

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fabíola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida

**Os recursos léxico-gramaticais de Atitude no
discurso de dois professores universitários**

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Fabíola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida

**Os recursos léxico-gramaticais de Atitude no
discurso de dois professores universitários**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do grau
de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos
da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra.
Leila Barbara.

SÃO PAULO
2008

BANCA EXAMINADORA

Ao meu amado pai João Dutra, exemplo de vida e de esperança.

É pai, chegou o grande dia..... hoje, o senhor não está aqui comigo, pelo menos fisicamente para brindarmos esta conquista. Sabe papai, dedico-te esta tese agradecendo por me fazer entender o quanto é importante enfrentar as dificuldades com cabeça erguida. Eu, na minha condição inferior, não conseguia ver e nem tinha paciência com a sua segurança e equilíbrio. Hoje, entendo o que queria me dizer.....

Muito obrigada, pai querido, por tudo... por ter me ensinado que o caráter e a honestidade são imprescindíveis para qualquer pessoa, que as coisas mais valorosas são as mais difíceis, e por isso, exigem dedicação e força de vontade; por me lembrar que o amanhã sempre será um novo dia.

Ah, pai, que honra ser sua filha, que presente!!!! Agradeço a Deus todos os dias que ficamos juntos... meu consolo é saber que nos reencontraremos um dia e poderei te abraçar para matar as saudades.

Obrigada por sempre estar comigo, me sussurrando aos ouvidos para ter paciência, para ser firme, que sou amada e que nunca estou sozinha.

Muito obrigada, eu te amo muito...

da sua filha

Fabíola

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, pelo afastamento remunerado.

Ao CNPq, pela bolsa concedida para a realização do Doutorado.

Às queridas Márcia e Maria Lucia, secretárias do Lael, pela paciência e compreensão pelas inúmeras perguntas.

Aos professores da Banca de Qualificação: Prof. Dr. Orlando Vian Junior, Profa. Dra. Maximina Freire pelas preciosas contribuições para este trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação pelo apoio, pelo carinho e pelas valiosas sugestões e questionamentos.

Às minhas amigas do coração, Izabela, Élide, Shizuko, Mônica, Gysa, Juliana, Zélia, pelo amparo sempre tão carinhoso e presente.

À minha amiga Belia pelo carinho e amor sempre preocupando e cuidando de mim.

À minha amiga Rosário pela paciência e dedicação.

À minha amiga querida Ana di Renzo, por carinhar meus filhos na minha ausência como se fossem seus.

À minha irmã Vânia pelo amor e pelas palavras sempre encorajadoras.

À minha amada mãe Nenzinha, pelo amor incondicional, por ouvir os meus desabafos, abraçando-me nos meus momentos de fraqueza.

Aos meus filhos Matteus e Gabriel, por me fazer sentir a melhor mãe do mundo.

Ao Paulo, meu amor, pai dos meus filhos, por sempre estar do meu lado, mostrando que vale a pena viver cada minuto neste planeta.

Aos meus irmãos João Alberto, Nevinho, Nevinho Neto pelo exemplo de coragem e trabalho. E ao Nélcio, que mesmo estando em outro plano sempre esteve comigo nas minhas preces.

Às minhas cunhadas, Rosaly e Rosangela, meu sogro Olton, sobrinhas e sobrinhos pelo carinho, apoio e por me fazerem sentir a melhor pessoa do mundo.

Às minhas primas Adriana e Augusta por não me deixarem sentir tão só em São Paulo.

E a todas as pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, para que este trabalho se realizasse.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora Leila Barbara, pela paciência, pela compreensão, pelo abraço amigo, pelas broncas sempre tão necessárias, pela lição de vida, de competência, pelo exemplo de professora que transpõe as paredes da sala de aula fazendo-me enxergar a verdadeira razão de ser um pesquisador.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida no contexto mais amplo do Projeto DIRECT (LAEL-PUC-SP) tem como objetivo investigar os recursos léxico-gramaticais do subsistema de Atitude nas falas de sala de aula de dois professores na universidade. Os participantes foram selecionados por meio de uma entrevista informal com os alunos dos cursos para saber quais professores eles consideravam os melhores. Para se confirmar a preferência dos universitários, a avaliação institucional da universidade foi levada em consideração. O contexto da pesquisa é uma universidade do centro-oeste brasileiro. Ao se investigar o subsistema de atitude que faz parte do sistema de avaliatividade realizado no discurso falado de dois professores, este estudo almeja trazer contribuições para a pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada, principalmente a partir da análise do discurso de base sistêmico-funcional. Para tanto lança mão dos estudos de Halliday (1978,1985/1994); Martin (1992); Eggins (1994); Thompson (1996) Eggins e Slade, (1997); Halliday e Matthiessen (2004). E, mais especificamente nos estudos sobre Avaliatividade (*Appraisal*) - Martin (2000); Martin e Rose (2003/2007); Martin e White (2005); White (2004). Os dados foram coletados através de aulas e entrevistas áudio - tape gravadas com os dois professores. Para a análise dos dados, adotou-se a proposta de Eggins e Slade (1997) que consta na identificação dos elementos léxico-gramaticais utilizados para realizar a atitude no discurso, classificação desses elementos por tipo de atitude e sua interpretação à luz do subsistema de atitude. Os dados apontaram que a atitude foi realizada pelos atributos, epítetos e processos utilizados pelos professores com o intuito de obter uma resposta de solidariedade por parte dos alunos no que tange ao seu comportamento teórico e metodológico em sala de aula. A pesquisa revelou que a análise de atitude pode ser de grande utilidade para a compreensão dos significados interpessoais, pois ao expressar as opiniões e avaliações sobre os sentimentos, comportamentos das pessoas, coisas, objetos e processos, o falante/escritor tem a intenção de obter uma resposta de solidariedade por parte do ouvinte/leitor. Assim, a compreensão dessa atitudes contribui para facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade.

Palavras-chave: atitude, discurso, avaliatividade, gramática sistêmico-funcional.

ABSTRACT

This research is one of the many that belong to a project called DIRECT from the LAEL- PUC-SP Program. Its main objective is to investigate the lexicogrammar resources of the Attitude subsystem in classroom speeches of two university teachers. The participants were chosen after an informal interview with the students of the Law and Language courses where they were asked about who they considered the best teachers. Their preference was compared to the result of an institutional evaluation, which confirmed their choice. The context of this research is a university located in the west-central region of Brazil. Investigating the attitude subsystem, which belongs to the Appraisal system, realized in the spoken discourse of two teachers, this study aims to bring contributions to applied linguistic researches, especially from the point of discourse analyses based on the systemic functional grammar. Therefore, it uses the Halliday (1978,1985/1994); Martin (1992); Eggins (1994); Thompson (1996); Eggins and Slade, (1997); Halliday and Matthiessen (2004) studies. In addition, more specifically on the studies about Appraisal - Martin (2000); Martin e Rose (2003/2007); Martin e White (2005); White (2004). The data were taken from classroom and interview recordings of the two teachers. The Eggins and Slade (1997) suggestions for methodological procedures was adopted for the data analyses such as the identification of the lexical grammar elements which realized the attitude in discourse, the classification of those elements by the attitude type and their interpretation under the attitude concepts. The data showed that the attitude which was realized by the attributes, epithets and processes in the teacher's discourse were used in order to get a solidarity response from the students about the teacher's theoretical and methodological behavior in the classroom. This research reviewed that the attitude analysis can be helpful for the understanding of interpersonal meanings, so when expressing opinions and evaluations about emotions, people's behavior and about things, objects and processes, the speaker/reader intends to get a solidarity response from the listener/reader. The comprehension of such attitudes contributes for the communication between the members of a community.

Key words: attitude, discourse, appraisal, systemic functional grammar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	07
1.1 Gramática Sistêmico-Funcional	08
1.2 As metafunções	11
1.2.1 Interpessoal	12
1.2.2 Ideacional	19
1.2.3 Textual	27
1.3 O sistema de Avaliatividade	28
1.3.1 Estudos iniciais	28
1.3.2 Os subsistemas	32
1.3.2.1 Atitude	34
i. afeto	38
ii. julgamento	46
iii. apreciação	52
1.2.3. Pesquisas em Avaliatividade	57
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	59
2.1 Caracterização da pesquisa	59
2.2 O <i>corpus</i>	60
2.2.1 O contexto	60
2.2.2 Os participantes	61
2.2.3 Os dados	61
2.3 Procedimentos de coleta	62
i. aulas	63
ii. entrevistas	63
2.4 Instrumentos de análise dos dados	65
2.4.1. A lingüística de <i>corpus</i>	65

2.5. Procedimentos analíticos	66
2.6 Apresentação dos dados	71
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
3.1 Afeto	75
3.1.1 Professores participantes da emoção (<i>emoters</i>)	76
3.1.1.1 Afeto como qualidade	77
3.1.1.2 Afeto como processo	81
3.1.2 Professores como avaliadores adicionais	85
3.1.2.1 Afeto como qualidade	86
3.1.2.2 Afeto como processo	88
3.2 Julgamento	93
3.2.1 Auto-julgamentos	94
3.2.2 Julgamento sobre alunos e professores	100
3.2.3 Julgamentos sobre outros participantes	105
3.3 Apreciação	113
3.3.1 Apreciação das produções dos alunos	115
3.3.2 Apreciação do desempenho dos alunos	116
3.3.3 Apreciação dos conteúdos	118
3.3.4 Apreciação do desempenho dos professores e outros profissionais	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Conexão entre texto (oral ou escrito) e contexto	08
Figura 2 Metafunções da linguagem	11
Figura 3 Tipos de modalidade	15
Figura 4 Tipos de processos	21
Figura 5 Tipos de julgamento	46
Figura 6 Realizações do afeto	69
Figura 7 Percurso da análise	70
Figura 8 O subsistema de atitude	74
Figura 9 Subtipos de julgamento	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação do contexto de situação com as metafunções da linguagem	09
Quadro 2 Papéis e funções de fala	14
Quadro 3 Semântica interpessoal em relação à léxico-gramática e fonologia	17
Quadro 4 Tipos de Julgamento.	49
Quadro 5 Tipos de Apreciação	56
Quadro 6 Abreviações dos tipos de atitude	72
Quadro 7 Ocorrências do pronome ‘eu’	76
Quadro 8 Resumo: afeto como qualidade	80
Quadro 9 Resumo: afeto como processo	84
Quadro 10 Ocorrências dos participantes (<i>emoter</i>)	85
Quadro 11 Resumo: afeto como qualidade 2	88
Quadro 12 Resumo: afeto como processo 2	89
Quadro 13 Ocorrências do pronome “eu” – auto-julgamentos	94
Quadro 14 Julgamentos sobre alunos e professores – 1	100
Quadro 15 Julgamentos sobre alunos e professores - 2	101
Quadro 16 Subtipos de julgamento - 1	109
Quadro 17 Subtipos de julgamento - 2	110
Quadro 18 Resumo dos elementos léxico-gramaticais do julgamento	111
Quadro 19 Exemplos da apreciação traduzidos de Martin (2000, p. 155)	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Ocorrência de processos relacionais atributivos	26
Tabela 2 Total de palavras do <i>corpus</i>	64
Tabela 3 Etiquetador	67
Tabela 4 Excell	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Subtipos de afeto	91
Gráfico 2 Subtipos de julgamento 1	110
Gráfico 3 Subtipos de julgamento 2	111

INTRODUÇÃO

“The expression of attitude is not as, as is often claimed, simply a personal matter - the speaker ‘commenting’ on the world – but a interpersonal matter, in that the basic reason for advancing an opinion is to elicit a response of solidarity from the addressee.” (Martin, 2000)

Iniciando com a citação acima, apresento o ponto de partida desta pesquisa, a atitude. Parafraseando Martin, a expressão de atitude não é apenas um comentário sobre o mundo, mas um recurso interpessoal utilizado para provocar uma resposta de solidariedade do destinatário. Ela está diretamente ligada ao processo de avaliação.

Constantemente externamos opiniões sobre coisas e pessoas por meio de escolhas lingüísticas apropriadas, ou seja, selecionamos elementos lexicais ou gramaticais que realizam essas opiniões lingüisticamente no discurso. A atitude é um recurso interpessoal, portanto, individual, impregnado de ideologia, crenças, valores que deixam suas marcas no processo avaliativo como um todo.

Nesse sentido, é possível presumir que a investigação dos recursos lexicais e gramaticais utilizados pelo falante podem apontar para o entendimento da expressão de atitude. Cujo estudo me pareceu ideal na ajuda da compreensão de um problema que vivenciei em meu contexto de trabalho, a universidade.

Atuando no departamento de Letras por mais de dez anos, fui surpreendida com a possibilidade de atuar no departamento de Ciências Jurídicas, o que no primeiro momento me pareceu assustador e ao mesmo tempo desafiador.

Ao deparar-me com um ambiente diferente do que estava acostumada, percebi algumas situações que me chamavam a atenção: as interações interpessoais (entre os próprios professores, entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e

departamento, alunos e departamento) e, como consequência, alguns questionamentos surgiram.

O fato de ser docente de um curso voltado para a formação de profissionais que irão trabalhar sob a envergadura das leis, tendo em suas mãos o destino de pessoas, poderia influenciar a expressão de atitude desse professor em sala de aula? E o departamento de Letras, contexto responsável por um curso voltado para a formação de professores, para as práticas pedagógicas, para o processo de ensino e aprendizagem, interferiria também na expressão de atitude do professor? O que a atitude de dois docentes, um do departamento de Letras e outro do departamento de Ciências Jurídicas, poderia me revelar? Como se caracterizava a atitude desses dois indivíduos que possuem em comum a docência em cursos de formação de profissionais?

Dessa forma, iniciei a pesquisa com dois professores, um do curso de Letras e outro do departamento de Ciências Jurídicas de uma universidade do centro-oeste brasileiro. Primeiro realizei uma entrevista informal com os alunos dos dois cursos, em busca da resposta à pergunta: qual professor consideravam o melhor. Posteriormente, com o resultado da avaliação institucional, confirmei a escolha dos alunos em relação ao professor que consideravam o melhor.

É importante ressaltar que o subsistema de atitude pode ser utilizado para analisar tanto o discurso falado quanto o escrito, em diferentes contextos. Exemplos disso podem ser vistos nos estudos de Painter (2003), que investiga o discurso falado de crianças; de Page (2003) que analisa as narrativas de homens e de mulheres sobre o nascimento de seus filhos, e de Precht (2003) que investiga a ocorrência de afeto em discurso falado de americanos e britânicos.

O subsistema da atitude posiciona-se dentro do sistema da avaliatividade investigado a partir dos pressupostos teóricos da Gramática Sistemico-Funcional (doravante GSF).

A Lingüística Sistemico-Funcional está pautada em uma teoria de linguagem que dispõe de uma gramática que descreve e analisa as realizações lingüísticas dos falantes/escritores, de forma sistemática e funcional levando em conta fatores sociais e semióticos.

Para a GSF é através da função interpessoal que a língua cumpre um de seus principais propósitos de comunicação: propiciar a interação entre as pessoas. A língua é utilizada para a troca de significados entre os interactantes e, em eventos de fala/escrita, as pessoas assumem diferentes papéis de fala conforme o turno ou a posição que ocupam emitindo opiniões, fazendo avaliações e, portanto, expressando a atitude.

Esta pesquisa trata de uma investigação na área da análise do discurso. Faz parte do Projeto DIRECT: em Direção à Linguagem dos Negócios, inserido na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, do programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL da PUC-SP.

O DIRECT iniciado em 1991 abrange trabalhos que visam a ampliar a atuação profissional do lingüista aplicado em diferentes setores da sociedade, entre eles a escola. Tem como foco a análise de gêneros lingüísticos e de processos discursivos em situações profissionais, com ênfase na Lingüística Sistêmico-Funcional, na Lingüística de *Corpus*, em Estudos da Metáfora, em Tradução e Ensino de Línguas.

As pesquisas desenvolvidas por esse grupo abrangem estudos sobre análise do discurso de profissionais nas mais variadas situações de trabalho. No caso do discurso do professor, podemos destacar os trabalhos de Rigolon (1998), Malacrida (2006). Em relação a pesquisas sobre avaliatividade apontamos os estudos de Zanatta (2007), que investiga discurso de garçons; Bittencourt (2007), que investiga o discurso de alunos em gastronomia e os chefs de cozinha; Sobhie (em andamento), que investiga *press releases* de duas empresas de telefonia; Sayão (em andamento), que investiga o discurso de críticos literários, Batista (em andamento), que investiga narrativas de professores de inglês coletadas em entrevistas.

Além das pesquisas do DIRECT acerca do discurso de professor, há, também, estudos desse tema sob diferentes orientações teóricas desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores do LAEL: Abreu (1998), Abreu-Tardelli (2006), Nunes (2000), Ortiz (2002), Santi (2003), Chimim (2003), Perina (2003), Sprenger (2004), e outros

disponibilizados no site do próprio programa de pós-graduação (http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html).

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para os estudos do subsistema de atitude a partir do entendimento das implicações dos significados dos diferentes tipos de atitude, presentes nas falas de docentes de dois cursos (Letras e Ciências Jurídicas), na universidade.

De uma forma mais específica, pretende-se com esta pesquisa:

- identificar os tipos do subsistema de atitude que emergem no discurso de dois professores que atuam em cursos distintos (Letras e Ciências Jurídicas);
- descrever e analisar os recursos léxico-gramaticais que expressam os tipos de atitude em sala de aula.
- descrever e analisar os recursos léxico-gramaticais que emergem do discurso dos professores na entrevista;
- contrastar o discurso dos professores em dois momentos: o da entrevista e o da sala de aula, a fim de caracterizar os tipos de atitude.

Para alcançar os objetivos propostos, optei pelas seguintes perguntas de pesquisa: a primeira, geral, que abrange o foco do estudo; e outras específicas que me ajudaram a interpretar pormenorizadamente os dados.

Pergunta Geral:

Quais recursos léxico-gramaticais do subsistema de 'atitude' do sistema da 'avaliatividade' estão presentes nos discursos de um professor do curso de Letras e um professor do curso de Ciências Jurídicas?

Perguntas específicas:

- 1) Que recursos léxico-gramaticais do subsistema da atitude emergem do discurso dos professores em sala de aula?
- 2) Qual o significado desses recursos?

Para responder a essas questões, parti de uma perspectiva metodológica qualitativa, embora o aspecto quantitativo tenha sido considerado para a interpretação dos dados, o que me permitiu examinar o *corpus* de diversos ângulos.

Para que as observações fossem confrontadas, primeiramente, focalizei a contagem e frequência dos itens lexicais utilizados pelos participantes; em seguida, fiz um recorte considerando os tipos de atitude.

Utilizei como base teórica principal o sistema de avaliatividade, proposto por Martin (2000) e aprofundado por outros pesquisadores, como Martin e Rose (2003/2007), Martin e White (2005) e Eggins e Slade (1997). Todo o sistema de avaliatividade tem sustentação na Gramática Sistêmico-Funcional discutida por Halliday (1994/2004) e de seus seguidores: Martin (1992), Thompson (1996), Eggins (1994/2004) dentre outros.

Esta tese organiza-se em três capítulos dispostos da seguinte forma: no **Capítulo I – Fundamentação Teórica**, aponto todo o arcabouço teórico utilizado para dar suporte ao trabalho de investigação. A base teórica principal, de caráter lingüístico, está subdividida em duas partes: em primeiro lugar, aponto os conceitos da Gramática Sistêmico-Funcional, explicitando suas características como teoria de linguagem e metodologia de análise. Há, também, uma explicitação dos fundamentos da GSF e sua relação com este estudo.

Na segunda parte do capítulo, explico, de forma detalhada, o sistema de avaliatividade, destacando, inicialmente, suas origens teóricas e metodológicas, lançando mão de outros estudos sobre avaliação que influenciaram os estudiosos no desenvolvimento desse sistema. Posteriormente, concentro-me na explicitação do sistema de avaliatividade em si, seus subsistemas com os seus tipos e subtipos,

utilizando exemplos apresentados pelos pesquisadores da teoria e também do *corpus* de análise.

No **Capítulo II – Metodologia**, apresento o contexto e os passos do trabalho de investigação em si. Procuro descrever a metodologia utilizada, a fim de trazer contribuições para futuras pesquisas que podem utilizar o subsistema de atitude para investigar discursos realizados nos mais variados contextos. Para tanto, descrevo a pesquisa destacando os participantes, o contexto e os dados. E finalizo o capítulo apresentando informações sobre o percurso da análise, coleta e instrumentos utilizados na análise dos dados.

No **Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos dados**, apresento os recursos léxico-gramaticais que emergiram do discurso dos professores, categorizados de acordo com o tipo de atitude. Logo após, discuto esses elementos, com reflexões sobre as implicações do uso dos recursos de atitude a partir da análise do discurso de base sistêmico-funcional.

Nas **Considerações Finais**, retomo as questões de investigação e os objetivos do trabalho, para mostrar os caminhos percorridos e apontar outros possíveis para um trabalho investigativo que utilize a linguagem, ou melhor, o discurso para desvendar posturas e posicionamentos.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa tem como arcabouço teórico lingüístico a Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1985,1994) e seus seguidores Martin (1992), Eggins (1994), Thompson (1996), Halliday e Matthiessen (2004). Como teoria específica, focalizo este estudo no sistema de Avaliatividade definido por Martin (2000), Martin e Rose (2003/2007), Martin e White (2005) destacando, mais especificamente, o subsistema de atitude.

Para Martin e Rose (2003/2007), o subsistema de atitude se preocupa com a avaliação que o falante faz das coisas, do caráter do indivíduo e dos seus sentimentos. Esse subsistema tanto pode ser atribuído ao próprio falante quanto a outros participantes do discurso para avaliar coisas e fenômenos.

A Gramática Sistêmico-Funcional difere de outros tipos de gramática por ser orientada para o significado e para o uso da língua como um fenômeno social e não como um fenômeno individual. Ela tem como objetivo, especificamente, a análise de textos falados e escritos (Halliday, 1994).

A visão da GSF como um recurso para entender o significado envolve uma percepção de língua como escolha. Isso significa que o foco está em relações paradigmáticas, e não sintagmáticas. O que é importante não é simplesmente a opção escolhida, mas a opção escolhida em relação a outras opções disponíveis (Halliday, 1996 *apud* Körner, 2000, p.71).

Nesta parte da pesquisa, farei, inicialmente, uma reflexão teórica a respeito dos princípios básicos da GSF. Para tanto, abordo o contexto social e as metafunções. Em seguida, explico o sistema de avaliatividade como recurso semântico dentro do âmbito da interpersoalidade, por ser o cerne teórico desta pesquisa.

1.1 Gramática Sistêmico-Funcional

De acordo com Halliday (1994) e seus seguidores, um dos princípios básicos da GSF é o uso da língua motivado pelas relações sociais, enfocando, como explica Eggins (1994), as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes condicionadas pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação.

Halliday (1985, 1994) considera a língua como resultado do contexto sócio-cultural, focando seus estudos na linguagem e preocupando-se em explorar a forma pela qual a língua é estruturada para o uso em diferentes contextos.

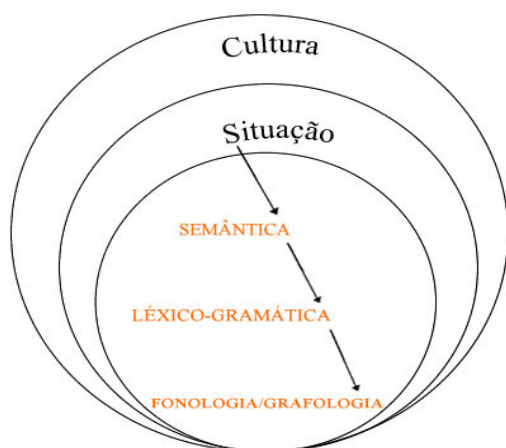


Figura 1. Conexão entre texto (oral ou escrito) e contexto (traduzido de Martin, 1992)

A figura 1.1 mostra a maneira como a linguagem realiza-se no contexto. Observa-se que os significados que elaboramos estão diretamente ligados ao contexto de cultura e ao contexto de situação em que a linguagem é utilizada. Ela, por sua vez compreende um conjunto de opções léxico-gramaticais que são realizados pelos sons ou pelos símbolos.

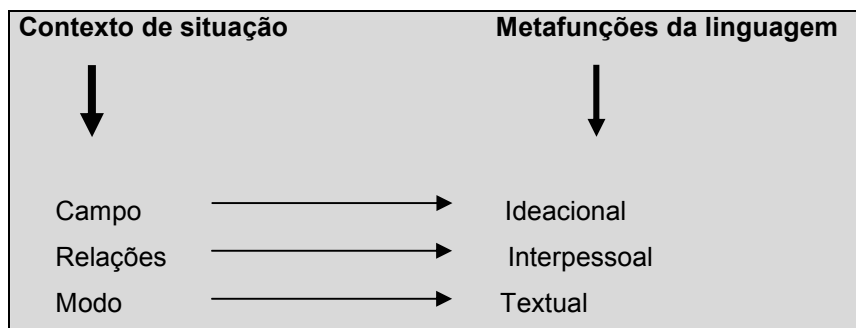
No nível lingüístico é possível visualizar que os significados produzidos, remetem à semântica; os elementos léxico-gramaticais à léxico-gramática e os sons e os símbolos à fonologia e à grafologia.

No nível não lingüístico, encontram-se o contexto de situação e o contexto de cultura. Essas duas dimensões permitem caracterizar o contexto social das escolhas lingüísticas de um determinado texto: as teorias de *gênero* e de *registro*.

Para Halliday (1994), o gênero pode ser também denominado contexto de cultura, e o registro, contexto de situação. O gênero é entendido como um nível mais abstrato, mais geral do contexto; enquanto que o registro diz respeito a um conceito semântico que corresponde a um nível intermediário entre o contexto de uso e a linguagem, isto é, o lugar onde as variáveis lingüísticas são realizadas. Dessa forma, o registro descreve o contexto situacional no qual o texto é produzido.

Para compreender o contexto de situação, Halliday (1985,1994) aponta três variáveis, as quais constituem o registro: o campo, as relações e o modo.

Ao apresentar as variáveis de registro – dentro do contexto de situação – Halliday (1994) as relaciona as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual; e esclarece que essas metafunções representam as possibilidades de opções semântico-lingüísticas que o usuário da língua pode escolher para realizar as funções de ação e informação numa situação de troca, como mostra o quadro a seguir:



Quadro 1: Relação do contexto de situação com as metafunções da linguagem

No quadro 1.1, o *Campo* do discurso realiza-se através da função semântica ideacional, marcada pelos acontecimentos, ou pela natureza da ação social, ou seja, quem está fazendo o quê para quem, quando, onde, porquê e como. As *Relações* realizam-se através da metafunção interpessoal, tratam da organização da realidade social das pessoas com quem interagimos. E o *Modo* (escrito/falado) é expresso através da metafunção textual, que organiza os significados ideacionais e interpessoais de uma forma harmônica e coesa.

Considerando os aspectos de *relações*, de *campo* e de *modo*, é importante lembrar ainda – que por meio dessas variáveis – percebe-se o texto como um processo de escolhas semânticas que determinam padrões léxico-gramaticais sistemáticos característicos em determinados textos ou discursos.

Essas três variáveis, dentro da sua respectiva metafunção, servem para expressar três conjuntos de escolhas semânticas que são amplamente independentes. Nesse sentido, as variáveis de registro (*campo*, *relações* e *modo*) dentro de cada metafunção (ideacional, interpessoal e textual) de forma independente, vão expressar as escolhas semânticas que o falante utiliza em um determinado contexto (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 309).

Dessa forma, o *campo* se associa aos significados ideacionais que se realizam por meio dos padrões de transitividade da gramática; as *relações* se associam ao significado interpessoal e se realizam através de padrões de modo oracional e de modalidade; e o *modo* se associa aos significados textuais e remete-se aos padrões de escolha do Tema e na escolha da posição do Rema (informação dada ou nova na sentença).

1.2 As metafunções

Halliday (1994) entende o texto como um complexo de significados ideacionais, interpessoais e textuais que ocorrem simultaneamente na linguagem. Os falantes/escritores apropriam-se desses significados, os quais são chamados de metafunções. Elas servem para descrever a experiência de mundo dos falantes/escritores, para interagir com as outras pessoas e para organizar a mensagem.

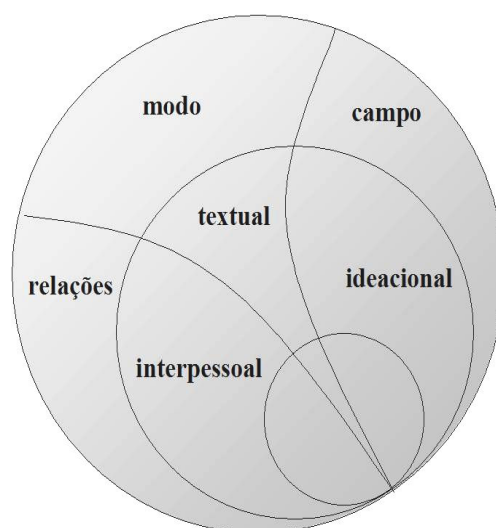


Figura 2 Metafunções da linguagem

Observando a figura 1.2 acima, as três metafunções apresentam características específicas. A interpessoal enfatiza as relações entre os participantes e seus posicionamentos; a ideacional encontra-se voltada ao campo, abrangendo o conhecimento e experiências de mundo dos falantes, e a textual refere-se ao modo, à tessitura da mensagem. Destaco cada uma delas, separadamente, a seguir.

1. 2.1 Interpessoal

A metafunção interpessoal explica os papéis de fala, em que oferecer implica receber e ordenar implica dar algo em resposta (cf: Halliday, 1994, p.68). Quando usamos a linguagem verbal numa interação, estabelecemos uma relação entre os participantes, uma troca de papéis de fala. Os papéis básicos assumidos pelos interlocutores são os de “oferecer” e “pedir”, sendo que “oferecer” torna o outro “convidado a receber” e “pedir” coloca o ouvinte na posição de “obrigado a dar” – ver quadro 1.2.

Essa metafunção explora – conforme esclarece Eggins (1994) – os significados da oração como troca. Dito de outra forma, os significados são produzidos a partir da interação entre os participantes do discurso. Assim, para desempenhar a função de troca de significados, a Gramática Sistêmico-Funcional apresenta o sistema de modo.

Segundo Martin, Matthiessen e Painter (1997, p.57), o sistema de modo pertence à metafunção interpessoal, e é um recurso gramatical utilizado para realizar um movimento interativo no diálogo; sua função é organizar a sentença em dois constituintes: o Modo oracional e o Resíduo.

O Modo Oracional é constituído de dois elementos: o sujeito e o finito. O sujeito é responsável pela proposição. Essa proposição é uma função semântica que é utilizada na troca de informação, permitindo que o falante/escritor faça uma série de argumentações sobre o que está sendo trocado. Como, por exemplo, afirmar ou negar, duvidar, contradizer, reforçar, aceitar com restrições, amenizar, lamentar e assim por diante. Já o finito é responsável pelas relações temporais e modais da proposição (Halliday e Matthiessen, 2004, p.110).

O resíduo é composto por três elementos: o predador (elemento lexical ou parte do constituinte do grupo verbal); o complemento (elemento que tem o potencial para realizar o sujeito, mas não o faz) e os adjuntos (elementos oracionais que

contribuem com informações que completam o sentido da proposição, mas não são essenciais), como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo (01)

Modo oracional		Resíduo		
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto
O delegado	está	investigando	o preso	na delegacia (...)

Fonte: Fala de PD em sala de aula

Retomando a função do sistema de modo como movimento interativo entres os falantes/escritores, cabe explicar como esse movimento é realizado. Dentre dessa perspectiva, a oração se organiza como um evento interativo, entre o falante/escritor e os seus interlocutores. Ao interagir, o falante atribui a si um papel de fala e, ao seu interlocutor, um papel de ouvinte. Como, por exemplo, na interação professor e aluno, o aluno (falante) em determinados momentos assume o papel daquele que busca a informação, requerendo do professor (ouvinte) o papel de fornecedor da informação requisitada.

A interação pode ser considerada um ato de fala, implicando de um lado dar algo (bens e serviços ou informação), e, de outro, pedir algo (bens e serviços ou informação). A interação pode girar em torno tanto de uma troca de informação quanto de uma troca de bens e serviços. Dessa forma, qualquer interação acontece dentro de dois movimentos: oferta ou pedido de informação e oferta ou pedido de bens e serviços.

Esses movimentos irão determinar as funções de fala, que são quatro: (a) oferecimento, (b) ordem = para bens e serviços; (c) declaração, (d) interrogação = para informação. Elas pressupõem as seguintes respostas: aceitar ou recusar a oferta, cumprir ou rejeitar a ordem, concordar ou discordar da declaração e responder ou não à pergunta, conforme esclarece a Quadro 1.2 a seguir:

Papel de fala	Função de fala		Resposta pressuposta
Oferecer bens e serviços	Oferecimento	Propostas	Aceitar ou recusar a oferta
Pedir bens e serviços	Pedido		Cumprir ou rejeitar o pedido
Oferecer informações	Declaração	Proposições	Concordar ou discordar da declaração
Pedir informações	Interrogação		Responder ou ignorar a interrogação

Quadro 2: Papéis e funções de fala

Nota-se no quadro acima, na coluna de função de fala, os oferecimentos e os pedidos de bens e serviços são feitos por propostas e não dependem de interações verbais. Proposta é entendida como uma função semântica utilizada na troca de bens e serviços, o que nos permite aceitar ou recusar um bem e/ou serviço.

No diálogo, se alguém me pede para fazer alguma coisa como, por exemplo, “apague a luz” ou se me é solicitado dar alguém algum objeto, como em, “passe o açúcar”, o que está sendo trocado é estritamente não-verbal. O bem requisitado é um objeto ou uma ação, a linguagem, nesse caso, está sendo chamada para ajudar no processo de comunicação. Essa é uma troca de bens e serviços.

No eixo de bens e serviços, os oferecimentos e pedidos podem ser expressos como inclinação ou obrigação/ordem, por meio do sistema de modulação, sendo posicionados nos pólos sim e não.

Já na troca de informação entre o falante e o ouvinte há um objetivo de um em conseguir que o outro lhe diga algo. Como, por exemplo, o falante pergunta para o ouvinte: “qual foi a última vez que você viu Maria?”. Nesse caso, o que está sendo pedido pelo falante é uma informação. A linguagem é a forma utilizada por ele para que seu pedido seja realizado, cabendo ao ouvinte, somente, dar uma resposta verbal (Halliday & Matthiessen, 2004, p.107).

Em se tratando das declarações e das interrogações, é necessário que o falante elabore uma mensagem verbal ou preencha um sistema de busca ou um formulário para oferecer ou pedir uma informação. Assim, nas proposições ocorrem as interações verbais, pois é a informação, o bem que está sendo trocado. Elas podem acontecer em graus diferentes de certeza ou probabilidade, por meio do sistema de modalização.

Para Halliday (1994, p.146) a avaliação é vista como modalidade e os significados atitudinais como categorias dos significados interpessoais. Ele define a modalidade como “a escolha entre o sim e o não” abrangendo um campo intermediário entre a polaridade positiva e negativa.

A modalidade é relacionada à avaliação pelo fato de ser considerada como um julgamento do falante, ou um pedido de julgamento do ouvinte. Há um posicionamento, uma expressão de opiniões. Na lógica clássica, ela é chamada de *modalidade epistêmica*; e a modulação corresponde ao que é chamado de *modalidade deôntica*.

Vale lembrar que a modulação refere-se à categoria semântica das propostas, sendo realizada pelo modo imperativo, e a modalidade, na categoria semântica das proposições sendo realizadas pelo modo indicativo, como mostro na figura 1.3:

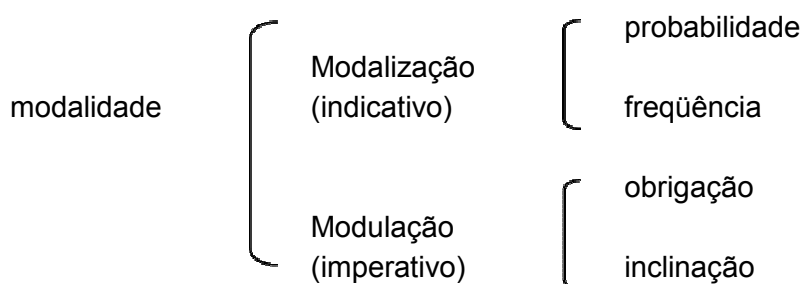


Figura 3 Tipos de modalidade (traduzido Halliday, 1994, p.357)

A modalização remete aos níveis de probabilidade e frequência, e a modulação aos níveis de obrigação e inclinação.

Eggins (1994, p.178-196) baseada em Halliday (1985, 1994), esclarece que ao trocarmos informação questionamos se algo é ou não é, e tal informação pode vir a ser afirmada ou negada. Na verdade, é possível dizer que – como lembra Batista (1998) - entre ser e não ser há uma série de outras possibilidades como: talvez, algumas vezes pode ser, nem sempre é, entre outras. A essas posições intermediárias chamamos modalização, as quais podem expressar os seguintes significados: (i) probabilidade: onde o falante/escritor expressa julgamentos ou probabilidade de algo acontecer ou ser; (ii) freqüência: onde o falante/escritor expressa julgamentos com relação à freqüência com que algo acontece ou é.

Corroborando Eggins (1994), Thompson (1996, p.38) diz que o objetivo mais importante da comunicação é propiciar a interação entre as pessoas, estabelecendo e mantendo ligações sociais entre elas. Nós dizemos coisas para as pessoas com um determinado objetivo como, por exemplo, influenciar suas atitudes e comportamentos, fornecer alguma informação que lhes é desconhecida, explicar as nossas atitudes e comportamentos, ou ainda, para pedir alguma informação.

Painter (2001, p.47) ressalta que a metafunção interpessoal abre caminhos na interação, destacando, principalmente, a negociação de julgamentos e atitudes entre o falante e o seu interlocutor.

Na década de 1990, os trabalhos sobre o significado interpessoal se concentravam mais na interação entre os participantes que nos sentimentos compartilhados entre esses participantes, o que resultou num seminário de discussão sobre modo e modalidade e a sua extensão na análise de troca de turnos de fala no diálogo (cf: Martin e White, 2005, p.7).

Como consequência, um grupo de sistemicistas começou a desenvolver estudos mais baseados no léxico. Inicialmente, analisaram o afeto em narrativas e depois a avaliação na crítica literária centrando-se na investigação das categorias que poderiam expressar e abranger todo o fenômeno avaliativo. Esses estudos deram origem ao sistema de avaliatividade que contempla os significados interpessoais, sentimentos e atitudes dos participantes.

Na GSF, a avaliatividade é entendida como um sistema interpessoal que se localiza no nível da semântica discursiva. Nesse nível há outros dois sistemas de significados denominados negociação e envolvimento. Esses dois sistemas complementam a avaliatividade.

Register	Discourse semantics	Lexicogrammar	Phonology
Tenor	Negotiation -speech function -exchange	-mood -Tagging	-tone
Power (status)	Appraisal -engagement -affect -judgement -appreciation -graduation	-‘evaluative’ lexis -modal verbs -modal adjuncts -polarity -pre/numeration -intensification -repetition -manner; extent -logico-semantics -vocation	-loudness -pitch movement -voice quality -phonaesthesia -[formatting]
Solidarity (contact)	Involvement -naming -technically -abstraction -anti-language -swearing	-proper names -technical lexis -specialised lexis -slang -tabbo lexis -grammatical metaphor	-‘accent’... -whisper... -actonyms -‘pig latins’ -secret scripts

Quadro 3 Semântica interpessoal em relação à léxico-gramática e fonologia (Martin & White, 2005, p.35).

Explicando a influência do sistema de negociação na avaliatividade, pode-se dizer, segundo Martin e White (2005, p.31), que isso se deve ao fato de a negociação abranger as funções de fala destacando as escolhas entre as proposições (dar e pedir informações), propostas (dar e pedir bens e serviços) e estruturas de troca. Essas escolhas são realizadas na léxico-gramática pelo modo e pelas perguntas de confirmação. Já no campo fonológico, a negociação é marcada pela entonação das estruturas.

O sistema de avaliatividade (quadro 1.3) contempla três subsistemas: engajamento, atitude (julgamento, afeto e apreciação) e gradação. Esse sistema como um todo, realiza-se pelo léxico avaliativo, verbos modais, adjuntos modais, polaridade, numeração, intensificação entre outros na léxico-gramática. No campo fonológico, ele é evidenciado pela qualidade e volume da voz do falante.

O sistema de envolvimento complementa a avaliatividade focando nos recursos não graduáveis que o falante utiliza para indicar graus de proximidade com o seu interlocutor. Na léxico-gramática, o envolvimento é realizado pelo uso de formas de nomeação, como nomes próprios; pelo uso de termos técnicos; gírias; pela metáfora gramatical, entre outros. No campo fonológico, esse sistema é representado pelos sotaques, cochicho, e outros. (quadro 1.3)

Mais detalhes sobre a avaliatividade serão apontados na segunda parte deste capítulo, dedicada somente à explicitação desse sistema.

1.2.2 Ideacional

Para Halliday (1994, p.106) a metafunção ideacional ou experiencial trata do uso da língua como representação, servindo para manifestações sobre o mundo, destacando como ele é percebido, sentido, experienciado e representado. Os seus componentes são o experiencial (conteúdo e idéias) e o lógico (relação entre idéias).

Dessa forma, o falante/escritor fala ou escreve sobre os fatos e organização do mundo exterior (acontecimentos, coisas, qualidades) e do seu mundo interior (pensamentos, crenças, sentimentos).

Thompson (1996, p.76) ressalta que nessa metafunção da linguagem, há uma preocupação focalizada, mais com o conteúdo da mensagem do que o seu propósito. Porém, é praticamente impossível separar o conteúdo da mensagem do seu propósito, pois o falante faz escolhas que são, em grande parte, dependentes do seu propósito.

Na metafunção ideacional, o sistema chamado “transitividade” é responsável por fornecer a estrutura lingüística que interpreta a experiência humana sobre o que está acontecendo no mundo. É um sistema gramatical que explica esse mundo de experiências por meio de tipos de processos (cf:Halliday, 1994, p.106).

Conforme Lima-Lopes e Ventura (2008, p.01) lembrando Thompson (1996, p.78) apontam uma distinção entre o termo “transitividade” utilizado na gramática descritiva tradicional e a gramática sistêmico-funcional. A gramática tradicional baseia-se no entendimento que é necessário a presença (ou não) do objeto (direto ou indireto) para classificar o verbo. Já na gramática sistêmica, a transitividade possui um significado mais amplo se referindo à escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos.

Thompson (1996, p.78) acrescenta que a “transitividade vai mais além que simplesmente o grupo verbal” pois, através da escolha dos processos, é possível identificar o papel dos participantes no discurso. Para o autor, esse sistema refere-se à descrição da oração.

Eggins (1994, p.220) reafirma que no sistema de transitividade, o significado experiencial é realizado concomitantemente com o significado interpessoal. A descrição da transitividade na oração complementa a descrição do modo verbal. Enquanto a estrutura de modo verbal da oração pode estar relacionada com a dimensão contextual das *relações*, as escolhas da transitividade estarão relacionadas com a dimensão do *campo*.

