1: Tá dando câimbra na língua. Não dá mais não.

P: Porquê?

A2: Tá dando câimbra já na língua.

P: A língua.

A3: A língua tá dando três nó.

P: Vamo desmanchar. Vamo lá! Vocês conhecem essa palavra “*sorry*”? “*Fight*”, todo mundo sabe o que é. Lê aqui, bem rapidinho. Anda vambora!

Ocorrência PR465

P: Vamo ver esse pedaço aqui.

A1: Tá dando câimbra na língua. Não dá mais não.

P: Porquê?

A2: Tá dando câimbra já na língua.

P: A língua.

A3: A língua tá dando três nó.

P: Vamo desmanchar. Vamo lá! Vocês conhecem essa palavra “*sorry*”? “*Fight*”, todo mundo sabe o que é. Lê aqui, bem rapidinho. **Anda** vambora!

Ocorrência PR466

P: Vamo ver esse pedaço aqui.

A1: Tá dando câimbra na língua. Não dá mais não.

P: Porquê?

A2: Tá dando câimbra já na língua.

P: A língua.

A3: A língua tá dando três nó.

P: **Vamo desmanchar. Vamo lá!** Vocês conhecem essa palavra “*sorry*”? “*Fight*”, todo mundo sabe o que é. Lê aqui, bem rapidinho. Anda vambora!

Ocorrência PR467

A1: Professora ... agora a senhora vai me liberar? Já são dez horas.

(Após alguns instantes)

A2: **Me libera** Hilda!

P: Não libero nem a mim! Vamo lá! Vamo terminar pelo menos o refrão ...

Ocorrência PR468

A1: Professora ... agora a senhora vai me liberar? Já são dez horas.

(Após alguns instantes)

A2: Me libera Hilda!

P: **Não libero** nem a mim! Vamo lá! Vamo terminar pelo menos o refrão.

Ocorrência PR469

A1: Professora ... agora a senhora vai me liberar? Já são dez horas.

(Após alguns instantes)

A2: Me libera Hilda!

P: Não libero nem a mim! **Vamo lá! Vamo terminar** pelo menos o refrão.

Ocorrência PR470

A1: Aí ... Vá embora!

A2: **Bota** de novo!

P: Todinha. Exercício fica p'ra próxima aula. Quero ver. Vamo lá! Vamo.

Ocorrência PR471

A1: Aí ... Vá embora!

A2: Bota de novo!

P: Todinha. Exercício fica p'ra próxima aula. **Quero ver.** Vamo lá! Vamo.

Ocorrência PR472

P: **Vamo lá minha gente!** Hoje a gente vai ver outro conteúdo. A gente vai vai começar outra parte. E é bom a gente passar p'ra outro conteúdo tendo segurança no conteúdo passado. Por isso quem lembra o que a gente viu na aula passada? Vamo revisar! Vamo lá!

A1: Verbo “to be”.

P: Verbo “to be” no passa ...do.

A2: Passado.

Ocorrência PR473

P: Vamo lá minha gente! Hoje a gente vai ver outro conteúdo. A gente vai vai começar outra parte. E é bom a gente passar p'ra outro conteúdo tendo segurança no conteúdo passado. Por isso quem lembra o que a gente viu na aula passada? **Vamo revisar! Vamo lá!**

A1: Verbo “to be”.

P: Verbo “to be” no passa ... do.

A2: Passado.

Ocorrência PR474

P: Vamo lá minha gente! Hoje a gente vai ver outro conteúdo. A gente vai vai começar outra parte. E é **bom a gente passar** p'ra outro conteúdo tendo segurança no conteúdo passado. Por isso quem lembra o que a gente viu na aula passada? Vamo revisar! Vamo lá!

A1: Verbo “to be”.

P: Verbo “to be” no passa ... do.

A2: Passado.

Ocorrência PR475

P: Quais as formas do verbo “to be” no passado?

A1: “Was” e “were”.

P: Então hoje vamos estudar a interrogativa do verbo “to be” no passado.

A3: **Bota** o verbo na frente né fessora!

P: É, para formar a interrogativa a gente faz do mesmo jeito da interrogativa presente. Na interrogativa presente você não coloca o verbo “to be” na frente? Então, na interrogativa passado você vai colocar o verbo “to be” na frente também.

A5: Mas não é “was” e “were” professora?

P: Sim, você coloca “was” e “were” na frente, para começar a pergunta. Entendeu?

A5: Ah!

Ocorrência PR476

P: Quais as formas do verbo “*to be*” no passado?

A1: “*Was*” e “*were*”.

P: Então hoje vamos estudar a interrogativa do verbo “*to be*” no passado.

A3: Bota o verbo na frente né fessora!

P: É, para formar a interrogativa a gente faz do mesmo jeito da interrogativa presente. Na interrogativa presente você **não coloca** o verbo “*to be*” na frente? Então, na interrogativa passado você vai colocar o verbo “*to be*” na frente também.

A5: Mas não é “*was*” e “*were*” professora?

P: Sim, você **coloca** “*was*” e “*were*” na frente, para começar a pergunta. Entendeu?

A5: Ah!

Ocorrência PR477

P: “*Was Marry at the concert*”? Você tá percebendo o verbo *to be*, aqui, *was* no passado? O *was* inicia a pergunta. É assim que se forma a interrogativa. Vamo fazer mais uma. Agora quem pode me dizer uma com “*were*”?

A2: Eu professora! “*Were*” ..., “*were*” né!

P: É. Vai.

A2: “*The students were*” ... o quê professora? **Ajuda** aí pessoal!

A1: “*At school*”?

P: Pronto! “*At school*”? “*The students were ... at school*”. Como é que fica a pergunta?

A2: “*Were*” ...

A1: “*Were the students*” ...

P: Vamo lá pessoal!

A3: “*At school*”.

P: Fica “*were the students at school*”? Lê aí o exercício.

TODOS: “*All the children were in the yard*”.

P: Vamo fazer. A interrogativa, vamo lá todo mundo!

Ocorrência PR478

P: “*Was Marry at the concert*”? Você tá percebendo o verbo *to be*, aqui, *was* no passado? O *was* inicia a pergunta. É assim que se forma a interrogativa. Vamo fazer mais uma. Agora quem pode me dizer uma com “*were*”?

A2: Eu professora! “*Were*” ..., *were*” né!

P: É. Vai.

A2: “*The students were*” ... o quê professora? Ajuda aí pessoal!

A1: *At school*?

P: Pronto! “*At school*”? “*The students were ... at school*”. Como é que fica a pergunta?

A2: “*Were*” ...

A1: “*Were the students*” ...

P: Vamo lá pessoal!

A3: “*At school*”.

P: Fica “*were the students at school*”? **Lê** aí o exercício.

TODOS: “*All the children were in the yard*”.

P: Vamo fazer. A interrogativa, vamo lá todo mundo!

Ocorrência PR479

P: “*Was Marry at the concert*”? Você tá percebendo o verbo *to be*, aqui, *was* no passado? O *was* inicia a pergunta. É assim que se forma a interrogativa. **Vamo fazer mais uma.** Agora quem pode me dizer uma com “*were*”?

A2: Eu professora! “*Were..., were*” né!

P: É. Vai.

A2: “*The students were*” ... o quê professora? Ajuda aí pessoal!

A1: “*At school*”?

P: Pronto! “*At school*”? “*The students were... at school*”. Como é que fica a pergunta?

A2: “*Were*” ...

A1: “*Were the student*” ...

P: Vamo lá pessoal!

A3: “*At school*”.

P: Fica “*were the students at school*”? Lê aí o exercício.

TODOS: “*All the children were in the yard*”.

P: Vamo fazer. A interrogativa, vamo lá todo mundo!

Ocorrência PR480

P: *Was Marry at the concert*? Você tá percebendo o verbo “*to be*”, aqui, *was* no passado? O *was* inicia a pergunta. É assim que se forma a interrogativa. Vamo fazer mais uma. Agora quem pode me dizer uma com “*were*”?

A2: Eu professora! “*Were*” ..., “*were*” né!

P: É. Vai.

A2: “*The students were*” ... o quê professora? Ajuda aí pessoal!

A1: “*At school*”?

P: Pronto! “*At school*”? “*The students were ... at school*”. Como é que fica a pergunta?

A2: “*Were*” ...

A1: “*Were the students*” ...

P: **Vamo lá pessoal!**

A3: “*At school*”.

P: Fica “*were the students at school*”? Lê aí o exercício.

TODOS: “*All the children were in the yard*”.

P: Vamo fazer. A interrogativa, vamo lá todo mundo!

Ocorrência PR481

P: “*Was Marry at the concert*”? Você tá percebendo o verbo *to be*, aqui, *was* no passado? O *was* inicia a pergunta. É assim que se forma a interrogativa. Vamo fazer mais uma. Agora quem pode me dizer uma com “*were*”?

A2: Eu professora! “*Were ... were*” né!

P: É. Vai.

A2: “*The students were*” ... o quê professora? Ajuda aí pessoal!

A1: “*At school*”?

P: Pronto! “*At school*”? “*The students were ... at school*”. Como é que fica a pergunta?

A2: “*Were*” ...

A1: “*Were the students*” ...

P: Vamo lá pessoal!

A3: “*At school*”.

P: Fica “*were the students at school*”? Lê aí o exercício.

TODOS: “*All the children were in the yard*”.

P: **Vamo fazer.** A interrogativa, **vamo lá** todo mundo!

Ocorrência PR482

TODOS: “Were” ...

P: “Were” ... e o que mais?

A1: “Were the children” ...

P: “Were all the children” ...

A1: Aí é “all the children”.

P: Vamo! **Continua!**

A1: “in the yard”?

Ocorrência PR483

P: Porque você observa que na frase um não tem *she was*? *She* é terceira pessoa. *She* é feminino. Então *was*. Quando é que a gente usa *was*?

A1: Para “I”, “he” e “she”.

P: Exato. “I was, he was” e “she was”. E na interrogativa, fica “was she, was he, was I”, entenderam?

A4: É fácil!

P: É, é fácil. Agora se você tem “we, you” e “they” você vai usar were. Então, “we were, you were” e “they were”. Vamo p’ra próxima. **Passa** para a interrogativa. Leia a próxima

A1: “They were” ...

P: Espera aí um momento! Eu vou apagar.

A1: “They were” ...

P: O que mais?

Ocorrência PR484

P: Porque você observa que na frase um não tem “*she was*”? “*She*” é terceira pessoa. “*She*” é feminino. Então “*was*”. Quando é que a gente usa “*was*”?

A1: Para “I, he” e “she”.

P: Exato. “I was, he was” e “she was”. E na interrogativa, fica “was she, was he, was I”, entenderam?

A4: É fácil!

P: É, é fácil. Agora se você tem “we, you” e “they” você vai usar were. Então, “we were, you were” e “they were”. Vamo p’ra próxima. **Passa** para a interrogativa. **Leia** a próxima.

A1: “They were” ...

P: Espera aí um momento! Eu vou apagar.

A1: “They were” ...

P: O que mais?

Ocorrência PR485

P: Porque você observa que na frase um não tem “*she was*”? “*She*” é terceira pessoa. “*She*” é feminino. Então “*was*”. Quando é que a gente usa “*was*”?

A1: Para “I, he” e “she”.

P: Exato. “I was, he was” e “she was”. E na interrogativa, fica “was she, was he, was I”, entenderam?

A4: É fácil!

P: É, é fácil. Agora se você tem “we, you” e “they” você vai usar were. Então, “we were, you were” e “they were”. Vamo p’ra próxima. **Passa** para a interrogativa. **Leia** a próxima

A1: “They were” ...

P: **Espera** aí um momento! Eu vou apagar.

A1: “They were” ...

P: O que mais?

Ocorrência PR486

P: Então quem quer fazer essa aqui no quadro?

A4: **Posso ir** professora?

P: Pode.

P: Venha logo!

A4: Assim, né professora?

P: É! Vamo corrigir. Tá certo aqui, pessoal?

Ocorrência PR487

P: Então quem quer fazer essa aqui no quadro?

A4: Posso ir professora?

P: **Pode**. Venha logo!

A4: Assim, né professora?

P: É! Vamo corrigir. Tá certo aqui, pessoal?

Ocorrência PR488

P: Então quem quer fazer essa aqui no quadro?

A4: Posso ir professora?

P: Pode. Venha logo!

A4: Assim, né professora?

P: É! **Vamo corrigir**. Tá certo aqui, pessoal?

Ocorrência PR489

P: Então quem quer fazer essa aqui no quadro?

A4: Posso ir professora?

P: Pode. **Venha** logo!

A4: Assim, né professora?

P: É! Vamo corrigir. Tá certo aqui, pessoal?

Ocorrência PR490

A4: Tá.

P: Pessoal, eu perguntei se está certo.

Todos: Tá.

P: Tá certo sim. “*Were they in front of the bank*”? **Olha!** O verbo were na frente de novo. Estão prestando atenção?

TODOS: Estamos.

P: Agora vamos fazer a outra juntos. Digam aí a próxima.

TODOS: “*The car*” ...

Ocorrência PR491

A4: Tá.

P: Pessoal, eu perguntei se está certo.

Todos: Tá.

P: Tá certo sim. “*Were they in front of the bank*”? Olha! O verbo were na frente de novo. Estão prestando atenção?

TODOS: Estamos.

P: Agora vamos fazer a outra juntos. **Digam** aí a próxima.

TODOS: “*The car*” ...

Ocorrência PR492

A5: Não entendi não professora. Como é?

P: **Olhe** esse exemplo aqui. “*She was at home*”. Ela estava em casa. O “*was*” aqui é estar em português. Ela estava em casa. Certo? Mas, se eu digo “*she was a student in 1980*”. Aqui não é estar, é era. Ela era uma estudante em 1980. Então no primeiro caso eu vou traduzir por estar e no segundo eu vou traduzir por ser. Melhorou agora?

A5: Melhorou.

P: Então vamo seguir. Próxima.

Ocorrência PR493

P: Agora vamo fazer a última. **Diga** aí p’ra mim.

A1: “*The teachers*” ...

P: “*The teachers*” ...

A1: “*Were busy yesterday*”.

P: “*Were busy yesterday*”. Só isso?

A1: É.

Ocorrência PR494

P: Terminou essa aí do exercício. Agora vamo fazer uma atividade para nota.

Todos: O quê?

A3: Não professora!

A4: Eu faltei na aula passada.

P: Tem problema não. Eu vou explicar a atividade. **É bom** a gente **fazer** a atividade agora porque está tudo fresquinho na mente. Vamo lá! Copiem aí!

A1: Calma professora!

P: Vamo, pega aí o caderno! Vou dar um minuto. Pronto! Vou ditar. Questão um ...

Ocorrência PR495

P: Terminou essa aí do exercício. Agora vamo fazer uma atividade para nota.

Todos: O quê?

A3: Não professora!

A4: Eu faltei na aula passada.

P: Tem problema não. Eu vou explicar a atividade. **É bom** a gente fazer a atividade agora porque está tudo fresquinho na mente. Vamo lá! **Copiem** aí!

A1: Calma professora!

P: Vamo, pega aí o caderno! Vou dar um minuto. Pronto! Vou ditar. Questão um ...

Ocorrência PR496

P: Terminou essa aí do exercício. Agora vamo fazer uma atividade para nota.

Todos: O quê?

A3: Não professora!

A4: Eu faltei na aula passada.

P: Tem problema não. Eu vou explicar a atividade. **É bom** a gente fazer a atividade agora porque está tudo fresquinho na mente. Vamo lá! Copiem aí!

A1: **Calma** professora!

P: Vamo, pega aí o caderno! Vou dar um minuto. Pronto! Vou ditar. Questão um ...

Ocorrência PR497

P: Terminou essa aí do exercício. Agora vamo fazer uma atividade para nota.

Todos: O quê?

A3: Não professora!

A4: Eu faltei na aula passada.

P: Tem problema não. Eu vou explicar a atividade. É bom a gente fazer a atividade agora porque está tudo fresquinho na mente. Vamo lá! Copiem aí!

A1: Calma professora!

P: **Vamo, pega** aí o caderno! Vou dar um minuto. Pronto! Vou ditar. Questão um ...

Ocorrência PR498

A1: Professora **coloque** aí no quadro!

P: Vou colocar no quadro. Todo mundo copiando.

A1: Obrigada fessora!

P: Agora eu vou explicar. Presta atenção p'ra gente não perder tempo. Você vai passar as frases para a interrogativa com o verbo *to be*. É do jeito que a gente fez aqui na sala, no exercício. Se tiver "*I, he, she*" e "*it*" você tem que usar "*was*". E se tiver "*we, you, they*" você tem que usar ...

TODOS: "*were*".

Ocorrência PR499

A1: Professora coloque aí no quadro!

P: Vou colocar no quadro. Todo mundo copiando.

A1: Obrigada fessora!

P: Agora eu vou explicar. **Presta atenção** p'ra gente não perder tempo. Você vai passar as frases para a interrogativa com o verbo *to be*. É do jeito que a gente fez aqui na sala, no exercício. Se tiver "*I, he, she*" e "*it*" você tem que usar "*was*". E se tiver "*we, you, they*" você tem que usar ...

TODOS: "*were*".

Ocorrência PR500

A1: Professora coloque aí no quadro!

P: Vou colocar no quadro. Todo mundo copiando.

A1: Obrigada fessora!

P: Agora eu vou explicar. Presta atenção p'ra gente não perder tempo. Você vai passar as frases para a interrogativa com o verbo *to be*. É do jeito que a gente fez aqui na sala, no exercício. Se tiver "*I, he, she*" e "*it*" você **tem que usar** "*was*". E se tiver "*we, you, they*" você tem que usar ...

TODOS: "*were*".

Ocorrência PR501

P: Viu, todo mundo já sabe! E o "*was*" e o "*were*" vem aonde na frase?

TODOS: Na frente.

A1: No início.

P: No início. Só isso. Mudo alguma coisa no resto da frase?

A1: Não.

P: O resto da frase continua o mesmo. Agora **silêncio!**

Ocorrência PR502

P: Agora a gente vai estudar a negativa. Quem lembra aí, só para revisar como é o "*to be*" no passado?

A1: "*Were*".

A2: "*Were*".

A3: “Were” e “was” né professor?

A3: “Were”.

P: “Was” e “Were”. São duas formas. E como é que fica, então vamo ver aí. **Olha** aí no quadro a frase. “*I was at the doctor last night*”. O que significa essa frase aí gente? Quem sabe?

A4: Eu estava no doutor ...

Ocorrência PR503

P: ... E como eu passo para a negativa? **Coloco** *was* ou *were* mais *not*. Aí fica assim, ó! Não é “*was*” na frase? Aí você usa : “*was*”, “*I was not at the doctor last night*”. Se fosse “*were*”? Ó gente, **silêncio!** Ficava “*were not*”.

Ocorrência PR504

A5: “Ago” é passada, é?

P: É. “*Week*” é semana e “*ago*” é passada. Na semana passada. Vamo ver aí! Agora eu tenho “*were*”. “*They were*”, aí vai ser na negative “*they were not*”. **Veja**, “*they were not in London a week ago*”. Mas eu posso fazer de outro jeito?

A5: Não.

P: Posso. Eu posso usar a forma negativa contraída “*weren’t*”. Você pode escrever “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse “*was not*” ficaria na forma contraída, “*wasn’t*”. Entenderam?

TODOS: Entendemos.

Ocorrência PR505

A5: Ago é passada, é?

P: É. “*Week*” é semana e *ago* é passada. Na semana passada. Vamo ver aí! Agora eu tenho “*were*”. “*They were*”, aí vai ser na negativa “*they were not*”. Veja, “*they were not in London a week ago*”. Mas eu **posso fazer** de outro jeito?

A5: Não.

P: Posso. Eu posso usar a forma negativa contraída “*weren’t*”. Você pode escrever “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse *was not* ficaria na forma contraída, “*wasn’t*”. Entenderam?

TODOS: Entendemos.

Ocorrência PR506

A5: “Ago” é passada, é?

P: É. “*Week*” é semana e “*ago*” é passada. Na semana passada. Vamo ver aí! Agora eu tenho “*were*”. “*They were*”, aí vai ser na negativa “*they were not*”. Veja, “*they were not in London a week ago*”. Mas eu posso fazer de outro jeito?

A5: Não.

P: **Posso**. Eu posso usar a forma negativa contraída “*weren’t*”. Você pode escrever “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse “*was not*” ficaria na forma contraída, “*wasn’t*”. Entenderam?

TODOS: Entendemos.

Ocorrência PR507

A5: “Ago” é passada, é?

P: É. “*Week*” é semana e *ago* é passada. Na semana passada. Vamo ver aí! Agora eu tenho “*were*”. “*They were*”, aí vai ser na negativa “*they were not*”. Veja, “*they were not in London a week ago*”. Mas eu posso fazer de outro jeito?

A5: Não.

P: Posso. Eu **posso** usar a forma negativa contraída “*weren’t*”. Você pode escrever “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse “*was not*” ficaria na forma contraída, “*wasn’t*”. Entenderam?

TODOS: Entendemos.

Ocorrência PR508

A5: “Ago” é passada, é?

P: É. “*Week*” é semana e “*ago*” é passada. Na semana passada. **Vamo ver aí!** Agora eu tenho “*were*”. “*They were*”, aí vai ser na negativa “*they were not*”. Veja, “*they were not in London a week ago*”. Mas eu posso fazer de outro jeito?

A5: Não.

P: Posso. Eu posso usar a forma negativa contraída “*weren’t*”. Você pode escrever “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse *was not* ficaria na forma contraída, “*wasn’t*”. Entenderam?

TODOS: Entendemos.

Ocorrência PR509

A5: “Ago” é passada, é?

P: É. “*Week*” é semana e “*ago*” é passada. Na semana passada. Vamo ver aí! Agora eu tenho “*were*”. “*They were*”, aí vai ser na negativa “*they were not*”. Veja, “*they were not in London a week ago*”. Mas eu posso fazer de outro jeito?

A5: Não.

P: Posso. Eu posso usar a forma negativa contraída “*weren’t*”. Você **pode escrever** “*they weren’t in London a week ago*”. E se fosse *was not* ficaria na forma contraída, “*wasn’t*”. Entenderam?

TODOS: Entendemos.

Ocorrência PR510

P: **É bom você olhar** se o verbo está no singular com “*was*” ou no plural com “*were*”. E observem como faz a forma contraída. Aí no texto, vamos tirar três frases na negativa com o “*to be*”. Quem consegue? Vamo lá!

A2: Na quarta linha.

P: Qual a frase na quarta linha? Vê aí pessoal no material!

A2: “*Betty wasn’t in class yesterday*”.

Ocorrência PR511

P: É bom você olhar se o verbo está no singular com “*was*” ou no plural com “*were*”. E **observem** como faz a forma contraída. Aí no texto, vamos tirar três frases na negativa com o “*to be*”. Quem consegue? Vamo lá!

A2: Na quarta linha.

P: Qual a frase na quarta linha? Vê aí pessoal no material!

A2: “*Betty wasn’t in class yesterday*”.

Ocorrência PR512

P: É bom você olhar se o verbo está no singular com “*was*” ou no plural com “*were*”. E observem como faz a forma contraída. Aí no texto, vamos tirar três frases na negativa com o “*to be*”. Quem consegue? **Vamo lá!**

A2: Na quarta linha.

P: Qual a frase na quarta linha? Vê aí pessoal no material!

A2: “*Betty wasn’t in class yesterday*”.

Ocorrência PR513

P: É bom você olhar se o verbo está no singular com “*was*” ou no plural com “*were*”. E observem como faz a forma contraída. Aí no texto, vamos tirar três frases na negativa com o “*to be*”. Quem consegue? Vamo lá!

A2: Na quarta linha.

P: Qual a frase na quarta linha? **Vê** aí pessoal no material!

A2: “*Betty wasn’t in class yesterday*”.

Ocorrência PR514

A1: Betty não estava feliz, não é professora?

P: É. Então a Betty não estava na aula porque ela não estava feliz. E o que mais? Eu **quero** três frases. Falta uma.

A6: Eu achei professora! “*Her parents weren’t in Brazil*”.

Ocorrência PR515

P: Então, “*Was Betty happy*”? “*Yes, she was*”. Você tem duas opções a resposta curta ou a completa. Essa é a curta. Pára no verbo “*to be*”. A completa é “*Yes, she was happy*”. Mas, aqui eu **estou pedindo** a resposta curta, a “*short answer*”. Vamo ver outro exemplo. “*Was Betty in class yesterday*”? Como é a resposta completa?

A1: “*Yes, she was in class yesterday*”.

P: “No, *she wasn’t in class yesterday*”. Mas eu quero a “*short answer*”. Eu faço o quê? Coloco somente “*no, she wasn’t*”. Aqui é negativa, né, eu vou até a negativa, “*wasn’t*”. Compreenderam?

A1: Sim.

Ocorrência PR516

P: Então, “*Was Betty happy*”? “*Yes she was*”. Você tem duas opções a resposta curta ou a completa. Essa é a curta. Pára no verbo *to be*. A completa é “*Yes, she was happy*”. Mas, aqui eu estou pedindo a resposta curta, a “*short answer*”. Vamo ver outro exemplo. “*Was Betty in class yesterday*”? Como é a resposta completa?

A1: “*Yes, she was in class yesterday*”.

P: “No, *she wasn’t in class yesterday*”. Mas eu **quero** a “*short answer*”. Eu faço o quê? Coloco somente “*no, she wasn’t*”. Aqui é negativa, né, eu vou até a negativa, “*wasn’t*”. Compreenderam?

A1: Sim.

Ocorrência PR517

P: Então, “*Was Betty happy*”? *Yes she was*”. Você tem duas opções a resposta curta ou a completa. Essa é a curta. Pára no verbo “*to be*”. A completa é “*Yes, she was happy*”. Mas, aqui eu estou pedindo a resposta curta, a “*short answer*”. Vamo ver outro exemplo. “*Was Betty in class yesterday*”? Como é a resposta completa?

A1: “*Yes, she was in class yesterday*”.

P: “No, *she wasn’t in class yesterday*”. Mas eu quero a “*short answer*”. Eu faço o quê? **Coloco** somente “*no, she wasn’t*”. Aqui é negativa, né, eu vou até a negativa, “*wasn’t*”. Compreenderam?

A1: Sim.

Ocorrência PR518

P: **Vamos fazer** a outra. “*Were her parents in Brazil?*” Os pais dela estavam no Brasil?

TODOS: Não.

P: Então, como é que fica? “*No, her*”...

A4: ... “*parents weren’t*.”

P: “*Her parents weren’t*” ou eu posso substituir *parents* por “*they*”, não posso? Então fica, “*no, they weren’t*”. Presta atenção no exercício ...

Ocorrência PR519

P: Vamos fazer a outra. “*Were her parents in Brazil?*” Os pais dela estavam no Brasil?

TODOS: Não.

P: Então, como é que fica? “*No, her*”...

A4: ... “*parents weren’t*.”

P: “*Her parents weren’t*” ou eu **posso substituir** *parents* por “*they*”, **não posso**? Então fica, “*no, they weren’t*”. Presta atenção no exercício ...

Ocorrência PR520

P: Vamos fazer a outra. *Were her parents in Brazil?* Os pais dela estavam no Brasil?

TODOS: Não.

P: Então, como é que fica? “*No, her ...*”

A4: “... *parents weren’t*”.

P: “*Her parents weren’t*” ou eu posso substituir *parents* por *they*, não posso? Então fica, “*no, they weren’t*”. **Presta atenção** no exercício...

Ocorrência PR521

P: ...**Vamos responder** com a “*short answer*”, tá! Vamo! A primeira aí. “*Were you at home yesterday?*” Como é que fica pessoal?

A1: “*Yes, you were*”.

A2: Fica “*was*” né não?

P: Fica “*yes, I was*”. Olha! Numa pergunta assim, com *you* você responde com “*I*”. A pergunta é para você, não é? Então quando eu pergunto você estava em casa, você responde como? Sim, eu estava. Com eu, não é verdade? Então em inglês é a mesma coisa. Se eu pergunto com *you* você responde com “*I*”. Outra!

A3: “*Were Bob and Mike at the concert a week ago?*”

P: Como vai ficar essa? O Bob e o Mike, vejam que são duas pessoas. É “*was*” ou “*were*”?

A1: “*Were*”.

P: Tá certo. “*Were*” porque *Bob* e *Mike* eu substituo por “*they*”. E com “*they*” não é “*were*”? Então aqui a “*short answer*” é *were*”. “*Were Bob and Mike at the concert a week ago?*” “*Yes, they were*”. A próxima. Leiam aí p’ra mim!

Ocorrência PR522

P: ... Vamos responder com a “*short answer*”, tá! Vamo! A primeira aí. “*Were you at home yesterday?*” Como é que fica pessoal?

A1: “*Yes, you were*”.

A2: Fica “*was*” né não?

P: Fica “*yes, I was*”. **Olha!** Numa pergunta assim, com “*you*” você responde com “*I*”. A pergunta é para você, não é? Então quando eu pergunto você estava em casa, você responde como? Sim, eu estava. Com eu, não é verdade? Então em inglês é a mesma coisa. Se eu pergunto com *you* você responde com “*I*”. Outra!

A3: “*Were Bob and Mike at the concert a week ago?*”

P: Como vai ficar essa? O Bob e o Mike, vejam que são duas pessoas. É “was ou were”?

A1: “Were”.

P: Tá certo. “Were” porque *Bob e Mike* eu substituo por “they”. E com they não é “were”? então aqui a “short answer é were”. “Were Bob and Mike at the concert a week ago”? “Yes, they were”. A próxima. Leiam aí p’ra mim!

Ocorrência PR523

P: ... Vamos responder com a “short answer”, tá! Vamo! A primeira aí. “Were you at home yesterday”? Como é que fica pessoal?

A1: “Yes, you were”.

A2: Fica “was” né não?

P: Fica “yes, I was”. Olha! Numa pergunta assim, com “you” você responde com “I”. A pergunta é para você, não é? Então quando eu pergunto você estava em casa, você responde como? Sim, eu estava. Com eu, não é verdade? Então em inglês é a mesma coisa. Se eu pergunto com “you” você responde com “I”. Outra!

A3: “Were Bob and Mike at the concert a week ago”?

P: Como vai ficar essa? O Bob e o Mike, **vejam** que são duas pessoas. É “was ou were”?

A1: “Were”.

P: Tá certo. “Were” porque *Bob e Mike* eu substituo por “they”. E com “they” não é “were”? Então aqui a “short answer” é “were”. “Were Bob and Mike at the concert a week ago”? “Yes, they were”. A próxima. Leiam aí p’ra mim!

Ocorrência PR524

P: ...Vamos responder com a “short answer”, tá! Vamo! A primeira aí. “Were you at home yesterday”? Como é que fica pessoal?

A1: “Yes, you were”.

A2: Fica “was” né não?

P: Fica “yes, I was”. Olha! Numa pergunta assim, com “you” você responde com “I”. A pergunta é para você, não é? Então quando eu pergunto você estava em casa, você responde como? Sim, eu estava. Com eu, não é verdade? Então em inglês é a mesma coisa. Se eu pergunto com “you” você responde com “I”. Outra!

A3: “Were Bob and Mike at the concert a week ago”?

P: Como vai ficar essa? O Bob e o Mike, vejam que são duas pessoas. É “was” ou “were”?

A1: “Were”.