Na perspectiva experiencial, a língua oferece um conjunto de recursos para o falante/escritor se referir as entidades no mundo e as formas pelas quais essas entidades atuam ou se relacionam umas com as outras (cf: Thompson, 1996, p. 76).

Segundo Halliday (1994, p.107), a análise da transitividade é desenvolvida através da descrição de três aspectos de uma oração: (a) escolha do processo: realizada no grupo verbal da oração; (b) escolha dos participantes: realizada pelos grupos nominais; (c) escolha de circunstâncias: realizada através dos grupos adverbiais ou orações preposicionais, conforme mostra o exemplo a seguir:

Exemplo (02):

Participante	Processo	Participante	Circunstância
Eu	utilizo	o quadro negro	freqüentemente

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em aula

Considerando que, embora o sistema de avaliatividade pertença à interpessoalidade, Martin (2000, p.155) esclarece que esse sistema também pode ser expresso pelos significados ideacionais. No *corpus* desta pesquisa, foram analisados alguns desses significados dentro do subsistema da atitude.

No sistema de transitividade, há três tipos de processos: materiais, mentais e relacionais e outros três tipos que ocupam uma posição intermediária: os comportamentais, os verbais e os existenciais, conforme mostra a Figura 1.5:

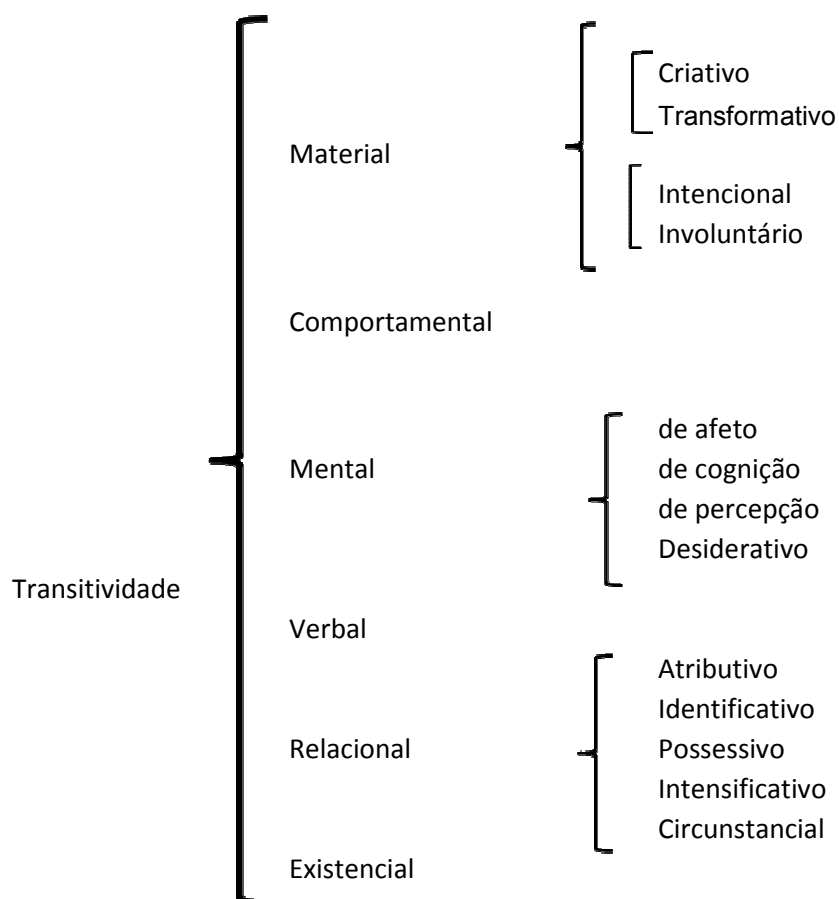


Figura 4 Tipos de processos

Cada um dos tipos de processos possui os seus componentes:

(1) Processos Materiais: processos do fazer. Representam ações do campo físico realizadas por um ator ou um evento. O significado básico desse processo é que alguém ou uma entidade faz alguma coisa, realiza uma ação. No caso desta pesquisa que acontece no ambiente educacional, esses processos aparecem descrevendo ações desenvolvidas em sala de aula, como, por exemplo, escrever, fazer, trabalhar, etc., conforme mostram os exemplos 03 e 04:

Exemplo (03):

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
----------------------------	----------	---

Ator	Material	Meta
Eu	faço	um resumo no quadro

Fonte: Professor Ciências Jurídicas em entrevista

Exemplo (04):

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Ator	Material	Meta
O aluno	faz	avaliação a lápis

Fonte: Professor Letras em aula

(2) Processos Mentais: são os processos do sentir. Referem-se a reações mentais, sendo necessária a presença de um participante humano, aquele que sente, pensa ou percebe. Esse participante precisa ser dotado de consciência. Os processos mentais realizam a atitude de afeto, entendendo essa emoção como uma predisposição mental (Martin & Rose, 2007, p.64).

No caso deste estudo, o processo mental “gostar” expressa níveis de afeto com relação às pessoas e aos comportamentos em sala de aula:

Exemplo (05):

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Experienciador	Mental	Fenômeno
Eu	gosto	 muito do quadro negro

Fonte: Professor Ciências Jurídicas em entrevista

Exemplo (06):

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Experienciador	Mental	Fenômeno
Eu	gosto	de críticas positivas

Fonte: Professor Letras em aula

(3) Processos Comportamentais: ficam entre os materiais e os mentais, referem-se ao comportamento fisiológico e psicológico. Há também a necessidade de um participante essencialmente humano. No subsistema da atitude, o processo comportamental é utilizado para realizar o afeto que é interpretado como ímpeto de emoção (Martin & Rose, 2007, p.64). Por exemplo:

Exemplo (07):

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Comportante	Comportamental	
Eu	chorava	de vergonha

Fonte: Professor de Letras em entrevista

(4) Processos Verbais: são os processos do dizer. O participante não precisa ser humano, como em: “o jornal disse...”, “a balança fala...”. Esses processos se realizam pelos verbos falar, relatar, perguntar, dentre outros, como no exemplo:

Exemplo (08):

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Dizente	Verbal	Verbiagem/Alvo
Eu	disse	a aula passada que não existe nenhuma previsão legal impedindo a substituição.

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em aula

(5) Processos Existenciais: são os processos do existir. Representam simplesmente o que existe ou acontece. Como é o caso dos processos haver, no exemplo a seguir:

Exemplo (09)

Processo	Participantes obrigatórios	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Existente	Existente	
Há	muita desistência	no curso

Fonte: Professor de Letras em aula

Exemplo (10)

Processo	Participantes obrigatórios	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Existente	Existente	
Há	um retrocesso	no trabalho do estado

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em aula

(6) Processos Relacionais: são os processos do ser, porém, não no sentido de existir, mas indicando a relação entre duas entidades separadas. Os processos relacionais podem ser: (1) intensivos; (2) circunstanciais e (3) possessivos cada um deles realizados através de dois modos, atributivo e identificativo.

O processo relacional é atributivo quando é dado ao participante uma qualidade ou uma classificação, ou seja, um atributo. Já o processo relacional identificativo tem a função de identificar uma entidade em relação à outra, conforme mostram os exemplos 11 e 12 respectivamente:

Exemplo (11)

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Portador	Relacional atributivo	Atributo
Eu	tenho	pavor de você

Fonte: Professor de Letras em entrevista

Exemplo (12)

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Portador	Relacional identificativo	Classificação
Eu	sou	professor efetivo da instituição

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em entrevista

Os processos relacionais possessivos ocupam um papel de destaque neste trabalho, especialmente, os do modo atributivo visto que expressam uma relação possessiva que é codificada como um atributo, o que carrega a carga avaliativa:

Exemplo (13)

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Portador	Relacional atributo possessivo	Atributo
Eu	tenho	pavor de você

Fonte: Professor de Letras em entrevista

Exemplo (14)

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Identificado	Relacional identificador	Identificador
Eu	sou	professor efetivo

Fonte: Professor de Letras em entrevista

É importante ressaltar que, no caso do sistema de avaliatividade, os processos relacionais não concentram a emoção e sim o elemento que o acompanha, como acontece em *she felt happy with him*. Nesse caso, a emoção está no epíteto *happy*.

O atributo é definido como uma qualidade atribuída ou conferida a uma entidade (Halliday, 1994, p.120):

<i>Mice are timid creatures</i>	predicativo do sujeito (atributo)
--	--------------------------------------

Fonte: exemplo retirado de Halliday, 1994, p.120

Na gramática tradicional o atributo corresponde ao predicativo do sujeito. No exemplo acima, o atributo é *timid creatures* (criaturas tímidas) que está qualificando o sujeito – *mice* (ratos).

Exemplifico, na tabela a seguir, alguns processos relacionais atributivos e suas respectivas ocorrências identificadas nos dados das aulas dos professores pesquisados:

Processo	PD – ocorrências	%	PL - ocorrências	%
Ser	71	0,33%	72	0,40
É	514	2,39%	577	3,21
São	74	0,34%	39	0,32

Tabela 1. Ocorrência de processos relacionais atributivos

Conforme mostra a tabela 1.1, os processos **ser** e **são** apresentam praticamente o mesmo número de ocorrências nas falas dos dois professores. Já o processo **é** apresenta-se em maior número nas falas de PL do que nas falas de PD. Segundo apresentado na teoria sistêmico-funcional, esse tipo de processo acompanha os atributos e epítetos, que são recursos utilizados para realizar uma qualidade podendo sinalizar para alguma forma de avaliação. Assim sendo, a ocorrência de processos relacionais atributivos no *corpus* pode indicar que em muitas das avaliações dos professores esses processos estão associados a itens avaliativos.

1.2.3 Textual

É por meio da metafunção textual, que as outras duas (ideacional e interpessoal) se presentificam no texto oral ou escrito, possibilitando a construção da experiência e das relações pessoais por meio da textura lingüística. Em outras palavras, é a textual que traz coerência a um texto oral ou escrito. Ela está relacionada à organização da mensagem. Segundo Halliday (1994, p.37), o sistema temático “dá à oração o caráter de mensagem”.

A estrutura temática divide a sentença em duas partes: o tema e o rema. O tema é o ponto de partida da mensagem, enquanto que o rema é o elemento onde o tema é desenvolvido:

Exemplo (15)

Tema	Rema
Eu	utilizo o quadro negro freqüentemente

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em aula

Cabe esclarecer que, como este estudo é uma análise do discurso de dois professores destacando as suas expressões de atitude, cujo foco se concentra na metafunção interpessoal, não me interessa, nesse momento, a investigação da organização da mensagem. Portanto, a metafunção textual foi apresentada aqui para completar a explicação sobre as metafunções da linguagem.

1.3 O Sistema de Avaliatividade ('*Appraisal*')

Nesta parte, apresento o sistema de avaliatividade, dando ênfase no subsistema da atitude que foi escolhido como instrumento de análise tanto no aspecto teórico quanto metodológico. Explicito, também, os tipos de atitude, mostrando as peculiaridades de cada um, as formas léxico-gramaticais utilizadas para a sua realização, baseando-me em Martin (2000), Martin e Rose (2003/2007), Martin e White (2005), Eggins e Slade (1997) e outros pesquisadores do assunto.

Assim sendo, esta parte encontra-se estruturada da seguinte forma: inicialmente, faço uma reflexão dos estudos de avaliação que influenciaram Martin e seu grupo a desenvolverem o sistema de avaliatividade; posteriormente, mostro os subsistemas da avaliatividade e, finalmente, resalto o sistema da atitude juntamente com seus subtipos. Destaco, também, outras pesquisas que utilizam esse sistema para a análise de textos escritos e falados.

1.3.1 Estudos iniciais

Os estudos iniciais sobre o sistema de avaliatividade foram marcados por uma publicação da revista *Text*, em 1989, editada por Ochs (1989), cujo tema era "*Potential of language to express different emotions and degrees of emotional intensity*". Nesse mesmo período, um grupo de systemicistas em Sydney, liderado por Martin, começou a desenvolver uma estrutura que fosse capaz de analisar a avaliação no discurso (cf: Martin, 2003, p.171).

Martin e seus companheiros (Carolyn Coffinn, Suzan Feez, Sally Humphreys, Rick Iedema, Henrike Körner, David McInnes, David Rose, Joan Rothery, Maree Stenglin, Robert Veel e Peter White) concentraram-se, inicialmente, no papel da avaliação evidenciada em gêneros narrativos (Martin & Plum, 1997) recorrendo aos estudos de Labov referentes à estrutura da narrativa (Labov & Walesky, 1967; Labov, 1972, 1981, 1984).

Com o passar dos anos, as áreas de interesse para a investigação da avaliação foram sendo ampliadas, abrangendo vários campos do conhecimento, resultando no surgimento de pesquisas sobre avaliação como recurso interpessoal no discurso em contexto dos mais variados. Como, por exemplo, a análise das narrativas na escola fundamental (Rothery & Stenglin, 1997, 2000); a produção escrita de histórias na escola secundária (Coffin, 1997); o discurso da mídia (White 1997, 2000); ciência popular (Fuller, 1998); análise da conversa cotidiana (Eggins & Slade, 1997); discurso médico, entre outros.

O Grupo de pesquisadores de Sydney interessava-se na investigação de recursos interpessoais utilizados para expressar a avaliação no discurso. Para tanto, eles adotaram o termo “*Appraisal*” para referir-se à avaliação, ou seja, para nomear esses recursos interpessoais que pesquisavam argumentando a amplitude do afeto como “reservatório semântico” (Martin, 2000a). Porém, a preocupação desses estudiosos não estava apenas na identificação das expressões de sentimento, mas na função social desses recursos interpessoais na construção da comunidade, de forma a ajudar os falantes/escritores nas suas negociações sociais do cotidiano.

Outro interesse desses pesquisadores como lingüistas funcionais e analistas do discurso era o desenvolvimento de técnicas que pudessem ser aplicadas de forma sistemática em textos de qualquer registro, utilizando as estruturas gerais da gramática sistêmico-funcional.

Martin (2003, p.171) ressalta que essas discussões foram essenciais para o desenvolvimento de programas de letramento baseados em gênero na Austrália. Houve, também, um grande interesse pelo trabalho de Biber (Biber e Finegan, 1988, 1989) sobre o “posicionamento” devido às análises multidimensionais baseadas em *corpus*.

O grupo de Sydney (Lemke 1992, Martin, 1992, Martin e White 2005; Poynton 1984, 1985, 1990, 1996; Thibault 1989; Ventola 1998) desenvolve análises qualitativas em textos maiores, ditos representativos. Uma variedade de informações é disponibilizada na website sobre avaliatividade (<http://www.grammar/appraisal>) destacando artigos, dissertações e teses sobre esse assunto, bem como informações de cunho teórico. Discutirei materiais e publicação sobre avaliatividade mais adiante.

White (2004a) ressalta que os estudos sobre o sistema de avaliatividade têm sido desenvolvidos em muitos centros de pesquisa em todo o mundo. Dentre eles, o da universidade de Birmingham, na Inglaterra, que se dedica ao desenvolvimento da linguagem da avaliação e do posicionamento, no discurso.

Para os estudos do sistema de avaliatividade, Martin (2000) norteou-se pelos estudos da narrativa de Labov (1972), cujo modelo descreve a avaliação desenvolvida pelo falante/escritor ao informar o nível emocional ou dramático dos protagonistas, enfatizando certas situações mais do que outras (Labov e Waletzky 1967, p.20).

No que tange à nomenclatura utilizada para expressar a avaliação, o termo usado por Labov é avaliação (*evaluation*), referindo-se ao termo avaliatividade (*Appraisal*) de Martin. Comparando as duas concepções de avaliação, é possível dizer que, na visão de Martin, a avaliatividade é vista como um sistema que explora, descreve e explica a forma pela qual a linguagem é utilizada para avaliar. Assim sendo, ela está diretamente centrada no falante/escritor, o qual possui o papel de avaliador. Já no modelo laboviano, a avaliação é centralizada no contexto das narrativas de experiências pessoais.

Outra diferença entre os autores é que para Labov (1972), as avaliações informam sobre o caráter dos personagens, a situação do falante, revelando o grau de comprometimento dos narradores com a história. Enquanto que, para Martin (2000), as avaliações expressam a atitude dos falantes/escritores, ou seja, a avaliação em relação às emoções, ao julgamento do comportamento das pessoas e à apreciação das coisas e dos objetos (cf: Page, 2003, p.217).

Outros estudiosos que também discutem a avaliação são Hunston e Thompson (2000). Diferentemente de Martin (2000), Hunston e Thompson (2000, p.5) não apresentam os tipos e subtipos de atitudes que abrangem o processo avaliativo, eles destacam as funções da avaliação.

Há, também, autores que associam a avaliação a algum aspecto gramatical, tais como: Stubbs (1986); Chafe (1986), Channell (1994); Biber e Finegan (1989). Os estudos sobre o recurso avaliativo da modalidade de Baron (1993) e Hyland (1998) alinham-se a concepção de modalização de Halliday (1985/1994).

Existem várias sugestões para a escolha do termo em português para *Appraisal*, como por exemplo: valoração, apreciação, teoria avaliativa e avaliatividade. Vian Jr (2007) defende a escolha pelo termo avaliatividade, apresentado na lista de discussão do grupo de sistemicistas do Brasil pelos seguintes argumentos: o primeiro a ser refutado por Vian Jr (2007) é apreciação (*appreciation*), termo utilizado por Martin (2000) para um dos subsistemas de atitude.

Para o termo valoração, que significa “atribuir valor a algo”, o autor argumenta que esse termo reduziria a abrangência avaliativa que o sistema propõe. Além disso, valoração (*valuation*) é o termo utilizado por Martin (2000) para um dos subtipos da apreciação.

Vian Jr (2007) ressalta que, o fato de o termo valoração ter sido incorporado à lista de termos sistêmicos traduzidos para o português como correspondente a *appraisal*, se justifica pelo fato de muitos pesquisadores não estarem familiarizados com tantas variáveis da teoria. O autor defende a escolha do termo avaliatividade para *appraisal*, uma vez que abrange significados avaliativos disponíveis no sistema lingüístico.

Utilizo o termo avaliatividade nesta pesquisa, em virtude de concordar com os argumentos de Vian Jr.

1.3.2 Os subsistemas

Appraisal is a system of interpersonal meanings. We use the resources of appraisal for negotiating our social relationships, by telling our listeners or readers how we feel about things and people (in a word, what our attitudes are). Martin e Rose (2003/2007, p.26)

Utilizo-me da citação de Martin e Rose (2003/2007) acima para destacar o sistema de avaliatividade como um dos principais recursos semântico-discursivos que servem para realizar os significados interpessoais no que tange à avaliação de coisas, comportamento das pessoas e seus sentimentos.

Esse sistema realiza-se em três domínios interacionais: atitude, engajamento e gradação. O primeiro diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações; o segundo trata das fontes de atitude e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso; e o terceiro refere-se ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados (Martin & White, 2005, p.35). É importante esclarecer, que esses três subsistemas estão relacionados entre si, uma vez que um sustenta e explica o outro; isto é, a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações.

White (2004a) explica que o termo avaliatividade compreende todos os usos avaliativos da linguagem. Para o autor, esse sistema exerce a função de realizar, no discurso, os posicionamentos avaliativos do falante/escritor. Dito em outras palavras, o posicionamento avaliativo é realizado quando o falante/escritor emite suas opiniões ou valores sobre alguém ou alguma coisa. Esses posicionamentos fazem parte de todo o processo de avaliação, desde o momento da sua construção até a interpretação dos valores já atribuídos.

Cabe ao sistema de avaliatividade explicar como esse fenômeno se dá no discurso; ou seja, como todo o processo de avaliação acontece: quem avalia, o que avalia,

quem ou o que é a fonte da avaliação, quais os recursos léxico-gramaticais utilizados para realizar avaliação e assim por diante.

No sistema da avaliatividade, há dois tipos principais de posicionamentos avaliativos: atitudinal e dialógico. O primeiro corresponde às avaliações positivas ou negativas sobre determinada pessoa, assunto, objeto e situações, realizadas por outros três subtipos de posicionamentos: emocional, ético e estético.

O segundo entende a comunicação verbal como um processo de interação, no qual os enunciados estão sempre condicionados a algum tipo de troca entre os participantes: dar e receber, ação e reação. Assim sendo, os enunciados, orais ou escritos, de certa forma respondem a enunciados maiores e também antecipam prováveis respostas, estando sujeitos a reações e objeções de seus interlocutores, desempenhando, assim, um papel responsivo ou antecipatório. Em outras palavras, a postura adotada é a resposta a algum comentário mencionado anteriormente ou antecipa outro possível comentário.

Dentro do posicionamento dialógico, há também o posicionamento intertextual, no qual os falantes/escritores adotam posições avaliativas do ponto de vista de outros sujeitos. Um exemplo desse posicionamento é quando em um texto o falante/escritor escolhe uma citação, pensamento ou fala de outrem.

Bednarek (2006, p.2) salienta a distinção que o sistema de avaliatividade faz entre as avaliações relacionadas à intensificação (gradação), intersubjetividade (engajamento) e as avaliações que tratam dos nossos sentimentos, incluindo as reações emocionais, os julgamentos de comportamento e as avaliações das coisas (atitude).

Dentro dessa perspectiva, este estudo investiga os posicionamentos atitudinais de dois professores em sala de aula, concentrando-se no subsistema de atitude, explorando as formas utilizadas por eles para realizar suas avaliações.

1.3.2.1 A atitude

Como mencionado na seção anterior, a atitude é um dos subsistemas do sistema da avaliatividade que é responsável pela expressão lingüística das avaliações positivas e negativas, abrangendo três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética.

Martin (2000, p.145) ressalta que a avaliatividade é um sistema de significados interpessoais; um recurso semântico usado para negociar emoções, julgamentos e avaliações. Painter (2003, p.184) ressalta que esse sistema acontece no discurso por volta da idade de um ano e meio de idade através das primeiras palavras da criança, o que Halliday chama de protolíngua.

Segundo White (2004), o sistema da avaliatividade é definido como uma abordagem específica que explora, descreve e explica a forma pela qual a língua é utilizada nos processos de avaliação, como por exemplo, adotar uma postura, construir *personas* textuais - termo utilizado por Martin (2000) para referir-se a identidade autoral que o falante constrói para si mesmo no texto - e, lidar com posicionamentos interpessoais e com os relacionamentos. Nesse subsistema estuda-se a forma pela qual os falantes e escritores fazem julgamentos sobre as pessoas e acontecimentos em geral.

Martin (2000, p.155) diz que o sistema de avaliatividade pode ser realizado de forma implícita ou explícita. Quando as avaliações são realizadas diretamente no texto, são consideradas explícitas. Já quando as avaliações são indiretas, implicadas ou sugerem uma interpretação do ouvinte/leitor elas são implícitas.

A atitude explícita acontece quando é codificado um valor positivo ou negativo que pode ser intensificado para mais ou para menos (Martin 2000, Martin & Rose (2003/2007)).

Hood (2004, p.76) lembra que a atitude explícita pode ser realizada por meio de várias estruturas gramaticais:

- no atributo na oração relacional:

Exs: *interaction is indispensable* (S3)

(...) *some objectives are useful* (S2)

- no epíteto no grupo nominal:

Exs: *a **favourable** choice* (S2)

*(...) an **elaborate** support strategy* (S2)

- Na qualidade nominalizada no grupo nominal:

Exs: *(...)The **problem** with (...) (P1)*

*(...) the **usefulness** of peer review is well-documented(P2)*

- No processo com significado atitudinal:

Afeto no processo mental de afeto:

Ex: *(...) many ... **suffer** [:happiness -] from...*

suffer = feel rotten

Julgamento no processo material:

Ex: *Zimmerman and West **neglect** [capacity-] to observe...*

neglect=carelessly don't

Apreciação no processo material:

Ex: *... the timing meant that the results were **not distorted***

[:composition +] (P1)

distorted= make unbalanced

White (2004b) afirma que atitudes, julgamentos e respostas emotivas são explicitadas nos textos orais ou escritos, sendo indiretamente subentendidas, pressupostas ou assumidas pelos participantes do discurso. Em muitos casos, esses posicionamentos são cuidadosamente administrados levando em conta a possibilidade, sempre presente, de desafio ou contradição por parte daqueles que possuem visões diferentes.

As atitudes têm a ver com as avaliações, podendo ser mais ou menos intensas ou mais ou menos ampliadas (Martin, 2000). Como já foram previamente mencionadas, as atitudes ocupam um lugar central no processo avaliativo. Elas revelam os tipos e

os níveis em que a avaliatividade é desenvolvida e expressa no discurso. Segundo Martin (2003, p.25), os sentidos atitudinais ou atitudes estão divididos em três tipos: afeto, julgamento e apreciação.

Todos os três tipos de atitude envolvem sentimento. Porém, o julgamento e a apreciação são disposições das emoções que foram institucionalizadas para que pudéssemos entrar nas comunidades uns dos outros.

O julgamento recontextualiza sentimentos no terreno de propostas sobre “como comportar-se”, a ética e a moralidade codificadas pela igreja e pelo Estado. Já a apreciação recontextualiza sentimentos no terreno de proposições, ou seja, sobre o valor das coisas, senso de beleza e valor que pode, por sua vez, ser codificado como medalhas, prêmios, etc.

Vale lembrar que reconhecer a atitude como um recurso interpessoal não é condição para se obter algum tipo de solidariedade. Sentimentos são significados e compartilhados intimamente. Nós somente expressamos o que sentimos quando esperamos dos nossos interlocutores algum tipo de solidariedade (simpatia ou antipatia). Nesse sentido, nós expressamos sentimentos a fim de dividi-los e/ou para construir relacionamentos (Martin, 2002).

Macken-Horarik (2003, p. 298) lembra que a avaliação implícita é identificada por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil inferência ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000) chama de “tokens” de atitude. Os quais são mais difíceis de detectar visto que o seu significado é transferido e não literal. Nesse sentido, a autora ressalta a importância das avaliações implícitas para a análise, pois é um mecanismo do texto para se induzir o leitor nas suas avaliações.

Nesse raciocínio, Ikeda (2006, p.1881) complementa dizendo:

A interpretação de tipos de *Appraisal* evocados depende pesadamente das inferências feitas pela audiência do texto. Como todas as análises de *Appraisal*, a classificação dessas evocações envolve um grau de subjetividade e precisa ser entendida como situada em contextos culturais específicos. Por isso, essas instâncias de *Appraisal* podem ter múltiplas interpretações.

Christie e Martin (1997, p. 25) apontam que os significados ideacionais podem ser usados para efetuar as avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo. Os autores explicam que, ao se analisar o sistema de avaliatividade em um texto, é necessário se levar em consideração a avaliação implícita realizada pelos “tokens” ideacionais, juntamente com aqueles que são explicitamente inscritos. Isso significa que o analista precisa declarar a sua posição de leitura, pois a sua avaliação depende da posição institucional que ocupa isto é, de que lugar está fazendo a leitura.

Christie e Martin (1997, p.26) afirmam que dependendo da posição do leitor ele faz suas avaliações por meio dos conjuntos de oposições de forma complementar:

*rule/resource:: cognitive/social:: acquisition/development:: syntagmatic
/paradigmatic:: form/function:: language/parole:: system/process::
psychology and philosophy/sociology and anthropology::
cognitive/social:: theory/description:: intuition/corpus:: knowledge
/meaning:: syntax/discourse:: pragmatics/context::
parsimony/extravagance:: cognitive/critical:: technicist/ humanist::
truth/social action:: performance/instantiation::
categorical/probabilistic:: contradictory/complementary::
proof/exemplification:: reductive/comprehensive:: arbitrary/natural::
modular/fractal:: syntax and lexicon/lexico-grammar...*

i. Afeto

Almost any aspect of the linguistic system that is variable is a candidate for expressing affect. In other words, language has a heart as well as a mind of its own. (Ochs & Schiefflen, 1989)

Começo a apresentação do afeto valendo-me das palavras de Ochs e Schieffelin (1989) para destacar sua importância no estudo da linguagem. Conforme ressaltado acima, o afeto revela a personalidade humana, descortinando informações sobre a sua ideologia e as crenças.

Segundo Martin (2000, p.148), o afeto é um recurso semântico para construir emoções. Ele diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes indicando como os falantes se comportam emocionalmente, em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos.

Trata-se do registro de sentimentos positivos e negativos: sinto-me feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado (Martin & White, 2005, p.45), como mostra o exemplo a seguir:

Ex:¹ *The boy was happy*

(Martin, 2000, p.149)

Martin e Rose (2003/2007, p.25-26) descrevem mais minuciosamente as características do afeto dizendo que as pessoas possuem bons (afeto positivo) e maus sentimentos (afeto negativo) que são manifestados de forma explícita ou implícita.

Conforme lembra Souza (2006, p.54), o “afeto autoral” é a avaliação emocional que reflete a subjetividade do falante projetando a sua presença de sujeito do processo de comunicação.

Martin e White (2005, p.44) consideram que, uma vez que o afeto faz parte de um subsistema semântico-discursivo, é de se esperar que seja realizado por uma variedade de estruturas gramaticais. Utilizando os termos de Halliday (1994), essas realizações envolvem modificações nos participantes, processos e adjuntos, como se pode observar a seguir (Martin, 2000, p.149). Começo pelo afeto expressando qualidade:

O afeto expressando uma qualidade. Nesse caso, os participantes são qualificados por meio dos epítetos:

Ex: A **happy** boy²
Epíteto

O afeto atribuindo qualidades aos participantes:

Ex: The boy was **happy**
Atributo

O afeto qualificando, por meio dos adjuntos de circunstância, a forma pelos quais os processos são realizados:

Ex: The boy played **happily**

Para analisar a estrutura que realiza o afeto é preciso identificar os tipos de sentimentos envolvidos. Martin e Rose (2003/2007, p.64) dizem que existem sentimentos que são como uma onda ou um ímpeto de emoção e, nesse caso, os processos comportamentais são utilizados para construir o afeto no discurso. Como por exemplo: *She **smiled** at him.*

² Os exemplos de afeto apresentando nesta parte foram extraídos de Martin (2000, p. 149).

Outros sentimentos são como um tipo de predisposição mental e, dessa forma, são os processos mentais e relacionais que se encarregam de expressar esse sentimento. Como em *she **liked** him (mental); she felt happy with him (relacional)*. Apresento a seguir mais exemplos de processos realizando o afeto:

Processo mental de afeto:

Ex: *The present **pleased** the boy*

Processo comportamental de afeto:

Ex: *The boy **smiled***

E, finalmente, o afeto como comentário:

Desiderativo - realizado pelo adjunto modal.

Ex: ***Happily**, he had a long nap.*

Como se pode observar nos termos destacados acima, o afeto pode ser realizado nos seguintes itens léxico-gramaticais: nos epítetos, nos atributos, nos processos e nos adjuntos de circunstância. Os epítetos acrescentam qualidades e podem ser do tipo experiencial ou atitudinal. Em alguns casos, uma mesma palavra pode funcionar tanto como epíteto quanto como classificador, porém o classificador não aceita graus de comparação ou intensidade (cf: Halliday, 2004, p.319-320). Ao indicar uma qualidade, o epíteto refere-se à propriedade objetiva do objeto ou a uma expressão de atitude subjetiva do falante em relação a esse objeto ou coisa. Os epítetos que indicam qualidade são de função experiencial e os que indicam a atitude do falante são de função interpessoal. Já o atributo é definido como uma qualidade atribuída ou conferida a uma entidade (Halliday, 1994, p.120) como mostra o exemplo a seguir:

Atributo	Fonte: Halliday (1994, p.120)	Atributo	Fonte: Fala do Professor de Letras
<i>Timid</i>	<i>Mice are timid creatures</i>	Tranqüila, amigável	PL: (...) depois no final do semestre eu percebo que essa coisa já está mais tranqüila, amigável , já tem mais confiança não é?

Na gramática tradicional, o atributo corresponde ao predicativo do sujeito, que atribui qualidades ao sujeito. Já o epíteto corresponde ao qualificador, e possui a função de adjetivo.

Thompson (1996, p.183) afirma que o epíteto abrange um ou mais adjetivos que respondem a duas perguntas essenciais: “*what do you think of the Thing?*” e “*what is the Thing like?*”

Exemplo (16)

Epíteto	Fonte: Thompson (1996, p.183)	Epíteto	Fonte: Fala do Professor de Letras
interesting	An interesting contrast in styles	esquisita	PL: Eu acho que isso aí é uma coisa esquisita

Exemplo (17)

Processo	Fonte: Thompson (1996, p.183)	Processo	Fonte: Fala do Professor de Letras
<i>interested</i>	<i>The contrast in styles interested me</i>	gosto	PL: Eu não gosto de passar por boba tá?

O adjunto de circunstância acrescenta uma característica à situação:

Exemplo (18)

Adjunto de circunstância	Fonte: Thompson (1996, p.183)	Adjunto de circunstância	Fonte: Fala do Professor de Ciências Jurídicas
<i>Interestingly</i>	<i>Interestingly, there's a contrast in styles</i>	definitivamente	PD: Ele (o preso) tá quase pronto pra ser inserido na sociedade definitivamente .

Martin e White, (2005, p.46) chamam o participante consciente de ‘*Emoter*’ (termo utilizado para o participante consciente que sente a emoção), e ‘*Trigger*’ (termo utilizado pelo fenômeno responsável pela emoção):

Ex.: *The captain was happy.* (*emoter* – *the captain*, *trigger* – *happy*)

A atitude é projetada com a fala ou o pensamento de um avaliador adicional (*appraiser*), Martin e White (2005) ressaltam que, mesmo nesses casos, é o falante/escritor quem diz o que outra pessoa sente, funcionando com uma ‘última’ fonte de avaliação.

Para a classificação das emoções, Martin e White (2005) adotaram a estratégia do sistema de oposições. Segundo os autores é “complicado organizar uma classificação orientada desse tipo de léxico”, porque “não foram capazes de encontrar estratégias relevantes de argumentação no campo da lexicografia e lingüística de corpus” (Martin & White, 2005, p.46).

Para a identificação do afeto Martin (2000, p.149) destaca seis fatores:

(1) Os sentimentos, culturalmente, considerados positivos e negativos. Os sentimentos positivos são aqueles agradáveis de se experienciar. E os negativos, ao contrário, são aqueles desagradáveis de experienciar.

Ex: *the boy was happy* – afeto positivo
the boy was sad – afeto negativo

(2) Os sentimentos são o resultado de emoções que envolvem alguns tipos de manifestações paralingüísticas e extralingüísticas, ou ainda, mais internamente experienciados como um tipo de estado emotivo ou um processo mental contínuo. Gramaticalmente, essa distinção é desenvolvida como uma oposição entre comportamento versus os processos mental ou relacional (Martin & White, 2005, p.46-50).

Ímpeto comportamental: *the captain wept*

Estado/processo mental: *the captain disliked leaving/ the captain felt sad*

(3) Sentimentos resultantes de alguma reação externa. Os sentimentos são realizados diretamente em reação a algum fenômeno emocional ou por uma atitude que se pergunta: “por que você está se sentindo assim? eu não tenho certeza/ eu não sei ao certo”.

Gramaticalmente, essa distinção é interpretada como uma oposição entre os processos mentais (ela **gosta** dele/ele **agrada** ela) e processo relacional (ela **é** feliz). Com os processos mentais, ambos *Emoter*³ e *Trigger*⁴ são participantes e, assim, estão diretamente implicados no processo. Em relação aos processos relacionais, o *Emoter* e as emoções são os participantes que levam o *Trigger* a uma posição circunstancial opcional:

Reação no outro: *the captain disliked leaving/ leaving displeased the captain*

Disposição indireta: *the captain was sad*

Quando o processo mental como, por exemplo, “agradar/satisfazer” estiver na voz passiva o processo transita entre dois pólos: “ela é agradada por ele” e “ela está satisfeita”. Nesses casos é difícil categorizá-lo como mental ou relacional. Por isso, Martin e White (2005, p.47) sugerem uma escala que vai entre esses dois processos:

Do processo mental para o relacional

She likes him

He pleases her

She's pleased by him

³ Participante que está experienciando a emoção. Processos mentais - experienciador - *senser*. E nos processos relacionais – portador – *Carrier*.

⁴ Fenômeno responsável pela emoção. Processos materiais - fenômeno – *phenomenon*. E nos processos relacionais – atributo – *attribute*.

She's pleased
She's pleased with him
She's very pleased
She's happy

(4) A gradação dos sentimentos, desde os menos intensos até os mais intensos se dá segundo Martin e White (2005, p.48), devido ao fato de que as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala:

Baixo: *the captain disliked leaving*
Médio: *the captain hated leaving*
Alto: *the captain detested leaving*

(5) Sentimentos envolvendo intenções mais do que reações. Esses sentimentos são relacionados a estímulos mais irreais (*stimulus irreais*) que reais. Gramaticalmente, esta distinção é interpretada como uma oposição entre o desiderativo e os processos mentais de emoção (“eu gostaria de” versus “eu gosto de”):

Real (realis): *the captain disliked leaving*
Ireal (irrealis): *the captain feared leaving*

(6) A variação final da tipologia de afeto, proposto por Martin (2000) e revisto por Martin e White (2005, p.49), agrupa as emoções em três conjuntos:

(a) In/Felicidade: diz respeito a emoções relacionadas ao coração - tristeza, ódio, felicidade e amor.

Para Martin e White (2005, p.49) esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo formas de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar:

In/Felicidade: *The boy was sad/happy*

b) In/Segurança. Esse conjunto de sentimentos cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam. Nas comunidades cujos padrões possuem a imagem do pai e da mãe, esses sentimentos são associados ao papel da mãe, pois tem sentido de proteção do mundo lá fora:

In/Segurança: *The boy was anxious/confident*

c) In/Satisfação: Conjunto que abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação. Nas mesmas comunidades padronizadas, esses sentimentos são associados ao papel do pai, que monitora, de um modo geral, as aprendizagem e realizações da família:

In/Satisfação: *The boy was fed up/absorbed*

ii. Julgamento

O julgamento – categoria semântica de atitude – serve, conforme esclarece Martin (1995:28), para avaliar o comportamento das pessoas. Esse recurso semântico ressalta as qualidades do falante/escritor, podendo ser realizado gramaticalmente pelos epítetos e atributos. Isto é, quando o comportamento é avaliado diretamente ou explicitamente, o julgamento tende a ser realizado pelos substantivos, como por exemplo, *an **ethical** decision*. Alternativamente, o comportamento pode ser avaliado em termos de caráter: *an **immature** student*.

Eggins e Slade (1997, p.130) lembram que o julgamento geralmente é realizado lexicalmente, porém pode ser realizado gramaticalmente na oração.

Na avaliação implícita, Martin e White (2005, p.63) consideram que devido à natureza prosódica da realização de significados interpessoais, os “Tokens” tendem a colorir o texto, mais do que o seu envolvimento gramatical mostra. Os tokens atuam como sinalizadores, dizendo-nos como ler as seleções ideacionais que os cercam.

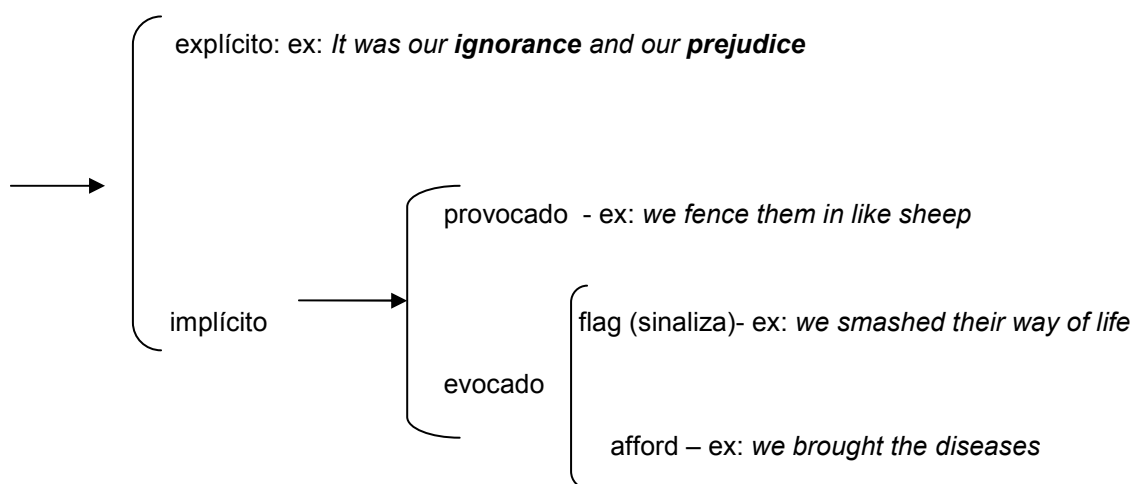


Figura 5. Tipos de Julgamento

Ikeda (2006, p.1881) lembra que o julgamento e a apreciação são organizados para socializar os indivíduos em comunidades com sentimentos compartilhados.

White (2004a, p.187) afirma que o julgamento traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica.

Nessa perspectiva, o julgamento tem a ver com questões de “ética”, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento.

Para Martin (2000, p.155) a atitude de julgamento pode ser entendida como uma institucionalização do sentimento, ou seja, normas de comportamento que direcionam as pessoas como devem ou não agir. O autor subdivide essa atitude em dois tipos: estima social e sanção social.

O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais, enquanto que o de sanção social implica elogio e condenação, geralmente, com complicações legais. Martin (2000, p.156) esclarece que o tipo de julgamento (estima social ou sanção social) está relacionado à posição institucional de quem avalia. Portanto, é quem avalia que possui o respaldo, dependendo do lugar que ocupa, para julgar as outras pessoas positivamente ou negativamente:

The kind of judgment speakers take up is very sensible to their institutional position. For example, only journalists with responsibility for writing editorials and other comment have a full range of judgmental resources at their disposal.

Para Martin e White (2005, p.52) retomando (Eggins & Salde, 1997), os julgamentos de estima social tendem a ser policiados pela cultura oral, por meio da fofoca, boatos, brincadeiras e histórias de vários tipos. Já os de sanção social, por outro

lado, são codificados na forma escrita como éditos, regras, regulações, leis sobre como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado, devendo ser aplicadas penalidades e punições para quem quebrar o código, a lei.

De acordo com Iedema *et al* (*apud* Eggins & Slade, 1997, p.131):

An increase in esteem in the eyes of the public while negative values diminish or destroy it. For example: an “outstanding” achievement, a “skillful” performance or a “plucky” display are all “admirable” while “abnormality”, “incompetence” or “laziness” are all contemptible or pitiable.

Já os julgamentos de sanção social referem-se a regras morais ou, ao tipo de comportamento ético ou verdadeiro que as pessoas devem ter. Esses julgamentos estão no domínio entre o certo e o errado. Conforme Iedema (1994, p.201 *apud* Eggins & Slade, 1997, p.131):

The (ethics) system is concerned with assessing compliance with or defiance of a system of social necessity. To comply is to be judged favorably and to attract terms such as right, good, moral, virtuous, ethical, blessed, pious, law abiding, kind, caring, selfless, generous, forgiving, loyal, obedient, responsible, whole-some, modest. To defy these social necessities is to attract terms such as immoral, wrong, evil, corrupt, sinful, damned, mean, cruel, selfish, insensitive, jealous, envious, greedy, treacherous, rude, negligent, lewd, obscene etc.