P: Tá certo. “Were” porque *Bob e Mike* eu substituo por “they”. E com “they” não é “were”? Então aqui a “short answer é were”. “Were Bob and Mike at the concert a week ago”? “Yes, they were”. A próxima. **Leiam** aí p’ra mim!

Ocorrência PR525

P: E se fosse na negativa “short answer”?

A4: “No, he wasn’t”.

P: “No, he wasn’t”. Agora **observem** a próxima! “Were you and your parents in Miami last year”? O que você tem aí? “You e your parents”? O que é isso? Você e seus pais. Vamo lá!

Ocorrência PR526

P: Agora **copiem** aí no caderno a tarefa para trazer na próxima aula.

A3: É p’ra nota é?

P: É p’ra juntar com os pontos do outro trabalho e melhorar a nota.

Ocorrência PR527

A1: Vale quanto?

P: **Não se preocupe!** Faça a tarefa! Copiem! Cópia logo que eu vou precisar apagar. Olha p'ra frente e cópia!

Ocorrência PR528

A1: Vale quanto?

P: Não se preocupe! **Faça** a tarefa! Copiem! Cópia logo que eu vou precisar apagar. Olha p'ra frente e cópia!

Ocorrência PR529

A1: Vale quanto?

P: Não se preocupe! Faça a tarefa! **Copiem!** Cópia logo que eu vou precisar apagar. Olha p'ra frente e cópia!

Ocorrência PR530

A1: Vale quanto?

P: Não se preocupe! Faça a tarefa! Copiem! Cópia logo que eu **vou precisar apagar.** Olha p'ra frente e cópia!

Ocorrência PR531

A1: Vale quanto?

P: Não se preocupe! Faça a tarefa! Copiem! Cópia logo que eu vou precisar apagar. **Olha** p'ra frente e cópia!

Ocorrência PR532

A1: Vale quanto?

P: Não se preocupe! Faça a tarefa! Copiem! Cópia logo que eu vou precisar apagar. Olha p'ra frente e **cópia!**

Ocorrência PR533

A1: É p'ra fazer aqui ou fazer em casa?

P: É p'ra começar aqui e se não der tempo **termina** em casa. Eu vou receber na aula que vem. Deixa de conversa! Vamo copiar!

Ocorrência PR534

A1: É p'ra fazer aqui ou fazer em casa?

P: É p'ra começar aqui e se não der tempo **termina** em casa. Eu vou receber na aula que vem. Deixa de conversa! **Vamo copiar!**

Ocorrência PR535

A1: É p'ra fazer aqui ou fazer em casa?

P: É p'ra começar aqui e se não der tempo **termina** em casa. Eu vou receber na aula que vem. **Deixa** de conversa! Vamo copiar!

Ocorrência T536

P: Come eu falei p'rá vocês (espera silêncio) ... agora sim. Como eu falei a gente vai fazer o que com a música?

A: Trabalhar

P: Trabalhar como?

A: Os verbos.

A: O que mais?

A: A tradução.

P: **Vê** as palavras que a gente conhece! Então vamos copiar e eu gostaria que vocês copiassem porque eu vou apagar. Eu vou ter que apagar só a metade. Tá! Sim, eu vou deixar a música baixinho porque senão vocês acabam se atrapalhando e não vai dar tempo de copiar. Eu coloquei duas músicas para escolher. (Os alunos iniciam a cópia da letra da música).

Ocorrência T537

P: Come eu falei p'rá vocês (espera silêncio) ... agora sim. Como eu falei a gente vai fazer o que com a música?

A: Trabalhar

P: Trabalhar como?

A: Os verbos.

A: O que mais?

A: A tradução

P: **Vê** as palavras que a gente conhece! Então vamos copiar e eu **gostaria** que vocês copiassem porque eu vou apagar. Eu vou ter que apagar só a metade. Tá! Sim, eu vou deixar a música baixinho porque senão vocês acabam se atrapalhando e não vai dar tempo de copiar. Eu coloquei duas músicas para escolher. (Os alunos iniciam a cópia da letra da música).

Ocorrência T538

P: Come eu falei p'rá vocês (espera silêncio) ... agora sim. Como eu falei a gente vai fazer o que com a música?

A: Trabalhar

P: Trabalhar como?

A: Os verbos.

A: O que mais?

A: A tradução

P: **Vê** as palavras que a gente conhece! Então vamos copiar e eu gostaria que vocês copiassem porque eu vou apagar eu vou **ter que apagar** só a metade. Tá! Sim, eu vou deixar a música baixinho porque senão vocês acabam se atrapalhando e não vai dar tempo de copiar. Eu coloquei duas músicas para escolher. (Os alunos iniciam a cópia da letra da música).

Ocorrência T539

A: Que letra é essa?

P: É um *h*. Vai escrevendo. Quem for terminando de copiar, **dá** uma olhada vai ler ler, ler a música, olhando o texto. É o seguinte vocês vão olhando as palavras certo? Vamos circular aquelas palavras que se parecem com ...

A: Com o verbo.

Ocorrência T540

P: Quando eu olho uma palavra em inglês, não tem aquela palavra que você diz a gente acha que parece?

A: É

P: Por exemplo ...

A: Paris

P: Pronto. Então a gente vai dar uma olhadinha e circula viu? **Dá** uma olhada e circula! Bom, depois a gente vai fazer o seguinte. Aí olhei, circulei as palavras. Depois eu vou sublinhar as que eu conheço...

Ocorrência T541

P: Quando eu olho uma palavra em inglês, não tem aquela palavra que você diz a gente acha que parece?

A: É

P: Por exemplo ...

A: Paris

P: Pronto Então a gente vai dar uma olhadinha e circula viu? Dá uma olhada e **circula!** Bom, depois a gente vai fazer o seguinte Aí olhei, circulei as palavras. Depois eu vou sublinhar as que eu conheço ...

Ocorrência T542

A: Ainda estamos copiando.

P: Quem tá copiando **termina** de copiar. É p'ra quem já copiou. P'rá não ficar parado.

Ocorrência T543

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, **vamo, vamo, vamo copiar.**

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá. Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá! Alô! *“Hello”*! É o seguinte, vamo lá! Allô! *“Hello”*!

Ocorrência T544

P: **Olha** no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! *“Hello”*! É o seguinte, vamo lá! Allô! *“Hello”*!

Ocorrência T545

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: **Pera** aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! Hello! É o seguinte, vamo lá! Allô! *“Hello”*!

Ocorrência T546

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! **Vai ter que esperar!**

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! *“Hello”*! É o seguinte, vamo lá! Allô! *“Hello”*!

Ocorrência T547

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas **vai**, vai logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! “Hello”! É o seguinte, vamo lá! Allô! “Hello”!

Ocorrência T548

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, **vai** logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! “Hello”! É o seguinte, vamo lá! Allô! “Hello”!

Ocorrência T549

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! **Não pára não!** Vai! Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! “Hello”! É o seguinte, vamo lá! Allô! “Hello”!

Ocorrência T550

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! **Vai!** Vai! Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! “Hello”! É o seguinte, vamo lá! Allô! “Hello”!

Ocorrência T551

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! Vai! **Vai!** Vai indo! Não pára não!

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! “Hello”! É o seguinte, vamo lá! Allô! “Hello”!

Ocorrência T552

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar

P: Mas vai, vai logo! Não pára não. Vai! Vai! **Vai indo!** Não pára não!

P: É o seguinte, vamo lá! Alô! “*Hello*”!

Ocorrência T553

P: Olha no de vocês. Acho que dá p'rá acompanhar minha gente. Hei, vamo, vamo, vamo copiar.

A: Pronto, professora.

P: Vamo lá Vambora minha gente!

A: Pera aí professora! Vai ter que esperar!

P: Mas vai, vai logo! Não pára não! Vai! Vai! Vai indo! **Não pára não!**

P: É o seguinte, Vamo lá Alô! “*Hello*”! É o seguinte, vamo lá! Allô! “*Hello*”!

Ocorrência T554

P: Agora **presta atenção** aqui! Bom, o que a gente vai ver aqui? Vamo dar uma olhada. Eu pedi p'ra vocês aquelas palavras que a gente acha mais parecidas com o português. Vamo lá! Vocês encontraram alguma?

A: Nenhuma.

Ocorrência T555

P: Agora presta atenção aqui! Bom, o que a gente vai ver aqui? **Vamo dar** uma **olhada**. Eu pedi p'ra vocês aquelas palavras que a gente acha mais parecidas com o português. Vamo lá! Vocês encontraram alguma?

A: Nenhuma.

Ocorrência T556

A5: Ép'ra nota?

P: É p'ra entregar. Então **façam** com bastante calma!

Ocorrência T557

P: ... Agora vocês, muitos de vocês **não podem mais cometer** esse erro não. Porquê? Isso aqui já foi ensinado p'ra vocês.

Ocorrência T558

P: Bem, como é que ficou a frase?

A2: Paulo ...

P: Não, em inglês.

A1: “*Paul is more ...*”

P: É, vamo.

A1: “*Paul is more ... intelligent ... than ... John*”.

P: “*Than*”, **olha** como se diz “*than*”! É ... a língua, bem rapidinho. Vamo lá. Ó aqui como já tínhamos visto tem uma com ... pa ... ra ... ção ...

Ocorrência T559

P: Como é que a gente fala? “*Boo ... kiii*”. Então “*bookiii*” seria uma palavra monossilábica?

A gente fala como?

A3: “*Bookii*”.

P: Porquê? Porque não temos palavras em português terminadas em ...

A1: Consoante.

A2: Com *k*.

P: Não em *k*. Temos sim, *l*, né! *F*, mas, não temos com *v*, *d*.

A3: Tem som de vogal.

P: Foi também que eu falei o exemplo de azul. A gente ... ninguém fala azull né? É engraçado quando a gente ... que quando a gente **pede** p'ra falar no plural que que você faz? Azuis. A gente já sabe da regrinha ... já está internalizada né? A gente diz. Já é automático ...

Ocorrência T560

P: Ah! Agora **deixa** eu escrever aqui. Como é alto em inglês?

A4: *Tall*.

Ocorrência T561

P: Agora **presta atenção!** Eu posso escrever o “*Paul is more tall than John*”?

A1: Claro que não.

P: Porque não? Porque ela é pequena. Tão lembrando do adjetivo? Ele não é um adjetivo? Uma palavra grande? Ele é uma palavra pe ... que ... na.

A1: Pequena.

A2: Pequena.

P: Então a gente vai ter que fazer o quê? No lugar de botar esse “*more than ...*”

A2: Coloca *-er*.

A1: *-Er*.

A3: Coloca *-er*.

Ocorrência T562

P: Agora presta atenção! Eu **posso escrever** o “*Paul is more tall than John*”?

A1: Claro que não.

P: Porque não? Porque ela é pequena. Tão lembrando do adjetivo? Ele não é um adjetivo? Uma palavra grande? Ele é uma palavra pe ... que ... na.

A1: Pequena.

A2: Pequena.

P: Então a gente vai ter que fazer o quê? No lugar de botar esse “*more than ...*”

A2: Coloca *-er*.

A1: *-Er*.

A3: Coloca *-er*.

Ocorrência T563

P: Agora presta atenção! Eu posso escrever o “*Paul is more tall than John*”?

A1: Claro que não.

P: Porque não? Porque ela é pequena. Tão lembrando do adjetivo? Ele não é um adjetivo? Uma palavra grande? Ele é uma palavra pe ... que ... na.

A1: Pequena.

A2: Pequena.

P: Então a gente vai **ter que fazer** o quê? No lugar de botar esse “*more than ...*”

A2: Coloca *-er*.

A1: *Er*.

A3: Coloca *-er*.

Ocorrência T564

P: Eu acrescento *-er*. Eu **posso colocar** ... vamo lá! Posso colocar desse jeito? Vamos lá, posso escrever desse jeito?

A3: Não.

P: Então o quê que eu vou fazer?

A1: Acrescentar *-er*.

Ocorrência T565

P: Eu acrescento *er*. Eu posso colocar ... vamo lá! Posso colocar desse jeito? Vamos lá, **posso escrever** desse jeito?

A3: Não.

P: Então o quê que eu vou fazer?

A1: Acrescentar *-er*.

Ocorrência T566

P: Quê que foi mais?

A2: “*John is less ...*”

P: Não minha gente, **não pode ser** cantando não. Vamo lá!

A1: “*John is less intelligent than Paul*”.

Ocorrência T567

A1: O trabalho professora!

P: Esse trabalho a gente fala dele depois. A gente vai terminar a nossa revisão. *Simple past regular verbs*. Os verbos recebem *-ed*. **Anotem** isso aí, pessoal, por favor. Para os verbos terminados em *e* acrescenta o *d*. Coloquem essa observação aí! Para os verbos terminados em *y* ... acrescenta-se o *-ied*. Anotem essa observação aí também.

Ocorrência T568

A1: O trabalho professora!

P: Esse trabalho a gente fala dele depois. A gente vai terminar a nossa revisão. *Simple past regular verbs*. Os verbos recebem *-ed*. Anotem isso aí, pessoal, por favor. Para os verbos terminados em *e* acrescenta o *d*. **Coloquem** essa observação aí! Para os verbos terminados em *y* ... acrescenta-se o *-ied*. Anotem essa observação aí também.

Ocorrência T569

A1: O trabalho professora.

P: Esse trabalho a gente fala dele depois. A gente vai terminar a nossa revisão. “*Simple past regular verbs*”. Os verbos recebem *-ed*. Anotem isso aí pessoal por favor. Para os verbos terminados em *e* **acrescenta** ... o *d*. Coloquem essa observação aí! Para os verbos terminados em *y* ... acrescenta-se o *-ied*. Anotem essa observação aí também.

Ocorrência T570

A1: O trabalho professora.

P: Esse trabalho a gente fala dele depois. A gente vai terminar a nossa revisão. “*Simple past regular verbs*”. Os verbos recebem *-ed*. Anotem isso aí pessoal por favor. Para os verbos terminados em *e* acrescenta o *d*. Coloquem essa observação aí! Para os verbos terminados em *y* ... acrescenta-se o *-ied*. **Anotem** essa observação aí também.

Ocorrência T571

P: ...Como é que a gente faz com esses verbos que já terminam com a letra *e*?

A4: **Acrescenta** *d*.

P: Acrescenta apenas o *d*, viu? Coloque aí. Com esses verbos terminados em *e* acrescentamos apenas ... o *d*.

Ocorrência T572

P: ... Como é que a gente faz com esses verbos que já terminam com a letra *e*?

A4: Acrescenta *d*.

P: **Acrescenta** apenas o *d*, viu? Coloque aí. Com esses verbos terminados em *e* acrescentamos apenas ... o *d*.

Ocorrência T573

P: ... Como é que a gente faz com esses verbos que já terminam com a letra *e*?

A4: Acrescenta *d*.

P: Acrescenta apenas o *d*, viu? **Coloque** aí. Com esses verbos terminados em *e* acrescentamos apenas ... o *d*.

Ocorrência T574

A5: E aquele caso que termina em *y*? Como é professora?

P: Se o verbo for para o passado acrescento *-ied*. Se o verbo for terminado em consoante acrescento *-ied*. E você **dobra** a última consoante. Com os verbos terminados em consoante vogal tônica mais consoante repetimos a última consoante.

Ocorrência T575

A6: E o *-ed*?

P: Para formar o passado do verbo, que não tem *e* **acrescente** *-ed*.

Ocorrência T576

A7: Como assim?

P: **Dobra** a última consoante.

Ocorrência T577

P: Já **podemos fazer** um exercício? Podemos colocar o passado desses verbos agora?

Ocorrência T578

P: Já podemos fazer um exercício? **Podemos colocar** o passado desses verbos agora?

Ocorrência T579

P: **Posso apagar** aqui pessoal!

A2: Apaga não professora! Deixa mais um minutinho.

Ocorrência T580

P: Posso apagar aqui pessoal!

A2: **Apaga não** professora! Deixa mais um minutinho.

Ocorrência T581

P: Posso apagar aqui pessoal!

A2: Apaga não professora! **Deixa** mais um minutinho.

Ocorrência T582

P: Pronto! **Posso apagar** aqui agora?

A2: Agora já pode.

Ocorrência T583

P: Pronto! Posso apagar aqui agora?

A2: Agora já **pode**.

Ocorrência T584

P: “**Change into simple past**”. Passe para o passado. Por exemplo, “*talk*”, como é que fica no passado? “*Talked*”. Vamo lá! Copiem logo!

Ocorrência T585

P: “**Change into simple past**”. **Passe** para o passado. Por exemplo, “*talk*”, como é que fica no passado? “*Talked*”. Vamo lá! Copiem logo!

Ocorrência T586

P: “**Change into simple past**”. Passe para o passado. Por exemplo, “*talk*”, como é que fica no passado? “*Talked*”. Vamo lá! **Copiem** logo!

Ocorrência T587

A8: Quantas são?

P: Poucas. **Terminem** logo!

A8: Já vai professora!

P: Pronto, Marcela? Copie logo!

Ocorrência T588

A8: Quantas são?

P: Poucas. Terminem logo!

A8: Já vai professora!

P: Pronto, Marcela? **Copie** logo!

Ocorrência T589

P: **Podemos corrigir** pessoal?

A1: Podemos.

P: Podemos corrigir?

A2: Ainda não.

A4: Olhe professor, não apague ainda não.

Ocorrência T590

P: Podemos corrigir pessoal?

A1: **Podemos**.

P: Podemos corrigir?

A2: Ainda não.

A4: Olhe professor, não apague ainda não.

Ocorrência T591

P: Podemos corrigir pessoal?

A1: Podemos.

P: **Podemos corrigir**?

A2: Ainda não.

A4: Olhe professor, não apague ainda não.

Ocorrência T592

P: Podemos corrigir pessoal?

A1: Podemos.

P: Podemos corrigir?

A2: Ainda não.

A4: **Olhe** professor, não apague ainda não.

Ocorrência T593

P: Podemos corrigir pessoal?

A1: Podemos.

P: Podemos corrigir?

A2: Ainda não.

A4: Olhe professor, **não apague** ainda não.

Ocorrência T594

P: Vamo recapitular! Como é que faz o passado do verbo regular?

A4: **Acrescenta** *-ed*.

P: Acrescenta *-ed*.

Ocorrência T595

P: Vamo recapitular! Como é que faz o passado do verbo regular?

A4: Acrescenta *-ed*.

P: **Acrescenta** *-ed*.

Ocorrência T596

P: Agora é com *-ed*, não é pessoal? Porque?

A5: Não termina em *e*.

P: Exatamente! Não tem *e* na forma original do verbo. Você só **pode usar** *-ed*. E se tiver *y* como é o caso do próximo verbo? O que se faz?

A8: *-ied*.

Ocorrência T597

P: “*Arrived*”. É só acrescentar o *d*. E o verbo “*change*”? Como fica?

A5: Do mesmo jeito.

P: Do mesmo jeito! Igual ao “*arrived*”. Terminado em *e* **coloca** só o *d*.

Ocorrência T598

A8: Professora eu vi numa música o verbo “*cry*”. O que é “*cry*”?

P: É chorar! Olhe! Vamos analisar esse exemplo aí! O “*cry*”. Esse verbo não termina em *y*?

Faz o passado igual ao “*study*”, com *-ied*. Tira o *y* e bota o *-ied*.

Ocorrência T599

A8: Professora eu vi numa música o verbo “*cry*”. O que é “*cry*”?

P: É chorar! Olhe! Vamos analisar esse exemplo aí! O “*cry*”. Esse verbo não termina em *y*?

Faz o passado igual ao “*study*”, com *-ied*. **Tira** o *y* e bota o *-ied*.

Ocorrência T600

A8: Professora eu vi numa música o verbo “*cry*”. O que é “*cry*”?

P: É chorar! Olhe! Vamos analisar esse exemplo aí! O *cry*. Esse verbo não termina em *y*? Faz

o passado igual ao “*study*”, com *-ied*. Tira o *y* e **bota** o *-ied*.

Ocorrência T601

P: É a última dessa questão. O verbo “*arrest*”.

A8: O que significa isso?

P: Prender. E aí, pessoal! Vai ficar como? “Arres ...”

TODOS: ... “*ted*”.

P: “*Arrested*”. **Coloca** *-ed*.

Ocorrência T602

P: E quando a gente faz a forma interrogativa? O que acontece com o verbo? O verbo **tem que ficar** na forma de infinitivo. Por exemplo, “*the Police arrested the thieves*”. Essa frase está na afirmativa, não está?

TODOS: Está.

P: Primeiro eu tenho que observar como se forma a interrogativa. Com o auxiliar “*did*” na frente, okay?

Ocorrência T603

P: E quando a gente faz a forma interrogativa? O que acontece com o verbo? O verbo tem que ficar na forma de infinitivo. Por exemplo, “*the Police arrested the thieves*”. Essa frase está na afirmativa, não está?

TODOS: Está.

P: Primeiro eu **tenho que observar** como se forma a interrogativa. Com o auxiliar “*did*” na frente, okay?

Ocorrência T604

P: E depois **veja** que o verbo fica no infinitivo. Quero dizer fica sem o *-ed*. Então na frase “*the Police arrested the thieves*”, na interrogativa, no passado, fica “*did the Police arrest the thieves*”? Perceberam? Olhe o “*did*” no início da pergunta e o “*arrest*” sem ...

TODOS: *-ed*.

Ocorrência T605

P: E depois veja que o verbo fica no infinitivo. **Quero dizer** fica sem o *-ed*. Então na frase “*the Police arrested the thieves*”, na interrogativa, no passado, fica “*did the Police arrest the thieves*”? Perceberam? Olhe o “*did*” no início da pergunta e o “*arrest*” sem ...

TODOS: *-ed*.

Ocorrência T606

P: E depois veja que o verbo fica no infinitivo. Quero dizer **fica** sem o *-ed*. Então na frase “*the Police arrested the thieves*”, na interrogativa, no passado, fica “*did the Police arrest the thieves*”? Perceberam? Olhe o “*did*” no início da pergunta e o “*arrest*” sem ...

TODOS: *-ed*

Ocorrência T607

P: E depois veja que o verbo fica no infinitivo. Quero dizer fica sem o *-ed*. Então na frase “*the Police arrested the thieves*”, na interrogativa, no passado, **fica** “*did the Police arrest the thieves*”? Perceberam? Olhe o “*did*” no início da pergunta e o “*arrest*” sem ...

TODOS: *-ed*.

Ocorrência T608

P: E depois veja que o verbo fica no infinitivo. Quero dizer fica sem o *-ed*. Então na frase “*the Police arrested the thieves*”, na interrogativa, no passado, fica “*did the Police arrest the thieves*”? Perceberam? **Olhe** o “*did*” no início da pergunta e o “*arrest*” sem ...

TODOS: *-ed*.

Ocorrência T609

P: Então agora vocês vão fazer esse exercício que eu trouxe extra hoje. **Deixa** eu explicar primeiro! A primeira questão você vai transformar as frases afirmativas em interrogativas. Na segunda você passa as frases para o passado simples. E na terceira você vai ler o trecho e circular os verbos no passado. Ficou claro?

Ocorrência T610

P: Alguma pergunta? **Leiam** aí! E tentem resolver. Se tiver pergunta aí você me chama aí, tá bom? Patrícia, distribua aí o exercício, por favor! Agora silêncio pessoal!

Ocorrência T611

P: Alguma pergunta? **Leiam** aí e **tentem resolver**. Se tiver pergunta aí você me chama aí, tá bom? Patrícia, distribua aí o exercício, por favor! Agora silêncio pessoal!

Ocorrência T612

P: Alguma pergunta? **Leiam** aí e tentem resolver. Se tiver pergunta aí você **me chama** aí, tá bom? Patrícia, distribua aí o exercício, por favor! Agora silêncio pessoal!

Ocorrência T613

P: Alguma pergunta? **Leiam** aí e tentem resolver. Se tiver pergunta aí você me chama aí, tá bom? Patrícia, **distribua** aí o exercício, por favor! Agora silêncio pessoal!

Ocorrência T614

P: Alguma pergunta? **Leiam** aí e tentem resolver. Se tiver pergunta aí você me chama aí, tá bom? Patrícia, distribua aí o exercício, por favor! Agora **silêncio** pessoal!

Ocorrência T615

A5: Professora **posso fazer** de lápis?

P: Não.

Ocorrência T616

A5: É p'ra nota?

P: É. É p'ra entregar. Então **façam** com bastante calma! A gente tem o resto da aula todinha. Não precisa de pressa.

Ocorrência T617

A5: É p'ra nota?

P: É. É p'ra entregar. Então **façam** com bastante calma! A gente tem o resto da aula todinha. **Não precisa** de pressa.

Ocorrência T618

A3: Professora, como é mesmo que faz com o “*did*” na interrogativa?

P: **Lembra** o que eu disse! Coloca o did na frente do sujeito. O did é que vai iniciar a frase. Ó! Não esqueçam de fazer a alteração no verbo da frase. O que acontece com o verbo?

Ocorrência T619

A3: Professora, como é mesmo que faz com o “*did*” na interrogativa?

P: **Lembra** o que eu disse! **Coloca** o did na frente do sujeito. O did é que vai iniciar a frase. Ó! Não esqueçam de fazer a alteração no verbo da frase. O que acontece com o verbo?

Ocorrência T620

A3: Professora, como é mesmo que faz com o “*did*” na interrogativa?

P: Lembra o que eu disse! Coloca o *did* na frente do sujeito. O *did* é que vai iniciar a frase. Ó! **Não esqueçam** de fazer a alteração no verbo da frase. O que acontece com o verbo?

Ocorrência T621

P: **Olha** lá no exemplo do “*arrest*”. Como foi que a gente fez? Colocamos o “*did*” na frente e o verbo “*arrest*” no infinitivo. Olha p’ra cá, p’ra frase! O “*arrest*” perde o *-ed*. Mais alguma dúvida antes de começar?

A3: Não.

P: Então, agora eu quero todo mundo fazendo a tarefa.

Ocorrência T622

P: Olha lá no exemplo do “*arrest*”. Como foi que a gente fez? Colocamos o “*did*” na frente e o verbo “*arrest*” no infinitivo. **Olha** p’ra cá, p’ra frase! O “*arrest*” perde o *-ed*. Mais alguma dúvida antes de começar?

A3: Não.

P: Então, agora eu quero todo mundo fazendo a tarefa.

Ocorrência T623

P: Olha lá no exemplo do “*arrest*”. Como foi que a gente fez? Colocamos o “*did*” na frente e o verbo “*arrest*” no infinitivo. Olha p’ra cá, p’ra frase! O “*arrest*” perde o *-ed*. Mais alguma dúvida antes de começar?

A3: Não.

P: Então, agora **eu quero** todo mundo fazendo a tarefa.

Ocorrência T627

P: Olha lá no exemplo do “*arrest*”. Como foi que a gente fez? Colocamos o “*did*” na frente e o verbo *arrest* no infinitivo. Olha p’ra cá, p’ra frase! O “*arrest*” perde o *-ed*. Mais alguma dúvida antes de começar?

A3: Não.

P: Então, agora eu quero todo mundo fazendo a tarefa.

Ocorrência T628

P: ... Como é que eu faço o passado do verbo regular?

A1: “*I was*”.

P: Hein?

A1: “*I was*”.

P: Aí é o verbo “*to be*”, né! Os outros verbos? Que que faz? Faz o quê? **Acréscenta** ... *-ed* ao infinitivo do verbo, né! Então anotem isso aí, pessoal, por favor! Os verbos regulares recebem o acréscimo de quem? Do *-ed*? Okay? Ao infinitivo, para formar o passado simples.

Ocorrência T629

P: ... Como é que eu faço o passado do verbo regular?

A1: “*I was*”.

P: Hein?

A1: “*I was*”.

P: Aí é o verbo “*to be*”, né! Os outros verbos? Que que faz? Faz o quê? **Acréscenta** ... *-ed* ao infinitivo do verbo, né! Então **anotem** isso aí, pessoal, por favor! Os verbos regulares recebem o acréscimo de quem? Do *-ed*? Okay? Ao infinitivo, para formar o passado simples.

Ocorrência T630

P: “*To walk, walked*”. Tranquilo? P’ra fazer o passado do verbo regular basta acrescentar *-ed* ao infinitivo dos verbos. Tá aqui os exemplos. Certo? Detalhe! Os verbos da língua inglesa no passado simples só tem um formato. Você fez aqui o passado do verbo, isso aí **você usa** com todas as pessoas, tá! Masculino, feminino, singular, plural, não tem mudança. O verbo no passado simples só tem uma ... forma. Ele é invariável em todas as pessoas. Só tem uma forma p’ra todas as pessoas, tá certo? A gente já sabe, né! Ele não varia. Qualquer pessoa que a gente colocar aqui vai ser a mesma coisa, tá! Não esqueçam que esse “*to*” não coloca no passado. Passado é só o verbo, tá certo? Tranquilo até aí? P’ra frente!

Ocorrência T631

P: “*To walk, walked*”. Tranquilo? P’ra fazer o passado do verbo regular basta acrescentar *-ed* ao infinitivo dos verbos. Tá aqui os exemplos. Certo? Detalhe! Os verbos da língua inglesa no passado simples só tem um formato. Você fez aqui o passado do verbo, isso aí **você usa** com todas as pessoas, tá! Masculino, feminino, singular, plural, não tem mudança. O verbo no passado simples só tem uma ... forma. Ele é invariável em todas as pessoas. Só tem uma forma p’ra todas as pessoas, tá certo? A gente já sabe, né! Ele não varia. Qualquer pessoa que a gente colocar aqui vai ser a mesma coisa, tá! **Não esqueçam que esse “*to*” não coloca** no passado. Passado é só o verbo, tá certo? Tranquilo até aí? P’ra frente!

Ocorrência T632

P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: **Tira** o *e* acrescenta *-ied*.

P: Tira o *y* e acrescenta o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? Anotem essa observação número dois!

A2: Calma professor!

Ocorrência T633

P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: Tira o *e* **acrescenta** *-ied*.

P: Tira o *y* e acrescenta o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? Anotem essa observação número dois!

A2: Calma, professor!

Ocorrência T634

P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: Tira o *e* acrescenta *-ied*.

P: **Tira** o *y* e acrescenta o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? Anotem essa observação número dois!

A2: Calma, professor!

Ocorrência T635

P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: Tira o *e* acrescenta *-ied*.

P: Tira o *y* e **acrescenta** o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? Anotem essa observação número dois!

A2: Calma, professor!

Ocorrência T636

P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: Tira o *e* e acrescenta *-ied*.

P: Tira o *y* e acrescenta o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? **Anotem** essa observação número dois!

A2: Calma, professor

Ocorrência T637

P: ... Nós temos também em inglês os verbos que terminam em *y*. E esse *y* é antecedido por uma consoante. Como é que a gente faz com esse verbo?

A4: Tira o *e* e acrescenta *-ied*.

P: Tira o *y* e acrescenta o quê? O *i*, o *e* e o *d*, tá certo? Anotem essa observação número dois!

A2: **Calma**, professor.

Ocorrência T638

P: Vamo lá! Verbos terminados em *y* antecidos por consoante tira-se o *y* e acrescenta-se o *-ied*. Aquele detalhe que **tem que ser** terminado em *y* e antes desse *y* ter uma consoante. Se tiver uma vogal no verbo, o que que se faz?

A5: Acrescenta *-ed*.

Ocorrência T639

P: Vamo lá! Verbos terminados em *y* antecidos por consoante tira-se o *y* e acrescenta-se o *-ied*. Aquele detalhe que tem que ser terminado em *y* e antes desse *y* ter uma consoante. Se tiver uma vogal no verbo, o que que se faz?