Para a identificação dos subtipos de julgamento, Martin (2000, p.156) sugere algumas perguntas para facilitar a categorização dessa atitude:

Normalidade: o comportamento do indivíduo é pouco usual, especial, comum?

Capacidade: o indivíduo é capaz, competente?

Tenacidade: o indivíduo é confiável, dependente?

Veracidade: o indivíduo é honesto?

Propriedade: o indivíduo é ético?

Resumo, no quadro a seguir, os subtipos de julgamento com exemplos de Martin (2000, p.156) traduzido por mim:

Estima Social	Julgamento Positivo	Julgamento Negativo
Normalidade	Sortudo, normal, afortunado.	Infeliz, desprezível, estranho.
Capacidade	Poderoso, inteligente, talentoso.	Fraco, lento, estúpido.
Tenacidade	Corajoso, heróico, resoluto.	Covarde, imprudente, distraído.
Sanção social	Julgamento Positivo (elogio)	Julgamento Negativo (Condenação)
Veracidade	Verdadeiro, honesto, autêntico.	Desonesto, mentiroso, falso.
Propriedade	Bom, moral, ético, justo.	Mal, corrupto, imoral, injusto.

Quadro 4 Tipos de Julgamento.

O quadro 1.4 mostra os exemplos que objetivam responder às perguntas apresentadas na página anterior.

Martin (2000) desenvolveu a atitude de julgamento levando em consideração o sistema dos quatro tipos de modalidade propostas por (Halliday e Matthiessen, 2004, p.628), a saber, probabilidade, frequência, obrigação e inclinação. White (2004a) enfatiza que os subtipos de julgamento podem ser vistos como uma lexicalização de uma das categorias da modalidade nas seguintes proporções:

Julgamentos de destino = usualidade

Julgamentos de capacidade = habilidade

Julgamentos resolução = inclinação

Julgamentos de verdade = probabilidade

Julgamentos de ética = obrigação

Nos trabalhos iniciais sobre os subtipos de julgamento desenvolvidos por Iedema (1994, *et al apud* White, 2004, p.189), esses subtipos eram chamados de: destino, resolução, verdade e ética, que transformaram em: normalidade, tenacidade, veracidade e propriedade respectivamente.

Martin (1995, p.30) ressalta que seus estudos sobre julgamento foram baseados na pesquisa sobre mídia (Iedema, Feez e Martin, 1995 *apud* Martin, 1995), que foram agrupados em: Julgamentos de estima social: destino, capacidade, resolução; e de sanção social: verdade e ética.

Levando em conta os exemplos sugeridos por Martin (2000, p.156) para os subtipos de julgamento, destaco alguns dos exemplos identificados no *corpus* deste estudo. Na apresentação deles, ressalto os termos em inglês e seus equivalentes ao português, uma vez que a atitude de julgamento e o sistema de avaliatividade como um todo foi desenvolvido baseado na estrutura gramatical e lexical da língua inglesa:

Exemplo (19)

Estima social	brilhantes: <i>clever, gifted</i>
Capacidade	PD: (...) nós temos brilhantes juristas no país que influenciam juristas do mundo todo(...)

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em sala de aula

No exemplo acima, PD expressa avaliações sobre alguns juristas considerando-os 'brilhantes'. Esse adjetivo no dicionário Houaiss é definido como "alguém de grande notoriedade e distinção, ilustre, notável e celebre". Dessa forma, diz respeito a uma pessoa inteligente e capaz. Por essa razão, o epíteto 'brilhantes' enquadra-se no subtipo capacidade, correspondendo à *clever* e *gifted*, propostos por Martin e Rose (2003/2007, p.68).

Exemplo (20)

Sanção social	dissimulada= <i>deceitful</i>
Veracidade	PD: (...) E mesmo assim tem gente tão dissimulada que não fala nada

	pro advogado.
--	---------------

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em sala de aula

No exemplo 20, ao discutir com os alunos sobre os possíveis clientes, PD usa o epíteto ‘dissimulada’ que, em português, quer dizer “aquele que dissimula com freqüência, fingido, falso, hipócrita”. É um exemplo do subtipo veracidade, que diz respeito ao nível de falsidade de algumas pessoas.

Exemplo (21)

Sanção social	mal educado, grosseiro= <i>rude</i>
Propriedade	PL: (...) Bom, gente voltando da educação, porque têm pessoas que acham que ser líder, reivindicar tem que ser mal educado, grosseiro , agredir os outros, né? com palavras.

Fonte: Professor de Letras em sala de aula

No exemplo 21, PL utiliza os atributos negativos ‘mal educado’, ‘grosseiro’ para julgar alunos como rudes. Esse julgamento é do subtipo propriedade, equivalente ao inglês *rude* que, segundo Martin e White (2005, p.53), faz parte das avaliações referentes à ética.

iii. Apreciação

A terceira e última categoria semântica da atitude é a apreciação. Através dela expressamos nossas avaliações sobre coisas, objetos e fenômenos. Eggins e Slade (1997, p.125) afirmam que é a apreciação abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade. Esse tipo de atitude é considerado como um dos maiores recursos atitudinais disponíveis, uma vez que se refere à maneira pela qual os falantes avaliam o texto (oral ou escrito) ou o processo (fenômeno).

Martin e Rose (2003/2007, p.37) afirmam que a apreciação diz respeito às avaliações sobre shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidades de vida.

Como Cabral e Barros (2006, p.726) lembram, a apreciação se distingue do julgamento por apresentar uma avaliação positiva ou negativa de objetos, artefatos, processos e estados de coisas no que tange à sua estética.

A apreciação é realizada pelos elementos lexicais bem como pelas orações completas. Ambas as palavras ou orações podem codificar a expressão de gostos ou desgostos e a nossa avaliação pessoal sobre as pessoas, os objetos ou entidades concretas com que nos deparamos.

Gramaticalmente, os itens lexicais que realizam a apreciação tendem a se enquadrar em estruturas com o processo mental de cognição tais como: eu acho, eu sei, eu entendo, eu acredito. Como a apreciação faz uma avaliação descritiva das coisas, a sua realização pode também ser efetuada pelos epítetos.

Eggins e Slade (1997, p.127) resumem as formas léxico-gramaticais que podem ser utilizadas para realizar a apreciação:

- 1) Nominalização = transformação de epítetos descritivos em objetos ou coisas. Como por exemplo: *loveliness/horror*, *elegance/dagginess*. Expressar a apreciação pelos nomes permite um significado atitudinal mais intenso, visto que as nominalizações aumentam a densidade lexical do texto.

Quando o epíteto é nominalizado é possível fazer, uma outra avaliação mais intensa:

Ex: *He is lovely*

*His **loveliness***

*His indescribable/arresting/stunning **loveliness**.*

- 2) Advérbios = os significados atitudinais podem ser utilizados para descrever como as ações ou acontecimentos são realizados:

Ex. ***Elegantly**, He studied the menu*

- 3) Verbos = significados descritivos podem ser realizados pelo predador como parte lexical do grupo verbal:

Ex. *His hair **harmonized** with his clothes*

Na apreciação verifica-se, similarmente ao julgamento, uma institucionalização dos sentimentos. Porém, na apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos (processos) e performances. Como, por exemplo:

Exemplo (22)

Apreciação	Precárias = <i>precarious</i>
Composição	PD: (...) algumas delegacias tem umas <u>instalações</u> precárias até.

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em sala de aula

No exemplo acima, o epíteto 'precárias' está se referindo à 'instalações', expressando a avaliação negativa de PD ao descrever algumas delegacias. Trata-se de uma apreciação do tipo composição, visto que reflete uma avaliação quanto à composição do objeto.

Martin e White (2005, p.56) subdividem a apreciação em três tipos – reação, composição e valoração, sugerindo algumas perguntas para facilitar a sua identificação:

(1) reação: corresponde às reações que as coisas provocam nas pessoas outros, isto é, como as coisas captam a atenção das pessoas. Para melhor mapear essas implicaturas, as reações são divididas em: reação-impacto e reação-qualidade.

reação-impacto: corresponde ao ‘impacto’ que os objetos provocam nas pessoas. Para identificar essa reação, faz-se a pergunta: isso te cativou?:

Exemplo (23)

Apreciação	Terrível = <i>terrible</i>
Reação impacto	PD: (...)A conduta que ele tinha até então e dali prá frente. Isso aí é terrível , queima o advogado, arreventa, Senão tiver uma orientação.

Fonte: Professor de Ciências Jurídicas em sala de aula

No exemplo acima, PD diz aos para os alunos sobre os cuidados que se devem ter para não se deixar corromper. Para tanto, usa o atributo ‘terrível’ provocando uma reação negativa.

reação-qualidade: diz respeito à ‘qualidade’ dos objetos perguntando: Isso lhe agradou?:

Exemplo (24)

Apreciação	Interessante = <i>interesting</i> – importante – <i>important</i>
Reação-qualidade	PL: (...) Então é um estudo muito interessante , um estudo importante , a morfologia.

Fonte: Professor de Letras em sala de aula

Já no exemplo acima, PL vale-se do atributo ‘interessante’ e do epíteto ‘importante’ para expressar um sentimento quanto à qualidade e relevância do estudo para os alunos.

(2) Composição: refere-se às nossas percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto/processo. Nesse tipo de apreciação concentram-se os sentimentos que dizem respeito à organização, à elaboração e à forma pela qual as coisas e objetos foram construídos ou elaborados. Similarmente à reação, a composição divide-se em:

Equilíbrio: refere-se ao equilíbrio das coisas:

Exemplo (25)

Apreciação	Ok – okay
Composição equilíbrio	PL: (...)Esse texto está ok !

Fonte: Professor de Letras em sala de aula

Complexidade: corresponde ao nível de complexidade dos objetos:

Exemplo (26)

Apreciação	Cheio de padrão = standardize
Composição complexidade	PL: (...) Não era esse Latim escolarizado ,né? cheio de padrão (...)

Fonte: Professor de Letras em sala de aula

3) Valoração: tem a ver com a nossa avaliação da significação social do texto/processo. Essa apreciação corresponde ao valor que se atribui às coisas ou objetos. Para sua identificação pergunta-se: Isso valeu a pena?..

Exemplo (27)

Apreciação	Interessante = <i>interesting</i> – importante – <i>important</i>
Valoração	PL: (...) Então é um estudo muito interessante , um estudo importante , a morfologia.

Fonte: Professor de Letras em sala de aula

Traduzi, no quadro 1.5, a relação que Martin e White (2005, p.57) fazem entre reação, composição e valoração e os processos mentais. Reação está relacionada com afeição: (emotivo – isso me agrada, desiderativo – eu quero isso).

Composição está relacionada com a percepção (nossa visão de ordem), e valoração está relacionada com a cognição (nossas considerações).

Alternativamente, a estrutura de apreciação pode ser interpretada metafuncionalmente: reação – significado interpessoal; composição – significado textual; avaliação – significado ideacional:

Apreciação	Processo Mental	Metafunção
Reação	Afeto	Interpessoal
Composição	Percepção	Textual
Valoração	Cognição	Ideacional

Quadro 5 Tipos de Apreciação Martin e White (2005, p.5)

1.2.3 Pesquisas em avaliatividade

Nesta seção, apresento algumas pesquisas publicadas na revista *Text* 2003, cujo tema é avaliatividade, reunindo análises de textos escritos e falados.

Início com Painter (2003), cujo texto apresenta um estudo de caso, utilizando como *corpus* de investigação o discurso falado de crianças de nove meses a quatro anos de idade. Mais especificamente, o desenvolvimento de duas crianças quando expressam avaliações emocionais, morais e outras. Investiga também o jogo entre atitudes implícitas (*evoked*) e explícitas (*inscribed*) evidenciadas na fala da mãe, explorando o papel da atitude no desenvolvimento da linguagem.

A autora utiliza a teoria de avaliatividade com o objetivo de investigar se a linguagem pode ser reconhecida como fundamentada sobre bases de afeto e, se a fase inicial da protolíngua pode ser construída como um sistema de afeto semiotizado.

Os resultados apontaram que o sistema de protolíngua demonstra que as expressões de afeto são graduáveis mesmo nas formas pré-lexicais e, que a diferenciação do afeto nas formas “institucionalizadas” de julgamento e de apreciação deve envolver movimentos semióticos que encorajam um conhecimento reflexivo do sistema de significado. Mais ainda, que a troca de atitude tem um papel principal no desenvolvimento da linguagem.

O estudo de Page (2003) descreve uma pesquisa cujo objetivo é analisar a avaliatividade apresentada no discurso oral de homens e mulheres, ao narrar experiências sobre o nascimento de crianças. Homens e mulheres apresentam estilos diferentes ao narrar suas experiências indicando uma proporção relativa de afeto e apreciação nas suas falas.

As narrativas das mulheres são vistas como mais personalizadas e exibem um alto índice de envolvimento interpessoal que os homens, o que pode estar relacionado aos padrões sociais de interação entre os falantes. Para a autora, no sistema de avaliatividade não há um mapeamento universal entre gênero (masculino e feminino) e forma lingüística. O gênero é visto como culturalmente construído e relacionado com o contexto de uma forma complexa e múltipla.

Page ressalta a compatibilidade da avaliatividade com outras abordagens de avaliação, como por exemplo, a teoria laboviana, cujas categorias são encaixadas em um projeto estruturalista relacionando formas narrativas e enfocando mais as semelhanças entre as narrativas do que as diferenças.

Precht (2003) mostra um estudo sobre modos de posicionamentos no inglês falado, utilizando como metodologia de análise métodos quantitativos e qualitativos a fim de investigar os posicionamentos no discurso falado de americanos e ingleses em conversas sobre trabalho de variadas profissões.

O texto de White (2003) tem como objetivo explorar os recursos de posicionamento intersubjetivos. O autor interessa-se pela funcionalidade comunicativa e retórica das palavras pelas quais o falante/escritor assume um posicionamento sobre vários postos de vista ou posições de valor. Na sua proposta esses recursos são entendidos para compreender uma área vasta de formas e estruturas léxico-gramaticais, palavras/fraseados que são tipicamente tratados como modalidade, polaridade, evidencialidade, hedging, intensificação, atribuição, concessão e consequencialidade.

Outro estudo é o de Macken-Horarik (2003) cujo objetivo é investigar o papel do sistema de avaliatividade nas narrativas do ponto de vista da relação escritor/leitor.

Já o artigo de Sarangi (2003) comenta as visões teóricas convergentes sobre as funções da linguagem sob uma perspectiva comunicativa e interpretativa nas análises de textos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo mostra os procedimentos de coleta, a organização e categorização dos dados e o instrumento computacional utilizado para a análise do *corpus*. Apresenta, também, a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa e o trajeto da análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo insere-se na área de pesquisa da análise do discurso de base sistêmico-funcional. Vian Jr e Ikeda (2006) lembram que a metodologia utilizada na análise sistêmico-funcional caracteriza-se por ser “exploratória” e “não interpretativa”, os autores retomam os conceitos de Halliday e Hasan (1976, p. 27 *apud* Vian Jr e Ikeda, 2006, p.17) ressaltando que a análise lingüística de um texto é a sua “explicação” e não sua “interpretação”. Nesse sentido, propõe investigar como os significados foram produzidos e para que finalidade.

Dentro dos níveis metodológicos nos quais a pesquisa pode se basear sugeridos por Vian Jr e Ikeda (2006), este estudo enquandra-se na análise léxico-gramatical, visto que são destacados os elementos lingüísticos que são utilizados pelos professores participantes para realizar a atitude.

Santos (1996, p.13) retoma Halliday (1973, p.22) para ressaltar que na análise lingüística de base sistêmica é possível a presença de hipóteses referentes às intenções e motivações que geraram a escolha de um elemento léxico-gramatical em detrimento de outro em um contexto social específico.

2.2 O Corpus

2.2.1 O contexto

Os dados foram coletados em dois cursos (Letras e Ciências Jurídicas) em uma universidade do centro oeste do Brasil. O curso de Letras, um dos primeiros cursos propostos pela universidade, tem vinte e cinco anos de existência, suas aulas acontecem no período noturno e a média por sala é de quarenta alunos.

No departamento de Letras, quase todos os professores possuem titulação mínima de mestre. O fato de a universidade favorecer o afastamento de muitos docentes para a qualificação profissional incentivou todos os efetivos a se dedicarem exclusivamente para a pesquisa. Assim, o número de professores doutores já é bastante expressivo.

Comparando com Letras, o curso de Ciências Jurídicas é mais recente, aproximadamente uns dez anos de existência e suas aulas acontecem no período matutino. A média de alunos por sala, também é de quarenta alunos. É considerado um dos cursos mais procurados e concorridos nos exames de vestibular.

No curso de Ciências Jurídicas, há poucos professores mestres, em virtude do fato de todos atuarem como advogados, ou possuírem outros vínculos empregatícios. Segundo esses professores, o compromisso com os clientes dificulta o seu afastamento para se dedicar a um curso de pós-graduação.

O aluno do curso de Letras é o futuro professor que vai atuar na área de linguagem, capacitado para o ensino de língua materna e língua estrangeira na rede pública ou particular de ensino. Já o aluno do curso de Ciências Jurídicas, é preparado para exercer todas as profissões ligadas às mais diversas áreas do conhecimento jurídico.

2.2.2 Os participantes

Os participantes deste estudo são dois professores universitários: um do curso de Letras e um do curso de Ciências Jurídicas, que serão chamados ao longo do estudo por PL e PD respectivamente.

A seleção desses profissionais foi baseada no programa institucional de avaliação docente da própria universidade, que será descrita adiante.

PL é uma mulher na faixa etária entre 45 a 50 anos, professora especialista de Língua Portuguesa desde 1990 e professora aposentada na rede pública de ensino.

PD é professor especialista efetivo, na faixa etária de 40 a 45 anos, presidente da ordem dos advogados da cidade, atua como advogado e está na docência superior há mais de dez anos.

2.2.3 O dados

Os dados para esta pesquisa se originaram de conversas informais com os alunos dos cursos de Letras e Ciências Jurídicas, com o objetivo de selecionar os professores informantes. Assim sendo, foram escolhidos os dois docentes apontados por eles como sendo os melhores. Tal seleção foi definida, após a consulta da avaliação institucional que corroborou a escolha dos alunos.

Para este estudo foram contabilizadas somente as falas dos professores em sala de aula e em entrevistas.

2.3 Procedimentos de coleta

Primeiro foi feita uma entrevista informal com os alunos dos dois cursos, os quais apontaram alguns professores pela preferência. Para se confirmar a preferência dos universitários, a avaliação institucional da universidade foi utilizada para se obter mais informações sobre os professores em relação às avaliações dos alunos.

Essa avaliação institucional da universidade que foi utilizado como parâmetro para definir a seleção dos professores apontados pelos alunos, é um projeto no qual os estudantes são convidados a preencher um formulário eletrônico com respostas objetivas referentes às disciplinas estudadas no curso englobando aspectos teórico-metodológicos, bem como, questões referentes ao desempenho do professor em sala de aula. Em outro formulário, os alunos registram comentários e sugestões sobre o curso, professores e a instituição como um todo. Assim sendo, os participantes desta pesquisa foram selecionados devido ao fato de terem obtido bons resultados nessa avaliação.

Para a coleta dos dados foi utilizado um gravador áudio - tape. Foram gravadas e transcritas dez aulas (60 minutos) de cada professor, totalizando vinte (20 aulas), e duas entrevistas de 60 minutos com cada uma, totalizando quatro (04).

A organização dos dados foi feita por meio do instrumento computacional *WordSmith Tools*. Nesse instrumento, foi utilizada a ferramenta *wordlist* a fim de se obter uma primeira análise das palavras mais freqüentes no *corpus*, focando as palavras que pudessem expressar algum tipo de avaliação. Com a ferramenta *concordance* foram feitas listas de concordâncias com os processos mais freqüentes na tentativa de identificar expressões que poderiam indicar a atitude dos professores.

Foi possível perceber que a atitude, em alguns casos, pode ser realizada por meio de mais de um item lexical, portanto, não foi possível fazer a contagem dos itens avaliativos por meio da lista de freqüência. Uma tentativa para mapear esses itens quantitativamente foi optar pela contagem dos turnos dos professores identificando neles algum tipo de avaliação.

Para uma primeira análise, o *Wordsmith Tools* funcionou muito bem, contribuindo para a interpretação dos dados. Porém, para aprofundar as análises, foi necessário recorrer a uma leitura detalhada das transcrições das aulas e entrevistas.

i. Aulas

As primeiras cinco aulas de cada professor foram observadas e gravadas, as outras cinco foram gravadas sem minha presença em sala de aula.

O critério de seleção dessas aulas foi estabelecido conforme a disponibilidade do professor, privilegiando-se as aulas geminadas, isto é, duas aulas seguidas. Dessa forma, foi possível coletar aulas com mais turnos de falas sem interrupção. Cabe ressaltar que houve o cuidado para selecionar turmas diferentes.

No caso do curso de Letras, foram selecionados os primeiros semestres, visto que a professora não trabalha nos semestres finais do curso. Já as turmas do professor de Ciências Jurídicas, foram selecionadas dentre as turmas estavam cursando os semestres iniciais e finais.

ii. Entrevistas

As duas entrevistas feitas com os professores tiveram o objetivo de coletar informações sobre cada participante no que se refere à sua profissão, atuação em sala de aula, preparação de materiais e interação com seus alunos. Além disso, elas foram organizadas com a intenção de serem utilizadas como um contraponto com as aulas, destacando possíveis semelhanças e/ou diferenças nas expressões de atitude dos professores nesses dois ambientes.

A organização das entrevistas se desenvolveu da seguinte maneira: as duas primeiras foram semi-estruturadas nas quais as perguntas foram voltadas para a obtenção de informações sobre a personalidade do professor, sua formação acadêmica e as razões pela escolha da profissão. As perguntas se basearam no seguinte roteiro:

Primeira entrevista

- (1) falar da formação profissional. Há quanto tempo se formou.
- (2) como acha que é a interação com os alunos.
- (3) como lida com a participação dos alunos, aceita ou não a contribuição dos alunos.
- (4) quando começou na carreira docente.
- (5) faz alguma reflexão sobre a própria prática pedagógica, e como.
- (6) como faz avaliação sobre a sua prática com os alunos.
- (7) como faz o planejamento das aulas.

Já na segunda entrevista, como algumas análises estavam em uma fase mais avançada, as perguntas foram direcionadas com o objetivo de ajudar na interpretação dos dados coletados nas aulas. Tendo como roteiro os itens a seguir:

Roteiro da segunda entrevista:

- (1) influências de outros professores na prática pedagógica.
- (2) o que considera influenciar a prática pedagógica.
- (3) como lida com críticas ou sugestões dos alunos.
- (4) como define o 'bom' professor.
- (5) o que acha da avaliação institucional.
- (6) o que acha da pesquisa na universidade.
- (7) o que acha do discurso do professor

Na tabela 2, apresento o número de aulas e entrevistas, bem como o número de palavras contabilizadas nos dados de cada professor:

Participantes	Semestres	Quantidade de aulas	Nº de Palavras - aulas	Quantidade de Entrevistas	Nº de Palavras - entrevistas	Total palavras
PL	3º e 4º	06 04	17.564	02	5.661	23.225
PD	4º e 9º	04 06	21.286	02	3.392	24.678

Tabela 2 Total de palavras do *corpus*

2.4 Instrumentos de análise dos dados

2.4.1 A lingüística de *corpus*

A Lingüística de *Corpus* (doravante LC) trata da coleta e exploração de *corpora* (conjunto de dados lingüísticos textuais ou orais) obtidos criteriosamente, com o propósito de servir para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. A LC dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador (cf: Berber Sardinha, 2000, p.2). Vian Jr e Ikeda (2006) enfatizam que por meio da Lingüística de *Corpus* é trabalhar com textos maiores (Berber-Sardinha, 2004).

Segundo Berber-Sardinha (1999, p.2) uma das vantagens em se utilizar as ferramentas computacionais na análise lingüística é a existência de programas flexíveis e fáceis de usar. Um dos programas, segundo o autor, que cumpre essas exigências é o *WordSmith tools*, desenvolvido por Mike Scott e publicado pela Oxford University Press. Esse programa coloca à disposição do pesquisador uma variedade de recursos que, se bem utilizados, fornecem informações sobre vários aspectos da linguagem.

O *WordSmith tools* dispõe de três ferramentas: *wordlist* - utilizada para se obter a lista das palavras mais freqüentes no corpus, *keywords* - comparação das palavras-chave do banco de dados disponíveis, e *concordance* – usada para se identificar qual o contexto a palavra foi utilizada, mostrando sua posição na oração.

Neste estudo foram utilizadas a *wordlist* para se obter as freqüências dos elementos léxico-gramaticais e a *concordance* para verificar se esses elementos efetivamente estavam relacionados à avaliação.

2.5 Procedimentos analíticos

Para a análise de atitude, isto é, análise das avaliações presentes no discurso dos professores, adoto a proposta de Eggins & Slade (1997, p.138-140):

- (i) identificação dos itens avaliativos;
- (ii) classificação e resumo dos itens avaliativos;
- (iii) interpretação dos itens avaliativos.

Pode-se dizer que o caminho da análise partiu de uma forma mais geral para um nível de detalhamento como explico a seguir:

Na primeira fase da análise, (i) foi feita uma leitura da transcrição das aulas a fim de se identificar os elementos léxico-gramaticais que indicavam os tipos de atitude (afeto, julgamento e apreciação). Depois dessa primeira leitura, que chamo de análise impressionística (uma leitura geral para ver o que os dados nos mostram), lancei mão das ferramentas computacionais para obter as ocorrências das avaliações. Para tanto, as aulas e entrevistas transcritas foram transformadas em arquivos txt. (texto sem formatação) para se trabalhar nos instrumentos computacionais *WordSmith tools* e o banco de dados e ferramentas do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - Lael.

Assim, os arquivos, já em formato txt. foram enviados para o banco de dados e ferramentas de análise do Lael (<http://www2.lael.pucsp.br/corpora/index.htm>) para se obter a lista dos itens léxico-gramaticais etiquetados pela ferramenta “etiquetador”, também disponível no site do *corpora*.

A ferramenta etiquetador faz uma separação, uma etiquetagem de todos os elementos léxico-gramaticais dos textos. Na tabela a seguir, mostro um exemplo do uso do etiquetador:

Palavra	Etiqueta	lema
Palma	NOM	palma
Uma	DET	uma
Vez	NOM	vez
Para	PRP	para
Chamar	V	chamar
A	DET	a
Atenção	NOM	atenção
Dos	PRP+DET	de
Alunos	NOM	aluno
Nossa	ADJ	nossa
Próxima	ADJ	próximo
Aula	NOM	aula
É	V	ser
A	DET	a

Tabela 3 Etiquetador

Na tabela 2.3, apresento apenas uma parte do arquivo dos dados. Como se pode observar, o etiquetador não coloca os elementos da mesma classe gramatical juntos, assim, foi necessário enviar esses arquivos para o Excel para se fazer a separação por classe gramatical, como por exemplo:

Bom	ADJ	Bom
Estadual	ADJ	Estadual
Algumas	ADJ	Alguma
Seletivo	ADJ	Seletivo
Público	ADJ	Público
Direito	ADJ	Direito

Tabela 4 Excel

Depois foram feitas listas de concordâncias na ferramenta *concordance* do *WordSmith tools*, com os itens léxico-gramaticais identificados pelo Excel para verificar se eles poderiam ser avaliativos, pois a avaliação só pode ser identificada a partir do contexto em que foram produzidas. Segue um exemplo do resultado da concordância do adjetivo 'claro'.

N Concordance

- 1 ser, tá? Por enquanto, não. Então, fica claro nesse sentido. Tem alguma
- 2 palavra marcada zero se for , tá? Ficou claro isso aí, gente? Tá. Se há dúvida
- 3 sobre o texto, né? me parece que ficou claro, que não há dúvida em relação a
- 4 por exemplo, é óbvio que sacerdote , claro que a gente a função --123--
- 5 rever isso. --261-- Porque tem que tar claro prá você, você tá com aquela

Lista de concordância

Assim, foi possível, por meio das concordâncias, se obter o número exato de ocorrências desses elementos.

Separados os exemplos com os elementos avaliativos por tipos de atitude (afeto, julgamento e apreciação), iniciou-se a segunda fase (ii).

Nessa fase dentro de cada tipo de atitude, foi feita uma segunda categorização com relação à pessoa que expressa a atitude – o avaliador – e à pessoa que sofre a avaliação – pessoa avaliada. Por exemplo, no afeto, uma primeira categoria – professores como *emoters*, indica os exemplos em que os professores pesquisados atuam como o participante que sente a emoção-*emoter*. Em uma segunda categoria, constam os professores como avaliadores adicionais – que são aqueles que relatam os sentimentos de outros participantes do discurso.

Na atitude de julgamento, o mesmo procedimento foi adotado, isto é, outras subcategorias foram criadas no intuito de se identificar as avaliações de acordo com as pessoas que avaliam e são avaliadas: (1) auto-julgamentos, (2) professores avaliando os alunos e (3) professores avaliando outros participantes que fazem parte do convívio pessoal e profissional de cada professor.

Na apreciação, foram criadas categorias conforme o tipo de coisa, objeto ou situação avaliadas pelos professores PL e PD. Assim sendo, quatro categorias foram criadas: (1) apreciações sobre a produção dos alunos, (2) sobre a participação, aprendizagem e desempenho dos alunos, (3) sobre instituições, ensino e conteúdos e, por fim, (4) sobre o desempenho dos professores e de outros profissionais.

Ainda nessa segunda fase, após os exemplos terem sido separados por tipos de atitudes, foi efetuada uma subdivisão dos elementos léxico-gramaticais utilizados na realização lingüística das avaliações. Essa subdivisão tem como base as realizações de atitude propostas por Martin (2000, p.149), que diz que o afeto pode ser realizado como qualidade, processo ou comentário, como mostra a figura a seguir:

<i>affect as 'quality'</i>	[	<i>describing participants</i>	<i>epithets</i>
		<i>attributed to participants</i>	<i>attribute</i>
		<i>manner of processes</i>	<i>circumstance</i>
<i>affect as 'process'</i>	[	<i>affective mental</i>	<i>process (effective)</i>
		<i>affective behavioural</i>	<i>process (middle)</i>
<i>affect as 'comment'</i>	[	<i>Desiderative</i>	<i>modal adjunct</i>

Figura 6 Realizações do afeto (Martin, 2000:149)

Embora, Martin (2000) sugira essas formas de realizações apenas na parte do afeto, não há empecilhos para que seja aplicada nos demais tipos de atitude.

No *corpus* deste trabalho, não foram identificadas realizações de afeto e nem de outras atitudes como comentário, assim, destaco apenas as de afeto como qualidade e como processo.

Isso feito passo para a terceira fase proposta por Eggins e Slade (1997), que compreende a interpretação das avaliações dos professores em sala de aula e entrevistas.

Levando em consideração o objetivo do trabalho que é identificar os itens léxico-gramaticais utilizados pelos professores em sala de aula e suas implicações no diálogo entre professor e aluno, pode-se dizer que para se atingir esse objetivo,

cada fase da análise foi complementar, portanto, sintetizo o percurso da análise dos dados por meio da figura a seguir:

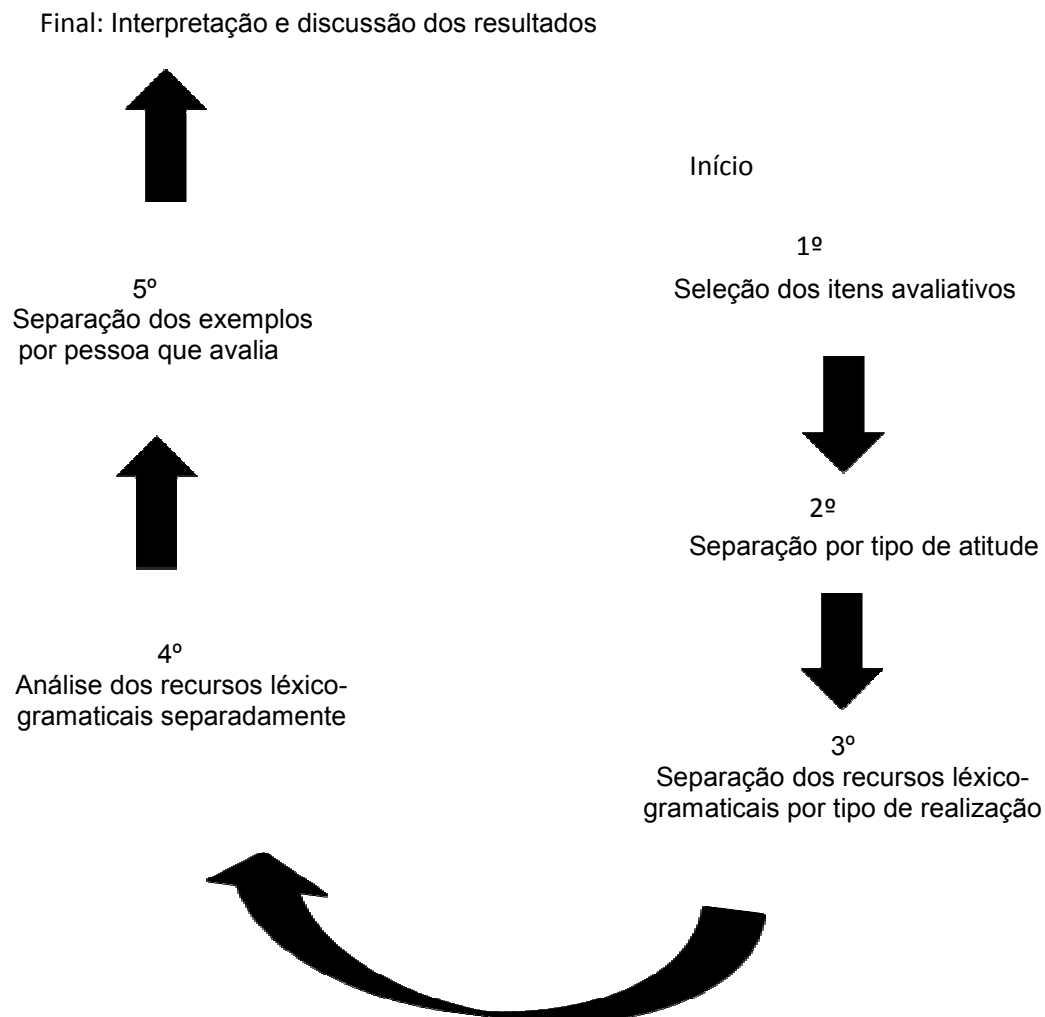


Figura 7 Percurso da análise

A figura 7 sintetiza o percurso da análise. Ela mostra que para investigação da atitude realizada no discurso dos professores e sua respectiva interpretação, parti de informações mais gerais, como no nível 1 - seleção dos itens avaliativos, depois a análise foi passando por uma fase de detalhamento – nível 2 – separação por tipo de atitude. Esse refinamento foi se tornando mais restrito no nível 3 – separação dos

itens léxico-gramaticais por tipo de realização e sua interpretação separadamente de acordo com quem estava expressando as avaliações.

Se por um lado, os níveis percorridos ao longo da investigação foram passando por graus de refinamento devido aos instrumentos utilizados, por outro lado, fez-se necessário retomar alguns desses níveis para finalizar a interpretação dos resultados e assim, concluir as minhas análises.

2.6 Apresentação dos dados

Para a visualizados das exemplos das falas dos professores envolvidos na pesquisa, os dados foram apresentados da seguinte maneira:

Utilizei-me da abreviação PL para indicar a professora do curso de Letras e PD para indicar o professor de Ciências Jurídicas. Como os dados não foram transcritos na íntegra, o símbolo (...) foi utilizado para indicar os recortes das falas dos participantes, visto que interessam apenas os momentos em que os tipos de atitude se evidenciam. A função do negrito é de chamar a atenção para as palavras que carregam as avaliações, isto é, os itens avaliativos. As palavras em itálico correspondem aos processos utilizados para compor a estrutura avaliativa.

As palavras recuadas com letra tamanho 11 juntamente com o número do exemplo.

Ao lado de cada elemento que realiza a atitude, há colchete [] com o tipo de avaliação.

Para as tipos e subtipos de atitude, uso as seguintes abreviações que são uma adaptação, para o português, das utilizadas no inglês por Martin & White (2005, p.71):

Tipos da Atitude	Abreviações
<i>Atitude positiva</i>	+
<i>Atitude negativa</i>	-
<i>Afeto: felicidade</i>	Felicidade
<i>Afeto: infelicidade</i>	Felicidade-
<i>Afeto: segurança</i>	Segurança
<i>Afeto: insegurança</i>	Segurança-
<i>Afeto: satisfação</i>	Satisfação
<i>Afeto: insatisfação</i>	Satisfação-
<i>Julgamento: normalidade</i>	Normalidade
<i>Julgamento: capacidade</i>	Capacidade
<i>Julgamento: tenacidade</i>	Tenacidade
<i>Julgamento: veracidade</i>	Veracidade
<i>Apreciação: reação</i>	Reação
<i>Reação impacto</i>	Reação-impacto
<i>Reação qualidade</i>	Reação-qualidade
<i>Apreciação: composição</i>	Composição
<i>Composição equilíbrio</i>	Comp-equilíbrio
<i>Composição complexidade</i>	Comp-complexidade
<i>Apreciação: valoração</i>	Valoração

Quadro 5 Abreviações dos tipos de Atitude

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados da análise do subsistema de atitude identificados nas falas dos professores pesquisados, destacando os elementos léxico-gramaticais utilizados para realizá-lo no discurso em sala de aula e em entrevistas.

Relembrando, a atitude é um dos subsistemas do sistema da avaliatividade, sendo composta de três tipos ou campos semânticos - como Martin & White (2005, p.35) apontam - "*atitude is itself divided into three regions of feeling*": afeto, julgamento e apreciação, já explicados em detalhes no capítulo teórico.

Lembro, também, que, por se tratar de um estudo baseado nesse subsistema desenvolvido por Jim Martin e seu grupo, este capítulo está organizado levando-se em consideração, a ordem que Martin (2000), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) seguem quando apresentam análise de atitude.

Assim, em primeiro lugar, apresento os tipos de afeto com seus respectivos subtipos, depois, os de julgamento e finalmente, os de apreciação.

A metodologia de apresentação dos dados segue a proposta de Eggins e Slade (1997, p.138), que se resume em identificação, interpretação e discussão dos itens avaliativos.

Início a análise dos dados retomando os tipos e subtipos da atitude (Martin, 2000):

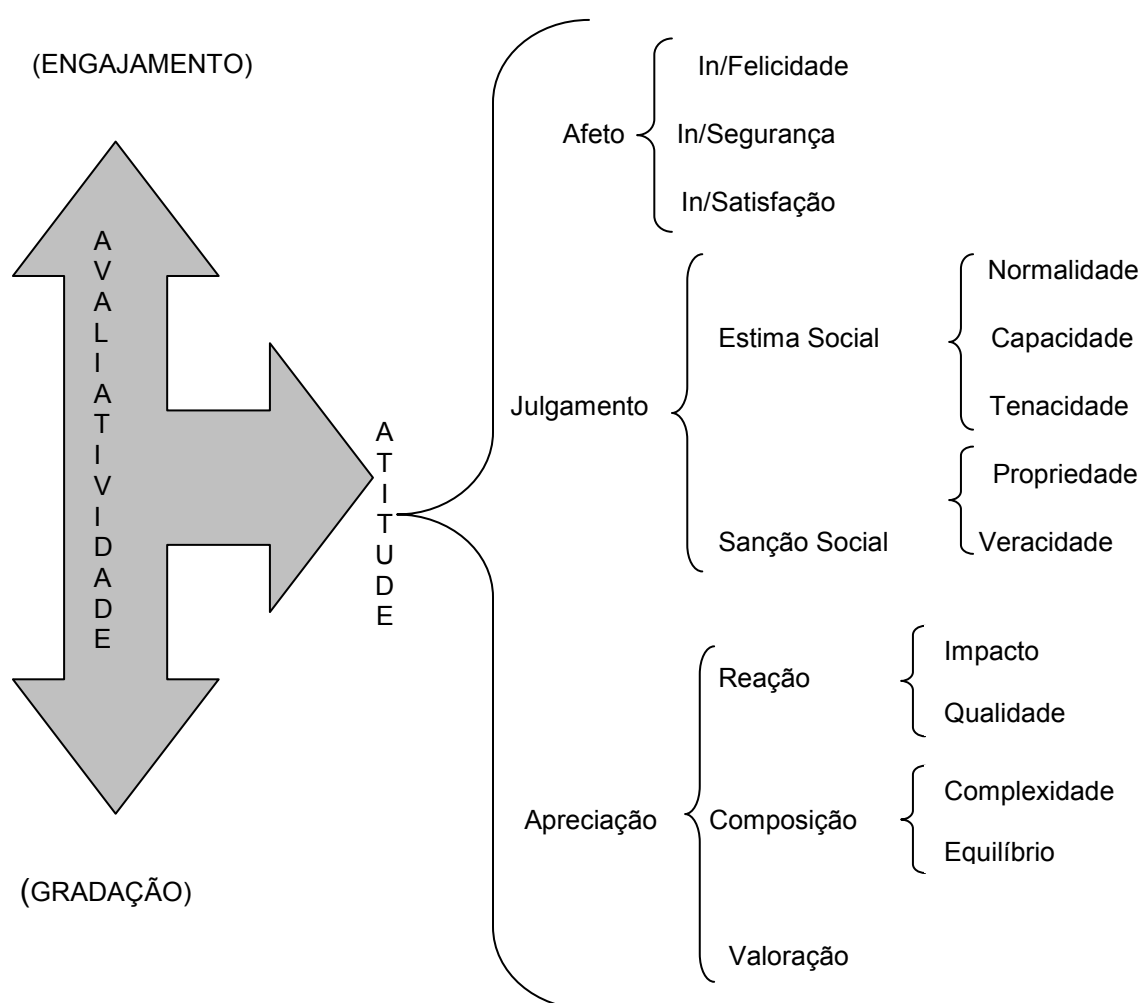


Figura 8 O subsistema de atitude

A figura 8 traz um esboço do sistema de avaliatividade e seus subsistemas (atitude, engajamento e gradação) neste estudo, o foco é a atitude, para tanto, serão apresentados seus e subtipos em detalhes.

3.1 Afeto

Começando com o afeto, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre esse tipo de atitude, a fim de trazer à tona, uma vez mais, aspectos teóricos e metodológicos já explicados nos capítulos anteriores, mas que aqui considero valer a pena serem destacados.

Novamente, relembro o conceito de afeto, definido por Martin (2000, p.148) como um recurso semântico utilizado para realizar as emoções no discurso; e os elementos léxico-gramaticais que realizam essa atitude: (a) epítetos, atributos e adjuntos de circunstância, servindo para indicar o afeto como qualidade; (b) processos, servindo para expressar a emoção ou os comportamentos afetivos; (c) adjuntos modais, que servem para indicar o afeto como comentário. Devo observar que os exemplos desses elementos já foram apresentados no capítulo I item 1.3.2.1

O afeto está diretamente relacionado às emoções do falante/escritor. Martin e Rose (2003/2007, p.67) apontam três subtipos: felicidade, segurança e satisfação, que objetivam mapear os diferentes significados dessas emoções. A felicidade é mais ligada às emoções do coração (amor, ódio), a segurança, aos sentimentos de bem-estar social (ansiedade e confiança) e a satisfação aos sentimentos de alcance dos objetivos atingidos ou frustração pela não concretização deles (satisfação, frustração). A identificação dos subtipos do afeto será de grande valia para a interpretação da atitude nas falas dos professores.

Como foi apresentado no capítulo teórico, para a expressão do afeto, há dois tipos de participantes: os participantes conscientes que são chamados de **emoter** - termo utilizado para definir a entidade que sente determinada emoção - incluindo pessoas, coletivos humanos e instituições (Martin e White, 2005, p.59), e o participante que atua como um **avaliador adicional** – termo utilizado para aquele que diz o que a outra pessoa sente.

Nessa perspectiva, apresento duas categorias: a primeira em que o professor é o *emoter* e a segunda, em que o professor é o avaliador adicional:

Categoria (1) Professor-participante da emoção

Exemplo (01)

PL: (...) eu não **gosto** [felicidade-]... de três alunos no grupo. [Fonte: aula]

Categoria (2) Professor-avaliador adicional

Exemplo (02)

PD: (...) ele (preso) tem de voltar pro regime semi-aberto ou fechado, o Estado fica **triste** [felicidade-]... porque houve um insucesso, um retrocesso, uma regressão. [Fonte: aula]

Em seguida, em cada categoria, identifico as ocorrências de afeto e aponto as escolhas léxico-gramaticais que as realizam.

3.1.1 Professores participantes da emoção (*emoters*)

Esta parte contempla os exemplos em que os professores pesquisados expressam suas emoções em sala de aula. O quadro a seguir indica as ocorrências do pronome 'eu', cujo referente é o professor elocutor, na função de *emoter*:

Professores	Total de ocorrências	Total de ocorrências
	Eu	eu- <i>emoter</i>
PL	240	07
PD	77	-

Quadro 6 Ocorrências do pronome 'eu'

No total de 240 ocorrências do pronome ‘eu’ obtidas pela lista de frequência das falas de PL, foram identificadas apenas 07 ocorrências em que a professora diz aos alunos como se sente. Devo observar que não foi identificada nenhuma ocorrência nas falas de PD relacionada à expressão de afeto. Ressalto, que esses números foram obtidos com o auxílio do programa computacional *WordSmith Tools* (Scott, 1997), ferramentas *wordlist* e *concordance*.

Em seguida, será observado como os professores demonstram sentir o afeto no discurso, apresentando os elementos léxico-gramaticais utilizados pelos docentes para construir essa atitude.

Nesse sentido, é válido lembrar que, para apontar como o afeto é expresso na linguagem, baseie-me por Martin (2000, p.149) que analisa essa atitude de três formas: como qualidade, como processo e como comentário.

3.1.1.1 Afeto como qualidade

Segundo Martin (2000, p.149), o afeto como qualidade, pode ser realizado por meio de um epíteto – que descreve o participante; por meio de um atributo – que fornece ao participante um atributo, ou, como um adjunto de circunstância – que qualifica o processo (os exemplos de cada elemento estão no capítulo teórico). No caso deste estudo, não foi encontrado casos de afeto realizado por adjuntos, apenas por epítetos e atributos. O quadro a seguir mostra alguns exemplos das falas de PL, em que o atributo é o elemento léxico-gramatical utilizado para expressar o afeto. Devo observar que não foram encontrados exemplos nas falas de PD para esse caso:

Realização do afeto por atributos¹:**Exemplo (03)**

PL: (...) E depois ainda conta isso como se fosse uma grande vantagem, né? “Eu coleeei na prova!” Então, por exemplo, eu tenho vergonha [segurança-]... de chamar atenção. Eu não vou fazer isso. [Fonte: aulas]

Exemplo (04)

PL: (...) Porque, às vezes, o aluno pensa, né? “Ah, a professora *está sendo* injusta, a professora não gosta de mim, tem **antipatia** [felicidade-]... por mim”. E não é isso, né? [Fonte: aulas]

Exemplo (05)

PL: (...) por exemplo, tem aluno que você percebe que fazem dos problemas pessoais deles uma muleta, aí quer sempre levar vantagem, eu tenho raiva [felicidade-]... desse tipo de coisa (...)[Fonte: aulas]

Os três casos acima são exemplos de afeto negativo realizado pelos atributos: “vergonha”, “antipatia” e “raiva”. Em 3 e 5, PL descreve sua emoção de constrangimento e raiva, respectivamente, ao se deparar com determinadas situações em sala de aula; em 4, para dizer a opinião do aluno com relação a ela.

Comparando as aulas com as entrevistas, PL repete o mesmo procedimento. Isto é, expressa sentimentos negativos utilizando atributos para mostrar afeto:

Exemplo (06)

PL: é verdade, qualquer coisa eles dispensam os alunos, e aí então eu sinto uma **angústia tão grande** [satisfação-]....[Fonte: entrevista]

¹ Atributo: aquilo que é próprio ou peculiar de alguém ou de alguma coisa. **2.** Condição, propriedade, qualidade **7.** Nome que se deu ao predicativo (Dicionário Michaelis).

Nesse exemplo, o afeto é concentrado no atributo “angústia”, sentimento que é intensificado por “tão grande” (intensificador + epíteto). Embora neste estudo o subsistema de gradação (já discutido no capítulo da fundamentação teórica - item 1.2.2) não seja analisado, destaco, apenas, os elementos lexicais utilizados para realizar esse subsistema, sem explicitar seus subtipos. Não se pode ignorar o fato de que a atitude e a gradação fazem parte de um sistema maior que é a avaliatividade. Assim, elas atuam complementando uma a outra. Nesse sentido, pode-se dizer que, no exemplo acima, a atitude de afeto realizada pelo atributo “angústia” está sendo modificada por graus de intensidade (gradação do tipo força - intensificação (Martin & White, 2005, p.140).

Como foi discutido na teoria, a atitude é utilizada pelo falante/escritor no intuito receber do seu interlocutor uma resposta de solidariedade. Assim, os dados mostram que as emoções negativas de PL foram utilizadas com a intenção de se obter uma resposta positiva de apoio por parte dos alunos, fazendo com eles se identifiquem com a postura da professora e assim, não permitiam situações em que a mesma expresse tais sentimentos negativos.

Um fato que merece atenção é que não foi identificado nenhum exemplo de afeto nas falas de PD no contexto de sala de aula.

Realização do afeto por epítetos²:

Outra forma de se realizar o afeto é por epítetos. Os epítetos se diferenciam dos atributos por estes atuarem como adjetivos, enquanto que os atributos como predicativos do sujeito.

Por mais que não foi identificado o afeto em sala de aula, nas entrevistas, o professor PD utiliza epítetos para externar suas emoções de segurança e satisfação:

² Epíteto: palavra ou frase que se junta a um nome de pessoa ou coisa para qualificá-los ou realçar a sua significação.

Exemplo (07)

PD: (...) então quanto mais eu entender do assunto automaticamente (...) eu saio da sala de aula **tranquilo** [segurança+]..., eh como missão cumprida, eu saio da sala de aula **satisfeito** [satisfação+]....[Fonte: entrevista]

Exemplo (08)

PL: (...) eu vejo assim, no termino do semestre, quando esta faltando, eu me sinto **muito angustiada** [satisfação-]... que eu começo a questionar aquilo que eu me propus eu não estou dando conta (...)[Fonte: entrevista]

Novamente, na entrevista, PL continua expressando afeto negativo. Desta vez, o epíteto ‘angustiada’ é usado para expressar seu sentimento de frustração quando não consegue atingir seus objetivos. Como acontece em sala de aula, novamente, percebe-se o intensificador “muito” na fala da professora, modificando o epíteto. Em contrapartida, PD expressa segurança e satisfação valendo-se dos epítetos “tranquilo” e “satisfeito” para mostrar sua emoção quando sai da sala de aula.

O quadro 3.6, a seguir, relaciona os elementos léxico-gramaticais utilizados pelos docentes e os subtipos de afeto identificados, lembrando que, nesse caso, o afeto é considerado como qualidade, descrevendo os participantes por meio dos epítetos ou conferindo a eles um atributo:

Categoria 1 - afeto como qualidade

fonte: aula / entrevista	Elementos léxico-gramaticais	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PL	Nº ocorrências	Subtipo de afeto – PD
Aula	Atributos	08	Segurança- Felicidade-		
Aula	Epíteto				
Entrevista	Atributo	02	Satisfação-	02	Segurança+ Satisfação+
Entrevista	Epíteto				

Quadro 7 Resumo: afeto como qualidade

Os casos de afeto negativo destacados nas falas de PL revelam sua preferência pela negatividade. Os sentimentos são de tristeza (infelicidade) e ansiedade (insegurança) realizados pelos atributos, em sala de aula; e sentimentos de frustração (insatisfação), realizados pelo epíteto e pelo atributo nas entrevistas. Essa atitude negativa de PL vem corroborar a sua intenção em ouvir os alunos concordando com as orientações não causando problemas em sala de aula.

3.1.1.2 Afeto como processo

Martin & Rose (2003/2007, p.64) explicam que quando os processos são utilizados para realizar o afeto, é necessário, primeiro, identificar se a emoção é realizada como ímpeto ou como disposição mental. No primeiro caso, os processos comportamentais são requisitados para realizar o afeto, como por exemplo, *she **smiled** at him*. Já no segundo, os processos mentais de afeto se encarregam de realizar essa atitude (*she **liked** him*).

Martin & White (2005:47) afirmam que quando os sentimentos são experienciados mais internamente como um tipo de estado emocional, os processos mentais são usados para realizar essa emoção. Nesses casos, ambos, o participante consciente que sente a emoção (*emoter*) e o fenômeno da emoção (*trigger*), são participantes (na nomenclatura da transitividade – experienciador e fenômeno) diretamente implicados no processo.

O processo mental ‘gostar’ foi utilizado por PL para expressar emoções de felicidade e infelicidade, em sala de aula e nas entrevistas, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo (09)

PL: (...) Então, quando essa crítica que é uma crítica que não é construtiva, ela fica no plano da fofoca, né? Então não ajuda ninguém a crescer e [eu](#)

gosto [felicidade+]... de críticas construtivas, daquelas que me ajudem a melhorar, né! [Fonte: aulas]

Exemplo (10)

PL: (...) A pessoa que faz está enganando a si mesmo, não a mim. Agora, só que tem uma coisa, **eu não gosto** [felicidade-]... de passar por boba, tá? [Fonte: aulas]

Exemplo (11)

PL: (...) **Eu não gosto** [felicidade-]... de muitos alunos, três ou quatro no grupo não, porque eu acho que já divaga. [Fonte: aulas]

Exemplo (12)

PL: (...) por exemplo, tem aluno que você percebe que fazem dos problemas pessoais deles uma muleta, aí quer sempre levar vantagem, (...), sinceramente, sabe, **eu não gosto** [felicidade-]... , se tem problema, é um ser humano eu compreendo (...)[Fonte: aulas]

Nota-se, nos casos acima, que PL expressa afeto positivo e negativo utilizando o processo mental ‘gostar’. Trata-se de emoção do tipo disposição mental (Martin & White, 2005:47); o participante – *emoter*-, no caso PL, e o fenômeno – *trigger* - felicidade e infelicidade, ambos são participantes implicados no processo.

Comparando os três exemplos de PL, é possível notar a diferença da origem do afeto negativo. Dito de outra forma, PL diz que gosta de “críticas positivas (ex.09), mas não gosta de “passar por boba” (ex. 10), de “três ou quatro alunos no grupo”. (ex.11) e, nem de alunos oportunistas (ex.12). Em todos os casos, embora referindo-se a coisas diferentes, a emoção se concentra nas suas convicções de certo ou errado para o ambiente de sala de aula.

Apesar de não ter sido encontrado nenhum exemplo de afeto incidindo no processo nas falas de PD em sala de aula. Nas entrevistas foi identificado um caso em que ele expressa emoções de alegria quando se refere ao trabalho na universidade e um exemplo de PL se referindo à escolha da profissão:

Exemplo (13)

PD: (...) na verdade, a minha vida profissional se divide entre a advocacia e a universidade, eu adoro [felicidade+]... isso aqui, e acho que eu não vou me distanciar da universidade nunca mais. [Fonte: entrevistas]

Exemplo (14)

PD: E eu acabei me apaixonando [felicidade+]... por essa disciplina (Direito Penal) e quanto mais eu vou estudando mais eu me interesso. [Fonte: entrevistas]

Ao utilizar o processo mental ‘adorar’ (ex. 13), PD realiza a felicidade de forma explícita, referindo-se à universidade; e o processo mental de afeto ‘apaixonar’ (ex.14) - intensidade alta (Martin & White, 2005, p.48) para falar do trabalho como professor universitário.

Nos exemplos (13 e 14) das falas de PD acontece o mesmo que nas de PL (ex. 9 a 12): os professores atuam como o participante (*emoter*) que sente a emoção. Essa atitude é realizada pelos processos mentais – adorar e apaixonar.

Ainda nas entrevistas, PL utiliza os processos mentais ao expressar afeto positivo para falar da sua profissão:

Exemplo (16)

PL: (...) Eu me **realizo** [satisfação+]... nessa profissão! [Fonte: entrevistas]

Exemplo (17)

PL: (...) às vezes eu me pego assim, eu estou numa sala de aula eu esqueço que eu tenho família, sabe, tô lá, desligo desse mundo aqui extra classe, então, é o que eu gosto [felicidade+]... de fazer(...)[Fonte: entrevistas]

PL vale-se do processo ‘realizar’ (ex.16) para expressar a satisfação e do processo ‘gostar’ (ex.17) para realizar a felicidade. Martin e Christie (1997, p.23) afirmam que

o processo 'adorar' corresponde à emoção de alta intensidade e 'gostar' à emoção de baixa intensidade.

Nessa perspectiva, comparando-se os exemplos de PD e PL, pode-se dizer que PL expressa emoções de intensidade baixa em sala de aula e em entrevistas (ocorrências do processo gostar); já PD expressa emoções de intensidade alta somente nas entrevistas (ocorrência do processo adorar e apaixonar).

O quadro 3.10, mostra os subtipos de afeto realizados pelos processos nas falas de cada professor:

fonte: aula / entrevista	Elementos léxico-gramaticais	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PL	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PD
Aula	Processos	05	Felicidade		
Entrevista	Processos	01	Insatisfação	02	segurança e satisfação

Quadro 8 Resumo: afeto como processo

É possível constatar por meio das ocorrências de afeto como processo apresentadas no quadro 3.10, que PL expressa sentimentos positivos e negativos e PD apenas sentimentos positivos.

Em todos os casos, os processos mentais são usados representando a emoção vivenciada mais internamente como um tipo de estado emotivo dos falantes.

Como lembra Vian Jr e Ikeda (2006), é possível modelar a experiência por meio da escolha dos processos, nesse sentido, a escolha de PL justifica a sua intenção em mostrar para os alunos a sua experiência como professora. Por outro lado, PD utiliza os processos para dizer da sua segurança e satisfação em trabalhar na universidade.

As intenções dos dois professores com suas atitudes são diferentes. PL usa o afeto como qualidade e processo para receber confirmação e aceitação dos seus alunos quanto a sua competência e quanto as suas orientações. Nas entrevistas, PD almeja

receber uma resposta de admiração pelo fato de mostrar-se feliz em trabalhar no ensino superior.

3.1.2 Professores como avaliadores adicionais

O quadro 3.11 a seguir apresenta o número de ocorrências de outros participantes no papel de *emoter* (termo utilizado para o participante que sente o afeto) identificados nas falas dos professores. Esses números foram obtidos pelas ferramentas *wordlist* e *concordance* (Scott, 1997). Vale lembrar que, nesses casos, o professor – PL ou PD - atua como um avaliador adicional (Martin e White, 2005, p.59) dizendo o que outro sente.

PD	Total de ocorrências	Ocorrências <i>emoter</i>	PL	Total de ocorrência	Ocorrências <i>emoter</i>
Advogado	22	02	Ele (aluno)	01	01
Juiz	49	02	-	-	-
Legislador	01	01	-	-	-
Estado	39	03	-	-	-

Quadro 9 Ocorrências dos participantes (*emoter*)

É válido dizer, conforme mostra o quadro acima, que em apenas uma ocorrência foi identificado outro participante como *emoter* na fala de PL, o que corrobora a nossa afirmação de que ela concentra a atitude nela mesma; ao passo que em PD, quatro outros participantes aparecem sentindo algum tipo de emoção.

Outro fato a salientar é que o número de participantes presentes nas falas de PD (4) é bem maior do que nas de PL (1). Pode-se dizer que no ambiente educacional em que PL está inserida, os participantes do discurso se restringem aos alunos e professores. Ao passo que no ambiente jurídico, existe uma variedade maior de participantes, como exemplo, juízes, promotores, advogados, legisladores, etc.

Assim, as ocorrências de outras pessoas no discurso de PD e PL corroboram essa situação.

Analisando as falas de PD, pode-se dizer que ele concentra sua atitude no conteúdo da disciplina, ou no assunto que está ensinando. Ele chama a atenção dos alunos para os participantes que atuam na área do Direito. Com isso, percebe-se a sua intenção em fazer com que os alunos questionem sobre a atuação desses participantes.

3.1.2.1 Afeto como qualidade

Os epítetos (adjetivo) e os atributos (predicativo do sujeito) são elementos lexicais utilizados pelos falantes para realizar a atitude no discurso. Os exemplos, a seguir, apresentam PD utilizando esses elementos para explicar o afeto experienciado por outros participantes:

Realização do afeto por atributos:

Exemplo (18)

PD: (...) Quando isso acontece o [Estado](#) fica **feliz** [felicidade+]..., porque tá tenho progressão, tá tendo progresso,(...) [Fonte: aulas]

Exemplo (19)

PD: (...) ele (preso) tem de voltar pro regime semi-aberto ou fechado, o [Estado](#) fica **triste** [felicidade-] porque houve um insucesso, um retrocesso, uma regressão. [Fonte: aulas]

Realização do afeto por epítetos:

Exemplo (20)

PD: (...) quando alguém conquista o direito de ser transferido do regime fechado para o semi-aberto, o [Estado](#) se dá por **satisfeito** [satisfação+]

porque ele entende que tá conseguindo, conseguindo fazer um trabalho, melhorá-lo, tá erradicando o preso. [Fonte: aulas]

De 18 a 20, o participante da emoção é a instituição ‘Estado’, trata-se de uma metáfora utilizada por PD para explicar aos alunos como o Estado reage quando o trabalho do advogado é feito com êxito. Segundo Martin (2000, p.155), as metáforas podem ser utilizadas para ampliar a atitude, provocando uma resposta de afeto no ouvinte/leitor.

Em 18 e 19, a avaliação é realizada pelos atributos “feliz” (subtipo felicidade) e “triste” (subtipo infelicidade) precedidos pelo processo relacional ‘ficar’; já em 20, a avaliação é realizada pelo epíteto “satisfeito” (subtipo satisfação).

Retomando Martin e White (2005, p.49), eles caracterizam as emoções de felicidade como sentimentos relacionados ao que eles chamam de “*affairs of the heart*”. Isto é, sentimentos de tristeza ou felicidade. Já as emoções de satisfação abrangem sentimentos relacionados com o que eles chamam de “*telos (pursuit of goals)*”, ou seja, sentimentos de realização de objetivos alcançados ou de frustração por não tê-los realizado.

Não foram identificados exemplos de PL, em sala de aula, para esse tipo (professor como avaliador adicional) somente nas entrevistas:

Exemplo (21)

PL: (...) no começo eu percebo que eles ficam assim meio **receosos** [segurança-]..., é dessa postura de você cobrar e exigir mesmo, porque eu digo pra eles, eu não vim aqui pra fingir que vou dar aula (...)[Fonte: entrevistas]

Em 21, PL atuando como um avaliador adicional diz como os alunos se sentem em relação a ela. A insegurança é realizada pelo epíteto “receosos” ilustrando o sentimento de ansiedade dos alunos quando começam a estudar com ela. Na entrevista, a situação que acontece em sala de aula se repete. Isto é, a professora fala das emoções negativas do aluno com relação a ela. Isso não acontece nas falas de PD.

O quadro a seguir relaciona os subtipos de afeto com os elementos léxico-gramaticais utilizados pelos dois professores. Nota-se que os atributos e epítetos foram eleitos por PD para avaliar as emoções de outros participantes, e PL usou apenas epítetos para avaliar os sentimentos dos alunos.

fonte: aula / entrevista	Elementos léxico-gramaticais	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PL	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PD
Aula	atributos			01	satisfação
Aula	epítetos			02	felicidade e infelicidade
Entrevista	atributos				
Entrevista	epítetos	01	insegurança		

Quadro 10 Resumo: afeto como qualidade 2

3.1.2.2 Afeto como processo

Continuando com a apresentação dos itens léxico-gramaticais que realizam o afeto, percebe-se que os processos também são utilizados quando os participantes da avaliação não são os professores pesquisados, conforme apontam os exemplos a seguir:

Exemplo (22)

PD: (...) Mas a maioria, a maioria você consegue identificar como sendo culpados mesmo. Porque eles sabem que o [advogado](#) tem que **confiar** [segurança+]... nele. [Fonte: aulas]

Exemplo (23)

PD: (...) É como se o que você dissesse pode ser verdade o [juiz](#) passa a **confiar** no trabalho daquele advogado. Então [ele](#) **respeita** [segurança+] o trabalho do advogado. [Fonte: aula]

Exemplo (24)

PL: (...) Aí o aluno coligado ao PT falou assim: “Ah, por que cê fala: “ esse povo?” né? Então [ele](#) se **ofendeu** [felicidade-] né? Então depende do que você coloca, aí o outro vai interpretar, né? [Fonte: aula]

Em 22 e 23, o advogado e o juiz aparecem nas falas de PD para expressar atitudes de segurança: no primeiro caso, percebe-se a modalização “tem que” + processo mental “confiar”, destacando a atitude do advogado em relação ao seu cliente; no segundo caso, o juiz expressa a mesma emoção pelos processos – ‘confiar’ e ‘respeitar’ somente em relação ao advogado.

Já no exemplo (24) de PL, é o aluno quem expressa sentimento de infelicidade – realizado pelo processo mental ‘ofender’ - diante de um comentário seu. Não foram identificados exemplos desse tipo nas entrevistas de nenhum dos professores.

O quadro a seguir resume as ocorrências dos processos e dos subtipos de afeto nas falas dos professores em sala de aula:

fonte: aula / entrevista	Elementos léxico-gramaticais	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PL	Nº ocorrências	Subtipo de afeto - PD
Aula	processos	01	infelicidade	02	segurança

Quadro 11 Resumo: afeto como processo 2

O quadro 3.16 mostra o número de ocorrências dos processos identificados nas falas dos professores na função de avaliadores adicionais. Como se pode observar, PD utilizou os processos (confiar e respeitar) para expressar afeto positivo - segurança e, PL usou o processo (ofender) para expressar o afeto negativo – infelicidade.

Algumas considerações

Nos casos em que o afeto é realizado como qualidade e como processo, é possível dizer que os professores expressam essa atitude de forma diferente. Sabe-se que esses professores representam estereótipos de educadores diferentes: um concentra a avaliação em si para expressar sua experiência de sala de aula e de mundo; o outro, em contrapartida, concentra a avaliação no que deve ser ensinado.

Quando os professores expressam as suas próprias emoções foi possível observar que PL vale-se de processos, epítetos e atributos para receber uma resposta positiva dos alunos com relação à sua metodologia em sala de aula. Já PD utiliza a metáfora para provocar uma resposta também positiva por parte dos alunos com relação ao conteúdo ensinado.

Embora nossa análise se concentre nas aulas, alguns aspectos encontrados nas entrevistas nos chamaram a atenção. Como já foi mencionado, PD não se utilizou de processos para realizar avaliações como *emoter* em sala de aula, porém, nas entrevistas, ele usa um processo de intensidade alta 'adorar' para expressar sua emoção em trabalhar na universidade. PL, nesse mesmo contexto, também utilizou um processo para expressar satisfação em ser professora.

Os exemplos (03 a 17) em que os professores avaliam seus próprios sentimentos, foram identificadas emoções relacionadas ao coração - felicidade e infelicidade e ao bem-estar social - segurança e insegurança. Já nos casos em os professores avaliam os sentimentos de terceiros (ex.18 a 24) além dos mesmos subtipos identificados anteriormente, também, sentimentos de satisfação.

O gráfico a seguir, destaca as diferenças entre PL e PD quanto aos subtipos de afeto, sem distinção de itens léxico-gramaticais para realizar essa atitude:

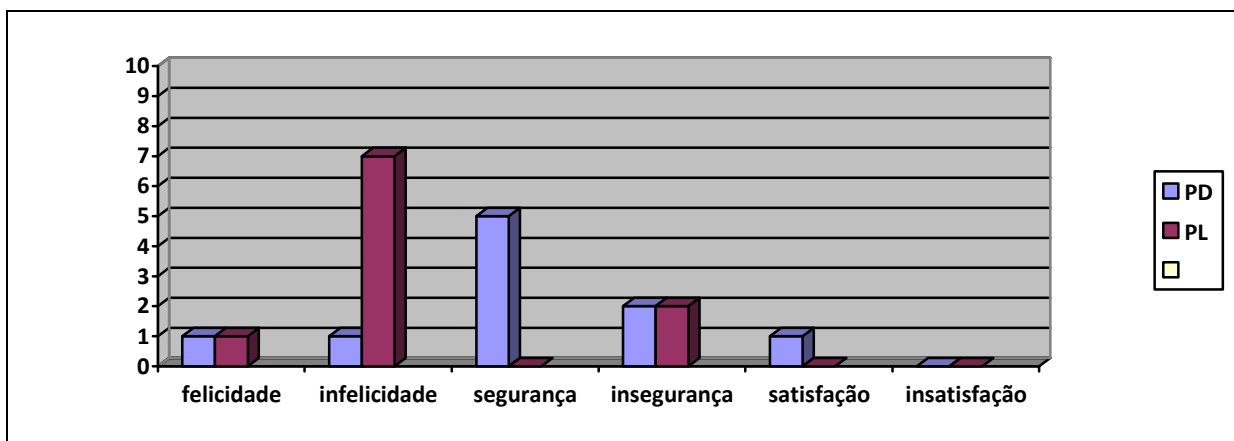


Gráfico 1 Subtipos de afeto

Os números das ocorrências do afeto mostradas no gráfico 2.1 indicam a predominância de emoções negativas nas falas de PL (infelicidade, insegurança) e de positivas nas falas de PD (segurança, felicidade, satisfação) em sala de aula.

Comparando os subtipos, separadamente, percebem-se discrepâncias que merecem nossa atenção. Em primeiro lugar, no subtipo de infelicidade (sentimentos relacionados ao coração) foram identificadas 07 ocorrências nas falas de PL e apenas 01 nas de PD marcando a evidência de sentimentos negativos (tristeza, raiva) no discurso da professora. Em segundo lugar, a ausência de ocorrências do subtipo de segurança nas falas de PL contrastando com 05 nas de PD sinalizam a frequência de sentimentos de bem-estar social (tranquilidade, paz) nas falas desse professor. Outro subtipo em que PL não apresentou exemplos foi o de satisfação diferentemente de PD. Pode-se concluir, assim, que o único tipo de afeto positivo encontrado na fala da professora foi o de felicidade.

Tomados no seu conjunto, as atitudes de afeto dos professores, apontaram para preferências de sentimentos para alcançar uma resposta dos seus interlocutores, no caso, os alunos. PL lança mão de sentimentos mais voltados ao coração, mais intensos, e PD usa sentimentos de serenidade. Ambos utilizam diferentes formas de afeto com o mesmo intuito, receber alguma resposta de seus aprendizes, seja positiva ou negativa.

Assim sendo, finalizo a análise do afeto destacando as falas de Ochs & Schieffelin (1989:22):

In all societies, members must be attentive to the affective keys provided by others. These keys often define social contexts and are the basis for successful participation in those contexts.

3.2 Julgamento

Dando seguimento ao capítulo de análise dos dados, esta parte discute os exemplos referentes ao segundo tipo de atitude que é chamado de julgamento. Conforme Martin (2000, p.155) e Martin e Rose (2003/2007, p. 62) o julgamento é entendido como uma “institucionalização dos sentimentos”, isto é, normas de comportamento que as pessoas devem ou não seguir de acordo com as normas sociais e legais. Assim, nesta parte serão destacadas as avaliações dos professores PL e PD com relação ao caráter das pessoas (alunos, professores e outros participantes) e aos seus comportamentos.

Serão comparadas, também, as avaliações de julgamento identificadas nas falas desses professores em sala de aula com as da entrevistas a fim de se verificar possíveis concordâncias ou discordâncias entre os dois contextos.

Assim sendo, inicio a análise do julgamento lembrando seus tipos e subtipos por meio da figura a seguir:

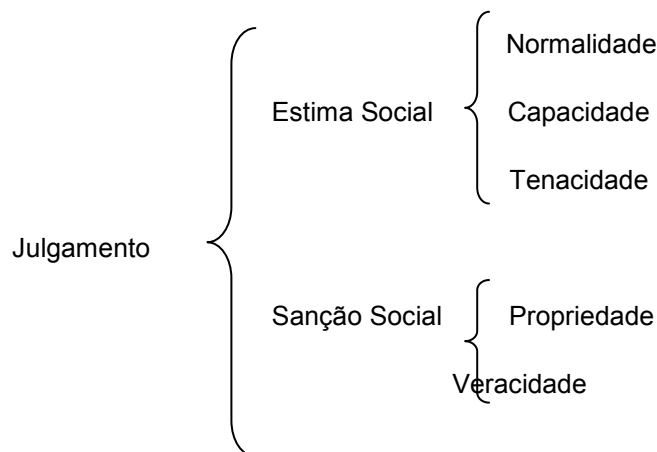


Figura 9 Subtipos de julgamento

Vale lembrar, uma vez mais, que no julgamento, as avaliações são referentes ao comportamento humano, ao caráter das pessoas ou ao quanto elas se aproximam

das expectativas e exigências sociais (cf: White, 2004, p.187) sendo dividido em dois tipos (conforme mostra a figura 3.2):

- (a) Julgamento de estima social – (subtipos - normalidade (quão especial as pessoas são), capacidade (quão capazes as pessoas são) e tenacidade (quão resolutas as pessoas são)).
- (b) Julgamento de sanção social - (subtipos - propriedade (quão éticas as pessoas são) e veracidade (quão honestas as pessoas são)).

As avaliações do tipo julgamento encontradas se dividiram em três categorias relacionadas a quem está sendo avaliado (julgado). Na categoria (1) auto-julgamentos constam os exemplos em que os professores expressam avaliações sobre si mesmos; (2) julgamentos sobre alunos e, (3), os julgamentos sobre outros participantes onde serão identificadas as avaliações sobre pessoas do convívio pessoal e profissional dos professores, como mostram os exemplos a seguir.

3.2.1 Auto-julgamentos

Para a identificação dos exemplos com as avaliações dos professores PL e PD sobre seu próprio comportamento em sala de aula, foi realizada uma lista de concordância do pronome “eu” no *corpus*.

Pessoa avaliada	Total de ocorrências Aulas	Ocorrências avaliador aula - PL	Porcentagem das ocorrências	Total de ocorrências entrevista	Ocorrências avaliador entrevista	Porcentagem das ocorrências
PL	240	04	1,7%	327	29	9%
PD	77	01	1,3%	147	16	11%

Quadro 12 Ocorrências do pronome “eu”

Como mostra o quadro 3.15, do total do número de ocorrências desse pronome – 240 nas falas de PL e 77 nas de PD, apenas 4 (1,7% de 240) em PL e 01 (1,3% de 77) em PD, verificou-se o professor elocutor “eu” a função de auto-avaliador, embora

as porcentagens sejam pequenas, o professor PL realizou auto-avaliações quatro vezes mais do que PD.

Nas entrevistas, acontece o contrário, o professor PD efetua mais auto-avaliações - 16 (11%) ocorrências do total de 147 do que PL - 29 (9%) do total de 327 ocorrências, como detalham os exemplos a seguir:

Exemplo (25)

PL: (...) Eu sou uma pessoa **aberta** [Julg:normalidade+]... ao diálogo, né?
[Fonte:aula]

Observando o exemplo 25, é possível identificar o agente elocutor - professor PL, representado pelo pronome “eu”, expressando avaliações sobre sua maneira de ser. Pode-se dizer que a auto-avaliação é explícita sendo realizada diretamente pelo epíteto “aberta”, enquadrando-se no julgamento do subtipo normalidade. Sabe-se que esse tipo de julgamento (Martin & White, 2005, p.53) tem a ver com o grau de individualidade e particularidade das pessoas, quer dizer, quão incomum, diferentes e especiais elas são. Nesse sentido, considera-se que o auto-julgamento de PL destaca essa singularidade, pois, ao dizer-se uma “pessoa aberta” ela define-se como uma pessoa acessível, disposta ao diálogo com seus alunos.

Outros exemplos indicam a postura de PL em se fazer conhecer expondo suas qualidades, mais especificamente, no campo profissional:

Exemplo (26)

PL: (...) Eu *tenho* essa **experiência** [Julg:capacidade+]. [Fonte: aula]

Exemplo (27)

PL: (...) eu já *estou* **descolada** [Julg:capacidade+]. de saber isso aí. [Fonte: aula]

Exemplo (28)

PL: (...) às vezes eu acho que estou **ótima** [Julg:capacidade+]. porque o aluno tá me ouvindo, ninguém discorda, parece que está tudo okay. [Fonte: aula]

As auto-avaliações de PL, destacadas nos exemplos acima, foram realizadas explicitamente, isto é, diretamente pelos atributos e epítetos. As orações foram formadas pelos processos relacionais atributivos e possessivos destacados em *itálico*. Para esse tipo de avaliação, Martin (2000, p.156) categoriza como julgamento do subtipo capacidade, que contempla os níveis de competência e habilidade das pessoas. Observando o significado desses itens avaliativos, é possível fazer uma relação com os sugeridos por Martin e White, (2005, p.53), uma vez que o sistema de avaliatividade foi desenvolvido por ele e seu grupo na estrutura da língua inglesa e o *corpus* deste estudo é em língua portuguesa. Assim, fez-se necessário comparar os exemplos em português com os apontados pelos autores a fim de se confirmar a categorização dos tipos de julgamento.

Existem termos correspondentes nas duas línguas, como é o caso de “ter experiência” (ex.26) - *experienced*. Já outros, é possível fazer uma equivalência dos significados de acordo com o contexto em que foram utilizados, como é o caso de “descolada” (ex.27). PL valeu-se desse epíteto para se qualificar como alguém experiente e preparada, nesse sentido, é possível correspondê-lo à *experienced* e *mature*. Outro caso é o epíteto “ótima” (ex.28), que no contexto em que foi utilizado equivale à *successful*.

As auto-avaliações identificadas possuem a intenção de provocar nos interlocutores, no caso, os alunos uma resposta atitudinal de solidariedade com relação às habilidades e competências da professora.

Os dois professores expressam auto-julgamentos nas entrevistas. Nas falas de PL, observa-se o mesmo procedimento de sala de aula, isto é, adjetivos para descrever as suas qualidades. É o que os exemplos a seguir mostram quando a pesquisadora pergunta sobre o seu relacionamento com os alunos:

Exemplo (29)

PL: (...) Então eu sempre converso com eles: “às vezes eu tô achando que eu tô ótima, excelente [Julg:capacidade+]. e vocês estão calados”,(...)

[Fonte: entrevista]

Exemplo (30)

PL: (...) Então sempre, às vezes essa minha exigência é nesse sentido, não como que eu dizer que eu sou a **dona do saber** [Julg:capacidade+], né? Impor isso, mas o meu papel, eu vejo que é procurar levar meus alunos a essa aquisição de conhecimento sistematizado o máximo (...)

[Fonte: entrevista]

Nos exemplos (29) e (30), ao utilizar os atributos “ótima”, “excelente” e “dona do saber”, PL mostra-se uma professora competente, como pode ser evidenciado pela auto-avaliação positiva. Observa-se esse recurso semântico sendo utilizado para defender uma postura exigente em sala de aula.

Assim como PL, o professor PD expressa auto-avaliações nas entrevistas:

Exemplo (31)

PD: (...) eu tô uma **advocacia limpa** (...), uma **advocacia éh, inteligente**, [Julg:propriedade+] voltada ao direito **sem fraude, sem falcatrua**. [Aprec:+valoração]

[Fonte: entrevista]

Em (31), diferentemente de PL, o auto-julgamento de PD é com relação ao seu trabalho como advogado. Por meio das metáforas utilizadas em “advocacia limpa”, “advocacia inteligente” compreende-se que PD direciona os interlocutores (alunos) para julgá-lo como um profissional honesto e inteligente. Nesse sentido, a metáfora assume um papel importante na evocação do julgamento. Casos como esse, são considerados implícitos, pois fazem com que o ouvinte/leitor efetue uma interpretação dessa avaliação.

Esse exemplo pode ser analisado de duas maneiras: primeiro como julgamento positivo do subtipo propriedade, visto que diz respeito à honestidade das pessoas - PD avalia-se como honesto por fazer parte de uma “advocacia limpa”. Segundo, como apreciação do subtipo valoração - que contempla as avaliações referentes ao

valor social dos objetos, que nesse caso, incidem nos epítetos ‘limpa e inteligente’ e nos substantivos ‘fraude e falcaturia’ seguidos do adjunto negativo “sem”. Segundo Martin e Rose (2003/2007, p.41) a apreciação pode envolver considerações éticas das pessoas. Em ambos os tipos de atitude (julgamento ou apreciação) o significado é o mesmo: o professor se julgando um profissional honesto, inteligente e irrepreensível, usando exemplos concretos no seu argumento a fim de mostrar aos alunos o comportamento adequado de um advogado. Nessa perspectiva há a tentativa do professor em posicionar os alunos para uma avaliação positiva em ser um profissional honesto.

É possível observar pelos exemplos mostrados até o momento, que os dois participantes da pesquisa expressam avaliações sobre si mesmo de maneiras diferentes. Nas falas da participante PL foram utilizados atributos para ressaltar suas qualidades como professora e pessoa, concentrando o julgamento na sua personalidade, nas de PD, o julgamento está relacionado à sua postura como advogado.

A análise identificou nas falas de PD também o uso de avaliações explícitas para falar do seu procedimento em sala de aula, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo (32)

PD: (...) Não, não vou fazer isso! Isso não tem qualquer fundamento! Isso não serve! Não é assim! Éh, eu sempre *procuro ser bastante maleável* [Julg:tenacidade+] nesse, nesse ponto. [Fonte: entrevista]

Exemplo (33)

PD: (...) Eu procuro tratar com muita sensibilidade e de maneira alguma, éh, **não sou taxativo** [Julg:tenacidade+]. de dizer: [Fonte: entrevista]

Exemplo (34)

PD: (...) eu preciso é respeitar isso, **não não posso ser linha dura**, [Julg:tenacidade+]. ao ponto de achar que a minha opinião é sempre a mais correta. [Fonte: entrevista]

Nas auto-avaliações de PD mostradas nos exemplos acima são ressaltadas suas qualidades de determinação e resolução; essas características que se enquadram no subtipo tenacidade – julgamento sobre o nível de decisão e resolução das pessoas. Em (32) julga-se “maleável”, “não ser taxativo” (ex.33) e nem “linha dura” (ex.34).

Em (35) percebe-se o auto-julgamento do subtipo normalidade, visto que utiliza o substantivo “sensibilidade” para se definir como um professor que se orienta pelo diálogo ouvindo os anseios e necessidades dos universitários:

Exemplo (35)

PD: (...) Eu *procuro tratar* com **muita sensibilidade**[Julg:normalidade+]. e de maneira alguma, éh, não sou taxativo de dizer: [Fonte: entrevista]

Comparando as avaliações dos dois professores, pode-se dizer que PL realiza os auto-julgamentos para despertar nos alunos uma resposta de confirmação da sua postura em ser exigente que objetiva preparar-los em termos de conteúdo. Já PD utiliza auto-avaliações sobre a sua capacidade de decisão e determinação.

Retomando a equivalência que Martin faz com os tipos de modalidade de Halliday (1994) – os subtipos de normalidade e tenacidade correspondem à inclinação e à frequência. No caso de PL – capacidade - equivale à habilidade. Nesse sentido, PL julga-se pela sua competência, diferentemente de PD que se avalia pela sua serenidade e o jeito peculiar de tratar seus alunos.

Os atributos utilizados pelos professores correspondem aos em inglês: *flexible, adaptable, meticulous, competent* sugeridos por Martin e White (2005, p.53), o que corrobora as auto-avaliações.

Finalizando esta parte, é possível dizer que a preferência de PL por avaliações em termos de capacidade (ex. 25 a 30) revela uma tendência de julgamento de acordo com normas de comportamento social. A professora fala da sua competência como profissional quando está em sala de aula e também nas entrevistas.

PD faz julgamentos sobre si tendo como base o que é legalmente aceito, destacando sua honestidade como advogado (ex. 31) em sala de aula, e como uma pessoa resoluta e sensível (ex. 32 a 34) nas entrevistas.

3.2.2 Julgamentos sobre alunos e professores

Esse grupo apresenta os exemplos em que os professores expressam atitude de julgamento com relação a alunos e outros professores. Início mostrando no quadro 3.22 as ocorrências dos termos utilizados por PL e PD para nomear os alunos e professores para realizar suas avaliações:

PL				
Pessoa avaliada	Total de ocorrências Aula	Porcentagens das ocorrências Aula	Ocorrências avaliador Entrevista	Porcentagens das ocorrências entrevistas
Aluno	02	0,01 %	06	0,07%
Eles (alunos)		-	04	0,05%
Aqueles	01	0,005 %		
Colega (aluno)	01	0,005%	-	
Professor	01	0,005%	03	0,03
Professores	-	-	03	0,03
Total de palavras do corpus	17.564		7.695	

Quadro 13 Julgamentos sobre alunos e professores – 1

PD		
Pessoa avaliada	Ocorrências avaliador Entrevista	Porcentagens das ocorrências entrevistas
Eles (alunos)	02	0,05
Professor	02	0,05
Professores	01	0,02
Total de palavras do corpus	3.392	

Quadro 14 Julgamentos sobre alunos e professores - 2

Comparando os dois quadros (3.22 e 3.23), observa-se que PD faz julgamentos sobre os alunos e outros professores somente nas entrevistas, e PL avalia os alunos (“aluno”, “aqueles” e “colega”) em sala de aula e nas entrevistas.

Exemplo (36)

PL: (...) tem gente não sei se é o caso aqui, mas tem gente que sai do grupo porque tem [colega](#) **que adora viver à custa** [Julg:tenacidade-]. do outro né? [Fonte: aula]

Exemplo (37)

PL: (...) Tem sempre [aqueles](#) que **gostam de levar vantagem** [Julg:veracidade-].. [Fonte: aula]

Exemplo (38)

PL: (...) A [pessoa](#) que faz isso **está enganando a si mesmo** [Julg:veracidade-]. e não a mim. [Fonte: aula]

Os três exemplos mostrados possuem em comum a avaliação negativa da professora sobre os alunos, realizada de forma implícita. Isto é, as avaliações são ativadas por meio das expressões (“adora viver à custa do outro” – ex. 36, “gostar de levar vantagem” - ex.37, “enganar a si mesmo” – ex. 38), levando à interpretação dessa avaliação, que nesses casos, podem ser consideradas do tipo tenacidade (ex. 36) e veracidade (37 e 38) cujos significados remetem ao caráter das pessoas.