A5: **Acrescenta** *-ed*.

Ocorrência T640

P: Então, lembrem-se, lá na hora da provinha, que isso daqui você só faz se o verbo for terminado em *y* e antes dele tiver uma consoante. Por exemplo, o verbo que vocês gostam muito, né! É terminado em *y*, tem uma consoante antes. Como é que eu faço o passado desse verbo?

A4: **Sai** fora esse *y*.

P: Sai fora esse *y* e acrescenta *-ied*.

Ocorrência T641

P: Então, lembrem-se, lá na hora da provinha, que isso daqui você só faz se o verbo for terminado em *y* e antes dele tiver uma consoante. Por exemplo, o verbo que vocês gostam muito, né! É terminado em *y*, tem uma consoante antes. Como é que eu faço o passado desse verbo?

A4: Sai fora esse *y*.

P: **Sai** fora esse *y* e acrescenta *-ied*.

Ocorrência T642

P: Então, lembrem-se, lá na hora da provinha, que isso daqui você só faz se o verbo for terminado em *y* e antes dele tiver uma consoante. Por exemplo, o verbo que vocês gostam muito, né! É terminado em *y*, tem uma consoante antes. Como é que eu faço o passado desse verbo?

A4: Sai fora esse *y*.

P: Sai fora esse *y* e **acrescenta** *-ied*.

Ocorrência T643

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, **acrescenta** –*ed*. Se o verbo já for terminado em *e* **acrescente** só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e acrescenta –*ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você repete a última consoante e acrescenta –*ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T644

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta –*ed*. Se o verbo já for terminado em *e* **acrescente** só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e acrescenta –*ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você repete a última consoante e acrescenta –*ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T645

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta –*ed*. Se o verbo já for terminado em *e* **acrescente** só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, **tira** esse *y* daí e acrescenta –*ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você repete a última consoante e acrescenta –*ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T646

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta –*ed*. Se o verbo já for terminado em *e* **acrescente** só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e **acrescenta** –*ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você repete a última consoante e acrescenta –*ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T647

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta –*ed*. Se o verbo já for terminado em *e* **acrescente** só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e acrescenta –*ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do

verbo? Você **dobra** a última consoante. Você repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T648

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta *-ed*. Se o verbo já for terminado em *e* acrescente só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e acrescenta *-ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você **repete** a última consoante e acrescenta *-ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T649

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta *-ed*. Se o verbo já for terminado em *e* acrescente só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e acrescenta *-ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você repete a última consoante e **acrescenta** *-ed*. Vamo colocar essa observação.

Ocorrência T650

P: Tranqüilo? Tranqüilo até aí, pessoal? O que que nós já temos? P'ra fazer o passado, acrescenta *-ed*. Se o verbo já for terminado em *e* acrescente só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* daí e acrescenta *-ied*. Vamo p'ra frente! Três! Tem alguns verbos, que a última sílaba dele é formado por consoante com uma vogal e uma consoante. Os verbos em inglês têm a última sílaba formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante. Se essa sílaba for a sílaba tônica, o que que se faz, p'ra fazer o passado do verbo? Você dobra a última consoante. Você repete a última consoante e acrescenta *-ed*. **Vamo colocar** essa observação.

Ocorrência T651

A4: *-ed* só?

P: *-ed*. **Repete** a consoante e **acrescenta** *-ed*. Ó pessoal! Aos verbos terminados em consoante mais uma vogalzinha, mais uma consoante, o que que se faz? Repetimos a última consoante e acrescentamos ... *-ed*. De novo! Anderson! À última sílaba do verbo formada por uma consoante, uma consoante, uma vogal mais uma consoante, se repete a última consoante e acrescenta ... o quê pessoal?

A4: Professor! Me diga uma coisa!

Ocorrência T652

A4: *-ed* só?

P: *-ed*. Repete a consoante e **acrescenta** *-ed*. Ó pessoal! Aos verbos terminados em consoante mais uma vogalzinha, mais uma consoante, o que que se faz? Repetimos a última consoante e acrescentamos ... *-ed*. De novo! Anderson! À última sílaba do verbo formada por uma consoante, uma consoante, uma vogal mais uma consoante, se repete a última consoante e acrescenta ... o quê pessoal?

A4: Professor! Me diga uma coisa!

Ocorrência T653

A4: *-ed* só?

P: *-ed*. Repete a consoante e acrescenta *-ed*. Ó pessoal! Aos verbos terminados em consoante mais uma vogalzinha, mais uma consoante, o que que se faz? Repetimos a última consoante e acrescentamos ... *-ed*. De novo! Anderson! À última sílaba do verbo formada por uma consoante, uma consoante, uma vogal mais uma consoante, se repete a última consoante e acrescenta ... o quê pessoal?

A4: Professor! Me **diga** uma coisa!

Ocorrência T654

P: ... Como é que eu faço o passado desse verbo?

A4: **Dobra** o *n*.

P: A gente dobra essa última consoantezinha aqui o *n*, e acrescenta ...

A4: *-ed*.

Ocorrência T655

P: ... Como é que eu faço o passado desse verbo?

A4: Dobra o *n*.

P: A gente **dobra** essa última consoantezinha aqui o *n*, e acrescenta ...

A4: *-ed*.

Ocorrência T656

P: ... Como é que eu faço o passado desse verbo?

A4: Dobra o *n*.

P: A gente dobra essa última consoantezinha aqui o *n*, e **acrescenta** ...

A4: *-ed*.

Ocorrência T657

P: ... Vamo ver outro exemplo aqui! *Permit*. Consoante, vogal consoante. O que que se faz aí pessoal? A gente **dobra** a última consoante e acrescenta... *-ed*. Okay? Então, o que que nós temos aí, pessoal?

A4: Mais uma consoante!

Ocorrência T658

P: ... Vamo ver outro exemplo aqui! *Permit*. Consoante, vogal consoante. O que que se faz aí pessoal? A gente dobra a última consoante e **acrescenta**... *-ed*. Okay? Então, o que que nós temos aí, pessoal?

A4: Mais uma consoante!

Ocorrência T659

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? **Tem que ser** a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescente ... *-ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescente só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta ... *-ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranquilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T660

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. **Repete** a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta *...-ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o *... d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta *... -ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T661

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e **acrescenta** *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta *... -ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o *... d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta *... -ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T662

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você **repete** essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta *... -ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o *... d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta *... -ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T663

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e **acrescenta** *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta *... -ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o *... d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta *... -ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T664

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta *... -ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, **tira** esse *y* e acrescenta *... -ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T665

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta ... *-ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e **acrescenta** ... *-ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T666

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta ... *-ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta ... *-ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, **dobra** a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T667

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta ... *-ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta ... *-ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e **acrescenta** *-ed*. Tranqüilo? Podemos apagar aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T668

P: Exatamente! Mais uma consoante! Que consoante é essa? Tem que ser a última consoante. Repete a última consoante e acrescenta *-ed*. Você repete essa última consoante e acrescenta *-ed*. Então, pessoal, o que que nós temos aí, ó, primeiro? P'ra fazer o passado simples de um verbo, acrescenta ... *-ed*. Se esse verbo já for terminado em *e* acrescenta só o ... *d*. Se for terminado em *y* e tiver uma consoante antes, tira esse *y* e acrescenta ... *-ied*. Ou se a última sílaba verbo for formada por uma consoante, uma vogal e uma consoante, dobra a última consoante e acrescenta *-ed*. Tranqüilo? **Podemos apagar** aqui?

TODOS: Nãaaaao!

Ocorrência T669

P: **Tente fazer** isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e acrescenta ... *-ed*. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... *-ed*. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T670

P: Tente fazer isso aqui pessoal! **Tente colocar** o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e acrescenta ... -ed. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... -ed. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T671

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e **acrescenta** ... -ed. *Permit, permitted*. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... -ed. *Transmit* ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T672

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e acrescenta... -ed. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? **Dobra** a última consoante, acrescenta ... -ed. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T673

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e acrescenta ... -ed. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, **acrescenta** ... -ed. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T674

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e acrescenta ... -ed. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... -ed. “*Transmit*” ... **apagar aqui**, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T675

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, repete-se a última consoante e acrescenta ... -ed. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... -ed. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: **Apaga não**, né professor!

Ocorrência T676

A7: Com som de vogal se vier antes a consoante acrescenta -ed nele!

P: **Querem fazer** um exercício sobre isso aí? Querem?

Ocorrência T677

A5: Professor é p'ra copiar?

P: É! Pronto. **Posso apagar** aqui?

A5: Pode!

Ocorrência T678

A5: Professor é p'ra copiar?

P: É! Pronto. Posso apagar aqui?

A5: **Pode!**

Ocorrência T679

P: Ei, pessoal, Débora! “**Complete the sentences with the simple past**”. Completar as sentenças com o passado ... simples. Acha o verbo! Coloca no passado! Traz p'ra cá! Como é o passado pessoal? Como é que a gente faz o passado pessoal?

A6: Professor! Venha cá professor!

A6: Venha cá professor!

Ocorrência T680

P: Ei, pessoal, Débora! “**Complete the sentences with the simple past**”. Completar as sentenças com o passado ... simples. **Acha** o verbo! Coloca no passado! Traz p'ra cá! Como é o passado pessoal? Como é que a gente faz o passado pessoal?

A6: Professor! Venha cá professor!

A6: Venha cá professor!

Ocorrência T681

P: Ei, pessoal, Débora! “**Complete the sentences with the simple past**”. Completar as sentenças com o passado ... simples. Acha o verbo! **Coloca** no passado! Traz p'ra cá! Como é o passado pessoal? Como é que a gente faz o passado pessoal?

A6: Professor! Venha cá professor!

A6: Venha cá professor!

Ocorrência T682

P: Ei, pessoal, Débora! “**Complete the sentences with the simple past**”. Completar as sentenças com o passado ... simples. Acha o verbo! Coloca no passado! **Traz** p'ra cá! Como é o passado pessoal? Como é que a gente faz o passado pessoal?

A6: Professor! Venha cá professor!

A6: Venha cá professor!

Ocorrência T683

P: Ei, pessoal, Débora! “**Complete the sentences with the simple past**”. Completar as sentenças com o passado ... simples. Acha o verbo! Coloca no passado! Traz p'ra cá! Como é o passado pessoal? Como é que a gente faz o passado pessoal?

A6: Professor! **Venha cá** professor!

A6: Venha cá professor!

Ocorrência T684

P: Ei, pessoal, Débora! “*Complete the sentences with the simple past*”. Completar as sentenças com o passado ... simples. Acha o verbo! Coloca no passado! Traz p’ra cá! Como é o passado pessoal? Como é que a gente faz o passado pessoal?

A6: Professor! Venha cá professor!

A6: **Venha cá** professor!

Ocorrência T685

P: Dois minutinhos p’ra copiar! Já responderam a primeira?

A6: Não copiei nem a primeira ainda! **Calma** professor!

A5: Oh, professor!

A6: Professor pode apagar aí!

Ocorrência T686

P: Dois minutinhos p’ra copiar! Já responderam a primeira?

A6: Não copiei nem a primeira ainda! Calma professor!

A5: Oh, professor!

A6: Professor **pode apagar** aí!

Ocorrência T687

P: Essa palavra, esse verbo, *stop*, ele é formado por uma consoante, uma vogal e uma consoante certo? Concordam? Quando eu tenho isso aqui, tá certo, na última sílaba, o que que a gente faz, antes de acrescentar o *-ed*? **Repete** a última...

A7: Consoante.

Ocorrência T688

A7: **Explica** essa da lousa aí professor!

P: Essa! Você vai completar aqui com o passado simples. Pega o verbinho, traga p’ra cá no passado. Como é que a gente faz no passado? Acrescentando o quê, Washington?

A7: *-ed*.

Ocorrência T689

A7: Explica essa da lousa aí professor!

P: Essa! Você vai completar aqui com o passado simples. **Pega** o verbinho, traga p’ra cá no passado. Como é que a gente faz no passado? Acrescentando o quê, Washington?

A7: *-ed*.

Ocorrência T690

A7: Explica essa da lousa aí professor!

P: Essa! Você vai completar aqui com o passado simples. Pega o verbinho, **traga** p’ra cá no passado. Como é que a gente faz no passado? Acrescentando o quê, Washington?

A7: *-ed*.

Ocorrência T691

P: Como é que é aqui? “**Write the simple past of the following verbs**”. Escrever o passado simples dos seguintes verbos. Faz só colocar na frente o verbo e o passado dele. Terminamos? Podemos corrigir pessoal? Vambora!

Ocorrência T692

P: Como é que é aqui? “*Write the simple past of the following verbs*”. Escrever o passado simples dos seguintes verbos. Faz só colocar na frente o verbo e o passado dele. Terminamos? **Podemos corrigir** pessoal? Vambora!

Ocorrência T693

A7: Professor, na *c* e na *d* **tira** o *y* e acrescenta *-ied*?

P: Na *c* e na ...

A7: *d*.

P: Na *c* “*cry*”, termina em *y*. Tira o *y*. E acrescenta o *-ied*, pronto! “*Cry*” é terminado em *y* e acrescenta o *-ied*.

Ocorrência T694

A7: Professor, na *c* e na *d* tira o *y* e **acrescenta** *-ied*?

P: Na *c* e na...

A7: *d*.

P: Na *c* “*cry*”, termina em *y*. Tira o *y*. E acrescenta o *-ied*, pronto! “*Cry*” é terminado em *y* e acrescenta o *-ied*.

Ocorrência T695

A7: Professor, na *c* e na *d* tira o *y* e acrescenta *-ied*?

P: Na *c* e na ...

A7: *d*.

P: Na *c* “*cry*”, termina em *y*. **Tira** o *y*. E acrescenta o *-ied*, pronto! “*Cry*” é terminado em *y* e acrescenta o *-ied*.

Ocorrência T696

A7: Professor, na *c* e na *d* tira o *y* e acrescenta *-ied*?

P: Na *c* e na ...

A7: *d*.

P: Na *c* “*cry*”, termina em *y*. Tira o *y*. E **acrescenta** o *-ied*, pronto! “*Cry*” é terminado em *y* e acrescenta o *-ied*.

Ocorrência T697

A7: Professor, na *c* e na *d* tira o *y* e acrescenta *-ied*?

P: Na *c* e na ...

A7: *d*.

P: Na *c* “*cry*”, termina em *y*. Tira o *y*. E acrescenta o *-ied*, pronto! “*Cry*” é terminado em *y* e **acrescenta** o *-ied*.

Ocorrência T698

P: Qual a dúvida?

A7: A dois!

P: Nessa dois? Pessoal vamos aqui! **Podemos corrigir** pessoal? “*He ... about the past*”. “*Talk*”. Como é que a gente faz o passado desse verbo “*talk*”, pessoal? Acrescenta

A5: *-ed*.

Ocorrência T699

P: Qual a dúvida?

A7: A dois!

P: Nessa dois? Pessoal vamos aqui! Podemos corrigir pessoal? “*He ... about the past*”. “*Talk*”. Como é que a gente faz o passado desse verbo “*talk*”, pessoal? **Acrescenta**
A5: *-ed*.

Ocorrência T700

P: De novo, vamo repetir isso aqui, ó! “*Destroy*”. É terminado em y mas tem uma ...

A7: Vogal.

P: Vogal aqui antes. **Deixa** esse y aí. E acrescenta *-ed*. Você só tira esse y antes dele, se tiver aqui uma consoante. “*All the children ... after lunch*”. “*Play*”.

TODOS: “*Played*”.

Ocorrência T701

P: De novo, vamo repetir isso aqui, ó! “*Destroy*”. É terminado em y mas tem uma ...

A7: Vogal.

P: Vogal aqui antes. Deixa esse y aí. E **acrescenta** *-ed*. Você só tira esse y antes dele, se tiver aqui uma consoante. “*All the children ... after lunch*”. ”*Play*”.

TODOS: *Played*.

Ocorrência T702

P: De novo, vamo repetir isso aqui, ó! *Destroy*. É terminado em y mas tem uma ...

A7: Vogal.

P: Vogal aqui antes. Deixa esse y aí. E acrescenta *-ed*. Você só **tira** esse y antes dele, se tiver aqui uma consoante. “*All the children ... after lunch*”. “*Play*”.

TODOS: *Played*.

Ocorrência T703

P: **Acrescenta** ... *-ed*. “*Played*”. “*The enemy ... war*”. “*Declare*”. Como é que faz aqui? Já é terminado em *e*, como é que a gente faz? Já é terminado em *e* que que a gente faz? Acrescenta só o *d*. Já tem o *e*.

Ocorrência T704

P: Acrescenta ... *-ed*. “*Played*”. “*The enemy ... war*”. “*Declare*”. Como é que faz aqui? Já é terminado em *e*, como é que a gente faz? Já é terminado em *e* que que a gente faz? **Acrescenta** só o *d*. Já tem o *e*.

Ocorrência T705

P: “*Bob ... the answer by himself*”. “*Discover*”. Como é que a gente faz isso aí, pessoal? **Acrescenta** ... *-ed*.

Ocorrência T706

P: Vamo p’ra dois. “**Write the simple past of the following verbs**”. “*Open*”. “*Rain*”. Anderson! “*Rain*”! Como é que fica pessoal aqui! Como é? Acrescenta *-ed*.

Ocorrência T707

P: Vamo p’ra dois. “**Write the simple past of the following verbs**”. “*Open*”. “*Rain*”. Anderson! “*Rain*”! Como é que fica pessoal aqui! Como é? **Acrescenta** *-ed*.

Ocorrência T708

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: **Dobra** a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “*Cry*”, olha aí! Washington! Tá vendo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: “*Please*”.

A7: Acrescenta o *d*. “*Relax*”.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! *Control*. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência T709

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E **acrescenta** *-ed*.

P: “*Cry*”, olha aí! Washington! Tá vendo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: “*Please*”.

A7: Acrescenta o *d*. “*Relax*”.

P: *Relaxed*. Termina em /ks/ aqui! *Control*. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência T710

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “*Cry*”, **olha** aí! Washington! Tá vendo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: “*Please*”.

A7: Acrescenta o *d*. *Relax*.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! “*Control*”. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência 711

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “*Cry*”, olha aí Washington! Tá vendo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. **Tira** esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: Please.

A7: Acrescenta o *d*. “*Relax*”.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! “*Control*”. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência 712

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “*Cry*”, olha aí! Washington! Tá vendo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. **Dobra** a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: “Please”.

A7: Acrescenta o *d*. “*Relax*”.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! “*Control*”. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência T713

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “*Cry*”, olha aí! Washington! Tá vendo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: **Acrescenta** o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: “Please”.

A7: Acrescenta o *d*. “*Relax*”.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! “*Control*”. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência T714

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “Cry”, olha aí! Washington! Tá vindo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. **Acrescenta** *d*.

P: Please.

A7: Acrescenta o *d*. “*Relax*”.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! “*Control*”. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência T715

A8: Ei professor! Aqui é *-ied*?

P: Isso! Porque?

A8: Consoante.

P: Consoante, vogal, consoante.

A8: Aqui dobra?

P: Dobra a última consoante. E acrescenta *-ed*.

P: “Cry”, olha aí! Washington! Tá vindo, ó? Consoante, y e tem uma consoante antes. Tira esse y, *-ied*, “*cried*”. Dobra a última consoante. E acrescenta ... *-ed*. “*Smoke*”.

A7: Acrescenta o *d* só.

P: Já é terminado em *e*. Acrescenta *d*.

P: Please.

A7: **Acrescenta** o *d*. “*Relax*”.

P: “*Relaxed*”. Termina em /ks/ aqui! “*Control*”. Consoante, vogal. Aqui são dois fonemas, certo, o /k/ e o /s/.

Ocorrência T716

P: “*Hours*”. “*Hours ago*”. Pessoal, porque que nós usamos as locuções adverbiais aqui e os advérbios? É que como tá aí no passado, vamo ver aqui, tão vindo no passado, então usar as expressões das frases nos exercícios e os advérbios. **Pode apagar** isso aqui pessoal? Pode?

Ocorrência T717

P: “*Hours*”. “*Hours ago*”. Pessoal, porque que nós usamos as locuções adverbiais aqui e os advérbios? É que como tá aí no passado, vamo ver aqui, tão vindo no passado, então usar as expressões das frases nos exercícios e os advérbios. Pode apagar isso aqui pessoal? **Pode**?

Ocorrência T718

P: **Guardem** esse texto que a gente vai trabalhar com esse texto na próxima aula, tá certo? Vamo fazer um trabalho com esse texto, tá! Vamo guardar esse texto que nós vamo fazer um trabalhinho na próxima aula.

Ocorrência T719

P: Na aula passada nós começamos a ver o passado simples, não foi? Vimos o passado simples dos verbos regulares. Okay! Como é que a gente faz o passado do verbo regular? Denise, como é que faz o passado do verbo regular? **Acrescenta** ...

A1: *-ed*.

P: *-ed*. E com os verbos terminados em *e* como é que faz? Acrescenta o *d*.

A2: o *d*.

Ocorrência T720

P: Na aula passada nós começamos a ver o passado simples, não foi? Vimos o passado simples dos verbos regulares. Okay! Como é que a gente faz o passado do verbo regular? Denise, como é que faz o passado do verbo regular? Acrescenta ...

A1: *-ed*.

P: *-ed*. E com os verbos terminados em e como é que faz? **Acrescenta** o *d*.

A2: o *d*.

Ocorrência T721

P: Os verbos terminados em y e e que tem uma consoante antes?

A1: *-ied*.

A2: *-ied*.

P: **Tira** o y. E acrescenta *-ied*. Quando é formado ... quando o verbo é formado por uma consoante, vogal, consoante?

A1: Repete a consoante.

P: Repete, a consoante. E acrescenta *-ed*.

Ocorrência T722

P: Os verbos terminados em y e e que tem uma consoante antes?

A1: *-ied*.

A2: *-ied*.

P: Tira o y. E **acrescenta** *-ied*. Quando é formado ... quando o verbo é formado por uma consoante, vogal, consoante?

A1: Repete a consoante.

P: Repete, a consoante. E acrescenta *-ed*.

Ocorrência T723

P: Os verbos terminados em y e e que tem uma consoante antes?

A1: *-ied*.

A2: *-ied*.

P: Tira o y. E acrescenta *-ied*. Quando é formado ... quando o verbo é formado por uma consoante, vogal, consoante?

A1: **Repete** a consoante.

P: Repete, a consoante. E acrescenta *-ed*.

Ocorrência T724

P: Os verbos terminados em y e e que tem uma consoante antes?

A1: *-ied*.

A2: *-ied*.

P: Tira o y. E acrescenta *-ied*. Quando é formado ... quando o verbo é formado por uma consoante, vogal, consoante?

A1: Repete a consoante.

P: **Repete**, a consoante. E acrescenta *-ed*.

Ocorrência T725

P: Os verbos terminados em y e e que tem uma consoante antes?

A1: *-ied*.

A2: *-ied*.

P: Tira o y. E acrescenta *-ied*. Quando é formado ... quando o verbo é formado por uma consoante, vogal, consoante?

A1: Repete a consoante.

P: Repete, a consoante. E **acrescenta** –ed.

Ocorrência T726

A4: Ei professor, **posso ir** na frente aí?

P: Oi!

A4: Posso?

P: Pode vir p'ra frente! Tem uma cadeira bem aí, ó! Pessoal, quando nós estudamos o presente simples, quando nós estudamos o presente simples p'ra fazer a interrogativa e a negativa a gente tinha que usar o auxiliar, né! Vocês lembram disso? Quais os verbos auxiliares no presente simples? Os dois, auxiliar do presente simples, quem lembra? Aqueles dois né!

A4: “Were” e “was”.

A5: O “do” e o “does”.

P: O “do” ou “does”. São os auxiliares do presente simples.

Ocorrência T727

A4: Ei professor, posso ir na frente aí?

P: Oi!

A4: **Posso?**

P: Pode vir p'ra frente! Tem uma cadeira bem aí, ó! Pessoal, quando nós estudamos o presente simples, quando nós estudamos o presente simples p'ra fazer a interrogativa e a negativa a gente tinha que usar o auxiliar, né! Vocês lembram disso? Quais os verbos auxiliares no presente simples? Os dois, auxiliar do presente simples, quem lembra? Aqueles dois né!

A4: “Were” e “was”.

A5: O “do” e o “does”.

P: O “do” ou “does”. São os auxiliares do presente simples.

Ocorrência T728

A4: Ei professor, posso ir na frente aí?

P: Oi!

A4: Posso?

P: **Pode vir** p'ra frente! Tem uma cadeira bem aí, ó! Pessoal, quando nós estudamos o presente simples, quando nós estudamos o presente simples p'ra fazer a interrogativa e a negativa a gente tinha que usar o auxiliar, né! Vocês lembram disso? Quais os verbos auxiliares no presente simples? Os dois, auxiliar do presente simples, quem lembra? Aqueles dois né!

A4: “Were” e “was”.

A5: O “do” e o “does”.

P: O “do” ou “does”. São os auxiliares do presente simples.

Ocorrência T729

A4: Ei professor, posso ir na frente aí?

P: Oi!

A4: Posso?

P: Pode vir p'ra frente! Tem uma cadeira bem aí, ó! Pessoal, quando nós estudamos o presente simples, quando nós estudamos o presente simples p'ra fazer a interrogativa e a negativa a gente **tinha que usar** o auxiliar, né! Vocês lembram disso? Quais os verbos

auxiliares no presente simples? Os dois, auxiliar do presente simples, quem lembra? Aqueles dois né!

A4: “*Were*” e “*was*”.

A5: O “*do*” e o “*does*”.

P: O “*do*” ou “*does*”. São os auxiliares do presente simples.

Ocorrência T730

P: Aqui no passado no passado simples a gente vai usar o verbo auxiliar. **Digam** aí qual é essa auxiliar.

A5: “*Did*”.

A6: “*Did*”.

Ocorrência T731

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, **sai** o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e bota o ... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. Tira a consoante que você dobrou, deixa só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, “*Mary played tennis last night*”. Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T732

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, **tira** esse *-ied* e bota o ... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. Tira a consoante que você dobrou, deixa só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, “*Mary played tennis last night*”. Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T733

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e **bota** o ... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. Tira a consoante que você dobrou, deixa só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, “*Mary played tennis last night*”. Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T734

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e bota o ... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, **tira** tudo. Tira a consoante que você dobrou, deixa só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, “*Mary played tennis last night*”. Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T735

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e bota o ... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. **Tira** a consoante que você dobrou, deixa só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, "*Mary played tennis last night*". Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T736

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e bota o ... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. Tira a consoante que você dobrou, **deixa** só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, "*Mary played tennis last night*". Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T737

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e bota o... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. Tira a consoante que você dobrou, deixa só uma e **tira** o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo volta para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, "*Mary played tennis last night*". Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T738

P: ... Se você tiver acrescentado *-ed*! Se você tiver acrescentado só *d*, sai o *d*. Se tiver acrescentado *-ied*, tira esse *-ied* e bota o... *y*, okay? Se for um daqueles verbos que você dobrou a última consoante e acrescentou *-ed*, tira tudo. Tira a consoante que você dobrou, deixa só uma e tira o *-ed*, tá certo? Na frase interrogativa, o verbo **volta** para a forma base. Agora, na forma de infinitivo, verbo na forma base, na forma de ... infinitivo. Vamo ver isso na frase. Esse exemplo pessoal, "*Mary played tennis last night*". Tá no passado o verbo na frase? Tá no passado o verbo na frase?

TODOS: Tá!

Ocorrência T739

P: Que tempo tá esse verbo aí pessoal?

A5: Passado.

P: Passado, passado simples. O que que a gente **quer**? Quer colocar essa frase na forma interro ... gativa

A5: Interrogativa.

P: Primeiro passo. Nós vamos precisar de um auxiliar, não é isso?

A3: Isso!

Ocorrência T740

P: Que tempo tá esse verbo aí pessoal?

A5: Passado.

P: Passado, passado simples. O que que a gente quer? **Quer colocar** essa frase na forma interro ... gativa.

A5: Interrogativa.

P: Primeiro passo. Nós vamos precisar de um auxiliar, não é isso?

A3: Isso!

Ocorrência T741

P: Que tempo tá esse verbo aí pessoal?

A5: Passado.

P: Passado, passado simples. O que que a gente quer? Quer colocar essa frase na forma interro ... gativa.

A5: Interrogativa.

P: Primeiro passo. Nós **vamos precisar** de um auxiliar, não é isso?

A3: Isso!

Ocorrência T742

P: Quem tá me dizendo que esse verbo ta aí no passado, quem é?

A3: O auxiliar.

A5: O “*did*”.

P: Por causa desse “*did*” aí esse verbo tá no passado. “*Did Mary play tennis last night*”? Se é frase interrogativa **tem que ter** o ponto de interrogação, tá certo, pessoal? Outro, Edivânia, o que que eu faço primeiro? O auxiliar, repete-se a frase, colocando o verbo na forma de infinitivo. O que é que o pessoal mais erra aí? O que é? Coloca lá o auxiliar bem direitinho, repete a frase e esquece de que? De colocar o verbo no infinitivo. Não pode esquecer isso, ó pessoal! Verbo na forma de ... infinitivo. Tranquilo?

Ocorrência T743

P: Quem tá me dizendo que esse verbo ta aí no passado, quem é?

A3: O auxiliar.

A5: O “*did*”.

P: Por causa desse “*did*” aí esse verbo tá no passado. “*Did Mary play tennis last night*”? Se é frase interrogativa tem que ter o ponto de interrogação, tá certo, pessoal? Outro, Edivânia, o que que eu faço primeiro? O auxiliar, repete-se a frase, colocando o verbo na forma de infinitivo. O que é que o pessoal mais erra aí? O que é? Coloca lá o auxiliar bem direitinho, **repete** a frase e esquece de que? De colocar o verbo no infinitivo. Não pode esquecer isso, ó pessoal! Verbo na forma de ... infinitivo. Tranquilo?

Ocorrência

P: Quem tá me dizendo que esse verbo ta aí no passado, quem é?

A3: O auxiliar.

A5: O “*did*”.

P: Por causa desse “*did*” aí esse verbo tá no passado. “*Did Mary play tennis last night*”? Se é frase interrogativa tem que ter o ponto de interrogação, tá certo, pessoal? Outro, Edivânia, o que que eu faço primeiro? O auxiliar, repete-se a frase, colocando o verbo na forma de infinitivo. O que é que o pessoal mais erra aí? O que é? Coloca lá o auxiliar bem direitinho, repete a frase e **esquece** de que? De colocar o verbo no infinitivo. Não pode esquecer isso, ó pessoal! Verbo na forma de ... infinitivo. Tranquilo?

Ocorrência T744

P: Quem tá me dizendo que esse verbo tá aí no passado, quem é?

A3: O auxiliar.

A5: O “*did*”.

P: Por causa desse *did* aí esse verbo tá no passado. “*Did Mary play tennis last night*”? Se é frase interrogativa tem que ter o ponto de interrogação, tá certo, pessoal? Outro, Edivânia, o que que eu faço primeiro? O auxiliar, repete-se a frase, colocando o verbo na forma de infinitivo. O que é que o pessoal mais erra aí? O que é? Coloca lá o auxiliar bem direitinho, repete a frase e esquece de que? De colocar o verbo no infinitivo. **Não pode esquecer** isso, ó pessoal! Verbo na forma de ... infinitivo. Tranqüilo?

Ocorrência T745

P: Que que a gente **quer**? Forma interrogativa. Diga aí como é que faz?

A6: Auxiliar.