O julgamento negativo de PL é sobre o tipo de aluno que tira proveito das situações, explorando os colegas: em 36, a avaliação incide no processo mental de afeto “adorar” juntamente com a expressão “viver à custa do outro”; no exemplo 38, o processo mental de afeto “gostar” + “levar vantagem” também nos remete a esse mesmo tipo de aluno. Em 39, a avaliação é referente ao tipo de aluno que ao proceder dessa forma, “engana” a si mesmo.

Por meio dessas avaliações negativas, a intenção de PL é receber uma resposta de rejeição a esses tipos de alunos, mostrando assim, a desaprovação dos universitários.

Ainda nas falas de PL, foram identificados exemplos de julgamento negativo realizados de forma explícita pelos atributos:

Exemplo (39)

PL: (...) têm [pessoas](#) que acham que ser líder, reivindicar tem que ser **mal educado, grosseiro** [Julg:capacidade+]., agredir os outros, né? com palavras. [Fonte: aula]

Exemplo (40)

PL: (...) Só que se vocês fazem, isso, tá correndo da [pessoa](#) que **não quer ter compromisso** [Julg:capacidade+]. essa [pessoa](#) nunca vai desconfiar. [Fonte: aula]

Nos casos acima, PL avalia outros tipos de estudantes: os que não possuem educação e nem comprometimento. Em (39), o julgamento é realizado pelos atributos “mal educado” e “grosseiro”. Esse julgamento é do subtipo propriedade, equivalente ao inglês *rude* (Martin & White, 2005, p.53).

Já em (40), PL refere-se aos alunos “descompromissados” com as obrigações de sala de aula, e, portanto, enquadra-os no julgamento de tenacidade, equivalendo à *reckless*, que, por sua vez, diz respeito à dependência das pessoas.

Nas entrevistas, PL apresenta julgamentos negativos dos alunos:

Exemplo (41)

PL: (...) então eu não gosto de alunos **passivos** [Julg:capacidade+]. assim como eu coloco: “gente às vezes eu tô falando um monte de mentiras aqui, e você não questionam, e aceitam isso pacificamente”. [Fonte: entrevista]

Exemplo (42)

PL: (...) não é por aí, você está pretendendo formar uma pessoa crítica, que depois vá atuar na rede né, e depois esses alunos que só **querem achar tudo pronto, tudo mastigado e só engolir** [Julg:capacidade+]. não é por aí. [Fonte: entrevista]

Nos exemplos (41) e (42), PL avalia negativamente os alunos pelos epítetos “passivos” e “acomodados”.

Exemplo (43)

PD: (...) éhh, com alguns alunos nutro até uma certa amizade, éhhh, particular, isso até que contribui porque, de qualquer forma , eles me **ajudam** [Julg:capacidade+]. muito na sala de aula. [Fonte: entrevista]

Na fala de PD, o processo mental “ajudar” é utilizado para descrever a ação dos alunos, sinalizando para uma avaliação positiva dos universitários. Pode-se considerar como uma avaliação implícita, no qual o processo invoca, chama o

julgamento positivo do tipo capacidade, que equivale ao inglês *together* – referindo aos alunos como colaboradores no momento da aula.

Na avaliação de outros professores, PL e PD remetem-se aos seus antigos mestres para expressar atitude de julgamento positivo, no caso de PD, e negativa, no de PL:

Exemplo (44)

PL: (...) eu me senti prejudicada em termos de conhecimento sistematizado por esses [professores](#) que eram **omissos** e **descompromissados** [Julg:capacidade+]. com a profissão e né? [Fonte: entrevista]

Exemplo (45)

PD: Direito Penal é uma paixão minha de faculdade. Eu tive **ótimos** [Julg:capacidade+]. [professores](#) de Direito Penal. [Fonte: entrevista]

Os exemplos (44) e (45) referem-se as avaliações dos professores nas entrevistas. PL julgou alguns dos seus antigos professores como “omissos e descompromissados”, o julgamento do subtipo tenacidade, equivalendo ao inglês *reckless*. PD expressa julgamento positivo do subtipo capacidade quando fala sobre seus antigos professores da universidade. A avaliação é efetuada pelo epíteto “ótimos”, que corresponde a *clever, experienced*. Assim, PD avaliou positivamente seus professores e PL negativamente. Pode-se dizer que PL e PD esperavam que a entrevistadora fizesse um comentário corroborando o fato de também ter tido aulas com professores ótimos ou ruins.

Resumindo as avaliações dos professores com relação aos alunos, é possível dizer que PL, em sala de aula, expressa julgamentos sobre tipos de alunos que ela considera inaceitáveis em sala de aula de acordo com normas de comportamento social e moral. Já PD não expressa avaliações negativas, apenas positivas enaltecendo o papel de seus alunos.

Quanto às avaliações sobre outros professores, PL continua seu julgamento negativo destacando a falta de compromisso de seus antigos educadores, e PD continua com o seu julgamento positivo, ressaltando a competência de seus antigos mestres.

3.3.3 Julgamentos sobre outros participantes

A categoria (3) contempla as avaliações dos professores com relação a outras pessoas que fazem parte do convívio pessoal e profissional de cada um, e que foram identificadas nas suas falas:

Exemplo (46)

PD: (...) E mesmo assim tem **gente tão dissimulada** [Julg:capacidade+]. que não fala nada pro advogado. [Fonte: aula]

Observando o exemplo (46), nota-se o professor PD usa o substantivo “gente” para referir-se a pessoas de má índole, que tentam enganar o advogado. O julgamento pode ser evidenciado, pois há uma avaliação sobre o caráter dessas pessoas feita pelo professor, no que tange ao grau de honestidade.

Devo observar que organização dos grupos fez-se necessária para que se obtivesse primeiro, uma dimensão dos tipos de pessoas julgadas pelos professores, segundo, uma identificação dos tipos de julgamentos realizados, e em terceiro, um exame detalhado das formas de realização dessas avaliações. Com a separação dos exemplos em grupos, foi possível colocar em foco os julgamentos dos professores, estudando-os para se obter informações para análise geral de todas as atitudes investigadas (afeto, julgamento e apreciação).

PD expressa avaliações sobre os tipos de pessoas que um advogado convive no seu cotidiano. Esses participantes são profissionais do Direito, tais como, o advogado, o juiz e o promotor:

Exemplo (47)

PD: (...) O [advogado](#), [ele](#) precisa ser **ético** [Julg:capacidade+]., o advogado precisa ser **ético**[Julg:capacidade+]., não precisa pedir pra ninguém mentir.
[Fonte: aula]

Exemplo (48)

PD: (...) o [advogado](#) tem que ser **impecável** [Julg:capacidade+]. [Fonte: aula]

Exemplo (49)

PD: (...) Não, não, não é possível subestimar a **inteligência** [Julg:capacidade+]. do promotor, do juiz que são pessoas que tão, tem uma **experiência muito** grande[Julg:capacidade+]. (...). [Fonte: aula]

Os exemplos acima se enquadram no tipo sanção social, portanto, avaliações sobre o comportamento das pessoas sob o ponto de vista da legalidade. No subtipo propriedade, que por sua vez refere-se à honestidade das pessoas, o professor exalta o papel do advogado: no exemplo (47), ele usa a expressão de modalização ‘precisa ser ético’, incidindo o julgamento no epíteto ‘ético’, mostrando aos alunos a importância da responsabilidade do advogado. Em (48), o professor usa estrutura de modulação “tem que ser impecável” para enfatizar a importância da ética na carreira de um advogado; a avaliação incide no epíteto ‘impecável’.

PD expressa julgamento de estima social – capacidade para referir-se ao juiz e ao promotor. A avaliação é realizada pelos atributos “inteligência” e “experiência” (ex. 49)

PD expressa avaliações sobre outros tipos de participantes, como, por exemplo, clientes mentirosos, criminosos, bandidos. Assim sendo, é por meio dessas pessoas que o professor se vale para expressar o julgamento, esperando dos alunos uma resposta de solidariedade, concordando com o professor que se deve ter cuidado ao lidar com essas pessoas.

Nos exemplos a seguir, o tipo de julgamento continua sendo o de sanção social:

Exemplo (50)

PD: (...) Geralmente eles são **dissimulados** [Julg:capacidade+]. (...) ladrões.
[Fonte: aula]

Exemplo (51)

PD: (...) E mesmo assim tem gente **tão dissimulada** [Julg:capacidade+]. que não fala nada pro advogado. [Fonte: aula]

Exemplo (52)

PD: (...) O estelionatário, o que furta, o que rouba, esses são **perigosos** [Julg:capacidade+]. [Fonte: aula]

Exemplo (53)

PD: (...) eles têm esse **comportamento de bonzinho** [Julg:capacidade+]., têm uma **boa conversa** [Julg:capacidade+]., **boa lábia** [Julg:capacidade+]., o **coitadinho** [Julg:capacidade+]., o **pobrezinho** [Julg:capacidade+]. e acaba conseguindo algum benefício. [Fonte: aula]

Exemplo (54)

PD: (...) O ladrão *não merece* **confiança** nenhuma [Julg:capacidade+]. Esse é o, que pratica crime contra o patrimônio. [Fonte: aula]

Nos exemplos acima, PD apresenta aos alunos os tipos de pessoas com que os advogados se deparam no cotidiano. O professor usa a forma pronominal “eles”, o termo “gente” e “estelionatário” para referir-se às pessoas de má índole. Em (50) e (51), a avaliação é realizada pelos epítetos “dissimulada” e “dissimulados” que, em português, quer dizer, “aquele que dissimula com frequência, fingido, falso, hipócrita”, correspondendo ao termo em inglês *lying*. É um julgamento de sanção social do subtipo veracidade, que diz respeito ao nível de falsidade de algumas

peessoas. O advogado, como uma autoridade que vai defender o réu, deve saber identificar tais indivíduos.

Já em (52) e (53), PD identifica as pessoas avaliadas como ladrões - “eles” e “estelionatário”; no primeiro caso, o julgamento é efetuado por meio dos atributos “comportamento de bonzinho”, “boa conversa, boa lábia” e dos epítetos “coitadinho e pobrezinho”, e no segundo, pelo epíteto “perigosos”.

No exemplo (54), ele descreve o “ladrão” julgando-o por meio do atributo “confiança” intensificado por “nenhuma”. Nesse exemplo, há duas formas de julgamento negativo de sanção social – veracidade. O primeiro é feito pelo identificador “ladrão” que por si só já remete a uma avaliação negativa; e o outro julgamento é efetuado pelo atributo “confiança” cujo sentido torna-se negativo pelo intensificador “nenhuma”. Ambos os julgamentos são de um mesmo tipo, porém a dupla avaliação foi utilizada para ressaltar o caráter desse tipo de pessoa.

Já no exemplo a seguir, a avaliação é realizada pelos processos materiais:

Exemplo (55)

PD: (...) O [estelionatário](#), o que **furta**, o que **rouba**
(...)[Julg:capacidade+]..[Fonte: aula]

Em (55), PD usa os processos “furar” e “roubar”. Como no exemplo 54, nesse também, há duas formas de julgamento de sanção social - veracidade; uma efetuada pelos processos e outra pelo identificador “estelionatário”.

Algumas considerações

Encerrando a apresentação e análise dos dados referentes à atitude de julgamento, faz-se necessário tecer algumas considerações. O quadro 3.33 a seguir, faz um resumo dos tipos e subtipos de julgamento identificados nas falas dos professores em sala de aula:

	1) Auto-julgamentos		2) Julgamentos sobre alunos e outros professores		3) Julgamentos sobre outros profissionais	
	PL	PD	PL	PD	PL	PD
Estima social	normalidade positiva (01) capacidade positiva (03)	-	tenacidade negativa(01)	capacidade positiva (01)	-	capacidade positiva (01)
Sanção social		propriedade positiva (01)	veracidade negativa(02)	-	-	veracidade negativa (05) propriedade positiva (02)

Quadro 15 Subtipos de julgamento - 1

O quadro 3.33 relaciona as três categorias de análise, começando pelos auto-julgamentos. Nessa primeira categoria, é possível perceber que PL expressa julgamentos positivos sobre si do subtipo capacidade e normalidade. Esses dois subtipos dizem respeito à habilidade e peculiaridade das pessoas. Assim, pode-se dizer que PL avalia-se positivamente por meio da sua competência. Já PD centra no subtipo propriedade, cujo julgamento corresponde à honestidade dos indivíduos.

Na segunda categoria que destaca as avaliações sobre os alunos, PL expressa apenas julgamentos negativos tanto dos subtipos tenacidade e veracidade. Os subtipos de tenacidade e veracidade dizem respeito ao nível de resolução e honestidade das pessoas. Isso significa que PL avalia não os seus próprios alunos em sala de aula, mas os tipos de alunos que não procedem adequadamente. Nesse sentido pode-se dizer que ela tenta por meio desses julgamentos negativos, alertar seus alunos para não se comportarem como tais. Em contrapartida, PD avalia positivamente seus alunos, considerando-os parceiros no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira e última categoria, na qual outros participantes foram avaliados, um aspecto que nos chamou a atenção foi a quantidade de ocorrências de julgamentos negativos que PD utilizou quando se referir aos tipos de pessoas que são

desonestas e que os alunos podem encontrar no ofício de advogado; PD também enaltece as autoridades como juiz, promotor e até advogado destacando a capacidade e preparação desses profissionais. Já PL não expressou avaliações sobre outros participantes nas suas falas em sala de aula.

Tipos de julgamentos utilizados pelos professores - aulas

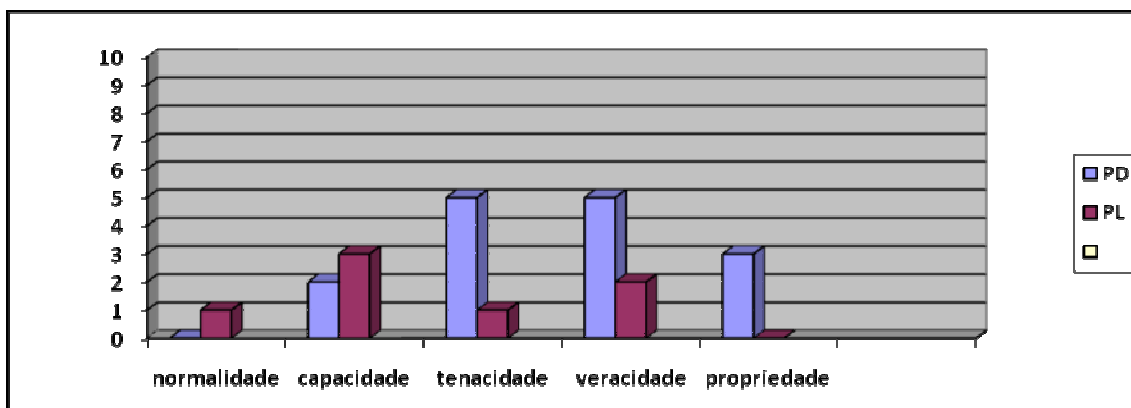


Gráfico 2 Subtipos de julgamento 1

Fazendo um contraponto com as entrevistas, o quadro a seguir apresenta os tipos de julgamento em cada grupo:

	1) Auto-julgamentos		2) Julgamentos sobre alunos e outros professores		3) Julgamentos sobre outros profissionais	
	PL	PD	PL	PD	PL	PD
Estima social	capacidade positiva (01)	normalidade positiva (01) tenacidade positiva (04)	tenacidade negativa (02)	normalidade positiva (01) capacidade positiva (01)	-	-
Sanção social	-	-	-	-	propriedade positiva (01)	-

Quadro 16 Subtipos de julgamento - 2

O quadro relaciona os subtipos de julgamento efetuados pelos professores sobre eles mesmos: em ambos, participantes as avaliações foram de estima social – capacidade, normalidade e tenacidade. Comparando com as aulas, o fator novo foi a avaliação de PD.

Na segunda categoria, repete-se o que aconteceu nas aulas de PL, a professora continua com julgamentos negativos sobre alunos e outros professores.

O gráfico a seguir mostra as ocorrências dos subtipos de julgamento identificados nas entrevistas:

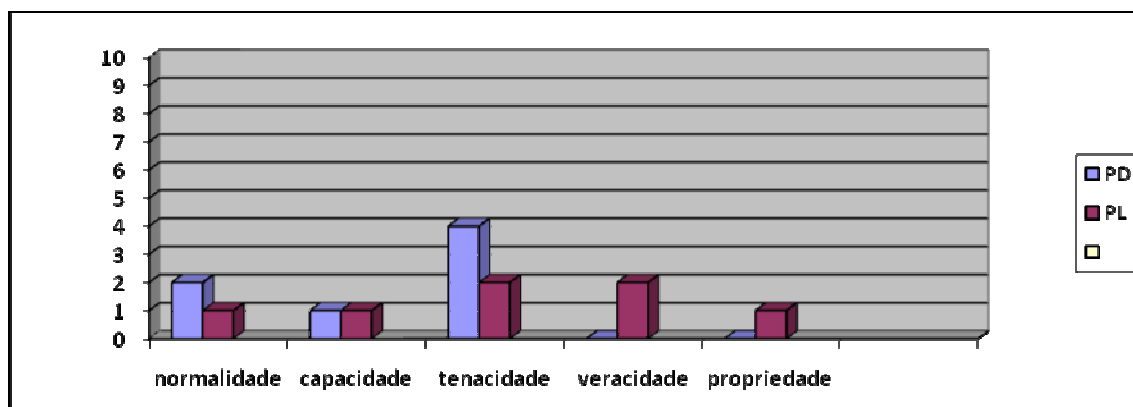


Gráfico 3 Subtipos de julgamento 2

Identificados e analisados os subtipos de julgamento, apresento no quadro 3.34 a seguir, como esses julgamentos foram realizados. Isto é, quais elementos léxico-gramaticais foram utilizados pelos professores para efetuar esses julgamentos:

Elementos léxico-gramaticais	1) Auto-julgamentos		2) Julgamentos sobre alunos e outros professores		3) Julgamentos sobre outros profissionais	
	PL	PD	PL	PD	PL	PD
Atributos	X	X	X	X		X
Epítetos					X	X
Processos			X			X
substantivos						X

Quadro 17 Resumo dos elementos léxico-gramaticais do julgamento

Pode-se dizer que PL utilizou elementos do grupo nominal para avaliar a si mesma, os alunos, seus antigos professores. Já PD também usou atributos para falar de si e de seus professores, porém, para falar sobre outras pessoas boas ou más valeu-se de elementos do grupo nominal e verbal.

A identificação, a análise e a interpretação da atitude de julgamentos possibilitaram fazer um mapeamento das pessoas que os professores julgam na sala de aula e como essas pessoas são avaliadas.

PL concentra as avaliações em si mesma destacando seus atributos, e PD centra a avaliação em outros participantes chamando a atenção dos alunos para esses personagens.

3.3 Apreciação

Esta terceira parte contempla as análises do último tipo de atitude do sistema de avaliatividade – a apreciação. Já foram apresentadas e discutidas as avaliações dos sentimentos – atitude de afeto, e do caráter e comportamento das pessoas – atitude de julgamento. Na apreciação serão mostradas as avaliações negativas e positivas de objetos, artefatos, processos e estados das coisas. Trata-se da avaliação da estética da composição, estrutura e forma, da apresentação, do conteúdo desses objetos.

Similarmente ao julgamento, a apreciação pode ser considerada como uma “institucionalização dos sentimentos” no contexto das proposições (normas como produtos e performances são avaliados). As avaliações de apreciação podem ser positivas ou negativas, como também, são as de afeto e de julgamento.

A apreciação é organizada em três tipos: reação, composição e valoração como mostra o quadro a seguir:

Apreciação	Positiva	Negativa
Reação (impacto)	cativante,	tedioso, chato.
Reação (qualidade)	bonito, esplêndido.	revoltante, repulsivo.
Composição (equilíbrio)	harmonioso, simétrico.	desequilibrado, discordante.
Composição (complexidade)	simples, elegante, rico, preciso.	extravagante, ornamental.
Valoração	desafiador, profundo.	insignificante, conservador.

Quadro 18 Exemplos da apreciação traduzidos de Martin (2000, p. 155)

O quadro 3.35 mostra os tipos e subtipos da apreciação com seus respectivos exemplos. O primeiro é chamado reação e possui os subtipos - impacto e qualidade. Esse tipo de apreciação diz respeito à reação que as coisas provocam nos falantes/escritores. A apreciação do tipo composição é dividida em equilíbrio e qualidade e referem-se à elaboração dos objetos e, finalmente, a apreciação do tipo

valoração contempla o valor que é dado às coisas e objetos. Mais detalhes sobre esse tópico encontram-se no capítulo de Fundamentação teórica – iii Apreciação.

Assim como no afeto e no julgamento, apresento, a seguir, as categorias indicando os tipos de apreciação encontrados nos dados:

Categoria (1) Apreciação das produções dos alunos

Exemplo (56)

PL: (...) Esse [texto](#) está **ok** !

Categoria (2) Apreciação do desempenho dos alunos

Exemplo (57)

PD: (...) Não, não, sempre pensei sim. É uma [questão](#) **bastante interessante**.

Categoria (3) Apreciação dos conteúdos

Exemplo (58)

PL: (...) eu tenho mais de trinta anos de sala de aula e as [escolas](#) estão cada vez **piores**.

Categoria (4) apreciação do desempenho dos professores e outros profissionais

Exemplo (59)

PD: (...) O advogado fica numa [situação](#) **ruim**, dá vontade de bater no cliente.

No primeiro grupo constam os exemplos em que as avaliações sobre as produções (ex. 56 – “texto”) dos alunos são ressaltadas pelos professores em sala de aula. A segunda diz respeito às performances dos alunos (ex.57 – “questão”), isto é, participações e desempenho dos universitários.

No terceiro grupo o foco da avaliação é voltado para os conteúdos e instituições (ex.58 – ensino) e assuntos abordados sobre a disciplina que ministram, diferentemente das duas anteriores que centravam no aluno. O quarto e último grupo, o foco é voltado para as avaliações do desempenho dos professores e outros profissionais (ex. 59 – “situação do advogado”).

3.3.1 Apreciação da produção dos alunos

A seguir mostro os exemplos em que as produções dos alunos são avaliadas por PL, não foram identificados apreciação desse tipos nas falas de PD:

Exemplo (60)

PL: (...) Eu penso que tá **(texto) bom**. É só refazer essa última parte aí, porque tem informação que não procede.

Exemplo (61)

PL: (...) Isso. Eu tô pegando parte por parte...isso...tá **ok!** [composição+] **(texto)** [Fonte: aula]

Exemplo (62)

PL: (...) Senão fica **(texto) solto**, [composição+] você terminou esse assunto e já entrou em outro. [Fonte: aula]

Exemplo (63)

PL: (...) Tá, mas tá **incompleto**. [composição-] Falta o tema (...) **(texto)** [Fonte: aula]

Nas avaliações mostradas acima, a apreciação é do tipo composição, uma vez que representa a percepção de proporcionalidade e detalhe sobre o texto (cf. Martin, 2000:160).

Assim sendo, a participante PL aprecia positivamente e negativamente o trabalho dos alunos no que tange à elaboração. Pode-se interpretar que se trata de uma

avaliação sobre os aspectos formais dos textos, tais como, coerência e coesão, ortografia, etc.

Em (60) a (61), a avaliação é realizada pelos epítetos “bom” e “ok” ; já em (62) e (63) a avaliação incide também nos epítetos “ solto” e “incompleto”, porém, esses exemplos se enquadram no subtipo complexidade.

A partir desses exemplos, PL, ao emitir avaliações sobre as produções dos alunos, ela o faz com a intenção de obter uma resposta positiva dos alunos mostrando interesse em descobrir o que não está bom e o que precisa ser melhorado.

3.3.2 Apreciação do desempenho dos alunos

Esse segundo grupo contempla as avaliações dos professores quanto à participação, aprendizagem e desempenho dos alunos:

Exemplo (64)

PL: (...) Até porque eu acredito que após a leitura desse livro, vocês já vão ter, se é que não têm essa idéia clara [composição+] do que é ensinar língua portuguesa, né? [Fonte: aula]

Exemplo (65)

PL: (...) Ficou **claro** [composição+] isso aí gente??? [Fonte: aula]

Exemplo (66)

PL: (...) ó porque tem que estar **claro** [composição+] pra você! [Fonte: aula]

Exemplo (67)

PL: (...) parece que ficou **claro** [composição+], que não há duvida! [Fonte: aula]

Exemplo (68)

PL: (...) ela vai ter que participar, essa coisa de ahh porque é colega, fica **chato**, [reação-] não faz nada, não participa e eu coloco o nome e pronto, **não é por aí**. [Fonte: aula]

Nota-se pelos exemplos de composição do subtipo complexidade positiva, mostrados nos exemplos acima, que PL utiliza os epítetos ‘clara’ e ‘claro’ para verificar a compreensão dos alunos após a apresentação do conteúdo ou assunto trabalhado em aula.

Martin (2000, p.160) ressalta que o subtipo composição complexidade diz respeito às percepções de detalhe do texto ou assunto avaliado. Nessa perspectiva, no exemplo (64), PL utiliza o termo “idéia clara” incidindo a avaliação no epíteto “clara” para dizer como deve ser a compreensão dos alunos sobre como ensinar Língua Portuguesa.

Já de (65) a (67), os exemplos se deferem um pouco. Isto é, a professora efetua a apreciação com objetivos diferentes: em (65) para verificar a compreensão do assunto ensinado utilizando o epíteto “claro”; já em (66) por meio da modalização “tem que estar” + o epíteto “claro” ela ressalta a necessidade de se compreender o assunto. E, finalmente, em (67), ela faz uma avaliação sobre o que foi ensinado. Em todos os exemplos mencionados, o epíteto “claro” foi usado para fornecer uma dimensão de detalhamento sobre o que foi avaliado, equivalendo ao inglês *clear* (Martin, 2000:161).

No exemplo (68), a educadora avalia negativamente a ação de alunos que ajudam os colegas descompromissados. A avaliação é realizada pelo epíteto “chato” e na expressão “não é por aí” que pode ser traduzida por “não é essa a solução”.

Diferentemente de PL, PD valoriza a participação do aluno utilizando o epíteto “interessante” intensificado por “bastante” para valorizar o questionamento do aluno, como mostra o quadro a seguir :

Exemplo (69)

PD: (...) Não, não, sempre pensei sim. É uma questão **bastante interessante**. [valoração+] [Fonte: aula]

A apreciação do tipo reação - qualidade, apresentado no quadro 3.39, refere-se ao impacto emocional que o objeto provoca no avaliador (Martin, 2000, p.160), que nesse caso, é a reação do professor em relação à participação do aluno. Esse tipo de avaliação pode ser interpretado como positivo, uma vez que os universitários se sentem motivados a participar cada vez da aula, apresentando suas contribuições e se envolvendo no processo de ensino e aprendizagem.

3.3.3 Apreciação dos conteúdos

Nesse terceiro grupo estão agrupados os exemplos de apreciação dos professores com relação às instituições, ao ensino e aos conteúdos das suas respectivas disciplinas identificados nas falas de sala de aula:

Exemplo (70)

PL: (...) Por exemplo, um [ensino de primeiro e segundo grau melhorado](#) [reação -], **não é por aí**. [Fonte: aula]

Exemplo (71)

PL: Tem que ter todos os questionamentos, né? O [estudo](#) mais **aprofundado** [valoração +] [Fonte: aula]

Nesses exemplos, o ensino e os conteúdos são apreciados por PL. A avaliação em todos eles é realizada pelos epítetos. Nota-se em (70) que PL avalia negativamente o “ensino de primeiro e segundo graus” pelo epíteto “melhorado”; e em (71) PL aprecia positivamente o “estudo” utilizando o epíteto “aprofundado”. No primeiro caso, a apreciação negativa é do tipo reação – qualidade indicando o nível de rejeição da professora com relação ao ensino na atualidade. Já no segundo caso, a apreciação positiva é do tipo valoração ressaltando o valor social que um estudo precisa ter.

Nessa apreciação do tipo valoração, a professora chama a atenção dos alunos para a situação do ensino e a necessidade de mudança desse quadro.

Exemplo (72)

PL: (...) Então, éh, gente, vamos respeitar o turno de fala do outro, senão vira um **manicômio** [reação -] [aqui](#). [Fonte: aula]

Exemplo (73)

PL: (...) eu tenho mais de trinta anos de sala de aula e as [escolas](#) estão cada vez **piores** [reação -] - [Fonte: aula]

Ao avaliar a escola, mais especificamente, a sala de aula, a professora utiliza o substantivo ‘manicômio’ (ex. 72) para simbolizar a bagunça e ao barulho da sala, naquele momento comparando-a a um hospício. Já com o epíteto ‘piores’ (ex.73) a professora define a escola atual. Os dois exemplos equivalem à reação negativa – impacto.

Exemplo (74)

PL: (...) Então é um [estudo](#) **muito interessante** [reação+], um [estudo importante](#), [reação +], a morfologia. [Fonte: aula]

Exemplo (75)

PL: (...) [Matoso Câmara](#), gente, é **imprescindível** [valoração+], vocês conhecerem. [Fonte: aula]

Exemplo (76)

PL: (...) não é? e aí se ele não sabe o que que é verbo, **aí fica complicado** [reação-], não é? Então **não é inútil** [valoração+], né, você aprender isso aí,(...) [Fonte: aula]

Nos exemplos (74) a (76) destacamos apreciações sobre: o estudo, Matoso Câmara, “saber verbo”. A docente utiliza os epítetos: ‘interessante’, ‘importante’, ‘imprescindível’, ‘complicado’ e ‘inútil’ para intensificar a relevância e o valor desses

tópicos para a aprendizagem do aluno de Letras. Os exemplos encaixam-se no subtipo valoração positiva.

Exemplo (76)

PL: (...) e quem não estudou verbo vai ter que estudar. Ahh éh, estudar verbo é **ultrapassado** aí você vê... é, então é só, por exemplo, que estudar verbo pra você decorar os modos e os tempos, e não saber aplicá-los **não adianta nada**[valoração-], não é, então fica uma **coisa vaga, realmente, sem utilidade**[valoração-]. (...)

[Fonte: aula]

Já o exemplo (76) a professora enfatiza que estudar verbo e não saber como usá-los é “vago, realmente sem utilidade” e “não adianta nada”. Dessa forma, ela utiliza uma expressão negativa para valorizar positivamente a necessidade de se estudar esse conteúdo profundamente e estar seguro do seu uso.

3.3.4 Apreciação do desempenho dos professores e outros profissionais

Nessa parte apresento as apreciações da professora PL referentes a sua metodologia, interação com os alunos e convívio com as críticas.

Exemplo: (77)

PL: (...) então, ninguém melhor do que vocês para dizer se realmente é isso, se essa metodologia está **ok**, (...)[valoração+] [Fonte: aula]

Exemplo (78)

PL: (...) Não existe um plano **fixo** [composição+]: é isso e acabou! É **maleável** [composição+], tá? Então, o que me interessa é justamente isso.
[Fonte: aula]

No exemplo (77), no contexto de sala de aula, a professora vale-se dos epítetos ‘ok’ e a expressão “se é por aí mesmo ou não” que pode ser interpretada por “estar certo ou não”, para avaliar a sua metodologia de trabalho. Trata-se de apreciação positiva do subtipo reação – qualidade correspondendo a *okay, fine, good* (Martin & White, 2005, p.56).

No que se refere à metodologia utilizada na sala de aula, no exemplo (78), a professora vale-se dos epítetos “fixo” e “maleável” para expressar sua sensatez e sua compreensão às necessidades dos alunos. Esse caso faz parte da apreciação positiva composição equilíbrio.

Exemplo: (79)

PL: (...) tudo bem que você tem essa **relação de amizade** [valorização+] com os alunos, né? [Fonte: aula]

Exemplo (80)

PL: essa interação, mas **não é chegar lá no oba, oba**, [valorização+] eu finjo que eu dou aula e né! [Fonte: aula]

Já nas entrevistas, em (79) a professora aprecia positivamente a sua interação com os alunos como “tranquila” e “amigável” (corresponde ao inglês *good, appealing*) respondendo a pergunta ‘eu gostei disso?’ (*Did I like it?*) utilizada na identificação da apreciação reação qualidade proposta por Martin e White (2005, p.56).

No exemplo (79) a professora exalta a importância de uma relação de amizade com os alunos, porém, uma amizade equilibrada e respeitosa. Ela vale-se do substantivo “amizade” para avaliar a relação e a expressão “mas não é chegar lá no oba, oba” (*balanced, harmonious*) para indicar a necessidade do equilíbrio e respeito. A educadora vale de dois subtipos diferentes para expressar a mesma avaliação: em (79) ela utiliza reação qualidade, e em (80) composição equilíbrio.

Exemplo (81)

PL (...) Não! Isso prá mim,não! Em absoluto! Até eu acho isso (avaliação institucional) **importante** [+valoração] porque, às vezes, você pensa que você está fazendo uma coisa certa. [Fonte: aula]

Já o exemplo (81) faz parte do subtipo valoração. A professora analisa a avaliação institucional - processo proposto pela universidade que investiga a atuação dos professores baseado nas opiniões dos alunos. A educadora considera a avaliação como “importante” no sentido de direcionar o trabalho docente. O epíteto ‘importante’ equivale à *effective, valuable*.

Exemplo (82)

PD: (...) E as críticas, eu procuro não, na grande maioria das vezes, a não ser quando eu percebo que as críticas são **infundadas** [valoração-], não têm cabimento, eu procuro tratar como, toda a critica como uma crítica **construtiva** [valoração +] que vai me ajudar e eu aceito. [Fonte: aula]

No contexto das aulas, a professora aprecia negativamente as críticas infundadas, ela define como “não construtivas”, portanto desvalorizado como algo ineficaz ‘*ineffective*’ (Martin & White, 2005, p.56), que não contribui para o seu crescimento profissional. O exemplo (82) encaixa-se no subtipo valoração negativa, que por sua vez requer a pergunta: isso valeu a pena? *Was it worthwhile?* (Martin & White, 2005, p.56).

Exemplo (83)

PD: (...) O advogado fica numa situação **ruim** [reação-], dá vontade de bater no cliente. [Fonte: aula]

Exemplo (84)

PD:(...) uma [advocacia](#) **limpa**, [composição+] uma [advocacia](#) éh **inteligente** [composição+] (...) [Fonte: aula]

Em (83) é o advogado quem sente quando seu cliente não conta a verdade sobre o fato ocorrido. Ele escolhe a expressão “situação ruim” que pode ser traduzida como ‘situação desagradável’. Esse exemplo pode ser considerado como apreciação, uma vez que, o que está sendo avaliado é a ‘situação’. Trata-se de uma avaliação evocada ou implícita em que a expressão sinaliza para a emoção negativa.

Exemplo (85)

(...) Isso é o **mais importante** [valoração+]. [Esse embasamento ético](#), isso é **fundamental** [valoração+] para qualquer faculdade. A [responsabilidade](#) é **tremenda, tremenda**. [reação+] [Fonte: aula]

Já no contexto das aulas o professor enaltece a ética e a responsabilidade na profissão de advogado. Em (85), o docente avalia o embasamento ético como ‘mais importante’, ‘fundamental’, considera a responsabilidade como ‘tremenda’ intensificando o epíteto com a repetição do mesmo. ‘Fundamental, importante e tremenda’ fazem parte da apreciação valoração e correspondem aos exemplos do inglês ‘*landmark*’ e ‘*valuable*’ sugeridos para esse tipo por Martin & White (2005, p.56).

Exemplo (86)

PD:(...) Então, é **muito melhor** [valoração+] você [advogar](#) **bem** [valoração+], com **ética**, [valoração+] com **responsabilidade** [valoração+] e **inteligência**. [valoração+] [Fonte: aula]

Exemplo (87)

PD:(...) É **muito mais vantajoso**, [valoração+] isso eu constatei isso na prática, **sem falsa modéstia**. [valoração+] [Fonte: aula]

Exemplo (88)

PD:(...) uma advocacia éh, **inteligente** [valoração+], voltada ao direito sem fraude, sem falcatrua [valoração+] porque isso não dá nada, não, não funciona.

[Fonte: aula]

Em 86, 87 e 88, o professor continua enfatizando a importância de se trabalhar com ética e responsabilidade: (ex.86) ele aprecia 'advogar bem' com o epíteto intensificado 'muito melhor' 'muito mais vantajoso' (ex.87), utiliza também os substantivos 'ética', 'responsabilidade' e 'inteligência'. Em (88), o professor define a profissão de advogado como 'inteligente' e o direito 'sem fraude' e 'sem falcatrua' para dizer que esse é o caminho certo para um advogado decente. Novamente, os epítetos são utilizados para expressar os sentimentos de apreciação positiva os nomes 'sem fraude' e 'sem falcatrua'. Esses excertos também fazem parte da apreciação positiva Valoração, os epítetos que concentram a avaliação.

Exemplo (89):

PD:(...) A conduta que ele tinha até então e (dali prá frente) isso aí (é **terrível**), **queima** o advogado, **arrebenta**. Senão tiver uma orientação.

[Fonte: aula]

Para chamar a atenção dos alunos para o perigo da conduta ruim de um advogado, o professor PD utiliza o processo material 'queimar' e 'arrebentar' (89) para simbolizar o prejuízo que resulta uma má conduta.

Algumas considerações sobre a apreciação

Na análise da apreciação, foram destacados os objetos, situações, texto, conteúdos, enfim, elementos que fazem parte do cotidiano de sala de aula. De acordo com cada

curso esses elementos, embora, de natureza distinta, foram instrumentos para os professores expressarem suas avaliações no momento de diálogo com seus alunos.

As coisas e objetos avaliados carregaram a intenção do professor em despertar nos alunos respostas no sentido de direcioná-los na profissão pretendida. No caso da professora de Letras, sua intenção foi receber respostas dos alunos com relação aos procedimentos de sala de aula, tais como, textos, exercícios, e também respostas referentes à metodologia e à postura que um futuro professor deve ter.

Já o professor PD, por meio das avaliações sobre as leis, sobre a importância da ética e inteligência na profissão, teve a intenção de receber dos seus alunos respostas de apoio e determinação na preparação da conduta e da moral.

Assim sendo, embora em cursos diferentes, as avaliações foram reveladoras no posicionamento desses professores, destacando suas características pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“The expression of attitude is not as, as is often claimed, simply a personal matter - the speaker ‘commenting’ on the world – but a interpersonal matter, in that the basic reason for advancing an opinion is to elicit a response of solidarity from the addressee.”
(Martin, 2000)

Começo essas considerações finais, valendo-me da mesma epígrafe, apresentada na introdução deste estudo, que encontra-se na área da lingüística aplicada, mais especificamente na análise do discurso de base sistêmica, para apontar do que trata a expressão da atitude.

As palavras de Martin (2000) foram mostradas, propositadamente, logo no início do trabalho, com o objetivo de resumir os motivos que me levaram a desenvolver uma pesquisa na área da linguagem, mais especificamente, na análise do discurso.

Assim sendo, este estudo faz um recorte do sistema da avaliatividade, com ênfase no subsistema da atitude. A atitude é considerada como um recurso semântico utilizado para expressar as avaliações sobre as emoções, o caráter e o comportamento das pessoas e dos objetos e fenômenos do mundo.

Agregando a isso, valho-me da concepção de língua, baseando-me em Halliday e Hasan (1989, p.10) que consideram a língua como “funcional”, pois está desempenhando algum trabalho em um contexto; oriento-me, também, pelo conceito de texto como “objeto na sua própria criação” requerendo perguntas do tipo: “por que o texto significa o que significa? E por que possui tal valor?” e como “instrumento de investigação sobre algo”, requerendo perguntas do tipo: “o que o texto revela sobre o sistema da linguagem na qual é escrito ou falado?”, defendido por Halliday e Matthiessen (2004, p.3).

Levando isso em consideração, retomo a observação de Martin, para ressaltar que a expressão da atitude não é apenas um comentário sobre o mundo, e sim

um assunto interpessoal que revela, por meio da expressão de valores e opiniões, uma intenção de se obter uma resposta de solidariedade por parte do ouvinte/escritor. Dentro dessa perspectiva, o subsistema da atitude dá a sustentação teórica e metodológica às análises.

Trazendo para o ambiente educacional, mais especificamente, a universidade, interessou-me investigar como acontece a realização da atitude no discurso do professor. Parti, então para a análise lingüística dos recursos léxico-gramaticais utilizados por um professor do curso de Letras e um do curso de Ciências Jurídicas, a fim de compreender como essas avaliações se realizam no discurso e o que elas podem indicar sobre esses professores no momento de diálogo com seus alunos.

Levando-se em consideração os tipos de atitude, os dados mostraram que os professores pesquisados apresentaram o afeto com relação a eles mesmos, aos alunos e a outros participantes. Esse afeto foi identificado como qualidade e processo.

Os dados da professora PL apontaram para a presença de elementos léxico-gramaticais, tais como, atributos, epítetos e processos que foram utilizados para ressaltar sua emoção em sala de aula. Com esse recurso semântico – o afeto pode-se entender que a professora pretendia obter uma resposta de aceitação por parte dos alunos, direcionando-os a procederem efetivamente da forma que ela aprecia. Como, por exemplo, ao dizer que gosta e não gosta, que sente vergonha de chamar a atenção dos universitários, PL espera que os alunos propiciem situações em que a façam sentir feliz, ou que não promovam ações que a façam passar por constrangimentos em sala de aula.

Nos dados do outro professor, não foram identificados exemplos de atitudes de afeto se referindo às emoções sentidas por ele, e sim à emoções de outros participantes que foram refletidas na sua fala.

Os elementos lingüísticos utilizados pelo professor foram os de afeto como qualidade – atributos e epítetos, e afeto como processo – processos mentais. Nesse sentido, o resultado da análise de PD é que ele não demonstra suas próprias emoções diretamente. O afeto identificado nas suas falas aparece na voz de terceiros, isto é, “o estado fica feliz”, “o juiz confia no advogado”. Isto me

possibilita dizer que, a resposta esperada do professor quando mostra o afeto, é que os alunos entendam a forma como se procede no meio jurídico.

Na análise do julgamento, os dados de PL, mostraram avaliações sobre si mesma e sobre os alunos. Tendo em vista que o contexto de situação em que o discurso foi produzido ser a escola, não foram identificados outros participantes a não ser alunos e professores.

Os elementos léxico-gramaticais utilizados por ela foram os atributos e epítetos destacando suas qualidades como professora. Nos julgamentos dos alunos, ela se concentrou em apontar avaliações negativas sobre o comportamento e caráter deles.

É possível interpretar com essa atitude de PL que se julgando uma pessoa competente, espera-se uma resposta de confirmação por parte dos alunos, não dando margem à questionamentos quando a sua competência.

Os julgamentos de PL, na maioria, negativos a respeito dos alunos são interpretados de duas maneiras. Por um lado, dizendo que muitos não se comportam como universitários e sim como alunos do ensino médio, ela espera com as suas avaliações orientá-los para uma conduta de alunos do ensino superior. Por outro lado, por meio dessas mesmas avaliações, ela espera orientá-los para uma conduta de futuros professores que vão lidar com problemas de indisciplina e falta de compromisso na escola.

Já no caso de PD, as análises mostraram outros movimentos. Como por exemplo, não foram identificadas avaliações sobre os alunos em sala de aula. Foram evidenciados julgamentos positivos sobre pessoas do meio jurídico, como por exemplo, advogados, juízes, promotores, destacando a competência, a honestidade e a ética. Foram identificados, também, julgamentos negativos de PD com relação às pessoas consideradas de má conduta, desonestas e perigosas, como ladrões, bandidos, estelionatários, etc.

Assim, os julgamentos positivos de PD sobre os participantes da área jurídica, indicaram que o professor espera que os alunos compartilhem dessas avaliações, se posicionando positivamente em relação a esses participantes, uma vez que eles são considerados inteligentes e competentes. Não deixando de lado, o fato de que eles farão parte do mesmo meio.

Da mesma forma, por meio dos julgamentos negativos sobre os outros tipos de participantes, PD espera dos alunos uma posição que vá ao encontro com a dele. Isto é, que tenha uma atitude de atenção e cuidado ao lidar com pessoas com tais características.

Em se tratando da atitude de apreciação, em que são destacadas as avaliações dos professores sobre as coisas, os objetos, as performances, etc., os dados de PL mostraram apreciações sobre os textos escritos produzidos pelos alunos, conteúdos trabalhados em sala de aula, desempenho, instituições, etc. Os itens avaliativos utilizados se concentraram basicamente nos atributos e epítetos.

PD expressou avaliações sobre as participações dos alunos em sala de aula, destacando as perguntas e as intervenções realizadas pelos universitários ao longo das aulas. O professor apreciou, também, assuntos da sua disciplina, a profissão de advogado, entre outros. No que refere à realização lingüística, PD usou alguns processos para avaliar situações e performances do advogado, bem como os atributos e epítetos.

Na atitude de apreciação - as avaliações sobre as coisas, e objetos, situações – os dados de PL indicaram a apreciação positiva de atividades escritas, tais como, texto, provas, produzidas pelos alunos. Identificou-se também, apreciações de assuntos atuais como a situação do ensino nas escolas públicas, assuntos referentes ao conteúdo de sala de aula, como por exemplo, o estudo de determinados temas.

PD mostrou avaliações positivas, também de assuntos referentes à disciplina do curso, temas recomendados para estudo. Avaliações negativas sobre situações cotidianas de um advogado. Porém, o que se pode observar de diferente entre os dois professores, foi o fato de PD realizar avaliações positivas sobre a participação dos alunos em sala de aula.

Os atributos, os epítetos e os processos foram utilizados para realizar as apreciações positivas e negativas dos professores. As análises dessas apreciações apontaram para a evidência de uma intenção em comum dos dois professores. Ou seja, com a atitude de apreciação realizada no discurso de PL e PD, é possível dizer que, ambos objetivaram nas suas avaliações, provocar

uma resposta positiva dos alunos quanto à necessidade de preparação teórica e prática que resulta do estudo e da dedicação deles nessa fase de preparação para a profissão e, futuramente, se tornarem professores e advogados competentes.

Retomando as perguntas de investigação desta pesquisa, foi possível mostrar, por meio da análise lingüística, os recursos léxico-gramaticais utilizados pelos docentes para expressar os tipos de atitude, e esses recursos foram usados no intuito de se obter respostas dos alunos.

No decorrer da análise, vários caminhos foram percorridos, como já mostrei no capítulo de metodologia. Porém cabe ressaltar que eles não foram percorridos unilateralmente, muitas vezes, foi necessário voltar ao início, fazer o caminho oposto, testar outros rumos, para que se chegasse a alguma resposta. Assim, destaco a eficácia da análise do discurso de base sistêmico-funcional, que se fundamenta não só na interpretação dos textos orais ou escritos, mas na sua explicitação indicando a funcionalidade das escolhas lingüísticas.

A investigação do discurso docente a partir do subsistema da atitude propiciou uma compreensão mais ampla da função dos recursos semânticos utilizados pelos professores no momento de diálogo com seus alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa pode ser considerada positiva, uma vez que promoveu resultados reveladores sobre as intenções dos professores aos expressarem suas avaliações em sala de aula.

O sistema de avaliatividade como um todo se preocupa com a construção de textos orais ou escritos produzidos nas comunidades que possuem valores em comum, e, também, com os mecanismos lingüísticos utilizados por esses falantes/escritores para expressar suas emoções, opiniões e avaliações.

No território da atitude, a sua análise faz com que os falantes/escritores compreendam melhor o discurso do seu interlocutor, levando em conta as suas intenções no momento da comunicação, facilitando o entendimento um do outro.

No tocante ao processo de investigação em si, devo destacar que o caminho foi árduo, mas também, enriquecedor, proporcionando não só um crescimento intelectual, mas também, um crescimento pessoal imensurável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, L. S. (1998) A construção da subjetividade da construção do diálogo entre o professor e o coordenador. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL-PUC/SP

Abreu-Tardelli, L. S. (2006) trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Batista, M. E. (1998). *E-mails na troca de informação numa multinacional: o genero e as escolhas léxico-gramaticais*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo LAEL-PUC/SP.

Bednarek, M. (2006) *Evaluation in media discourse*. Continuum.

Berber-Sardinha, A. P. (2004) *Lingüística de Corpus*. São Paulo: Manole.

Biber, D. & Finegan, E. (1989). Styles of stances in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text* 9.1 (Special issue on pragmatics of affect) 93-124

Bittencourt, R. E. (2007) A visão dos alunos de gastronomia frente à realidade da profissão e a visão de chefs profissionais. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Catford, J. C. (1972). J. R. Firth e os lingüistas britânicos. In: Archibald A. Hill (Org.) *Aspectos da lingüística moderna*. Tradução de Adair Pimentel Palácio, Maria do Carmo B. de Azevedo e Maria Antonieta A. Celani. São Paulo: Cultrix.

Chafe, W. (1986). Evidentiality in english conversation and academic writing. In Chafe, W. & Nichols, J.(eds). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Norwood, N.J.: Ablex.

Chafe, W. & Nichols, J. (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Norwood, N.J.: Ablex.

Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. London: Continuum.

_____. (1999). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London: Continuum.

Chimin, R. (2003) O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL-PUC/SP

Christie, F. & Martin, J. R. (eds) (1997). *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

Coffin, C. (1997) Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. In: Christie, F. & Martin, J. R. (eds) (1997). *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

Conrad, S. & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In: Hunston, S. & Thompson, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Eggins, S. (1994/2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Printer Publishers.

Eggins, S & Slade, D. (1997). *Analyzing casual conversational*. Cambridge: Cassell.

Fuller, G. (1998). Cultivating science: negotiating discourse in the popular texts of Stephen Jay Gould. In: J. R. Martin & R. Veel. (eds). *Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge. 35-62.

Garcia, C. M. (1992/1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: A. Nóvoa, (coord.) *Os Professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto editora.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic- the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985/1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers. London, Continunn.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers.

Halliday, M.A.K. (1994/2004) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers (2004. third edition revised by C.V. I.M. Matthiessen).

M. A. K. Halliday Disponível em:

<http://www.english.bham.ac.uk/research/archieve/2000-2001/halliday.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2004.

Disponível em: http://.fact-index.com/m/mi/michael_halliday.html acesso em 05 de julho de 2004.

Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hasan, R. (2005). Language and society in a systemic functional perspective. In: Hasan, R. ; Matthiessen, C.; Webster, J. (ed). *Continuing discourse on language: a functional perspective*. London: Equinox,

_____. (2005). Introduction: a working model of language. In: Hasan, R.; Matthiessen, C.; Webster, J. (eds). *Continuing discourse on language: a functional perspective*. London: Equinox, 2005.

Hasan, R. & Martin, J. R. (ed) (1989). Language development. Learning language, learning culture: meaning and choice in language: studies for Michael Halliday. vol. XXVII.

Hasan, R.; Matthiessen, C.; Webster, J. (ed) (2005). *Continuing discourse on language: a functional perspective*. London: Equinox.

Hunston, S. (2000). Evaluation and the planes of discourse: status and value in persuasive texts. In: Hunston, S. & Thompson, G. (2000) *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press. 176-207

_____. (1985). Text in world and world in text: goals and models of scientific writing. *Nottingham Linguistic Circular*, 14: 25-40

_____. (1989). *Evaluation in experimental research articles*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Birmingham.

Hunston, S. & Thompson, G. (2000) *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Hood, S. (2004) *Appraising research: taking a stance in academic writing*. Tese de doutorado em Filosofia. Faculdade de Educação, Universidade de Sydney, 2004.

Hill, A. A. (Org.) (1972) *Aspectos da lingüística moderna*. Tradução de Adair Pimentel Palácio, Maria do Carmo B. de Azevedo e Maria Antonieta A. Celani. São Paulo: Cultrix.

Ikeda, S.N.(2006) A crypto-argumentação e construção do discurso estratégico. *Estudos Lingüísticos XXXV*, p. 1877-1886, 2006. [1878 / 1886]

Ikeda, S.N. e Vian Jr, O. (2006). A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, V. *Pesquisa em lingüística aplicada - Temas e métodos*. Pelotas: Educat.

Körner, H. (2000) *Negotiating Authority: The Logogenesis of Dialogue in Common Law Judgments*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguists, University of Sydney.

Labov, W. (1972) The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city: studies in black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp.354-96

_____. (1991) Speech actions and reactions in personal narrative. In: Tannen, D. (ed.) *Analysing Discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.

_____. (1997) Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and life history* 7. 1-4. 395-415.

_____. (1982) Speech actions and reactions in personal narratives. In: D. Tannen (ed.) *Analyzing Discourse: text and talk* (Georgetown University round table on Language and Linguistics 1981) Washington, D.C: Georgetown University Press.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis. In J. Helm (ed) *Essays on the verbal and visual arts* (proceedings of the 1966 Spring meeting of the American Ethnological Society) Seattle: University of Washington Press.

Lima-Lopes & Ventura, C. (2008). A transitividade em português. *Direct papers* 45. LAEL Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lock, G. (1996) *Functional english grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lyons, (1981/1987) *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos editora S.A.

Macken-Horarik, M. (2003). Appraisal and special instructiveness of narrative. *Text* 23 (2). *Special edition on appraisal*. 285-312.

Macken-Horarik, M. & Martin, J. R. (eds) (2003) Special issue of *Text*. 23/2 on "Appraisal".

Malacrida, M. J. (2006) Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet teachers' links. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Martin, J. R. (1992) *English text. System and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

_____. (1993) Genre and literacy: modeling a context in educational linguistics. In: Annual review of Applied Linguistics 13. 141-172

_____. (1995a) *Factual writing*. Geelong: Daeking University Press. Reprinted 1989. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1995b) Reading positions/positioning readers: judgment in English. *Prospect*, vol.1, n.2 july, 1995.

_____. (1997) Analyzing genre: functional parameters. In: Christie and J. R. Martin (ed), *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

_____. (1999) Grace. The logogenesis of freedom. *Discourse Studies* 1.1 31-38.

_____. (2000) Beyond Exchange: Appraisal system in English. In: Hunston, S. & Thompson, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (2002) Blessed are the peacemakers: reconciliation and evaluation. In: C. Candlin (ed.) *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press. 187-227

_____. (2003) Instantiating Appraisal: key and stance. *Paper at Systemic Functional Linguistics Association Conference*, Adelaide.

_____. (2003). Introduction. *Text 23 (2). Special edition on appraisal*. 171-181.

_____. (2004) Sense and sensibility: texturing evaluation. In J. Foley (ed.) 2004, *Language Education and Discourse*. London: Continuum.

Martin, J. R., Matthiessen, C.M.I.M., Painter, C. (1997) *Working with functional grammar*. London, Arnold.

Martin, J. R. & Rose, D. (2003/2007) *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martin, J. R. & Plum, Construing experience: some stories genres. *Journal of Narrative and Life History*. 7 (1-4): 299-308.

Martin, J.R. & White, P. (2005) *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

Martins, L. M. (2007) *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, Autores associados.

Moita Lopes, L.C. (1996a) *Oficina de lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras.

_____. (1996b) Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. In: *Revista Intercâmbio*. v.5, p 3-14. LAEL-PUCSP.

Nóvoa, A. (1992/1997) Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa, (coord.) *Os Professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1992/1997) *Os Professores e a sua Formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. 2.ed. Lisboa: Porto editora.

_____. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: *Vidas de professores*. 2.ed. Lisboa: Porto editora. 13-29.

Nunes, M. B. C. (2000) O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1989) Language has a heart. *Text* 9.1 (Special issue on pragmatics of affect) 7-25.

Ortiz, H. M. (2002) Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Page, R. E. (2003) An analysis of appraisal in childbirth narratives with special consideration of gender and storytelling style. *Text* 23.2, *Special edition on appraisal*. pp.211-237.

Painter, C. (2001) *Learning through language in early childhood*. London:Continuum.

_____. (2003) Developing attitude: an ontogenetic perspective on appraisal. *Text* 23.2 *Special edition on appraisal*.,pp.183-210.

Paula, M. N. (2001) Formação de professores na universidade: um espaço em construção. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo.

Perina, A. A (2003) As crenças do professor em relação ao computador. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Ramos, R. C. G. (1997) Projeção de imagens através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo LAEL-PUC/SP.

Rigolon, P. S. T. (1998) O Jogo como atividade mediadora na interação na sala de aula de inglês oral. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Romero, T. R. S. (1998) A interação coordenador e professor: um processo colaborativo? Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP.

Rothery, J. & Stenglin, M. (1997). Entertaining and instructing: exploring experience through story. In. Christie, F. & J. R. Martin (eds.). *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

_____. (2000). interpreting literature: the role of appraisal. In. Unsworth, L. (ed) *Research language in schools and communities: functional linguistics perspectives*. London: Cassell. 222-44.

Santos, L.L.C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de pesquisa* n. 120. 15-49.

Sarangi, S. (1993/2001). Evaluating evaluative language. *Text 23 (2). Special edition on appraisal*. 165-170.

Santi, L. C. (2003) A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês online. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL-PUC/SP

Schlieman, M.M.C.O.C. (2000) Inglês instrumental no ensino médio: a interação segundo as percepções dos alunos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. 2.ed. London: Sage publications.

Sinclair, J. (1981). Planes of discourse. In: S. N. A. Rizvi (eds). *The two fold voices: essays in honour of Hamesh Mohan*. Salzburg: universitu of Salzburg, 70-89.

_____. (1986). Fictional words, in Coulthard, M (1986). Talking about text: studies presented to David Brazil on his retirement. Discourse analysis monographs. 13 university of Birmingham: English language research. 43-60.

Sinclair, J. & Brazil, D. (1982). Teacher talk. Oxford: Oxford University Press.

Souza, L. M. F. (2006). *O modelo de linguagem avaliativa (appraisal framework) como ferramenta para a análise descritiva do texto traduzido*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC.

Souza, A. A. de (2007). The construal of interpersonal meanings in the discourse meanings in the discourse of national anthems: an appraisal analysis. In L. Barbara & Berber-Sardinha (eds), *Proceedings of the 33rd Systemic Functional Congress* (pp.531-550). São Paulo: LAEL/PUCS-SP.

Sprenger, T.M. (2004) Conscientização e autonomia em formação online de professores. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Stubbs, M. (1986). *Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.

_____. (1996). Towards a model grammar of english: a matter of prolonged fieldwork. In. M. Stubbs, *Text and corpus analysis*, Oxford: Blackwell.

Tardiff, M. & Lessard, C. (2007) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 3.ed. Petrópolis: Vozes

Thompson, G. (1996) *Introducing functional grammar*. England: Arnold.

Thompson, G. & Thetela, P. (1995) The sound of one hand clapping: the management of interaction in Written discourse. *Text*, 15 (1): 103-127.

Vian Junior, O. (2001) Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional. In: *Estudos Enunciativos no Brasil*. Brait, B. (Org.). Campinas: Pontes.

_____. (2007) O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *Revista Delta*. No prelo.

Vygotsky, L. S. (1987/2003) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1934/2003) *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Watson, (1999) Evidentiality and affect: a quantitative approach. *Language and literature* . vol. (8) 3. Sage Publications.; 217-240.

Webster, J. (2005) M.A.K Halliday: the early years, 1925-1970. In: Hasan, R. ; Matthiessen, C.; Webster, J. (ed). *Continuing discourse on language: a functional perspective*. London: Equinox.

Wertsch, J. V. (1990) Dialogue and dialogism in sócio-cultural approach to mind. In: I.Markova and K. Foppa. *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf.

White, P. R. R. (1997) Death, disruption and the moral order: the narrative impulse in mass "hard news" reporting. In: Christie, F. & Martin, J. R. (eds). *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell. 101-133

_____. (1998) *Telling media tales: the news story as rhetoric*. PhD. Thesis, Sydney: University of Sydney.

_____. (2000) Dialogue and inter-subjectivity: reinterpreting the semantics of modality and hedging. In M. Coulthard, J. Cotterill & F. Rock (eds.). *Working with dialogue*. Tübingen: Neimeyer. 67-80.

_____. (2003). Beyond modality and hedging: a dialogic view of language of intersubjectivity stance. *Text 23.2, – Special edition on appraisal*. 259-284

_____. (2004a) Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. In: *Linguagem e discurso: análise crítica do discurso*. Coulthard, C. R.C & Figueiredo, D. C. (orgs) V.4 número especial, pp. 177-205.

_____. (2004b) The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning. The Appraisal Website: Homepage

Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/>

acesso em: 10/10/04.

Zanatta, S. C. (2007) O profissional de alimentos e bebidas (garçons): um estudo com base no sistema de avaliatividade. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL- PUC/SP

Zhanzhi, L. (2003) Appraisal resources as knowledge in autobiographical discourse focusing on language acquisition. *Knowledge & discourse: Speculating on disciplinary futures*. 2nd International Conference: Hong Kong, Web proceedings, July, 2003. Disponível em:

<http://ec.hku.hk/kd2proc/proceedings/fullpaper/Theme2FullPapers/LiZhanzi.pdf>

<http://ec.hku.hk/kd2proc/proceedings/theme2.asp>

acesso em: 10/01/05

(Dicionário Michaelis

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=atributo>)

APD1

1. **PD:** Bom, plaft, vamos lá? ((som onomatopaico – PD bate palma uma vez para chamar a atenção dos alunos)). Nossa próxima aula é a prova, e nós vamos falar sobre pena. Tudo o que se refere à pena, pelo menos a Privativa de Liberdade, que foi o que nós vimos até hoje. Nós vamos fazer uma revisão rápida, inclusive direcionar a respeito da possibilidade de substituição da Pena Privativa da Liberdade por Pena Alternativa. Isso também vai cair. Apesar que nós não termos estudado ainda as Penas Alternativas. Pode. ((Essa palavra pode provavelmente foi uma resposta do PD a alguma pergunta de um aluno)).
2. **PD:** É só,
3. **PD:** cês vão responder se pode ou não pode substituir por pena alternativa. Éh, o que mais interessa nessa questão aí da possibilidade de substituição é verificar a reincidência, () a reincidência. Isso é o que mais tem dado problema com relação a essa possibilidade, tá no artigo quarenta e quatro do Código Penal. Tem gente que entende que o fato da pessoa ser reincidente já impede a substituição. Mas isso não é verdade, o que impede de verdade mesmo a substituição é a reincidência específica pela prática do mesmo crime (só). Pode até ser reincidente em crimes (diferentes) que não tem problema, dependendo do juiz, da possibilidade dele verificar o (caso concreto) em si da substituição pode substituir. Bom, (a contabilidade não cai, tá?) a (contabilidade) já é do semestre passado. Quais são as espécies de pena que nós temos no Brasil?
4. **PD:** Que mais?
5. **PD:** Alternativas.
6. **PD:** Não, (medida) de segurança não é pena.
7. **PD:** Péra! Veja bem,
8. **PD:** Olha, são, na realidade dividem isso em dois grupos. Tem uma parte da doutrina que entende que as penas no Brasil são de duas modalidades. Nós temos as penas ((Toca um celular)) --- (quem está com esse celular?)
9. **PD:** (Tá bom?)
10. **PD:** Olha, tem gente que diz que as penas no Brasil são de duas modalidades: as Penas Privativas de Liberdade e as Penas Alternativas por outro lado formando um outro grupo. Outros dos autores, desses mais antigos, entendem que as Penas no Brasil são de três modalidades: as Penas Privativas de Liberdade, (Restritivas de Direito e Multa). A Restritiva de Direito e Multas, prá esses mais modernos, estão aí no rol daquelas penas alternativas. Então, são dois grandes grupos: Privativas de Liberdade e as Penas Alternativas. Entre essas Penas Alternativas nós temos várias espécies, inclusive várias espécies novas criadas recentemente em noventa e oito, além da multa, além da

multa, éh, as Restritivas de Direito formam um maior grupo dentro do grupo das Penas Alternativas. Das Penas Privativas da Liberdade nós temos duas espécies somente duas, não existem outras espécies que são a Reclusão e a Detenção. Cuidado! porque Reclusão e Detenção não são espécies de penas (existentes) no Brasil, não confunda! As penas no Brasil são as Privativas de Liberdade e as Alternativas. Dentro do grupo das Privativas de Liberdade nós temos duas espécies de penas que são a Reclusão e Detenção.

11. **PD:** A prisão simples, ela é uma espécie de, de, de pena mais está ligada a contravenção, tá? A prisão simples é a sanção para a contravenção. Da mesma forma que a medida de segurança seria a sanção e propriamente dita (poderia imutáveis). De certa forma a pena, a prisão simples, ela entra nesse rol das Penas Privativas de liberdade porque realmente é o que acontece. Só que ela não , éh, não é, éh, usada prá prática de crime, só prá contravenção.
12. **PD:** Não, mas entra.
13. **PD:** é Alternativa.
14. **PD:** Não, prá esses autores mais modernos, a multa tá dentro do rol dessas Penas Alternativas, por quê? Porque a multa é uma pena que ela é tanto usada , cumulativamente, como Pena de Prisão como alternativamente. Em alguns casos, o juiz ao invés de aplicar a Pena Privativa de Liberdade ele aplica a multa. Ela pode substituir, ela pode ser uma alternativa a Pena Privativa de Liberdade. Por isso que ela tá nesse rol das Penas Alternativas.
15. **PD:** Sim, sim, olha, somente prá queles casos de crimes (pouco grave, aqueles de pouca ()) onde existe previsão legal, tem que haver uma (previsão legal) da possibilidade do juiz aplicar uma ou outra é ai que cabe a substituição dessa Pena de Prisão pela essa Pena de Multa, tá? Mas de qualquer forma, a multa está inserida nesse rol, ai, das Penas Alternativas junto com as Penas Restritivas de Direito. Dentro das Penas Restritivas de Direito, vocês vão ver que existem outras subdivisões como, por exemplo, a Interdição Temporária de Direitos. Dentro dessa Interdição Temporária de Direitos nós vamos ver outras sub-espécies de Penas Alternativas. Então vai se ramificando. Isso aumentou muito de noventa e oito prá cá com a criação de algumas modalidades novas de Penas Alternativas e a importância que isso tem dado, éh, quando há aplicação dessa pena e é cada vez maior. Quanto mais o tempo passa mais os estudiosos vão chegando a conclusão que a Pena de Prisão só acaba em caso de extrema necessidade. É uma exceção. A regra hoje é que sejam aplicadas Penas Alternativas devida a, a, a o (o agentimento) mesmo das próprias finalidades das penas. (Que é o que seria um castigo) propriamente dito, mas a reeducação e a socialização, recuperação do condenado. Nas Penas Alternativas, hoje, elas são aplicadas como regra com exceção nós temos ai as Penas de Prisão. Nós começamos estudando ai as Penas Privativas de Liberdade e já vimos que elas são representadas por duas espécies de penas, quais são?
16. **PD:** E qual que é a diferença de Reclusão e Detenção?

17. **PD:** Essa, essa são uma das diferenças. Na realidade você poderia ter respondido (numa questão de prova) que não existe diferença essencial, não existe diferença relevante entre Reclusão e Detenção. Na prática essa diferença praticamente não existe, praticamente não existe mesmo. São algumas diferenças de ordem consensual e legal que traduzem uma certa diferença entre uma modalidade e outra, mas você vai ver que na prática que não tem diferença não. Poderia começar a dizer algumas diferenças de ordem (processual) das mais simples como, por exemplo, com relação ao (arbitramento) de fiança. Dos crimes afiançáveis daqueles que são apenados com reclusão, quando alguém é preso em flagrante o crime é afiançável mas a pena de reclusão (nem o delegado de polícia não pode) arbitrar a fiança. Somente o juiz pode arbitrar a Fiança. Então, a pessoa vai presa e o delegado verifica no Código Penal: bom, esse crime é de reclusão apesar de afiançável, mas ele não pode arbitrar a fiança so-men-te o juiz pode. Ai já avisa logo: olha, não adianta pedir prá mim porque eu não posso arbitrar a fiança prá você é só o juiz que pode. Já se for um crime de detenção, não precisa nem o, o acusado, o preso, ou o advogado dele pedir o arbitramento de Fiança pro juiz pode pedir pro delegado. Se o crime é de detenção o delegado mesmo pode arbitrar a fiança. Essa é uma diferença que na prática ela se destaca, no resto, quase não existe muita diferença mesmo não. Por outro lado, como bem disse o colega ali, falou que a diferença que tá lá na execução da pena com relação aos regimes de cumprimento de pena, a reclusão pode ser cumprida nos dois sentidos: no Aberto, no Semi-aberto e no Fechado. Já a detenção, ela só pode ser cumprida por dois regimes mais brandos que é o Aberto, o Semi-aberto. Não existe o regime Fechado prá pena de detenção.
18. **PD:** Primeiro, a Fiança não é crime.
19. **PD:** É, é.
20. **PD:** A Fiança.
21. **PD:** Ah, sim, sim. Chô pegar aqui no Código do Processo Penal, chovê a fiança.Ó, fiança todo mundo sabe, ela foi criada mas hoje é praticamente é uma arrecadação irrisória, não vai pro Estado, fica depositado e depois a pessoa pode resgatar. Seria como se fosse uma, uma garantia que a pessoa presta prá que o Poder Público se sintá, éh, como que eu posso dizer, é como se fosse uma garantia que a pessoa não fosse fugir.
22. **PD:** Porque uma parte do patrimônio dela está aqui.()
23. **PD:** É
24. **PD:** Exato! Só que isso no Brasil não funciona que é, a multa é irrisória
25. **PD:** Pode.
26. **PD:** Depende, depende de quem, depende da gravidade do crime, depende da, tem um artigo no Código Penal que fala da necessidade

27. **PD:** Sim, a Fiança ela, na verdade quando a pessoa responde em liberdade, ela pode ter conquistado esse direito de responder o em liberdade com a prestação da Fiança. A Fiança fica depositada. Uma parte dessa Fiança pode até ser usado depois prá, porventura, reparar o prejuízo que o acusado causou. Só que não é do Estado, isso ai tem que voltar prá ele. Porque foi uma garantia que ele (prestou) de que ele: ó, uma parte do meu patrimônio vai ficar vinculado ao juízo, ao distrito da culpa, por isso (não vou fugir)
28. **PD:** Depois volta, volta.
29. **PD:** Sim
30. **PD:** Pois é, porque Fiança é da pena.
31. **PD:** (A Fiança não é pena. A intenção da Fiança é ())
32. **PD:** Não, não.
33. **PD:** Lógico, pode. Normalmente ela é arbitrada perante o inquérito policial
34. **PD:** (Antes mesmo do recebimento da denúncia ())
35. **PD:** Não, é o processo ()
36. **PD:** é Código do Processo a Penal. Mas eu tô aqui procurando,
37. **PD:** Eu tô procurando no Código do (Processo) Civil. Não é possível, eu tenho certeza que é esse artigo
38. **PD:** Quem me chamou?
39. **PD:** Ó, eu não vou usar a palavra Fiança não, né?
40. **PD:** Cê quer que eu responda o quê de Fiança?
41. **PD:** Já?
42. **PD:** Então beleza. Senão, dar aula de Fiança é
43. **PD:** Ó, vamos terminando(o ponto?)
44. **PD:** Outra coisa importante, outra coisa importante que cês devem saber é com relação as penas que constitucionalmente não podem ser aplicadas no Brasil. Nós temos ai na própria Constituição o (elenco) de algumas penas que essas são vedadas mesmo, não têm como serem aplicadas e não adianta o legislador mais exaltado ai achar que vai fazer com que isso aconteça: Ah, eu vou criar a Pena de Morte, eu vou rever a Pena Perpétua, que isso não vai acontecer, tá? () da Constituição Feral que não tem como mudar. Então na realidade esses legisladores ai mais exaltados, eles fazem isso mesmo prá conquistar certa, certo eleitorado que são simpáticos a essas questões, a essas posições. Isso é importante, inclusive prá prova em relação a essas penas que que não podem ser, são vedadas. Nos princípios das penas, isso é importante, são importantes e vocês devem estudar.
45. **PD:** É, são vários. Nós temos princípios

46. **PD:** O Princípio da Legalidade, o Princípio da individualização da Pena, o Princípio da Pessoalidade, da Promorcionalidade, da Vedação da Pena de Morte, das (), das () Perpétuas ou de Trabalhos Forçados.
47. **PD:** São vários os artigos.
48. **PD:** Esse quesito a gente não vai falar deles não, mas só os importantes prá prova, tá? A Reclusão ela destina-se a crimes dolosos ou culposos? Ou os dois? A Reclusão.
49. **PD:** E a pena de detenção? Ela destina-se a que ()?
50. **PD:** Aos dois?
51. **PD:** Cê vai ver que a maioria dos crimes culposos elas são, são, a maioria dos crimes culposos elas são (penados) com detenção. Não são todos os crimes culposos que são (penados) com detenção.
52. **PD:** Os crimes culposos, são apenados com que tipo de Pena Privativa de Liberdade?
53. **PD:** Cê conhece algum crime culposo apenado com reclusão?
54. **PD:** Não?
55. **PD:** Existe algum? Não, não tem, tá? O crime culposo é só a detenção. Só que tem detenção também prá crime doloso.
56. **PD:** A pena é de reclusão, tá? De reclusão. Porque os () no final prevalece, nesse caso). Cuidado, tá? Que isso confunde! Então, reclusão é só pra crime doloso, mas tem detenção prá crime doloso também. A maioria, a maioria não, todos os crimes culposos são apenados com detenção. Isso não quer dizer que detenção éh, éh, é mais grave ou menos, ou menos, aliás é mais severa ou menos severa do que reclusão. Nada disso, tá? É que os crimes culposos eles têm por ter uma graduação menor que os crimes dolosos eles têm as penas são, um pouco menores, mais brandas. Da mesma forma que os crimes de reclusão são apenados éh, com penas pequenas, os crimes dolosos, aliás. Tem detenção prá crimes dolosos e tem detenção prá crime culposos. Isso não tem, não é um exatamente um reclusão prá ele, prá doloso e detenção pro culposos. Não façam essa, não tenham esse impedimento não. ((PD faz nove segundos de silêncio e retoma)) Bom, regime de cumprimento de penas são três: Fechado, Semi-aberto e Aberto. O fechado ele é é cumprido em qual estabelecimento prisional?
57. **PD:** Existe saída temporária,
58. **PD:** quando a pessoa cumpre pena em regime fechado?
59. **PD:** Tem ou não tem?
60. **PD:** (Do fechado?)
61. **PD:** Que artigo?
62. **PD:** O que diz aí?

63. **PD:** Isso existe. Agora, essa saída temporária (em que eu estou me referindo) é uma, uma saída de um período maior, essa não tem no Fechado é uma, é uma saída temporária de quinze dias que a pessoa tem por ano se ela se comportar bem durante o tempo em que ela está presa.
64. **PD:** É, só que aí ela (sem fiscalização ela) vai e volta e se compromete a voltar.
65. **PD:** Carnaval.
66. **PD:** Carnaval, Ano Novo. A pessoa já se programa, mas tem que ter méritos prá conseguir. O semi-aberto é cumprido aonde? Qual estabelecimento prisional?
67. **Aluno:** (Colônia Agrícola, Industrial e ())
68. **PD:** No fechado, pode o preso trabalhar?
69. **PD:** E dentro da cadeia, pode? Deve, né?
70. **PD:** Tá. É um, é como se fosse uma obrigação do Estado dar condições prá que o preso em regime Fechado possa trabalhar. Mais ainda no Semi-aberto, mais ainda no Aberto. No Aberto onde é que ele cumpre pena?
71. **PD:** Mas Nós conhecemos em nenhum dos estabelecimentos prisionais que a lei prevê. Não conhecemos em nenhum dos três. Nós não temos (Casa do Albergado, nem Colônia Agrícola e nem Penitenciária de ()) (o que nós temos aqui é uma Cadeia Pública), cadeia pública é um estabelecimento éh, utilizado prá quem?
72. **PD:** Aos presos provisórios e só! Tá?O cumprimento de pena é penitenciária, é Colônia Agrícola ou (Industrial) é outra, cadeia pública é lugar de presos provisórios.
73. **PD:** Cadeia Pública.
74. **PD:** Não funciona direito isso não.Porque aqui na Cadeia Publica nós temos muitos presos que estão ()
75. **PD:** É. Nós temos muitos presos aqui que tão cumprindo pena aqui já tão cumprindo pena no Fechado, as vezes cumprem pena no Semi-aberto tudo aqui na cadeia pública.
76. **PD:** A maioria das vezes, a maioria das vezes.
77. **PD:** Bom, quando o Regime de Cumprimento de Pena: Aberto,
78. **PD:** Semi-aberto e o Fechado.
79. **PD:** O Aberto: a pena é, fica quanto tempo?
80. **PD:** ãh?
81. **PD:** Bom, isso é tranquilo. Todo mundo sabe que até ou igual a quatro é o Aberto, tá? Só acima de quatro, depois de quatro passa para o Semi-aberto e pro Fechado. Tem uma condição aqui que a pessoa mesmo que ela tenha uma pena inferior a quatro anos, o que faz com que ela possa cumprir pena no Semi-aberto ou no Fechado?
82. **PD:** Muito bem. Ela ser reincidente faz com que ela cumpra pena no regime mais severo. O seguinte, de acordo com o quê? (o entendimento)

83. **PD:** Não, não.
84. **PD:** qualquer reincidência.
85. **PD:** Na verdade, existem dois entendimentos. Um de que o regime, éh,
86. **PD:** que é mais usado, a maioria das (doutrinas) entende ,e a gente entende também, que quando a pessoa é reincidente independentemente da quantidade da pena que ela () ela começa a cumprir pena no Fechado. Por ser reincidente e fazendo a interpretação,ai do artigo trinta e oito do Código Penal que diz “quando a pessoa é reincidente ela começa a cumprir pena no fechado”. A lei não diz isso claramente, mas ela não vai dizer: Olha, até quatro o Aberto, salvo se for reincidente, de quatro a oito o Semi- aberto, salvo se for reincidente, o Fechado acima de oito e ai não tem que falar em reincidência. Reincidente ou não; pena seja de oito é Fechado não tem jeito. Então, uma outra corrente entende que, na verdade, isso está errado, por quê? Se for condenado a uma pena inferior quatro anos, sendo reincidente, o regime em que ela deve iniciar no cumprimento da sua pena o mais severo o seguinte, aquele que ela tenha de direito ou seja; se é condena a três anos de reclusão e ela é incidente vai começar a cumprir pena no
87. **PD:** Semi-aberto. Esse é um entendimento do (minoritário), mas os juiz entende que porque eles entendem que começa a cumprir pena no Fechado. Ai tem que cumprir quanto tempo de pena prá poder passar prá um outro regime mais brando?
88. **PD:** quanto?
89. **PD:** Um terço, dois terço, três terços da pena?
90. **PD:** Não depende, não depende. Cuidado, gente. Cuidado! Progressão de regime sempre um sexto, sempre. Pode ser reincidente, pode ser crime hediondo, pode ser crime comum. Progressão de regime não existe outra participação
91. **PD:**previsto na lei.
92. **PD:** Livramento Condicional, ai é outra história. Ai nós temos um terço, dois terços (). É só o Livramento Condicional que nós temos essa ()prás três frações: Progressão de regime, pode ser crime hediondo que não tem problema, pode ser reincidente que não tem problema. É a mesma (fração), se couber é um sexto, se não couber, não tem outra fração..
93. **PD:** De acordo com alguns (),mas em alguns Estados o crime hediondo tem progressão de regime sim. Depende do entendimento de cada Tribunal. Em alguns Estados no Brasil que entendem que os tribunais que entendem que cabe progressão de regime para crime hediondo também.
94. **PD:** Mato Grosso entendem que não cabe progressão prá crime hediondo. Surgiu há um tempo atrás uma polêmica muito grande porque o juiz numa sentença ele dizia que : “Prática de crime hediondo se equiparava, condenado a uma pena quatro anos. Tráfico de entorpecentes a pena de três a quinze, tá!. Pena mínima de três prá crime hediondo,tá! regime Fechado. O juiz colocava na sentença no final: “(Fixo com) regime inicial de cumprimento de pena e Fechado”. Esse regime

inicial dava uma confusão porque quando o juiz colocava na sentença, ó, presta atenção! Esse “inicial” ou “inicialmente fechado” todo mundo recorria entendendo que o juiz atendia a possibilidade entendendo da progressão. Ora, se é prá ele iniciar no fechado ele vai determinar um outro regime mais brando. Agora, depois que essa polêmica surgiu aí (os juizes começaram a tomar cuidado) prá não dar margem a má interpretação, começaram a dizer: “Integramente em regime Fechado”. Aí não ()

95. **PD:** E até que na época funcionou e alguns casos foram resolvidos dessa forma. Inicialmente quer dizer que tava em progressão, integralmente (não tava.) Isso existe até hoje, tá? mas não adianta mais estar discutindo porque o Tribunal já entendeu que prá crime hediondo não tem progressão. Só que isso também depende de outro fator, depende do (caso concreto em si) dependendo do caso o juiz entende () dependendo do caso, não. Outra situação interessante quanto a essa questão é justamente a possibilidade de substituição da Pena Privativa de Liberdade em Pena Alternativa em caso de crime hediondo.. Eu disse a aula passada que não existe nenhuma previsão legal impedindo a substituição, o que a lei não proíbe ela permite. Então, os desembargadores entendem que pode substituir sim. Mas depende de caso concreto, depende do entendimento do juiz, depende da gravidade do crime e tudo mais. Isso causa muita polêmica com relação ao tráfico de entorpecentes. Muita violência (e grave ameaça) não existem. Aí a gente vê alguns crimes de tráfico de entorpecentes com quantidades ínfima de drogas, éh, a condição do, do acusado como primário, tendo bons antecedentes, (foi um fato isolado na vida dele), tendo todas as condições que o favorecem pode entender o juiz a possibilidade de substituição. Depende do caso concreto e das circunstâncias que estão (em volta)
96. **PD:** (Não tá aí, tá na lei de progressão penal)
97. **PD:** A lei de (redução) penal, ela é uma lei que trata mas especificamente sobre as questões de aplicação de pena, o cumprimento da pena nos três regimes, mas o Código
98. vinte e dois dias, né? no total. Eu conto a (remissão) se ela tiver trabalhado trinta dias ou vinte e dois dias?
99. **PD:** Então vamos ()
100. **PD:** São dias efetivamente trabalhados. Trabalhou, ganhou, não trabalhou não ganha. Trabalhou o final de semana ganha, não trabalhou não ganha, tá? Aqui como todo dia de segunda a segunda, por exemplo, só prá cês terem uma idéia de como funciona a lei de redução aqui. Então os presos que eles trabalham como, por exemplo, eles trabalham com artesanato, trabalham fazendo éh, os presentes () que ficam ali entre a grade e o pessoal do atendimento ali na frente , levando as coisas e trazendo, é um movimento constante que não para, não para. Faz limpeza, faxina, tem cozinha.Éh, esses presos eles tem uma redução total, de segunda a segunda porque eles trabalham mesmo de segunda a segunda. Final de semana, sábado, domingo e feriado não importa, eles tão

direto trabalhando. Trabalhou ganhou, não trabalhou não ganha essa é a (remissão). Se eles trabalham cinco dias durante a semana precisa mais da segunda-feira, aí no caso, pra completar seis dias pra descontar dois da pena.

101.**PD:** Não veio, né?Então, eu tô dizendo: isso é uma questão de prova,

102.**PD:** na prática (quem que faz isso é a certidão do diretor do estabelecimento)

103.**PD:** Em seis dias éh, acaba (), tá?

104.**PD:** Então

105.**PD:** Não. Não tem, não tem, é controlado, aí é um dia só.

106.**PD:** É

107.**PD:** () ((provavelmente o PD respondeu sinalizando com a cabeça))

108.**PD:** Mas o () também. Tem que ter décimo terceiro,

109.**PD:** Ah, sim. Trabalhando sim.Se ele ficar impossibilitado de () dá o direito ao presidiário eles podem auxilia-lo durante esse período em que ele tiver doente

110.**PD:** É, é. Cê achou isso, o dispositivo que fala disso?

111.**PD:** Lê aí pra mim, por favor?

112.**PD:** Éh, então, pisou na bola, acabou o ()

113.**PD:** Boa pergunta. (Isso é um bom exemplo prático) O tempo que foi (vivido) ou seja; aquele que foi descontado ele é contado como tempo de pena cumprida. Então, só pro cês entender, a (redução) ela não desconta os dias apenas no começo pro final, ela vai abatendo do final pro começo. Vai encurtando o período, ou seja; trabalha três dias aqui pra descontar um dia lá na frente. Vai trabalhando, trabalhando encurtando o período lá na frente.

114.**PD:** Só que isso foi feito de calculo benefício não é bom, né? tem que fazer um calculo inverso como se os dias trabalhados ela ganhasse um, ou seja; esses três dias, um dia que ela tenha lá na frente ela é contado aqui como um tempo de pena cumprida pra conquistar o benefício, cê entendeu?

115.**PD:** É, mais ou menos. Na verdade é o seguinte: doze anos de reclusão, tá? durante todo o período que ela ficou presa ela trabalhou, então ela tem direito a quanto tempo de redução?

116.**PD:** Três ou quatro dias? São doze meses.

117.**PD:** Não, ela pode ser (anos), não tem problema.

118.**PD:** Doze anos. Tudo bem. Quanto tempo ela tem?

119.**PD:** Quatro anos.

120.**PD:** Seria então um efeito de benefício de pena? Ela teria quatro anos. Então, na verdade ela cumpriu de pena, no total, dezesseis anos.