P: Auxiliar, depois? Que que acontece com o verbo, pessoal? Volto p’ra forma de infinitivo, esse verbo aí. Esse aqui porque tinha o y antes, tira o *-ied* e volta o y. “*Did students study yesterday*”? Isso aqui é o verbo. Esse aí é o verbo. Aí pessoal, alguma dúvida nesse aí? Fácil, né! Entenderam pessoal, aí?

Ocorrência T746

P: Que que a gente quer? Forma interrogativa.

P: **Diga** aí como é que faz?

A6: Auxiliar.

P: Auxiliar, depois? Que que acontece com o verbo, pessoal? Volto p’ra forma de infinitivo, esse verbo aí. Esse aqui porque tinha o y antes, tira o *-ied* e volta o y. “*Did students study yesterday*”? Isso aqui é o verbo. Esse aí é o verbo. Aí pessoal, alguma dúvida nesse aí? Fácil, né! Entenderam pessoal, aí?

Ocorrência T747

P: Que que a gente quer? Forma interrogativa. Diga aí como é que faz?

A6: Auxiliar.

P: Auxiliar, depois? Que que acontece com o verbo, pessoal? **Volto** p’ra forma de infinitivo, esse verbo aí. Esse aqui porque tinha o y antes, tira o *-ied* e volta o y. “*Did students study yesterday*”? Isso aqui é o verbo. Esse aí é o verbo. Aí pessoal, alguma dúvida nesse aí? Fácil, né! Entenderam pessoal, aí?

Ocorrência T748

P: Que que a gente quer? Forma interrogativa. Diga aí como é que faz?

A6: Auxiliar.

P: Auxiliar, depois? Que que acontece com o verbo, pessoal? Volto p’ra forma de infinitivo, esse verbo aí. Esse aqui porque tinha o y antes, **tira** o *-ied* e volta o y. “*Did students study yesterday*”? Isso aqui é o verbo. Esse aí é o verbo. Aí pessoal, alguma dúvida nesse aí? Fácil, né! Entenderam pessoal, aí?

Ocorrência T749

P: Que que a gente quer? Forma interrogativa. Diga aí como é que faz?

A6: Auxiliar.

P: Auxiliar, depois? Que que acontece com o verbo, pessoal? Volto p’ra forma de infinitivo, esse verbo aí. Esse aqui porque tinha o y antes, tira o *-ied* e **volta** o y. “*Did students study*

yesterday”? Isso aqui é o verbo. Esse aí é o verbo. Aí pessoal, alguma dúvida nesse aí? Fácil, né! Entenderam pessoal, aí?

Ocorrência T750

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só **mexe** com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T751

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente **tira** esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T752

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e **acrescenta** o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T753

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, **acrescenta** só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T754

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí **segue** aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T755

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? **Podemos ver** a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T756

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? **Podemos ver** a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T757

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: **Deixa eu terminar de copiar!**

P: Copie! Terminou?

Ocorrência T758

A4: Essa aqui ó Mário, quando o y tá acompanhado da consoante aí ele ganha o *-ied*. Agora quando não, aí é só o *-ed*.

P: Exatamente! Você só vai mexer com o y, você só mexe com y quando você tiver esse y na frente da consoante que aí a gente tira esse *-ed* fora e acrescenta o *-ied* p'ra formar o passado. É terminado em y, mas tem uma vogalzinha antes, acrescenta só *-ed*, aí segue aquela regrinha geral quando acrescenta *-ed*. Qual é a dúvida? Podemos ver a negativa pessoal? Podemos ver a negativa?

A4: Deixa eu terminar de copiar!

P: **Copie!** Terminou?

Ocorrência T759

P: Pronto!Pessoal a forma negativa, vamo lá! **Podemos ir?** P'ra fazer a negativa nós também vamos usar o ... auxiliar. Mesmo auxiliar que é usado na forma interrogativa nós vamos usar na forma negativa. Qual é a diferença? Esse auxiliar vai tá acompanhado por quem?

A6: *Not.*

Ocorrência T760

P: Na negativa vamos usar o mesmo auxiliar “*did*” só que ele vem acompanhado da partícula “*not*”. Você **pode escrever** assim separado ou pode escrever tudo junto, “*didn't*”. Lá na hora da prova, na hora da avaliação escrevam normal. Se não tiverem certeza como é que escrevo na forma contraída aí escrevam normal “*did not*”. Se tiverem dúvida como é que escreve junto, não escrevam, escrevam separado, certo? Primeiro ponto, “*didn't*” é usado para formar a negativa, certo? Segundo ponto, onde é que vai aparecer aí pessoal esse “*did not*” na frase, p'ra fazer a negativa?

A4: Entre o verbo e o sujeito.

Ocorrência T761

P: Na negativa vamos usar o mesmo auxiliar “*did*” só que ele vem acompanhado da partícula “*not*”. Você pode escrever assim separado ou **pode escrever** tudo junto, “*didn't*”. Lá na hora da prova, na hora da avaliação escrevam normal. Se não tiverem certeza como é que escrevo na forma contraída aí escrevam normal “*did not*”. Se tiverem dúvida como é que escreve junto, não escrevam, escrevam separado, certo? Primeiro ponto, “*didn't*” é usado para formar a negativa, certo? Segundo ponto, onde é que vai aparecer aí pessoal “esse *did not*” na frase, p'ra fazer a negativa?

A4: Entre o verbo e o sujeito.

Ocorrência T762

P: Na negativa vamos usar o mesmo auxiliar “*did*” só que ele vem acompanhado da partícula “*not*”. Você pode escrever assim separado ou pode escrever tudo junto, “*didn't*”. Lá na hora da prova, na hora da avaliação **escrevam** normal. Se não tiverem certeza como é que escrevo na forma contraída aí escrevam normal “*did not*”. Se tiverem dúvida como é que escreve junto, não escrevam, escrevam separado, certo? Primeiro ponto, “*didn't*” é usado para formar a negativa, certo? Segundo ponto, onde é que vai aparecer aí pessoal esse “*did not*” na frase, p'ra fazer a negativa?

A4: Entre o verbo e o sujeito.

Ocorrência T763

P: Na negativa vamos usar o mesmo auxiliar “*did*” só que ele vem acompanhado da partícula “*not*”. Você pode escrever assim separado ou pode escrever tudo junto, “*didn't*”. Lá na hora da prova, na hora da avaliação escrevam normal. Se não tiverem certeza como é que escrevo na forma contraída aí escrevam normal “*did not*”. Se tiverem dúvida como é que escreve junto, não **escrevam**, escrevam separado, certo? Primeiro ponto, “*didn't*” é usado para formar a negativa, certo? Segundo ponto, onde é que vai aparecer aí pessoal esse “*did not*” na frase, p'ra fazer a negativa?

A4: Entre o verbo e o sujeito.

Ocorrência T764

P: Na negativa vamos usar o mesmo auxiliar “*did*” só que ele vem acompanhado da partícula “*not*”. Você pode escrever assim separado ou pode escrever tudo junto, “*didn’t*”. Lá na hora da prova, na hora da avaliação escrevam normal. Se não tiverem certeza como é que escrevo na forma contraída aí escrevam normal “*did not*”. Se tiverem dúvida como é que escreve junto, não escrevam, **escrevam** separado, certo? Primeiro ponto, “*didn’t*” é usado para formar a negativa, certo? Segundo ponto, onde é que vai aparecer aí pessoal esse “*did not*” na frase, p’ra fazer a negativa?

A4: Entre o verbo e o sujeito.

Ocorrência T765

P: Vou falar com o Ítalo. Oi! Vamo lá! Vamo ver o exemplo aqui! Meu povo, que que a gente **quer** agora? Forma nega ... tiva.

TODOS: Negativa.

P: Diga aí como é que a gente faz?

A4: “*Mary ...*”

Ocorrência

P: Vou falar com o Ítalo. Oi! Vamo lá! Vamo ver o exemplo aqui! Meu povo, que que a gente quer agora? Forma nega ... tiva.

TODOS: Negativa.

P: **Diga** aí como é que a gente faz?

A4: “*Mary ...*”

Ocorrência T766

P: O que que nós temos? Tá aqui o *not* tá aqui o verbo, né! O “*did not*” antes do verbo. O que que aconteceu com o verbo? Verbo na forma de infini ... tivo, sem *-ed*.

A7: Como é professor, **repete** aí!

P: “*Did not*” antes do verbo, certo? Verbo, na forma de infinitivo. Olhe p’ra ele p’ra como ele aparece na forma interrogativa, sem o *-ed*.

Ocorrência T767

P: Negativa, **digam** aí!

A7: “*He did not know the disco*”.

P: Que que acontece com o verbo? *He did not know the disco*. E aí pessoal, tranquilo?

Ocorrência

A6: Mário, é individual?

P: É, individual. Mas eu vou dá no quadro. Mas é individual. **Pode apagar** aqui o segundo exemplo?

A4: Não!

Ocorrência

A8: Tô enxergando nada aqui atrás. **Abre** alas!

P: Passe p’ra interrogativa e negativa!

Ocorrência T768

A8: Tô enxergando nada aqui atrás. Abre alas!

P: **Passe** p’ra interrogativa e negativa!

Ocorrência T769

P: **Podemos** pessoal **resolver** aqui?

Ocorrência T770

P: Meu povo, aqui! “*She cleans the house*”. Interrogativa ... **Diga** aí Felipe, interrogativa.

A9: “*Did she ... clean the house*”?

Ocorrência T771

P: “*Did she clean ... the house*”? O verbo na forma de infinitivo. **Não esqueçam** isso! Tá pessoal! *Did* iniciando a frase, verbo na forma de infinitivo. Negativa!

A9: “*She didn’t clean ... the house*”.

Ocorrência T772

P: “*She didn’t clean ... the house*”. Verbo no infinitivo. “*Did not*” antes do verbo.

A9: **Pode ser** did not?

P: Pode ser. “*All the students crossed the street*”. Digam aí! Como é que fica?

A9: *Did all the children cross s... the street*?

Ocorrência T773

P: “*She didn’t clean ... the house*”. Verbo no infinitivo. *Did not* antes do verbo.

A9: Pode ser did not?

P: **Pode ser**. “*All the students crossed the street*”. Digam aí! Como é que fica?

A9: “*Did all the children cross ... the street*”?

Ocorrência T774

P: “*She didn’t clean ... the house*”. Verbo no infinitivo. *Did not* antes do verbo.

A9: Pode ser did not?

P: Pode ser. “*All the students crossed the street*”. **Digam** aí! Como é que fica?

A9: “*Did all the children cross ... the street*”?

Ocorrência T775

P: “*Did all the children cross ... the street*”? Verbo no ... na forma base. “*Did all the children cross the street*”? *Did* iniciando a frase, verbo na forma de infinitiva. Negativa!

A9: All the children ...

P: All the children crossed ...

A9: Não! “*Did not cross*”. “*Didn’t*”.

P: **Tem que ser** negativa, né! “*Did not cross the street*”.

Ocorrência T776

A7: O que é “*cross*”?

P: Atravessar. “*Six, the dog buried the bone in the yard*”. Cadê o verbo? **Digam** aí, a interrogativa.

A9: “*Did the dog ... bury ...*”

Ocorrência T777

P: “*Did the dog bury*”, o que que nós temos aqui?

A9: *-ied*.

P: **Sai** o *-ied*, “*bury the boné*”, interrogativa. Sai o *-ied* e volta o *y*, não é isso? Negativa!

A9: “*The dog did not bury the bone in the yard*”.

Ocorrência T778

P: “*Did the dog bury*”, o que que nós temos aqui?

A9: *-ied*.

P: Sai o *-ied*, “*bury the boné*”, interrogativa. **Sai** o *-ied* e volta o *y*, não é isso? Negativa!
A9: “*The dog did not bury the bone in the yard*”.

Ocorrência T779

P: “*Did the dog bury*”, o que que nós temos aqui?

A9: *-ied*.

P: Sai o *-ied*, “*bury the boné*”, interrogativa. Sai o *-ied* e **volta** o *y*, não é isso? Negativa!

A9: “*The dog did not bury the bone in the yard*”.

Ocorrência T780

A7: É p’ra fechar o caderno?

P: Oi! **Olha** você vai precisar dele p’ra pesquisar umas coisas aí. Nós vamos fazer o trabalho agora desse texto. Cada um vai receber e vai fazer o seu, mas nós vamos fazer em dupla, tá certo? Mas não arrastem as cadeiras, tá certo! Cada um faz o seu, okay?

Ocorrência T781

A7: É p’ra fechar o caderno?

P: Oi! Olha! Você **vai precisar** dele p’ra pesquisar umas coisas aí. Nós vamos fazer o trabalho agora desse texto. Cada um vai receber e vai fazer o seu, mas nós vamos fazer em dupla, tá certo? Mas não arrastem as cadeiras, tá certo! Cada um faz o seu, okay?

Ocorrência T782

A7: É p’ra fechar o caderno?

P: Oi! Olha você vai precisar dele p’ra pesquisar umas coisas aí. Nós vamos fazer o trabalho agora desse texto. Cada um vai receber e vai fazer o seu, mas nós vamos fazer em dupla, tá certo? Mas **não arrastem** as cadeiras, tá certo! Cada um faz o seu, okay?

Ocorrência T783

A7: É p’ra fechar o caderno?

P: Oi! Olha você vai precisar dele p’ra pesquisar umas coisas aí. Nós vamos fazer o trabalho agora desse texto. Cada um vai receber e vai fazer o seu, mas nós vamos fazer em dupla, tá certo? Mas não arrastem as cadeiras, tá certo! **Cada um faz** o seu, okay?

Ocorrência T784

A6: **Pode fazer** à lápis?

P: Não, de lápis, não.

Ocorrência T785

A8: Professor, **olha** aqui, ó!

Ocorrência T786

P: O futuro imediato. Como é que a gente faz o futuro imediato?

A7: Com “*will*”.

P: “*Will*” mais ... mais quem? Mais quem? Mais o verbo. Como é esse verbo? Como é que forma a interrogativa desse futuro?

A7: Na interrogativa **bota** “*will*” na frente do verbo.

A6: Com “*will*” na frente.

Ocorrência T787

P: Primeiro, verbo “*to be*” né! Porque que vai ser *are* aqui? Porque que **não pode ser** esse aqui?

A6: Tá no plural.

P: Plural pede “*are*”. Depois ...

A6: “*going to*”.

P: *Going to* e depois ...

A6: O verbo.

P: Ítalo, diz aí Ítalo, “*I*”...

A9: “*I am*”.

P: “*I am ...*” Que mais?

A9: “*Going to*”.

Ocorrência T788

P: Primeiro, verbo *to be* né! Porque que vai ser *are* aqui? Porque que não pode ser esse aqui?

A6: Tá no plural.

P: Plural **pede** *are*. Depois ...

A6: “*going to*”.

P: “*Going to*” e depois ...

A6: O verbo.

P: Ítalo, diz aí Ítalo, “*T*” ...

A9: “*I am*”.

P: “*I am ...*” Que mais?

A9: “*Going to*”.

Ocorrência T789

P: Primeiro, verbo *to be* né! Porque que vai ser *are* aqui? Porque que não pode ser esse aqui?

A6: Tá no plural.

P: Plural pede *are*. Depois...

A6: “*going to*”.

P: “*Going to*” e depois ...

A6: O verbo.

P: Ítalo, **diz** aí Ítalo, “*T*” ...

A9: “*I am*”.

P: “*I am ...*” Que mais?

A9: “*Going to*”.

Ocorrência T790

P: ... O que que a gente vai fazer?

A9: **Passa** p’ra frente da frase.

P: Pega esse verbo *to be*, passa p’ra frente do ...

A8: Verbo.

Ocorrência T791

P: ...O que que a gente vai fazer?

A9: Passa p’ra frente da frase.

P: **Pega** esse verbo *to be*, passa p’ra frente do ...

A8: Verbo.