121.**PD:** É que quanto mais de pena ela cumprir logo mais ela conquista

- 122.**PD:** (Eu já vou explicar). Na realidade cê sabe que prá esses benefícios aqui, cê falou de Livramento Condicional, né? Isso aqui, essas frações representam, deixa eu, representam essas frações a quantidade de pena que a pessoa tem que cumprir prá conquistar o benefício. Então, quanto antes ela chegar nessa fração aqui mais (exatamente) ela consegue o Livramento Condicional. Então, ela vai torcer prá cumprir logo um terço prá conquistar o Livramento Condicional. Vai rezar prá chegar logo esses dois terços aqui Livramento Condicional. Ela vai querer trabalhar. Porque se ela trabalhar esse um dia de pena que vai ser, (computado) lá na frente ele que vai ser somado com o tempo que ela efetivamente ela já cumpriu prá poder conquistar esse benefício, ou seja; se a pessoa for condenada a três de reclusão, prá ela conseguir um Livramento Condicional, por ser um crime comum, ela tem que cumprir um terço desses três anos, um terço. Suponhamos que ela tenha cumprido de pena, efetivamente cumprido, ela tenha aqui mais seis meses. Durante esses seis meses ela trabalhou, tá?
- 123.**PD:** Um terço aqui dá um ano.
- 124.**PD:** Então com um ano dessa pena ela já sai com Livramento Condicional. Durante seis meses, ela cumpriu seis meses de pena, trabalhou seis meses ela tem direito
- 125.**PD:** a uma redução de pena de quanto?
- 126.**PD:** Então você pode somar esses dois meses aqui. Então, na realidade, pelo menos se ela tivesse cumprido, cumprido já oito meses de trabalho por semana estava mais perto de chegar (a um ano)
- 127.**PD:** Vai quebrar, não vai ?
- 128.**PD:** Ó olha só. Condenado a três anos de reclusão tem direito a Livramento Condicional com um sexto de pena cumprida? Ela tá presa há nove anos, essa pessoa,
- 129.**PD:** há nove meses, desculpe, mas será que com nove meses, se ela trabalhar do primeiro dia útil ela tem direito já ao Livramento Condicional com nove meses?
- 130.**PD:** Sabe por quê? Trabalhou nove meses ela conquistou um terço de pena abatida, né? Ela conseguiu abater um terço desses nove meses que é,
- 131.**PD:** são três meses. Você pega esses três meses lá no final e (traz prá cá) vai dar doze, doze meses. Então um ano nesses três anos aqui, é um terço, cês tá entendendo?
- 132.**PD:** Não entendeu?
- 133.**PD:** A (remissão) ela pode vir mudando () até, ao invés da pessoa, por exemplo, ela tem três anos de pena prá cumprir, aliás quatro anos de pena prá cumprir, quatro. Ela trabalha três anos. Ela diz que tem um ano a menos descontado. Quer dizer, se ela trabalhar os três anos ela pode ir embora, já cumpriu a sua pena. Porque um ano ela
- 134.**PD:** É que esses, é que esses dias descontados, os dias que estão sendo descontados no final já que estão encurtando a pena a (fração) também vai diminuindo. Quanto menor a pena, menor a (fração), cê tá entendendo? Por exemplo,

- 135.**PD:** conforme vai encurtando a (fração) vai encurtando. Isso é proporcional. Só que esse tempo que ela tem descontado lá na frente ela trás prá cá como benefício, como tempo de pena cumprida. Isso faz com que a, faz, dá um salto prá atingir logo aquela fração.
- 136.**PD:** Conquista o benefício mais rapidamente. A idéia é essa.
- 137.**PD:** Pode sair, pode sair. Ela tem que conseguir cumprir dois terços, né? prá poder sair.
- 138.**PD:** Perfeito
- 139.**PD:** Perfeito.
- 140.**PD:** É ele tem razão, isso acontece. E ai surge o entendimento de que já que o Estado tem que dar condições para o preso trabalhar a (remissão) é contada mesmo que o preso não trabalhe. Onde que o estabelecimento não oferece condições para o preso trabalhar o juiz vai ter que descontar a (remissão) porque ele quer trabalhar e o Estado não dá condições. Então ele não pode perder esse benefício.
- 141.**PD:** Existe esse entendimento. Ai (tem que ver o jurídico), mas não é isso o que acontece sempre, mas existem juizes que () isso com tranqüilidade.
- 142.**PD:** É. Não é coerente?
- 143.**PD:** Não tem nenhuma previsão legal prá isso, mas existe.
- 144.**PD:** Tá certo. Peraí!
- 145.**PD:** Conta.
- 146.**PD:** tem os direitos previdenciários garantidos. Tem os honorários, tem a (remissão) e ainda tem os benefícios da previdência.
- 147.**PD:** É informal, mas
- 148.**PD:** Você sabe que têm muita gente na cadeia, da comércio, cadeia dá comércio. Tem gente que vende, por exemplo, o cara saiu e ele monta um , não é um bar é um
- 149.**PD:** É, um mercadinho.
- 150.**PD:** É. E ele, e os presos vendem fiado, compra lá ()
- 151.**PD:** Vende refrigerante, vende sorvete, vende
- 152.**PD:** Ele vende () num estabelecimento.
- 153.**PD:** ((grita)) Ô, peraí! Peraí! Peraí!
- 154.**PD:** Esse comércio é informal.
- 155.**PD:** Sem dúvida, sem dúvida. Só que há, por outro lado, uma exigência dos presos. Eles querem comprar cigarros, querem comprar cartão para telefonar, eles querem comprar refrigerantes, sorvetes,
- 156.**PD:** Pode, (só que geralmente esse comérciinho o Estado não tem como. E esses que adquiriram pelo estabelecimento uma certa confiança e eles não ficam presos na sela.
- 157.**PD:** Peraí, gente. Ôh, peraí, peraí, gente!

- 158.**PD:** Com certeza, realmente isso acontece mesmo. Na prática isso é muito comum.
- 159.**PD:** Olha, é que junto com esse trabalho (esse comércio) informal o preso geralmente faz outras atividades como limpeza, ele limpa o lugar onde ele tá trabalhando, ele limpa a sala do diretor, limpa a sala do (delegado). Ele tá trabalhando. Tudo o que o diretor manda ele fazer ele faz, mas faz esse comércio dele também.
- 160.**PD:** Olha, as vezes eles não ficam nem nas cadeias públicas. Tem preso () que vai fazer esse serviço nas delegacias de policia, por exemplo, onde não tem nem cela. Eles ficam lá fazendo faxina, limpeza. E as vezes dormem lá na cadeia pública e as vezes dormem lá na própria delegacia.
- 161.**PD:** Com certeza, com certeza.
- 162.**PD:** É complicado.
- 163.**PD:** Olha, pro cês terem uma idéia, é uma coisa, uma questão interessante isso daí, tá? dependendo do crime é possível identificar o grau de confiança que cê pode (atribuir) nele
- 164.**PD:** Não, só, peraí! deixa eu só, peraí! isso é interessante, o (senhor) fez uma pergunta, um questionamento interessante aqui. Dependendo do crime que a pessoa pratica é possível atribuir a ele um certo grau de
- 165.**PD:** um certo grau de confiança. O ladrão não merece confiança nenhuma. Esse é o, que pratica crime contra o patrimônio: o estelionatário, o que furta, o que rouba, esses são perigosos. Esses daí não dá muito pra dar confiança a esses não. Geralmente eles são dissimulados, eles têm esse comportamento de bonzinho, têm uma boa conversa, boa lábia, o coitadinho, o pobrezinho e acaba conseguindo algum benefício.. Não merecem confiança, realmente são, apesar da periculosidade toda (que envolve), da rotina dele (os homicidas).
- 166.**PD:** O que falar pra ele, o que ele disser, pode acreditar que é verdade.
- 167.**PD:** Agora vocês sabem quem é que tem melhor comportamento de () na cadeia?
- 168.**PD:** Os homicidas, os estupradores, os latrocidias.
- 169.**PD:** É o crime contra o patrimônio, só que é uma, já um roubo diferente do, do roubo, com pouco violência só ()
- 170.**PD:** Beira mesmo, beira mesmo. É um dos grandes problemas do sistema penitenciário. Mas, na verdade, tudo isso é causado, a princípio, pela falta desses estabelecimentos. Éh, nós não conhecemos a penitenciária de segurança máxima, a colônia agrícola (industrial e a ()) seriam estabelecimentos que pela lei são adequados ao cumprimento da pena. Enquanto que quem sofre uma pena altíssima vai começar a cumprir pena numa penitenciária e lá o Estado daria toda a estrutura pra ir trabalhando, com essa pessoa, pra ela poder passar pra um regime mais brando e assim ir se socializando. Do jeito que tá o efeito é o inverso, é o contrário.
- 171.**PD:** Peraí!
- 172.**PD:** Não percebe.

- 173.**PD:** É só a experiência, é só a experiência. Não existe, assim, nenhum critério prá dizer: ó, esse é culpado esse é inocente. Mas eu já trabalhei em muitos casos que eu imaginei que fosse inocente e depois eu constatei que tinha culpa mesmo,
- 174.**PD:** que merecia ser condenado.
- 175.**PD:** Isso acaba sendo absolvido e depois já era.
- 176.**PD:** Existem casos, existem casos e mais casos que a família faz uma pressão violenta sobre o advogado e defendendo o parente ou o ente querido que tá preso dizendo que não aconteceu daquele jeito e depois você descobre que a família inteira pratica o mesmo tipo de crime.
- 177.**PD:** Éh, é coisa de arrepiar. Tem caso, assim, que cê (). Cada caso é um caso, né? Mas a maioria, a maioria você consegue identificar como sendo culpados mesmo. Porque eles sabem que o advogado tem que confiar nele. Eles sabem que é igual um médico. Ninguém vai a um médico com dor de cabeça e diz pro médico : oh, eu tô com dor no braço. O advogado é a mesma coisa, vai lá e a pessoa vai dizer exatamente o que aconteceu, exatamente como foi, o que ela tem de responsabilidade nisso, se não tem. Tem que ser exatamente a medida do que ela fez. Caso contrário o advogado não consegue trabalhar. E mesmo assim tem gente tão dissimulada que não fala nada pro advogado. Ai depois durante a (discussão) vem testemunha, tem (discussão), o juiz não é bobo e o promotor também não é, ai vem uma testemunha que surpreende o advogado, coisa que o advogado não esperava e descobre que, realmente, aquilo que a pessoa está dizendo é mentira. O advogado fica numa situação ruim, dá vontade de bater no cliente: por que você não me avisou porque senão teria como problemar a sua defesa, a sua tese, de acordo com que tinha que fazer, de acordo com a lei, sim, sem fraude, sem nada disso. O advogado, ele precisa ser ético, o advogado precisa ser ético, não precisa pedir prá ninguém mentir. Mas por outro lado que o advogado precisa saber que o cliente dele tem direito a defesa e essa defesa pela Constituição Federal é ampla e ele pode se utilizar de todos os meios prá se defender. Inclusive mentir. Cê não precisa falar pro teu cliente o que ele tem que dizer, não precisa ensina-lo a mentir, você precisa embutir nele que ele, prá sua defesa, pode se utilizar dos meios que ele quiser prá se defender. Isso a lei garante, a Constituição Federal garante isso. Porque a pessoa que já tá sendo acusada, que já formou contra ela um rol indício das coisas, das suas responsabilidades, ela tem direito de responder (a respeito) de tudo aquilo que ela (). Não pode ser tolhido o direito dela de defesa, de falar, o direito de se expressar, o direito (buscar provas). Isso não pode. Então, o advogado não precisa induzir o cliente a mentir, mas a pessoa tem que saber que ela pode se utilizar dos meios que ela quiser para se defender. A defesa é ampla
- 178.**PD:** Análise, análise.
- 179.**PD:** Sim, eu acho que você tem razão. Análise não tem. Mas tem uma preparação ética que () tem que ser impecável. Até a pessoa sair da faculdade e (se for) prestar o exame da OAB, ela precisa ter

na faculdade uma orientação ética muito grande, muito grande. Acontece muito, infelizmente, que as vezes as pessoas inteligentíssimas que vêem no direito uma profissão da vida. Isso (muda muito durante a) faculdade a lei do direito é a coisa mais linda do mundo. Quando começa a advogar depara com situações de, a gente tá falando da área criminal, tem dinheiro, éh, chegando, pessoas que contratam e , não é, não é pouco dinheiro dá prá ganhar muito dinheiro na área criminal, mas isso acaba dando uma torcida na moral do advogado e isso começa a destoar. A conduta que ele tinha até então e (dali prá frente) isso ai (é terrível), queima o advogado, arreventa. Senão tiver uma orientação..

180.**PD:** É. Na verdade a defesa criminal ela é interessante, mas o advogado tem que ser muito inteligente e saber usar a sua inteligência para o lado bom.

181.**PD:** É muito mais vantajoso, isso eu constatei isso na prática, sem falsa modéstia, eu tô () uma advocacia limpa, uma advocacia éh, inteligente, voltada ao direito sem fraude, sem falcatura porque isso não dá nada, não, não funciona. Não é que não dá nada, é que não funciona. Você pode armar uma tese fraudulenta, uma versão fraudulenta, não vai dar certo. Não, não, não é possível subestimar a inteligência do promotor, do juiz que são pessoas que tão, tem uma experiência muito grande e consegue enxergar isso com uma clareza impressionante. Então, é muito melhor você advogar bem, com ética, com responsabilidade e inteligência. Você conquista a confiança do juiz. É como se o que você dissesse pode ser verdade o juiz passa a confiar no trabalho daquele advogado. Então ele respeita o trabalho do advogado, o que o advogado descreve ele pode entender que é realmente verdade. Isso é o mais importante. Esse embasamento ético, isso é fundamental para qualquer () da faculdade . A responsabilidade é tremenda, tremenda.

182.**PD:** Não, é sua forma de comandar

183.**PD:** Isso é coisa que já faz parte.

184.**PD:** Se realmente se sai bem na prova é porque ele realmente estudou e não cola. Tem uma , digamos assim, uma postura.

APD 2

18 de agosto 9 horas 4º semestre

Professor – Bom, o terceiro regime de cumprimento de pena semi aberto ...pena cumprida e chamado casa do albergado. A casa do albergado é mesmo uma casa como todas as outras casas ... e nessa casa as atividades existentes ali, para o cumprimento da pena daquele eu está em regime semi aberto, são atividades do cotidiano de uma casa normal. Os presos eu cumprem pena na casa do albergado, cumprem pena mesmo numa casa como se fosse uma casa de família, a idéia é ingressar o condenado que cumpre pena em semi-aberto, numa melhora da sua auto-estima pra que ele consiga ganhar com o tempo, os valores que são importantes pra vida dele em sociedade, a começar pela vida familiar. Ele recebe lá na casa do albergado, um tratamento condizente com que todo cidadão deve receber na sua vida, ele vive numa casa onde a casa é bem limpinha, comida, limpa, tudo bem limpo, roupa de cama bem limpinha, tem a cama dele direitinho, tudo ajeitadinho, ele tem que seguir algumas regras básicas de convivência como se vive numa casa, como se fosse um pensionato, na verdade, claro que tem a direção nessas casas, controla a entrada e saída dos presos, os presos trabalham durante o dia... fora da casa, cada um vai exercer a sua função, onde ele mantém seu sustento de onde ele tira seu sustento e a noite ele recolhe ... cursos, palestras, cursos profissionalizantes, ele tem atendimento de autoridades religiosas, participa de palestras, de cursos, isso à noite ... vive numa casa como outra qualquer, a vida é melhor que a casa onde ele efetivamente morava de fato não é... querendo ou não, ... essa casa do albergado é uma forma de cumprimento de pena de prisão, é uma forma de cumprimento da pena privativa de liberdade, que é esse regime chamado de aberto. A casa do Albergado portanto, ela serve pra isso, então ela melhora a auto-estima do condenado fazendo com que angarie ao longo do tempo alguns valores que ele não tinha e outros que ele já tinha, resgata valores, principalmente os valores da convivência saudável com a família, com os amigos, com a sociedade. Trabalha, tem atividade física, é lógico, acompanhados também pelos dirigentes da casa, à noite ele se recolhe em determinado horário dessa casa, tem outras atividades, pode estudar, praticar algum tipo de atividade que vá acrescentar nele algum tipo de valor... Da Casa do Albergado pra frente não tem outro regime de cumprimento de pena de prisão, não existe outro, ele pode até conquistar alguns benefícios que pode tirá-lo de vez desse sistema prisional, e fazer com ele tem uma vida praticamente normal sendo acompanhado pelo ... mas já vivendo uma vida normal com a família, no trabalho, com pouquíssimas restrições na sua liberdade, como por exemplo, alguma restrição quanto a possibilidade de viajar durante vários dias sem comunicar ao juiz, mudar de endereço sem avisar, não freqüentar determinado lugar, algumas restrições. Fora disso ele pode levar, depois que sair do regime aberto, uma vida praticamente normal. A idéia é essa. Agora, vocês já viram alguma casa do albergado?

Alunos – Não.

Professor – Eu também não. Casa do Albergado. Tem uma.

Aluno – Tem. Mas não tem atividade nenhuma, vai lá pra dormir mesmo, inclusive, o professor Cláudio ... eles praticavam os delitos principalmente por volta de 5:30 mais ou menos, 6 horas e 6 horas tinham que estar entrando na casa do albergado quem quisesse entrar, praticavam os delitos ali

- E eu conheço alguns lugares professor em que essas pessoas entram no regime aberto e terminam cumprindo na delegacia....

Professor – Nós já tentamos instalar aqui a casa do albergado, no tempo do ... mas não conseguimos, então eu acho que não deverá demorar muito pra se instalar uma casa do albergado, teoricamente o sistema é esse a diferença de um regime pro outro é o lugar onde os presos cumprem a pena. No Código Penal...

Aluno – E o regime domiciliar?

Professor – Não, esse regime domiciliar não é um regime, é um regime diferenciado, é um regime especial de cumprimento de pena mas não tem a previsão do Código Penal que foi vetado pelo Presidente da República na Lei 9714, Modalidades de Penas Alternativas que havia a previsão da criação dessa modalidade de pena. Não é regime de cumprimento de pena é uma modalidade de pena alternativa, mas essa atividade não se concretizou. Hoje existe sim uma possibilidade de cumprimento de pena nesse chamado regime domiciliar é um regime especial de cumprimento de pena pra quem não pode cumprir pena nesses estabelecimentos. O que precisa de um tratamento médico constante ... de enfermeiro por causa do problema de saúde, problemas diversos da visita constante da família, enfim, por causa da idade, de cuidados da saúde, pode ser que tenha que cumprir pena em regime domiciliar, mas em tese não. Na lei de Execução Penal.

Aluno

Professor – Não, não por que... A vida da pessoa já é uma prisão, não tem necessidade de manter na prisão, por fatalidade ... tem que manter ... de recursos humanos ... indubitavelmente já tá preso....

Aluno - ...

Professor – Pode. Não é desse jeito que você tá falando não, isso aí é exatamente o que acontece, a pessoa condenada ela necessariamente não precisa começar a cumprir pena no fechado como você colocou. Pode começar a cumprir pena já no aberto, aliás, na maioria dos casos o sujeito começa a cumprir pena no aberto, porque a maioria dos crimes prevê uma pena mínima que é inferior a 4 anos a gente está com a tabelinha aqui, vocês vão entender bem como é que isso funciona. Olha só como é que funciona. Não tem o Código Penal dá só uma orientação básica das regras do regime aberto. Artigo 36: O regime aberto prevê a auto-disciplina e termo de responsabilidade do condenado. Parágrafo Primeiro: O condenado poderá ficar fora do estabelecimento sem vigilância trabalhar, freqüentar cursos ou exercer outra atividade autorizada, permanecendo recolhido durante o período noturno e nos dias de folga. Parágrafo segundo: o condenado será transferido para um regime aberto se praticar ato definido como crime doloso, e frustrar os ritos de

execução, onde, podendo não pagar a multa cumulativamente aplicada. Vocês vão ver que alguns delitos prevêm lá, a lei da pena de prisão prevê pena de multa também, mas se ele não paga a pena de multa ele pode ser transferido de um regime aberto para um outro mais severo, é a chamada regressão de regime, regressão não é aquela volta a vidas passadas não, regressão é ao contrário da progressão que é o assunto que nós vamos começar a falar agora e que tem a ver com a quantidade de pena que o sujeito é condenado. Muito bem, conhecendo o regime rapidamente, os 3 regimes, com o tempo a gente vai aprofundar mais esses conhecimentos, estudando as formas previstas lá na lei de execução penal, a medida em que nós formos falando de alguns benefícios da execução a gente vai conhecer mais a fundo ainda ... o importante é não esquecer que regime não tem a ver com o excesso de pena, fechado, semi-aberto, aberto, isso aqui não é excesso de pena, é prisão, reclusão e detenção, a forma de pena de prisão, de reclusão, de detenção é através dos regimes que são esses.

Aluno – O regime aberto ele só é fato no caso do albergado, fora disso não há outra prisão legal?

Professor – Bom, vamos falar então, já que você tocou nesse assunto, onde que tem casa do albergado, os detentos se albergam aonde? O que os juizes fazem pra improvisar uma forma de cumprimentotem juizes que chegam na execução penal e falam Oh, preso em regime aberto tem que dormir na cadeia, dorme na cadeia e trabalha durante o dia, aí se alguém quiser perguntar, não é, cadeia pública não é, nós vamos falar disso quando entrar .. cadeia pública não é nenhum estabelecimento ...não se enquadra em nenhum desse, não é casa do albergado, não é colônia agrícola industrial, Ah, mas tem uma horta lá, não é colônia agrícola e no fechado menos ainda, cadeia pública, toda comarca tem uma, pelo menos a cadeia pública ela serve pra manter... durante os processos, é o preso provisório que tá lá dentro é aquele eu ainda não foi condenado, porque quando o preso é condenado ele tem que ir pro sistema, no estabelecimento adequado que é a penitenciária, Colônia Agrícola e Casa do Albergado. Cadeia Pública é o estabelecimento onde o Estado mantém presos preso durante o processo, é uma facilidade pro juiz, porque o juiz quando tem audiência ... fica à disposição do juiz no processo, em regra, portanto, teoricamente, não deveria haver preso condenado em Cadeia Pública, só que tem um dispositivo da lei de execução penal que fala que o preso, ele tem que cumprir pena dentro ... pela lei de execução penal, o preso tem que cumprir pena perto da família, família tem que dar assistência ao preso condenado, ... assistência religiosa, ele tem direito a assistência social, enfim, a assistência da família dos presos é essencial no cumprimento da pena dele, assim sendo, como nós temos poucos estabelecimentos prisionais daquele porte, o preso normalmente é levado para longe da família, e isso tem causado problemas e tem feito com que os juizes admitam a permanência do preso condenado nas cadeias pública é o que acontece em toda a Comarca eu conheço. Toda Comarca tem uma cadeia pública e tem presos condenado lá que por uma liberalidade dos juizes, delegados, promotor, conseguem fazer com que esses presos cumpram pena na cidade onde moram, aí os presos que tão lá são liberado nos finais de semana, começa a tomar um aspecto primeiro de penitenciária, o sujeito fica na cela, durante todo o tempo, 24 horas por dia, com o passar de algum tempo durante o cumprimento

de pena, ele começa a receber o diretor da cadeia pública ou do delegado, ou onde não tem cadeia pública, onde a cadeia é na própria delegacia, algumas regalias, porque começa a haver uma certa interação do preso condenado aí, com os agentes, com os policiais, com o delegado, com o diretor, e ele começa a ganhar confiança, aí começam a deixar ele limpar o pátio, limpa a delegacia ele faz limpeza, ele começa a trabalhar dentro da delegacia o preso aí que aparece o chamado ... são esses presos que eu já falei pra vocês, que conseguiram conquistar com um certo tempo de pena cumprida, confiança do diretor do estabelecimento, e aí eles começam a fazer a chamada correria dos outros presos, é eles quem fazem o café, faz a limpeza, faz a faxina, vocês já viram o faxineiro contratado pelo Estado fazendo faxina em delegacia, limpeza? Toda pessoa que encontrar alguém varrendo o chão, limpando, passando pano, não sei o quê.. não é funcionário público, você pode ter certeza que é um preso. Em delegacia, na cadeia pública, agente prisional não vai limpar o chão, não vai passar rodo, não vai lavar o solo, se alguém tiver fazendo essas atividades, pode ter certeza que é um preso. ... e com isso eles conseguem até diminuir a quantidade da sua pena e continuar trabalhando, todo mundo quer, todo preso, até por conta da ociosidade da prisão, da ... todo preso quer fazer alguma coisa. Mesmo que seja pra fazer faxina, não é que seja melhor fazer isso do ficar o tempo todo numa cela, fechado lá sem nenhum contato com.... o trabalho distrai, passa mais rápido o tempo mais rápido, e aí ele vai cumprindo a sua pena, e a medida que ele trabalha, ele vai tendo lá uns desconto na sua pena, a pena vai diminuindo. É importante, quanto mais ele trabalhar, maior será o desconto da quantidade de pena e a pena dele vai encurtando. Onde não tem casa do Albergado é um problema seríssimo que acontece. Como a cadeia pública já é lotada, não tem espaço, delegacia pública não está admitindo presos no semi-aberto, no aberto...porque também não tem espaço. Elas acabam cumprindo pena em regime aberto e hoje, por exemplo, funciona da seguinte forma, todos os dias às 18 horas na delegacia, varia um pouco de acordo com o limite, existe eles vão todo o dia lá e assinam um livrão .. pra dizer que tá vivo, que está fazendo da vida, vai embora pra sua casa, vai trabalhar, no outro dia vai de novo e tem lá o seu compromisso ... todos os dias

Aluno – No Regime aberto?

Professor – No Aberto. No semi-aberto também ... no semi-aberto é obrigado a pessoa dormir na cadeia pública e no restante é liberado durante o dia, ... vai uma vez por mês só pra assinar o livro... justificar o que tá fazendo da vida, anda na linha, não frequenta ... na cidade, não pode ir na zona, não pode ficar até tarde ... algumas dessas faltas graves é possível que ocorra a chamada regressão de regime, aí essa regalia termina e ele pode voltar ao regime fechado se ele já passou por ele, então ele tem que improvisar, onde não tem estabelecimento prisional e tem que cumprir pena em algum lugar, se ele vai ficar na comarca ou então na penitenciária ...em casa do albergado ou ele fica na cadeia ...em regime fechado ou ele fica em casa à noite na cadeia pública ou ele cumpre pena improvisada só dando satisfação ...certo?

Aluno - ??

Professor – Muita diferença, cadeia pública a partir de estabelecimento dentro do regime fechado que tem as celas que tem uma direção,constante, tem presos, tem uma certa organização pra que os presos fiquem à disposição do juiz cadeia pública é um lugar onde os presos provisórios, delegacia de polícia é onde, são instalações onde a polícia trabalha ...

Aluno - ...

Professor – Na delegacia? Algumas delegacias têm umas instalações precárias até, mais pra manutenção de alguns presos em flagrante, durante a lavratura do auto da prisão em flagrante ele ficaria à disposição do delegado, mas não é lá que eles ficam a maioria do tempo.

Aluno – Porque é o seguinte, pra se instalar uma comarca, tem que ter uma cadeia pública ou algo semelhante. Primeiro: O que que tem que ter. Delegacia tem que existir pra instalação de uma comarca. Segundo: mercado, tem que ter um certo mercado de porte porque entende-se se não tem uma cadeia pública...não vai ter, então, a demanda de presos sob aquela comarca vai ficar na região, os familiares vão visitá-lo, indo visitá-lo tem que ter um mercado de grande porte na cidade, para atender as famílias que vão lá, geralmente vão lá geralmente levando consumo para os presos, comida, bolachas, frutas, (...).uma estrutura de (...) construção de alvenaria que dê suporte, atenção e tratamento pra promotores, juizes e delegados, escola que tenha um certo nível de escolaridade para que possa ser usada com palestras, se a família dos presos for pra lá, por exemplo, o preso é da área rural, o trabalho da Secretaria Pública aguardando, a família .. a delegacia perde mais as vezes ...

(...)

Professor - Perde muito, a região toda, as comarcas menores, Rio Branco, por exemplo, tem lá a delegacia, a delegacia criminal ... onde tem cadeia pública, ... tem várias delegacias, os presos, alguns presos que se instalam aqui depois de passar por estágio lá cadeia pública, o diretor abona, olha, agora pode confiar, eles são encaminhados pras delegacias ...trabalho, faxina, praticamente moram lá na delegacia, ... presos em regime fechado onde ainda não podem ter progressão de regime, ... contato com as pessoas que moram lá, faz faxina, trabalha ...tranquilo.

(...)

Professor – Eu quis falar de prisão provisória, nós temos 3 aspectos de prisão provisória no Brasil, ...ou logo após ... ele é preso, e permanece preso, até que ...a prisão dele, ele é liberado, ele pode responder processo solto, ... prisão preventiva ... Código Penal, art. 312, de manutenção de uma pessoa que está respondendo a um processo a possibilidade de continuar preso, pra eu ela não frustre a instrução do processo, por exemplo, ... pra que ela não fuja a aplicação da lei penal... da necessidade de manutenção de algum preso durante o processo, temos a prisão temporária que é uma forma reduzida de algum caso já estabelecido pelo juiz, 5 dias, 10 dias, 30 dias, dependendo do crime. Essas espécies de prisão provisória, faz com eu os

presos tenham pena ... ninguém tá cumprindo pena, mas o período de tempo que o sujeito fica preso provisoriamente, conta como tempo de pena de condenação depois que ele for condenado, tem aquele período descontado. Se ele ficar, por exemplo, 3 meses, 90 dias, 1 ano sem sentença, vai preso, depois quando for condenado tem direito a descontar esse período, já é condenado há 5 anos, ficou preso provisoriamente 1 ano, então ele só vai cumprir 4...

Aluno – Professor (...)

Professor – Em alguns casos de erro do Ministério Público, caso contrário não, ... Oh, uma pergunta bastante interessante aqui. Quando o sujeito está preso provisoriamente, aí fica lá 3 meses preso aí é absolvido, ele pode pleitear uma indenização? Pode pleitear indenização contra o estado pelo crime que ele não fez, é a pergunta ele ... em caso de erro do Ministério Público, caso contrário não. É como se o Estado tivesse alegado... cumprimento do dever legal.. tivemos que mantê-lo preso, foi absolvido por falta de prova, aquela testemunha não foi encontrada, mas caso contrário ele é condenado...promotor ... durante o processo e tudo mais, então ele é absolvido por falta de provas. Pode pleitear indenização contra o estado? Poder pode, não ganha, só quando há erro judiciário, aí sim o Estado é obrigado a indenizar conforme prevê a Constituição Federal.

Aluno – (...)

Professor – Demora ...

Aluno – (...)

Professor – Nós vamos estudar mais adiante... Início do cumprimento da pena, incitação do regime inicial, isso daqui é importante, porque dependendo do tamanho da pena, o sujeito começa a cumprir pena em um dos 3 regimes aqui, então ... vai haver progressão de regime, porque pode ser que ele tenha prejuízo, o sujeito pode começar a cumprir pena num regime aberto, não tendo outro regime além desse, ele termina de cumprir a sua pena nesse regime, ou consegue durante um tempo, benefícios de execução...

Aluno – Professor: ... passar pro semi-aberto, voltar pro aberto

Professor – Pode, ..quais os direito de progressão, na verdade, ... de progressão e reclusão são bastante convenientes quando há a intenção da pena, nós temos que ver, apenas haverá progresso, haverá sucesso, a finalidade da pena só vai ser alcançada se houver progresso na investigação, isso depende do mérito do condenado e claro esse mérito que ele vai refletir diretamente na possibilidade de conquistar o cumprimento de regime de pena mais brandos pra ele, quando isso acontece, o Estado fica feliz, porque está havendo progressão, está havendo progresso, desta pessoa que tenha sido condenada, quando alguém conquista o direito de ser transferido de um regime fechado para o semi-aberto o Estado dá por satisfeito porque ele entende que está conseguindo fazer um trabalho com o preso condenado, melhorá-lo, está recrutando o preso nós temos aqui o inverso, está o Estado sensibilizando o condenado pelo que ele fez, e

por sinal, ele vai sair ao cumprimento socialmente sem oferecer nenhum problema pra ninguém. Progressão de regime então tem que haver progresso na redução da pena, o Estado ...porque há um retrocesso, não há progresso nem sucesso é o único sucesso no trabalho do Estado. Então olha, imagina vocês, o Estado trabalhou dentro do regime fechado, ele conquistou o direito de ser transferido para o semi-aberto e depois para o aberto (...) isso é bom sinal, óbvio, ele está quase pronto para ser inserido na sociedade definitivamente a entrar ... ter que voltar para o semi-aberto ou as vezes para o fechado, o Estado fica triste, porque houve um insucesso, um retrocesso, uma regressão.

Aluno – .. do fechado, depois para o semi-aberto, depois para o aberto, ...

Professor – Não é possível progressão em saltos, não pode passar do fechado para o aberto, mas tem quem cumpriu muito tempo da pena e já podia estar no aberto, não é possível progressão em saltos, agora, a regressão pode....

(...)

Professor – A regressão já é admite saltos é possível alguns presos que está no regime aberto, ser transferido direto para o fechado, depende da falta que ele praticar, dependendo do que ele fizer ele vai para o fechado direto, a regressão portanto admite saltos, mas a progressão não. Não tem como passar do fechado direto pro aberto. Sem passar por ele antes.

Aluno – (...)

Professor – Não, não tem nada a ver com progressão aqui, por enquanto, aqui tem a ver com o regime inicial, o sujeito é condenado a cumprir uma pena, vamos supor, de 6 anos de reclusão...

Aluno – (...)

Professor – Mais ou menos, tem a ver com a quantidade de pena, uma fração de pena que ele tem eu cumprir antes pra conseguir a progressão. Essa atuação...

Aluno –

Professor – Bom a fração é 1/6 sempre, quando se falar em progressão, é 1/6, ele cumpriu 1/6 num regime ... você pega lá, o sujeito condenado a seis anos de reclusão pelo crime tal, quanto tempo de pena ele tem que cumprir pra passar de um regime pro outro?

Aluno – 1 ano.

Professor – Um ano. Tem uma tabelinha aqui...

Aluno – (...)

Professor – Um sexto, se é condenado a 6 anos tem que cumprir pelo menos um ano de pena pra poder passar de um regime mais severo pra um mais brando.

Aluno – (...)

Professor – Seis anos de condenação, começa com regime fechado, pra passar pro semi-aberto, tem que cumprir pelo menos.... Oh, nós vamos entender direitinho isso aqui. Regime fechado, semi-aberto e aberto, está no Código Penal: Quem for condenado a uma pena superior a 8 anos tem que começar a cumprir pena sempre no fechado. Quem for condenado a uma pena superior a 4 anos mas não exceda a 8, pode começar a cumprir pena no semi-aberto. Detalhes aí que veda a possibilidade de cumprimento de pena no aberto ou no semi-aberto... quem for condenado a uma pena de até 4 anos pra menos, começa a cumprir pena, pode aliás começar a cumprir pena no semi-aberto. A maioria dos crimes prevêem uma pena mínima inferior a 4 anos. Então eu posso dizer com tranquilidade que a maioria dos crimes, a maioria das condenações, podem fazer com que o condenado comece a cumprir pena no regime aberto, a maioria. É muito raro você ver uma condenação de 8 anos pra cima, difícil, só crimes graves, aqueles crimes graves não acontecem todos os dias, tem muitos, mas o comum, o normal, ...são aqueles crimes de cotidiano, aí são os chamados de latrocínio ... não é todo dia que você pega a ocorrência de crimes graves assim que vão levar conseqüentemente a uma condenação de uma pena superior a 8 anos ... por exemplo, mas os crimes que mais ocorrem são crimes menos graves, que vão ensejar uma condenação também menor. Então essa tabela tem a ver com o regime inicial de cumprimento de pena, gravem isso, ... fechado pra depois trocar pro semi-aberto ou aberto, então depende do tamanho, tipo de crime, quanto maior o ... mais severo o regime de cumprimento de pena. E nessa tabela tem uma ... que vão influenciar diretamente na aplicação do regime inicial, uma circunstância que influencia diretamente na aplicação do regime inicial é ... nós não vamos falar disso agora, nesse momento sobre a ..., por exemplo, uma pessoa que é condenada a 3 anos ter que começar a cumprir pena no fechado, não vou explicar o que é reincidência, mas vocês já gravem que quando o sujeito é reincidente ele sempre vai começar a cumprir pena no fechado, independentemente do tamanho da pena. Independentemente do tamanho da pena, ele começa a cumprir pena no fechado. Olha só como a coisa começa a complicar, um assunto vai interferindo no outro, ... acho que é o artigo 33 do Código Penal. Olha o que diz: A pena de reclusão de ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto, a detenção em regime semi-aberto ou aberto, há a possibilidade de transferência em regime fechado, há uma necessidade de transferência de regime fechado, considere-se: a) regime fechado... b) regime semi-aberto: a execução da pena em Colônia Agrícola, Industrial ou em estabelecimento similar. C) Regime aberto execução da pena em casa do albergado ou estabelecimento adequado. Parágrafo segundo, as penas privativas de liberdade deverão ser executadas de forma progressiva segundo os méritos do condenado, observados os seguintes critérios e ressalvadas as hipóteses de transferência para um regime mais rigoroso. O condenado a pena superior a 8 anos, deverá começar a cumprir em regime fechado. Aí não tem problema, não tem dificuldade, passou de 8 anos, regime fechado e acabou. O tamanho é o mesmo... b) o condenado e não reincidente cuja pena seja superior a 4 anos e não exceda a 8, poderá desde o princípio cumpri-la no regime semi-aberto, ... 3 anos reincidente, começa no fechado, 8 anos, reincidente, começa no

fechado. 4 anos e meio de condenação, reincidente, começa no fechado, então com isso que a lei fala poderá cumprir no semi-aberto, porque pode... aí não tem como começar no semi-aberto, tem que ser no fechado. Letra c) O condenado não reincidente cuja pena seja igual ou inferior a 4 anos, poderá desde o início cumpri-la em regime aberto. Professor, se ele é condenado a uma pena inferior a 4 anos é reincidente, não vai começar no aberto, qual o regime que ele começa a cumprir então, fechado ou semi aberto? Semi-aberto é mais severo que o aberto, é o regime mais severo seguinte ou é preso em regime fechado?

Alunos – Fechado.

Professor – É o regime mais severo seguinte. Então a regra é o cumprimento da pena pra daquele que for condenado a um período inferior a 4 anos é reincidente, ele tem que cumprir, começar a cumprir num regime, o mais severo seguinte, no caso aqui é o semi-aberto, o juiz precisa fundamentar a necessidade de começar aí a cumprir pena no fechado, porque ele deveria antes analisar a possibilidade desse cumprimento no regime mais severo seguinte. Um exemplo de pena inferior a quatro anos de tempo de revisão de regime inicialmente em regime fechado, é a condenação pelo tráfico de entorpecentes, considerado hediondo, tendo o entendimento jurídico ... tem que começar a cumprir pena no fechado, só que não fala nada de possibilidade de progressão, existe interpretação bastante difundida quanto a esse ponto da lei de crimes hediondos, ... um hábeas corpus no Supremo Tribunal Federal, sobre a constitucionalidade um dispositivo ...pela interpretação de alguns, de progressão de regime, então alguém que foi condenado a 3 anos por tráfico de entorpecentes que é a pena mínima pra esse crime ... pena inferior a 4 anos, o cara não é reincidente, aí o juiz pega lá a fundamentação da lei de crimes hediondos, e fala: isso é crime hediondo, tem que começar no fechado, alguns casos de crimes pouco graves como a maioria desses que tem pena inferior a 4 anos, sendo um sujeito reincidente, ele começa a cumprir pena no semi-aberto, e se for um crime geralmente arquivado, mais ou menos a orientação ... se for um crime contra a pessoa foi praticado por violência ou ato grave ... aí pro fechado, um crime patrimonial que não tem violência contra a pessoa, vai pro semi-aberto. No início nós falamos sobre uma diferença de reclusão e detenção, reclusão é a pena num regime fechado, semi-aberto e aberto e detenção é só semi-aberto e aberto. A detenção não tem regime fechado. Imagine vocês um sujeito reincidente que tenha praticado um crime de detenção e o crime é grave, pode o juiz fazer com que ele comece a cumprir pena num regime fechado? Não, não pode, não pode porque é detenção, se fosse de reclusão, poderia, já que o Código fala Oh, a pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto, a detenção em semi-aberto ou aberto, não tem detenção fechado. Mesmo que seja reincidente tem que cumprir pena no semi-aberto.

Aluno - (...)

Professor – A regressão, no caso de regressão pode. Pode portanto, qual é a única hipótese de alguém que seja condenado por crime de detenção, a uma pena de reclusão a cumprir pena no fechado, a única possibilidade é da necessidade ... devidamente estabilizado com a regressão de regime, ele tá cumprindo

pena lá no aberto, aí pratica uma falta grave ...isso faz com que ele cumpra pena no fechado, por ser de detenção...Bom tem a orientação da jurisprudência ... de todos eles, tem um impedimento que tem prevalecido...de que tendo reincidência é crime fechado, mas a orientação doutrinária mais respeitada tem que ser o regime mais severo sim, e tendo a jurisprudência, ... sendo reincidência é crime fechado a não ser que seja crime de detenção que não pode. Ai, ...Parágrafo terceiro do artigo 36 fala que a determinação do regime inicial de cumprimento da pena , observância dos critérios previstos no artigo 59...Nós já vimos isso, no semestre passado

Aluno – (...)

Professor – A mesma coisa. A progressão de regime, ela vem depois, lógico, depois da fixação do regime inicial, pra pessoa passar de um regime mais severo para um mais brando, tem que ter cumprido pelo menos 1/6 de pena, então, ... condenado a 8 anos de reclusão, pra que ele não seja transferido para um regime, bom, ... primeiro 8 anos enquadra em qual regime aqui?

Alunos - ???

Professor - 8, exatamente 8.

Alunos – Fechado.

Professor – Semi-aberto, tá. Então até 8 pode no semi-aberto, pra ele passar pro aberto, quanto tempo de pena ele tem que cumprir?

Aluno - ???

Professor - Um ano e quatro meses, então se ele cumprir um ano e quatro meses de semi-aberto pra ter direito a passar para o aberto, uma pessoa condenada a 12 anos de reclusão pra conseguir passar o regime é de reclusão, fechado, não tem o que discutir. Ah, mas é primário, fechado, passou de 8 é fechado. Para ele poder passar para o semi-aberto, quanto tempo ele tem que cumprir?

Alunos - ???

Professor – 2 anos. Professor, mas o semi-aberto não vai só até 8? Dois anos de pena... pode passar já pro semi-aberto? Então, cuidado, se cair uma pergunta lá no concurso público pra Polícia Federal.... Pode alguém que tenha 10 anos de pena privativa de liberdade pra cumprir, cumprir essa pena no regime semi-aberto?

Alunos – (...)

Professor – Ele que já tem no regime fechado, ele tem o direito de cumprir pena no regime semi-aberto... aí, evidentemente ...nem que seja 30 anos, ou seja, cumpriu 1/6, vai pro semi-aberto.

Alunos – (...)

Professor – Bom, 12 anos, fechado, cumpriu 1/6, 2 anos, tem 10 anos de pena pra cumprir, ele tá no semi-aberto. Quanto tempo de pena ele tem que cumprir pra passar pro aberto? 1/6 de 12 ou 1/6 de 10?

Alunos – (...)

Professor – Sempre o que falta, portanto de 10. Então, outra vez, 12 anos de condenação, fechado, tem que cumprir 1/6 pra passar pro semi-aberto, 1/6 de 12, 2 anos, então 10 anos ...quanto de pena pra eu passar pro regime aberto? Aí ele calcula, 1/6 de 10, que é o restante que falta pra ele cumprir, não é ... tem eu ter mais 2 anos, .. é sempre o restante da pena que falta.