Ocorrência T792

P: ...O que que a gente vai fazer?

A9: Passa p'ra frente da frase.

P: Pega esse verbo to be, **passa** p'ra frente do ...

A8: Verbo.

Ocorrência T793

P: “*Are the boys ... going to play soccer*”? Ponto interrogativo. Isso aí a gente já sabe, né! A gente aprendeu lá na sexta série, interrogativa, negativa. Temos também ... **Pode apagar** isso aqui pessoal? Pode? Meu povo, negativa! P'ra fazer a negativa é preciso o quê? Rápido. P'ra fazer a negativa preciso o quê?

A8: “*Not*”.

Ocorrência T794

P: “*Are the boys ... going to play soccer*”? Ponto interrogativo. Isso aí a gente já sabe, né! A gente aprendeu lá na sexta série, interrogativa, negativa. Temos também ... Pode apagar isso aqui pessoal? **Pode**? Meu povo, negativa! P'ra fazer a negativa é preciso o quê? Rápido. P'ra fazer a negativa preciso o quê?

A8: “*Not*”.

Ocorrência T795

P: “*Are the boys ... going to play soccer*”? Ponto interrogativo. Isso aí a gente já sabe, né! A gente aprendeu lá na sexta série, interrogativa, negativa. Temos também ... Pode apagar isso aqui pessoal? Pode? Meu povo, negativa! P'ra fazer a negativa é **preciso** o quê? Rápido. P'ra fazer a negativa preciso o quê?

A8: “*Not*”.

Ocorrência T796

P: “*Are the boys ... going to play soccer*”? Ponto interrogativo. Isso aí a gente já sabe, né! A gente aprendeu lá na sexta série, interrogativa, negativa. Temos também ... Pode apagar isso aqui pessoal? Pode? Meu povo, negativa! P'ra fazer a negativa é preciso o quê? Rápido. P'ra fazer a negativa **preciso** o quê?

A8: “*Not*”.

Ocorrência T797

P: “*The boys are*”, depois do verbo “*to be*” ... como é que fica a contração?

A9: “*Aren't*”.

P: “*Aren't*”. Okay! **Podemos apagar** do lado de cá, pessoal? Podemos? Tá pronta? Pronto meu povo, pode vir? Só vamos fazer essa expressõzinha. Essa expressõzinha “*going to*”.

A6: Ah! Não faço mais não!

Ocorrência T798

P: “*The boys are*”, depois do verbo “*to be*” ... como é que fica a contração?

A9: “*Aren't*”.

P: “*Aren't*”. Okay! Podemos apagar do lado de cá, pessoal? **Podemos**? Tá pronta? Pronto meu povo, pode vir? Só vamos fazer essa expressõzinha. Essa expressõzinha “*going to*”.

A6: Ah! Não faço mais não!

Ocorrência T799

P: “*The boys are*”, depois do verbo “*to be*” ... como é que fica a contração?

A9: “Aren’t”

P: “Aren’t”. Okay! Podemos apagar do lado de cá, pessoal? Podemos? Tá pronta? Pronto meu povo, **pode vir**? Só vamos fazer essa expressãozinha. Essa expressãozinha “going to”.

A6: Ah! Não faço mais não!

Ocorrência T800

A8: O que é “change”?

P: Mudar. Nada “is going to change my words”. Esse “going to”, eu posso substituir, tá certo?

A6: O que significa?

P: O que significa?

A8: Nada.

P: Nada vai mudar minhas palavras. Nada vai mudar o que eu disse. Ao invés de escrever “going to” você **pode escrever** gonna, tá certo? Só tem que saber, quando aparecer por aí vocês virem quem sabe o “going to”, esse “gonna” aí é o mesmo going to. Tá okay? Só p’ra saber.

Ocorrência T801

A8: O que é “change”?

P: Mudar. Nada is going to change my words. Esse “going to”, eu posso substituir, tá certo?

A6: O que significa?

P: O que significa?

A8: Nada.

P: Nada vai mudar minhas palavras. Nada vai mudar o que eu disse. Ao invés de escrever “going to” você pode escrever gonna, tá certo? Só **tem que saber**, quando aparecer por aí vocês virem quem sabe o “going to”, esse “gonna” aí é o mesmo “going to”. Tá okay? Só p’ra saber.

Ocorrência T802

P: Que que é esse “going to” aqui, pessoal? Se fosse fazer a tradução literal dela ... Se eu fosse fazer uma tradução literal. Nada está indo mudar minhas palavras. A gente não ia dizer isso, ia? A gente não fala assim, fala? Nada está indo mudar? Como é que eu diria isso aí melhor? Nada vai ... mudar.

TODOS: Mudar.

P: Tá certo? Aí a gente traduz como se fosse o verbo ir. Aí a gente usa tudo isso no português, tudo isso, eu vou estudar, eu vou brincar, eu vou dançar quadrilha, vou dizer tudo isso, né, em português, tá certo? Então, isso aqui tudinho é como se fosse o verbo ir. Tá certo? Tranquilo? Que mais? **Podemos apagar** aqui pessoal, a negativa?

A8: Pode Mário!

Ocorrência T803

P: Que que é esse “going to” aqui, pessoal? Se fosse fazer a tradução literal dela ... Se eu fosse fazer uma tradução literal. Nada está indo mudar minhas palavras. A gente não ia dizer isso, ia? A gente não fala assim, fala? Nada está indo mudar? Como é que eu diria isso aí melhor? Nada vai ... mudar.

TODOS: Mudar.

P: Tá certo? Aí a gente traduz como se fosse o verbo ir. Aí a gente usa tudo isso no português, tudo isso, eu vou estudar, eu vou brincar, eu vou dançar quadrilha, vou dizer tudo isso, né, em português, tá certo? Então, isso aqui tudinho é como se fosse o verbo ir. Tá certo? Tranquilo? Que mais? **Podemos apagar** aqui pessoal, a negativa?

A8: **Pode** Mário!

Ocorrência T804

P: **Dá** p'ra gente fazer o exercício aí, **dá** pessoal?

A7: Falando sério!

A6: É né!

Ocorrência PR805

P: Eu vou explicar novamente a um.

A: Por favor!

P: Por favor!Cê vai olhar p'ra cá e vai identificar esse “*there is*” se você achar que ele é ... presente, você vai transformar em passado, que você já **tem obrigação de** saber qual é o passado de “*there is*”.Você vai olhar p'ra cá, se você achar que “*there were*” é presente, você vai passar p'ro passado. E se você achar que é passado você vai passar p'ro presente. E ...

A: Faz da mesma forma né fessora?

Ocorrência T806

P: Jéssica, **posso apagar** aqui, **posso**?

A10: Pode né Mário! Okay!

P: Vai copiar agora aqui né!

A10: Se sente aí um pedaço!

P: Pode?

A10: Nãaa!

Ocorrência PR807

A1: Professora a senhora está vendo?

(aluno balbucia algo).

A2: O que que foi que ele disse?

P: **Não precisa não.**

Ocorrência T808

P: Jéssica, posso apagar aqui, posso?

A10: **Pode** né Mário! Okay!

P: Vai copiar agora aqui né!

A10: Se sente aí um pedaço!

P: Pode?

A10: Nãaa!

Ocorrência T809

P: Jéssica, posso apagar aqui, posso?

A10: Pode né Mário! Okay!

P: Vai copiar agora aqui né!

A10: Se **sente** aí um pedaço!

P: Pode?

A10: Nãaa!

Ocorrência T810

P: Jéssica, posso apagar aqui, posso?

A10: Pode né Mário! Okay!

P: Vai copiar agora aqui né!

A10: Se sente aí um pedaço!

P: **Pode?**

A10: Nãaaao!

Ocorrência T811

P: Sobral é quase Estados Unidos! Não é não? Estados Unidos de Sobral, pessoal!

A8: Ei doido, Estados Unidos e Inglaterra ...

P: Aula de geografia, é? Agora aqui! **Pode continuar? Pode?**

A8: Pode!

A9: Pode!

Ocorrência PR812

P: Irregular. Então qual é o infinitivo presente dele?É o quê?

A1: Irregular.

P: Vamo lá!

A2: “*Bought*”.

P: “*Buy*”, né? Então você **retira** o “*to*” e coloca aqui o verbo no infinitivo, certo? ”*I didn’t buy*” e o resto?Após o verbo você só repete o conteúdo, o complemento aí, é suficiente. Então, ta! Explicando... “*many good, ma ... ny goo ... d, new things*”.

Ocorrência T813

P: Sobral é quase Estados Unidos! Não é não? Estados Unidos de Sobral, pessoal!

A8: Ei doido, Estados Unidos e Inglaterra ...

P: Aula de geografia, é? Agora aqui! Pode continuar?Pode?

A8: **Pode!**

A9: Pode!

Ocorrência T814

P: Sobral é quase Estados Unidos! Não é não? Estados Unidos de Sobral, pessoal!

A8: Ei doido, Estados Unidos e Inglaterra ...

P: Aula de geografia, é? Agora aqui! Pode continuar? Pode?

A8: Pode!

A9: **Pode!**

Ocorrência T815

A: Outra questão, disse que era só duas, macho!

P: Só mais essa. A gente vai só completar aqui não é isso, com o futuro imediato ... Aqui nessa segunda a gente **pega** essas frases aqui e passa para a interrogativa e negativa. Okay?

Ocorrência T816

A: Outra questão, disse que era só duas, macho!

P: Só mais essa. A gente vai só completar aqui não é isso, com o futuro imediato ... Aqui nessa segunda a gente **pega** essas frases aqui e **passa** para a interrogativa e negativa. Okay?

Ocorrência T817

A5: Mário, vai fazer teste?

P: Pronto pessoal! **Vamo fazer** aquela estorinha que a gente já conhece, né! Pega a folhinha! Essa que nós vamos fazer é em homenagem a você!

A5: Teste de dez!

P: Trinta!

Ocorrência T818

A5: Mário, vai fazer teste?

P: Pronto pessoal! Vamo fazer aquela estorinha que a gente já conhece, né! **Pega** a folhinha! Essa que nós vamos fazer é em homenagem a você!

A5: Teste de dez!

P: Trinta!

Ocorrência T819

A8: Qual é a música?

A6: É a minha. “*Yesterday*”.

P: Essa daqui é bem novinha! Na outra escola, não sei se foi em abril ou foi em março. O meu aluno disse professor aquela música nova da novela, **traz** p’ra mim! Eu vou corrigir os trabalhos agora. Pessoal, lá embaixo vocês já sabem. Tem um banco de palavras. Quais são as palavras?

TODOS: “*Trouble*”.

Ocorrência T820

P: ... A gente vai completar aí o que está faltando com essas palavrinhas aí, certo? A gente vai ouvir a música cinco vezes, tá certo? Não rasurem, tá certo? **Esperem** até ouvir pelo menos a segunda vez para poder completar. Certamente não dá p’ra saber tudo de primeira!

Ocorrência T821

P: ... A gente vai completar aí o que está faltando com essas palavrinhas aí, certo? A gente vai ouvir a música cinco vezes, tá certo? Não rasurem, tá certo? **Esperem** até ouvir pelo menos a segunda vez para poder completar. Certamente não dá p’ra saber tudo de primeira!

Ocorrência T822

A6: **Pode fazer** de lápis?

P: Pode fazer primeiro de lápis e depois passa à caneta. Depois dessa primeira parte, a gente vai fazer uma segunda parte do trabalho, tá certo? Agora vamo ouvir a música!

Ocorrência T823

A6: Pode fazer de lápis?

P: **Pode fazer** primeiro de lápis e depois passa à caneta. Depois dessa primeira parte, a gente vai fazer uma segunda parte do trabalho, tá certo? Agora vamo ouvir a música!

Ocorrência T824

A6: Pode fazer de lápis?

P: Pode fazer primeiro de lápis e depois passa à caneta. Depois dessa primeira parte, a gente vai fazer uma segunda parte do trabalho, tá certo? Agora **vamo ouvir** a música!

Ocorrência T825

A6: Pode fazer de lápis?

P: Pode fazer primeiro de lápis e depois **passa** à caneta. Depois dessa primeira parte, a gente vai fazer uma segunda parte do trabalho, tá certo? Agora vamo ouvir a música!

Ocorrência T826

A7: Onde é que ele fala “*place*”, onde é que ele fala “*Love*”? Ainda não ouvi ele falar “*Love*”.

P: Olha, vou **deixar** você fazer aí! Pode ser pessoal? Quem já terminou vai fazer o trabalho de completar. Estão todos terminando? Todos terminaram?

Ocorrência T827

A7: Onde é que ele fala “*place*”, onde é que ele fala “*Love*”? Ainda não ouvi ele falar “*Love*”.

P: Olha, vou deixar você fazer aí! **Pode ser** pessoal? Quem já terminou vai fazer o trabalho de completar. Estão todos terminando? Todos terminaram?

Ocorrência T828

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, **dobra-se**, repete-se a última consoante e acrescenta ... *-ed*. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... *-ed*. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T829

P: Tente fazer isso aqui pessoal! Tente colocar o passado aqui dos verbos! Vamo lá! Aqui ó! Como é que a gente faz o passado aqui pessoal? Como é que a gente faz aqui? Então meu povo, dobra-se, **repete-se** a última consoante e acrescenta ... *-ed*. “*Permit, permitted*”. Como é que a gente faz aqui? Dobra a última consoante, acrescenta ... *-ed*. “*Transmit*” ... apagar aqui, né pessoal?

A5: Apaga não, né professor!

Ocorrência T830

P: ... A gente vai completar aí o que está faltando com essas palavrinhas aí, certo? A gente vai ouvir a música cinco vezes, tá certo? **Não rasurem**, tá certo? Esperem até ouvir pelo menos a segunda vez para poder completar. Certamente não dá p’ra saber tudo de primeira!

Ocorrência PR831

P: Entendeu? É “*were*”. “*Nine*”.

A7: É “*were*”.

P: Isso! Tem nove não?

TODOS: Não, *b*.

P: Então é o item *b*. Que que ele pede no *b*?

A8: P’ra passar p’ro passado.

P: **Vamo ver!** “*Change to the past tense*”.

Ocorrência PR832

P: Lembre que o verbo “*to be*” no passado só tem duas formas: “*was, were*”.

P: ... **Entra** na fila aí!

P: ...Terminou Diego? Direto p’ro pátio! Não pode ficar no corredor nem nas portas.

Ocorrência PR833

P: Lembre que o verbo “*to be*” no passado só tem duas formas: “*was, were*”.

P: ... Entra na fila aí!

P: ...Terminou Diego? **Direto** p’ro pátio! Não pode ficar no corredor nem nas portas.

Ocorrência PR834

P: Entendeu? É “*were*”. “*Nine*”.

A7: É “*were*”.

P: Isso! Tem nove não?

TODOS: Não, *b*.

P: Então é o item *b*. Que que ele **pede** no *b*?

A8: P'ra passar p'ro passado.

P: Vamo ver! "*Change to the past tense*".

Ocorrência T835

P: Irregular. Então qual é o infinitivo presente dele? É o quê?

A1: Irregular.

P: Vamo lá!

A2: "*Bought*".

P: "*Buy*", né? Então você retira o "*to*" e **coloca** aqui o verbo no infinitivo, certo? "*I didn't buy*" e o resto? Após o verbo você só repete o conteúdo, o complemento aí, é suficiente. Então, tá! Explicando ... "*many good, ma ... ny goo ... d, new things*".

Ocorrência T836

P: Irregular. Então qual é o infinitivo presente dele? É o quê?

A1: Irregular.

P: Vamo lá!

A2: "*Bought*".

P: "*Buy*", né? Então você retira o "*to*" e coloca aqui o verbo no infinitivo, certo? "*I didn't buy*" e o resto? Após o verbo você só **repete** o conteúdo, o complemento aí, é suficiente. Então, tá! Explicando ... "*many good, ma ... ny goo ... d, new things*".