Aluno – (...)

Professor – Pode ser condenado até ...

Aluno – (...)

Professor – Não, na verdade ...

Aluno (...)

Professor – Sabe porque, apesar de ter ... só a cumprida, preso condenado a 120 anos de prisão por vários crimes, o maníaco do parque, são 9 crimes, foi condenado a 122 anos de reclusão, como que ele vai conseguir progressão de regime? Ele sabe que ele só pode cumprir em regime fechado, não tem por onde cortar a pena.... parâmetros pra cálculo de benefício, então, pra todos os efeitos, apesar dele ter que cumprir... vai calcular essa parte de 1/6 aqui tem que considerar o tempo mínimo, então calcula 1/6 disso, 20 anos e 4 meses, então, 20 anos e quatro meses ele passa de regime fechado para o semi-aberto, só que aqui, um porém, ... pode ser que ele consiga a progressão, mas se fosse hoje não poderia pela lei de crimes hediondos, não pode progressão e aí, ...

Aluno – Essa corrente de direito alternativa aí, tem o parâmetro até quando ...

Professor – Tem regra própria pra isso, hoje, por exemplo, alguém que seja condenado a no máximo a 4 anos de reclusão, no máximo 4 anos de prisão, não tendo praticado crime com violência a pessoa que não seja reincidente ...pela prática de mesmo crime, tem direito de ter a pena de prisão substituída pela pena alternativa. Então ... pra qualquer um.

Aluno – (...)

Professor – Até 4 anos. Se o crime for culposos, pode ser de 10 não importa, pode ser até mais de 4 anos, crime culposos, aí somada 12 anos, pode ter pena alternativa? Pode.

Aluno – (...)

Professor – 30 anos é 1/6 de 180 anos. Quem for condenado a 180 anos de ... nunca ai ter progressão de regime. (...) Igual aquele bandido da luz vermelha (...), Há uns dois anos atrás, deram um jeito de matar o cara ou de ... (...)

Alunos – (...) Antigamente professor, ... raramente as pessoas faziam a abertura do boletim de ocorrência nem do inquérito, no caso do... ele andou cometendo outros homicídios dentro do sistema prisional então a pena dele

Professor – Nunca a hipótese de que alguém pode ficar ininterruptamente preso por 30 anos. Quando durante o cumprimento da pena ele pratique novos crimes, novas condenações vão sendo somadas à pena restante, e ele pode ficar preso por mais de 30 anos. Temos algumas situações interessantíssimas no Tribunal, .. nós vamos chegar, a certa altura da matéria, nós vamos falar do limite da pena, vejam bem, isso é interessante pra caramba, o sujeito condenado a uma pena muito alta, 200 anos de reclusão, ... se ele praticar homicídio no primeiro ano de condenação ele praticamente vai ter que cumprir 30 e nada mais, ... se ele praticar esse crime no final, aí ele tá ferrado.

Aluno – Aí é 30 mais 30.

Professor – (...) nós vamos chegar a essa discussão, as vezes, ... absurdas.

Aluno – (...)

Professor – Vai começar a cumprir pena naquele processo que ele tá cumprindo pena, ... mas ao mesmo tempo o cumprimento no regime anterior.

Aluno – (...)

Professor – Existe uma possibilidade de ...(...)

Aluno – (...)

Professor – Exatamente, acontece o seguinte, a pessoa tá cumprindo pena a 9 anos de reclusão, não pode, com 3 anos de pena cumprida ele pode, ... e agora ele pratica um outro crime, vai preso, por esse outro crime ele é condenado a 12 anos de reclusão. O que acontece com a pena dele, é chamada unificação de pena, então 6 anos que faltam da primeira condenação, mais os 12 da segunda, faltam 18 anos de pena pra ele cumprir, 18 anos é maior que 8, ele começa a cumprir a pena fechado, começa tudo de novo, pega a diferença que falta da primeira condenação, soma com a segunda, e vai começar vida nova, ... começa a cumprir no fechado que é acima de 8, tem direito a progressão de regime?

Aluno – (...)

Professor – Mesmo sendo reincidente tem direito a progressão.

Aluno – (...)

Professor – Ele vai ter que cumprir o tempo que falta da pena anterior mais a nova, vai começar no fechado, porque .. que a reincidência transforma a pena em agravante, ...

Aluno – (...)

Professor – Esta é a chamada retração, desconto da pena provisória da pena rescindida. O tempo que ele ficou preso provisoriamente é descontado depois do total dessa pena, isso se chama retração, retração de pena, suponhamos que ele esteja preso provisoriamente, por causa do outro processo, do novo, ...

Aluno – (...)

Professor – Olha, pode até ter, é lógico que o que impede a primeira condenação dele, .. tempo que ele ficou preso provisoriamente por causa de outro processo pode se encontrar com o mesmo sistema do processo anterior, ele pegou um ano e quatro meses, ele não é julgado é condenado a isso, o processo demora demais, ... do Rio Grande do Sul o Tribunal Federal foi transferido pra Manaus, isso demora e demora e demora, não pode segurar mais o cara aqui, já cumpriu a pena anterior pelo tempo que ele ta preso, ... é condenado, aí ele vai cumprir a pena dele, a nova.

Aluno – (...)

Professor – Não, na verdade, neste caso, ...prisão provisória, foi pego em flagrante, esse tempo de pena provisória... prisão provisória, na realidade faz com que conseqüentemente, inevitavelmente. O juiz no processo daqui, vai comunicar o juiz da execução se houver conclusão, oh, fulano foi preso praticando crime de tráfico de entorpecentes, sabendo que ele cumpriu pena aí no seu juízo, o juiz da execução, ... o juiz da execução, ah é, então ele estava em julgamento condicional e foi pego traficando lá, então eu vou revogar o julgamento condicional desse preso na execução aqui, então mesmo que ele seja solto no processo lá, ele vai ter que terminar de cumprir pena de 3 anos, revoga o benefício, mesmo que seja solto pelo juiz do processo daqui, não, ele não tem envolvimento, foi preso, faltam provas pra condená-lo e o processo vai demorar mais pra ser julgado... o juiz de lá pode segurar ele preso até o término daquela pena pra ele terminar de cumprir...

Aluno – (...)

Professor – Vai depender do juiz, depende do juiz. Responde em liberdade, depende do juiz.

Aluno – (...)

Professor – Não é difícil entender isso não, mas se estiverem presentes os requisitos básicos do Código de Processo Penal pra manutenção da prisão preventiva, ele permanece preso, caso contrário ... da execução, ele tem endereço certo, pode ser encontrado com facilidade... ele responde em liberdade.

Aluno – (...)

Professor – Uma curiosidade, olha só, muita gente é pego pela Polícia Rodoviária Federal, passando com carro roubado, (...) aí o sujeito responde pelo crime de receptação, não tem como provar o envolvimento dele no roubo de carros, no furto de carros, ele responde processo por receptação, receptação pega uma pena de 1 a 4 anos de reclusão... primário, ... antecedentes, é condenado a um ano de reclusão, ainda consegue visualizar qual é o tamanho da condenação, se passar de um ano é pouca coisa, e você sabe que o preso que é condenado a uma pena de até 4 anos, ele começa a cumprir pena no regime aberto, na maioria das vezes ele tem direito a substituição dessa pena por pena alternativa, ... Dr.. eu não estou entendendo o senhor ta aqui pra segurar o sujeito preso enquanto ele é inocente, o Tribunal diz que ele é inocente até que se prove o contrário, até a justiça julgar ele é inocente, enquanto ele é inocente, ele ta preso tem um jeito depois de condenado ele vai ser solto, porque mantê-lo preso agora, então é um contratempo bem diferente, porque contraria a lei...

Aluno – (...)..... (conversas)

Professor – Pessoal, existe um caso complicado, ... eu entrei em contato com o pessoal de lá, eu fiquei sabendo fui procurado pelo representante da OAB, pra que tomasse alguma providência através da Constituição dos Direitos Humanos, tinha uma detenta, ... tinha outras presas lá onde ela tava, ela tava já há 10 dias numa sala da cadeia pública, 24 horas por dia algemada, por que não tinha outra cela. Ou o juiz solta essa mulher ou arruma um lugar pra ele ficar numa sala trancada, ou tem lugar pra ele ficar ou solta, não tem meio termo, mantê-la lá presa numa sala só que algemada, não pode. Eu sei que eu acho que eles resolveram isso lá, passam por situações degradantes, situações desumanas até. Eu falei aqui das cadeias públicas? Quando chove os problemas que tem (...)

Alunos – (...) Conversas

Professor – Revisão, não confundam contestação, ta? Revisão é o nome que se dá ao desconto da pena reclusiva do tempo que o sujeito trabalha, se ele trabalha 3 dias, ele tem direito ao desconto de um dia é o desconto de um dia de pena para cada 3 dias que ele trabalhar. Trabalha na delegacia, nas prisões públicas, em artesanatos, não é 1/6, ele tem que descontar um dia pra cada dia trabalhado, se durante um mês ele trabalhou 30 dias, ele tem 10 dias, trabalho 15 dias, ele tem 5.

Aluno – (...)

Professor – Tem que contar .. então ele começa a calcular isso por mês, por ano, ele trabalha.. o preso é condenado a 4 anos, é que a contagem é por dia, ele pode trabalhar lá 24 dias durante o mês, aí, o que ele trabalhou no mês é somado com os dias que ele trabalhou no outro o mês, somam-se os dias e vai dar o resultado.

Aluno – (...) já conta também?

Professor – Conta, essa revisão em tese só existe para o fechado e para o semi-aberto, é onde o cara trabalha lá, agora no aberto, o sujeito trabalha lá perto da casa dele depois dorme na casa do albergado, não tem redução não. Não tem redução pro aberto. Adestração é o desconto na pena definitiva, do tempo de pena de prisão provisória dele. Oh, isso aqui é interessante pra caramba vai conseguir fazer milagre com isso, olha só, é possível aproveitar, vejam bem, suponhamos que alguém foi preso por um ano provisoriamente, aí ele é absolvido, aí ele tem uma outra condenação, um outro processo por uma outra coisa, pode se descontar o ano que ele ficou preso ... na outra condenação?

Alunos – (...)

Professor – Pode ou não pode?

Alunos – (...)

Professor – Pode, depende, se o crime que ele praticou ele foi condenado foi praticado antes dele ter sido preso, só pra encerrar aqui. No dia 10 de janeiro de 90, ele praticou o crime de roubo, Artigo 357 do Código Penal, ninguém descobriu, a polícia não conseguiu descobrir quem foi o autor do roubo daquela joalheria e o cara caiu no mundo, foi preso em uma outra cidade, as vezes na mesma cidade, foi preso depois um suspeito de ter praticado o furto, isso meses depois, esse aqui está na delegacia ainda em tese estão investigando, até que a polícia descubra, ele fica preso provisoriamente por um ano, ... guarda ele muito bem, aí o juiz fala o réu foi absolvido, e aí chegou a pessoa pro delegado e falou: aquele cara lá que foi solto,... de roubo lá da cidade de ... em janeiro de 90, e a polícia não descobriu quem foi, mas foi ele, aí informa o delegado, o delegado ah, tá!! Ele vai ser processado, por roubo, e aí, ... o delegado faz um bom trabalho, comprovar que é ele mesmo, pelo roubo da joalheria, foi condenado a uma pena de 3 anos de prisão, primário, sem nenhuma condenação, 3 anos de reclusão, aí o advogado dele, aqui olha, o que eu posso fazer, ele vai começar a cumprir pena no regime aberto, o que eu posso fazer é descontar o tempo que você ficou preso aqui lá no outro foi absolvido, eu desconto desse tempo. Aí ele fala assim: Duvido que o senhor consegue. Aí o delegado fala: Eu duvido também, aí o promotor, eu duvido também, aí você diz olha, como o crime foi antes dessa prisão, ele tem direito de descontar um ano que ele esteve aqui, , , , um crédito e realmente é possível fazer o desconto, só não daria pra fazer se por acaso esse crime tivesse sido praticado depois da prisão, por que aí, fui absolvido vai ficar o crime agora pra completar,

(...) Conversas..

Professor – Pena inicial de 5 anos, tem a pena descontada, ...a prisão de uma mulher, foi condenado, porque matou o marido ou matou a mulher, aí depois o marido não tinha morrido (...) Você tá no Brasil, tá ferrado, porque é como aquela ... depois de ter cumprido uma pena, pratica um crime e ela não tem crédito computado, o crédito que ela poderia ter computado é cobrada uma indenização (...)

(...) Final – (muita conversa)

APD 3**Continuação-PD 3ª Aula. 9º semestre**

1. **PD:** Por que isso acontece? Porque as pessoas praticam (esse tipo de crime contra essas vítimas ()) . E essa preocupação que (nós vamos ter em relação a vítima: a perturbação da recuperação psicológica dessas pessoas que sofrem a pena.) A preocupação que se tem hoje, tanto é que até () atribuiu a importância muito grande a reparação do dano colocando a colocando a (a lei mil novecentos e noventa e nove) a Lei de Juizado Especiais, portanto dando um enfoque muito grande pra essa lei que realmente veio (incumbida) desse sentimento de () de dar a importância a vítima. A reparação do dano do juizado especial é essencial. É uma características mais destacadas, das mais relevantes que a gente vê na lei (de mil novecentos e noventa e nove), Lei do Juizado (Especial). Isso já é reflexo da influência que a () teve no direito e disse: “Olha, hoje em dia é preciso dar mais importância a vítima. Nós da () a chamamos pra nós a responsabilidade de estudar como um quarto objeto nosso, a vítima. E nós vimos que a vítima tá carente, precisa de atenção, de apoio, de estrutura de (reparação). Coisa que ninguém fez até hoje. Então vocês aí do direito tratam aí de fazer algumas leis que visem a (proteção) da vítima, que (amparem) ela depois dos crimes. Tentem fazer com que os () reparem os danos causados. E aí vem a lei de mil novecentos e noventa e nove, a lei de () e quatorze, que são leis que estão atendendo essa advertência da (tecnologia), estão dando mais importância a vítima. De que forma? Através da reparação patrimonial, seja lá de que jeito for. A maioria, a lei de noventa e nove diz da reparação patrimonial como uma forma de alento a prática do crime. Dar importância (mesmo) à vítima. Outro aspecto interessante quando se fala da vítima, é uma preocupação que tiveram alguns pensadores no sentido de que: Olha, nós temos que ter muito cuidado quando a gente fala em vítima pra não voltar a, pra não transformar essa preocupação toda em uma privatização do direito penal, ou seja; nós vamos voltar à (vingança) privada. Não dá pra, pra, a gente tem que se preocupar em fazer com que a vítima não assuma de volta os (). Não assuma o papel do Estado que tem o direito de punir. Dando tanta importância a vítima é perigoso e pode até acontecer da vítima (a vontade) de assumir uma parte do () porque o Estado é falho nesse ponto, não dá muita atenção, então a vítima que assuma esse posicionamento que acaba tendo o direito de ter éh, a vinganças privadas. () preocupação. Outro aspecto, também importante quando se fala em vítima que nós vamos, nós vamos (comentar) é a respeito do comportamento da vítima antes da prática de um crime. Aí nós vamos estudar várias vezes esse comportamento: o que que a vítima fez pra provocar, de certa forma, pra ser um fator () pra prática dos crimes.
2. **Aluno:** PD,()?
3. **PD:** Não.

4. **Aluno:** ()
5. **Alunos:** ((risos))
6. **Aluno:** ()
7. **Alunos:** ((gargalham))
8. **PD:** Cês tão, cê ficou com aquela sentença?
9. **Aluno:** ()
10. **PD:** Quem que
11. **Aluno:** Aqui, ó.
12. **Aluno:** ()
13. **Aluna:** Êh
14. **Alunos:** ((risos – segmento inaudível))
15. **PD:** Isso é um caso de um novo (), deixa eu ver ()
16. **Aluno:** ((segmento inaudível))
17. **PD:** Oh, vê se alguém() doze e dezesseis, dezenove do nove
18. **Aluno:** Shi ((som onomatopaico de silêncio))
19. **PD:** dois mil e dois ()
20. **Aluno:** ()
21. **PD:** Isso vai ser um tal de
22. **Aluno:** o Serginho sabe.
23. **Aluno:** O Serginho sabe.
24. **Aluna:** ((grita)) Êh
25. **Aluno:** (People)
26. **Alunos:** ((risos))
27. **Aluno:** PD, não vai mais ser crucificado mais.
28. **Aluno:** ((risos))
29. **Aluna:** Tão falado aqui que ()
30. **Aluno:** PD, (quem é o auxiliar ai?)
31. **PD:** (Agora o nosso auxiliar eu não sei.) Eu acho que ninguém recorreu porque eu não fui a
32. **Aluno:** Não, o advogado do (Mirassol) ai falou que o promotor não (entrou)
33. **PD:** Não? Então, meu Deus do Céu (), (então ficou ruim, então).
34. **Aluno:** (O advogado do Mirassol ai conversou com eles e ai perguntou, falou assim: “cê tava em () por causa de colega do Fórum?” “-Não, não tava não!)
35. **Alunos:** ((risos))
36. **Aluno:** () ficou lá , o cara lá e o (Governo) não vai recorrer não.E os caras ganharam (do promotor)).

37. **Aluno:** ()
38. **Aluno:** () “Não, eu sou amigo do Mirassol, eu sou amigo do promotor”. – “Ah, tá beleza”).
39. **Alunos:** ((risos))
40. **PD:** Nós fizemos um júri (em Rio Branco), o pessoal do Rio Branco
41. **Aluno:** (Não, o cara falou assim: “Ó, (cê é do Rio Branco?” “ Não, não, eu sou amigo do Mirassol, eu sou amigo do promotor” – “Ah, tá. Beleza!
42. **PD:** Nós fizemos um júri em Rio Branco, eu acho que foi essa turma mesmo que faz parte do estágio, e nós () foi muito bom, um caso quase impossível, mas conseguimos um milagre lá. E o povo estava revoltado, sabe? com o resultado do júri. Por isso que ele está falando que perguntaram se ele estava lá
43. **Alunos:** ((risos))
44. **PD:** disse que não
45. **Aluna:** PD, () porque a algum tempo atrás () e ela mora lá ai falaram () que a gente tava lá e ai ele falou – “não ()
46. **PD:** Não, mas é, alguns não sabem, mas eu já peguei alguns comentários ai que ah, que nós fomos muito bem, que o pessoal sempre fica comparando, né? a acusação com a defesa, quem se saiu melhor, () que o povo tá revoltado.
47. **Aluno:** Éh, Jesus (do nosso lado)
48. **PD:** Æh?
49. **Aluno:** Jesus (do nosso lado)
50. **PD:** Éh, Jesus abrindo a porta da cadeia.
51. **Aluno:** ()
52. **PD:** Oh,
53. **Aluno:** ()
54. **PD:** Quer falar alguma coisa sobre o teu trabalho?
55. **Fabiola:** Não, éh
56. **PD:** Acabei me esquecendo de te apresentar. () acabei me esquecendo de apresentar
57. **Fabiola:** ()
58. **PD:** Pois é, mas a PDa Fabiola está desenvolvendo um trabalho de doutorado, está desenvolvendo sua tese. Ela vai ser doutorada na PUC de Campinas.
59. **Fabiola:** de São Paulo.
60. **PD:** A PDa Fabiola ela está desenvolvendo um trabalho que ela vai poder explicar melhor prá vocês. E ela tem acompanhado algumas aulas. Ela é PDa da faculdade e tá junto com a gente ai umas duas semanas, né?
61. **Fabiola:** É

62. **PD:** Então, não apresentei, assim, e acabei
63. **Fabiola:** Mas também não. Bom, é eu trabalhei com, vocês já devem, me conhecem. Eu trabalhei com () no semestre passado. () nesse semestre () primeiro semestre e o () segundo semestre. Então, eu sou PDa de língua Inglesa, mas vim, esse ano, para o (Instituto) de linguagem aqui na (). Apesar que eu já morei em () há dez anos atrás. Eu sou do início mesmo, da fundação (). Ai eu fui embora pra Minas e depois eu voltei. E esse semestre, esse ano, como eu voltei assumindo o (Instituto de Linguagem). E quando você assume algum cargo de (substituição) você tem que pegar aula na graduação. Como Letras, até então, não tem a (), não tem () mais. Esse ano, agora, o ano que vem (que está previsto) Inglês e Língua Portuguesa. Então eu tive que pegar aulas em outros departamentos e caí de pára-quebras no departamento de direito. Confesso que eu relutei, porque eu nunca tinha trabalhado, né? no departamento, mas foi uma, um presente ter trabalhado no departamento de direito porque eu pude perceber algumas, algumas, a questão de interação, mesmo, PD e aluno, discurso do PD, discurso do aluno. E trabalhando com os alunos do direito, que era uma turma que eu nunca tinha trabalhado () foi muito enriquecedor, foi muito interessante. E ai no meio do ano, agora em junho, eu passei na seleção de doutorado na PUC e eu pensei, com essa questão de você vivenciar departamentos, né? até então eu só tinha trabalho no departamento de Letras, né? e eu percebo que o departamento de direito é uma outra realidade em respeito a formalidades, até com quem está inerente, mesmo, né? porque é leis, vocês vão advogar e vocês estão lidando com leis. E essa lei, essa autoridade, esse poder ele meio que, éh, como se diz, ele entra, sem pedir licença, ele entra na própria fala de vocês. E ai, a minha linha de pesquisa que eu vou trabalhar na PUC chama Linguagem e Trabalho. E eu fiz um projeto pra analisar discursos de PD, discurso de aluno, interação PD, interação aluno, PD aluno, no departamento de Letras e no Direito. Então o que que eu faço? Eu gravo as aulas, eu selecionei alguns PDes, né? alguns PDes, assim, éh, melhores, né?
64. **Alunos:** ((risos))
65. **Fabiola:** Gente, todos são bons aqui ()
66. **Alunos:** ((segmento inaudível))
67. **Fabiola:** Quer dizer, eu por mim eu gravava () tem a Márcia, o Robinho que é excelentes, tem a Mi o Almir. Tem muitos PDes muitos bons só que a minha orientadora falou: “vamos selecionar uns dois”, né? Então, eu selecionei dois do departamento de Letras, e dois do departamento de Direito. Então eu faço assim: eu gravo as aulas, eu transcrevo as aulas e vou (tentando), analiso as aulas, né? Se o PD ele fala mais, se ele () mais, que palavras que o PD usa. Porque essas características (interacionais), elas estão presentes, mesmo no discurso. Incrível isso, né? Quando o PD se mostra mais inclusivo ou exclusivo, quando eles éh, apresentam uma certa autoridade, quando ele dá abertura pro aluno. Isso é (). Cê vai observando as aulas você percebe. Éh, éh, é a (), digamos

assim. Por mais que você tenta mascarar esse discurso , não dá. Ele fica ali. Fica, ()fica, realmente, gravado. Então essa é a primeira, primeira, primeira etapa do discurso. Eu estou levando os dados, éh, vou gravar piloto. Eu ainda devo coletar mais dados e vou fazer entrevista com vocês, né? porque aqui do Direito eu peguei o PD (Arimar) que é também meio atípico, né? porque é juiz e está no departamento, é PD, foi PD há algum tempo atrás. Mas, a gente pensou em selecionar os PDes digamos assim: são bem sucedidos com seus alunos, e o Fabio, além da avaliação dele ser muito boa e eu sei que ele é um PD, né? que ()pelos alunos, competente, né?

68. **Aluno:** (Não dá ordem)

69. **Fabiola:** Pois é? Então, (não é a toa que eu estou aqui)

70. **Alunos:** ((falam ao mesmo tempo))

71. **Fabiola:** Então é isso.Então éh, éh, então () que está acontecendo eu eu vou está meio que bisbilhotando. Depois eu vou fazer uma entrevista com vocês também, mas não se sintam avaliados, não é um processo avaliativo é um processo investigativo prá entender essa relação entre PD-aluno e eu pretendo contribuir com isso de uma determinada forma porque éh, em determinados contextos,assim, em determinados momentos não, no contexto de sala de aula, as vezes, essa formalidade do direito, essa isso, as vezes, () no processo de aprendizagem no aluno.

72. **PD:**É.

73. **Fabiola:** Então é isso.

74. **Aluno:** Já que é um trabalho investigativo, então ()

75. **Alunos:** ((risos))

76. **Fabila:** Olha, ((risos))

77. **Alunos:** ((risos))

APD 4**18 de agosto, 7h00 – 4º semestre**

PD - Bom, continuando o que nós havíamos começado na aula passada, começaremos a falar de penas privativas de liberdade, tivemos rapidamente na substituição a aula passada, a respeito de modalidades de pena existente no Brasil, nós temos por um lado um grande grupo, que compreendido pela penas privativas de liberdade, e por outro lado composto por penas alternativas à prisão, então nós temos as penas de prisão e as alternativas, por outro lado, a essas modalidades de pena, começaremos a falar a respeito das penas privativas de liberdade, tudo a respeito dessas modalidades de pena, pra depois nós comentarmos as penas alternativas a essas aqui. Muitos assuntos atinentes as penas privativas de liberdade, estão mais à frente, até numa sequência que a maioria das alternativas que vocês tem aí (...) as penas alternativas, as penas de prisão, alguma coisinha e depois já começo a falar das penas alternativas, depois volta as penas privativas de liberdade, falando de benefícios de isenção da pena, assim como fragrante condicional, progressão de regime, regime condicional, exercício, assuntos ligados as penas de prisão, por uma experiência didática eu prefiro falar de tudo o que tem de prisão antes, pra depois tratar de pena alternativa e nessa história acho que nós vamos até a metade do semestre falando de pena de prisão, é assunto que não acaba mais, por outro lado, adentro agora em uma área de direito penal, da parte penal das mais interessantes, é daqui que nós vamos conseguir entender o exercício que os juízes praticam quando eles prolatam uma sentença condenatória, ele consegue, seguindo algumas regras do Código Penal, mostrar pra quem vier a conhecer a sentença, exatamente o exercício que ele praticou, seguindo as regras do Código Penal, coisa que ele não pode fugir muito senão fica muito solto pra aplicar a sentença ou a condenação que ele entende mais conveniente, aplicando pena sem previsão legal, aplicando pena numa quantidade desproporcional ao crime praticado, que foge as regras de ... dependendo a análise das circunstâncias, vocês vão descobrir que os juízes ficam mais atrelados a essas regras do que a gente pensa, e na realidade é até fácil fazer uma previsão de casos de condenação de qual a quantidade de penas que o sujeito pode vir a sofrer, qual a modalidade de pena que ele pode ser condenado, é perfeitamente possível fazer uma previsão dessa quantidade de penas até porque todo mundo sabe quais são as regras que o juiz deve seguir pra chegar a uma conclusão no final. Em todos os casos o sistema penitenciário está em crise no mundo todo, aquela história toda, nos dias de hoje mais ainda por causa da realidade que é diferente

daquela de cem anos atrás, mas nós ainda temos no Brasil a pena de prisão como sendo uma das principais, uma das penas mais aplicadas, em que pese hoje o discernimento de que a pena de prisão ela se restringe a casos estritamente necessários a pena de prisão não é mais aquela, não é mesmo, só caberá prisão em casos extremos, em casos de fundamental necessidade, só aí caberá pena de prisão mesmo, nós temos duas modalidades de pena de prisão, duas espécies, melhor dizendo, nós temos a reclusão e a detenção. Temos uma outra modalidade de pena privativa de liberdade que é a prisão simples, que é a pena aplicada no caso de contravenção penal, nós não vamos estudar agora nesse semestre, mas acho que no quarto semestre (...) se der tempo, mas acho que no 4 semestre, direito penal, penal 4. Quais seriam os (...) de uma execução (...) uma única denominação pra reclusão em recepção, não existe (...) Você vão descobrir por que, porque, até analisando o Código Penal na parte oficial, (...), mas tem algumas diferenças de ordem processual, só pra gente ilustrar, por enquanto, pra vocês terem uma noção de qual a diferença teórica processual, (...) a detenção só é aplicada em casos mais ou menos grave, a reclusão ela só é aplicada, só é uma pena aplicada em dois regimes dos três que tem, no fechado e no semi-aberto, a detenção ela pode ser aplicada nos três regimes, no aberto, semi-aberto ou fechado você vão entender já-já como é que funciona isso, pouca diferença no lado processual tem a ver com a progressão de regime (...) você vão estudar esse ano, vocês vão descobrir que (...) é uma forma de vincular o condenado, o réu ao processo e ao patrimônio, ele responde processo solto, mas ele fica vinculado ao processo por conta de uma parte de seu patrimônio que fica depositado em juízo, no final do processo o dinheiro é devolvido pra ele, só que no Brasil isso não funciona (...) não interfere, não chega a prejudicar nada do patrimônio do acusado, não prende o dinheiro (...), não se tem a previsão ou a notícia de que o fulano foi solto porque ele deixou depositado lá fiança de milhões de dólares, isso vincula (...) do Código de Processo Penal, não é uma arrecadação (...) do acusado que depois no final ele tem isso ressarcido, dessa forma é pura teoria....

Aluno – (...)

Prof. – Ou no fechado ou semi-aberto...

Aluno - Mas por que eles demoram ...(...)

PD – Porque seria, em tese, uma forma de vincular o acusado ao processo, retendo uma parte de seu patrimônio depositado, (...) ressarcimento do prejuízo que ele causou, pode servir como pagamento de custo, ...

Aluno – PD, no final do processo ele recupera o dinheiro ...

PD – Ele recupera, o Estado, ele trabalha o dinheiro, tem gente que não sabe que o dinheiro é dela, acha que é do Estado, não vai atrás, não busca, não recupera, quando na realidade a pessoa tem o direito de ter esse dinheiro com certeza, ...

Aluno – Mesmo condenado?

PD - Mesmo condenado, tem que correr atrás do dinheiro com o advogado...

Aluno – (...)

PD – Muitos e muitos casos, porque (...) então o que ele faz, dá liberdade provisória mediante recolhimento de fiança não são todos, somente alguns, os menos graves, quanto a diferença de reclusão e detenção, se por um acaso, o crime ele tem como pena condenada uma pena de detenção, como eu sei disso, só ver no Código parágrafo 2º 121, vai ver que a pena é de reclusão, vocês vão lá na lesão corporal, tem pena de detenção, você vai no 155 é de reclusão, alguns crimes tem pena de detenção, outros de reclusão e isso vocês vão ver na parte especial do Código é só abrir, se você começar ler um por um, vai encontrar lá, crime de detenção, crime de reclusão, tem lá o 121 parágrafo 3º, homicídio culposo, a pena é de detenção, homicídio doloso, a pena é reclusão. Se a pena for de detenção, o acusado, penitenciário, ele pode exigir a liberdade provisória dele, mediante depoimento dele pro delegado de polícia, não precisa pedir pro juiz, o delegado ele por lei tem essa autonomia de arbitrar a pena e já libera a pessoa da delegacia mesmo, já se o crime é de reclusão, o delegado não pode arbitrar a reclusão, pode ser que o advogado chegue lá, ou o próprio preso e fale: Oh, eu vou pagar fiança, o senhor arbitra pra mim, o delegado vai dizer, não, não posso porque o crime é de reclusão. E quando o crime é de reclusão, só o juiz pode arbitrar a pena.

Aluno – (...)

Prof. – Eu acho errado falar isso...

Aluno – (...)

Prof. – É errado falar isso, mas se você entende de uma forma diferente, na maioria das vezes os crimes de reclusão um pouco mais graves (...) tudo bem, só que é taxativo, porque tem crime de detenção que é mais grave do que alguns crimes de reclusão, (...) é menos grave do que o homicídio culposo, é uma pena que a pessoa resolve na hora, (...) de uma criança, é um crime de detenção, enquanto que (...) é crime de reclusão, então não dá pra dizer isso taxativamente, mas a maioria dos crimes ditos mais graves são de reclusão, e outra, uma outra diferença interessante que tem a ver com crime doloso e culposo, a reclusão, ela é aplicada a crimes dolosos, já a detenção, ela é aplicada a crimes dolosos e culposos.

Aluno - (...)

Prof. – Vocês anotaram a diferença do cumprimento da pena nos regimes, dos três regimes. A pena de detenção ela pode ser regida por qualquer um dos três regimes, a pena de reclusão só cabe nos dois mais severos, fechado e semi-aberto, não tem pena de reclusão (...) a detenção, onde é que está o artigo?

Aluno – 33.

Prof. - 33. A pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto, perfeito, claro, mas a detenção é em regime semi-aberto ou aberto, não há duas modalidades de detenção em regime fechado pelo menos pra começar cumprir a pena. (...)

Aluno – (...)

Prof. - Só uma diferençazinha entre reclusão detenção é que a detenção ela só pode ser cumprida em regime aberto ou semi-aberto, o fechado não, o fechado é muito severo pra uma pena de detenção (...) pode até acontecer, vocês vão ver uma hipótese depois, de regime fechado pra pena de detenção, isso é quando o sujeito no cumprimento da pena ele pratica alguma falta grave, aí o juiz é obrigado a fazer a detenção (...) então coloca ele num regime mais severo, mesmo que tenham pena de detenção. Todo mundo entendeu?

Aluno – (...)

Prof. – (fala com os alunos um pouco baixo) - ... Eventualmente não há diferença entre reclusão e detenção, mas do que isso não tem uma diferença importante que possa ser considerada (conversas), todo mundo que está num regime fechado cumpre pena num lugar, todo mundo que está num semi aberto cumpre pena em outro lugar. (...) Depois nós vamos pegar o Código e vocês vão localizar onde está isso que eu estou falando, mas eu gostaria que vocês prestassem atenção aqui pra gente poder entender bem as diferenças entre os regimes de cumprimento de pena. Cuidado, o fechado, semi-aberto, aberto, não é o nome que se atribui a espécies de pena de prisão, cuidado, você podem responder alguma pergunta lá no concurso pra delegado de policia do Estado do Amazonas. Quais são as espécies de pena de prisão? Não respondam pelo amor de Deus, fechado, semi-aberto, aberto porque não tem nada a ver uma coisa com a outra. Espécies de pena de prisão só entra as duas, agora, regime de cumprimento de pena de prisão, são essas três aqui, (...) somente estes três, não existe outros regimes, não tem outras formas, não existe outro jeito de cumprir pena de prisão, a não ser esses três regimes, o regime, portanto, é uma forma de cumprimento da pena de prisão, talvez porque a pena de prisão é através do regime, um dos motivos, outra coisa, prestem atenção, é muito comum a transferência de um condenado, preso de um regime pro outro, é bastante comum, então, as vezes a pessoa é condenada a começar a cumprir pena num determinado regime, não significa que no final ele vai estar cumprindo pena naquele que ela começou, pode passar para outro, nós já vamos ver porque.

Aluno – Qual que é o mais ...

Prof. – Pode passar para um mais severo, isso vai depender, Oh, a pergunta dela é importante, essa pode cair no concurso do Ministério Público, depende de quem, depende de quê? Ele pode responder, alternativa b (...) alternativa b, depende do mérito do condenado, depende de quem pra passar de um regime pra outro, do mais severo pro mais brando, do mais brando pro severo, depende do mérito do condenado e dependendo, ele é transferido para o mais brando, senão pode ser transferido para o mais severo...

Aluno – Pergunta de prova!!!

Prof. – Perguntinha de prova, portanto está claro isso, regime é forma de cumprimento de pena de prisão, agora espécie de prisão só essas duas, não tem diferença entre elas, nas duas o sujeito pode cumprir na grade, lá na cela mesmo, vocês vão ver que existe pena de prisão (...)sabiam disso? (..) solto, já viram isso? (...) a pena de prisão, mas o sujeito está solto, literalmente solto, na rua, no trabalho dele, na casa, (...) tudo o que

vocês queriam saber de pena de prisão e nunca tiveram oportunidade de perguntar agora vão ter oportunidade de estudar pena de prisão, (...)

Aluno – (...)

Prof. – **Fechado**, é o regime de pena de prisão em que a pena cumprida, num estabelecimento prisional conhecido por penitenciária de segurança máxima ou média, então coloca lá: **fechado**, cumprimento da pena em penitenciária de segurança máxima ou média (...)

Aluno – Penitenciária?

Prof. - Penitenciária de segurança máxima ou média. (barulho) – Vamos lá, **semi-aberto**, cumprimento da pena, em colônia agrícola ou industrial ou em estabelecimento similar.

Aluno – Industrial ou...

Prof. – Colônia Agrícola, Industrial ou estabelecimento similar. **Aberto**, cumprimento da pena na casa do albergado (...) que não o previsto em prisão legal, só em (...) raríssima. Bom, nós temos esses três regimes que são as únicas formas de cumprimento de pena de prisão, a diferença evidencial, portanto, vocês já perceberam de um pro outro, consiste justamente no lugar onde a pena é cumprida, se o sujeito cumpre pena numa penitenciária de segurança máxima ou média, ele está no regime fechado, se ele cumpre pena na casa do albergado, aberta, se ele cumpre pena numa colônia agrícola ou industrial, ele está no semi-aberto, se ele é transferido de um estabelecimento prisional pra outro, isso caracteriza a transformação, a mudança do cumprimento da pena de um regime pro outro. Então a diferença é essa, é o lugar onde a pena é cumprida. Nós vamos falar como é que funciona em cada um desses 3 estabelecimentos. **Regime Fechado:** penitenciária de segurança máxima ou média, nós vamos tentar, na medida do possível, se bem que isso não é muito possível pela falta desses estabelecimentos, no Brasil, principalmente em nosso Estado, então vou trazer alguns exemplos que as leis, não sei se alguém já conheceu (...) estabelecimento prisional mesmo, na teoria, é o estabelecimento prisional fechado como é o do semi-aberto, como é o do aberto.

Aluno – (...)

Prof. – Tá parecido com o aberto, vocês vão entender como é que funciona na teoria, como é que isso está disposto na lei e como é que funciona na prática. Vocês vão chegar a algumas conclusões, que às vezes decepciona muito, então, fechado. **Regime fechado** – regime interno de segurança máxima ou média, o sujeito não sai do estabelecimento prisional, não tem possibilidade de sair sem ser fugindo, se ele não fugir, ele fica lá, 24 horas por dia, durante um determinado período de tempo..

Aluno – (...)

Prof. - Tem aquela penitenciária do interior do Estado de São Paulo, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, são penitenciárias de segurança máxima, então o preso não sai, ele tem que cumprir a pena lá no estabelecimento, é um espaço razoavelmente grande, não significa que ele tem que ficar 24 horas por dia numa cela de 3x3, 4x4, não, não significa isso, ele tem outras repartições no próprio estabelecimento prisional, no próprio prédio, e ele frequenta durante o dia e à noite ele se recolhe na sua cela, na cela eles têm atividades, dividindo a mesma com outros 36 e aí ele vai cumprindo a sua pena, durante o dia ele pode ter algumas atividades incluindo trabalhar, dependendo do lugar, pode ser oferecido até oportunidade de trabalho, pode ter lá, vamos supor, um estabelecimento prisional tinha uma fábrica de bolas, fábrica de sapatos, uma fábrica de artefatos de cimento, como eu já disse, aqui no Mato Grosso tinha uma dessas aqui.

Aluno – (...)

PD – Na verdade não é nem uma penitenciária, é uma cadeia pública--- Agora eu passo a palavra ao Matheus.

Matheus - Partindo dessa premissa de remodelização, os modelos de hoje já estão ultrapassados, mas os últimos modelos construídos dentro do Estado, (...) o de Mata Grande (...) na região Norte do Estado, (...) e o de Pachoal Ramos, eles estão todos dentro desse modelo de modernização já previsto dentro de sua estrutura, Mata Grande são três salas, aonde são salões grandes onde vai mostrar essa parte, digamos assim de afazeres ...

Prof. – Você conhece o prédio, você conhece as repartições lá, você tem condições de fazer ... só pra gente entender como é que funciona as celas, a parte onde os detentos trabalham(...)

- Nos modelos mais antigos PD, os modelos mais antigos que são ultrapassados, por exemplo o Carumbé já é de um regime ultrapassado, partindo da premissa de que num aglomerado aonde se coloca mais de trezentos presos, num sistema de rebelião, sistema de amotinação fica difícil o controle, então foge-se do controle, até por conta de uma doutrina que foi trazida para o Brasil na década de 80, que é importada dos EUA, (...) o delegado de polícia já está aposentado, nessa doutrina fica difícil de trabalhar, então houve uma mudança de compartimentação, (...) são dois, um novo sistema, que também já está ultrapassado, Pascoal Ramos, Mata Grande, Mato Grosso do Sul está isolado, mas o que está construindo no norte do Estado ainda é nesse modelo, mas o do (...) já é um novo modelo, então basicamente (...)

Prof. – São modelos de Estabelecimento prisionais

- Eles são da seguinte forma, tem a parte da administração onde ficam os agentes carcerários e aí entra no regime propriamente dito, são corredores onde têm as gaiolas, nessas gaiolas aqui tem o sistema de portões, esse portão fica lacrado e aqui um corredor grande, aqui tem duas janelas bem pequenas bem próximas às gaiolas duas ventarolas dessa dimensão aqui, compridas aonde dá visibilidade pro interior, quando começou a construção desses estabelecimentos prisionais, isso aqui era de vidro, quando tinha rebeliões, jogava-se no vidro, batia o vidro espatifava, e aí quando entrava aqui pra conter os amotinados, água quente entrava aqui, e aí o que acontece, o pessoal lacrou, isso aí agora são ventarolas de metal fechado, no máximo o que vai acontecer (...) então com o objeto, abre ele (..) dentro dessa gaiola, tem uma gaiola, aqui tem uma abertura, aqui tem outra abertura, aqui tem outra abertura, então são gaiolas, e elas são por andares, tem o andar de baixo e o andar de cima, na parte de cima da gaiola, eu entro, eu tenho uma visão bem superior de todo o sistema, mesmo dessa parte do sistema aqui, (...) então assim está organizado o raio propriamente dito tem uma área de alimentação, aqui são os cubículos, são dois andar, em baixo e em cima e aqui mesma coisa, isso aqui é área de banho de sol, quando eu entro na gaiola na parte de cima, essa parte aqui, eu fico em cima dela aqui e tenho uma observação, tem uma entrada aqui tem uma observação e assumo o controle de todo raio, e todo esse sistema de trancas aqui, tanto em baixo quanto em cima, eles eram automáticos, só que houve aquele famoso desvio de verbas públicas e ele não funciona, então o que que acontece, tem um sistema de micro-câmera, e um sistema de tratamento eletrônico (...) ele abria a cela pra não ter contato do agente prisional com o preso, ele abria e fechava cada cela, esse sistema, o primeiro presídio a receber o sistema

desse Estado foi o Mata Grande ele não funcionou, porque que ele não funcionou? Porque as portas, na primeira rebelião que houve lá, os presos quebravam as portas, são 4 presos, no começo eram 4 presos por cubículo, tanto na parte de cima quanto na parte de baixo, eles começaram a chacoalhar as portas todas e sair, as portas são fechadas, existe uma abertura deste tamanho aqui em cada porta, sendo que eles têm dentro do cubículo, o cubículo é nesse sentido aqui, eles têm duas beliches de concreto, uma beliche aqui, outra aqui, outra beliche aqui, outra aqui, as duas de concreto, de um lado e do outro, aqui um banheirozinho...

(...)

- Não, onde ele está tem uma portinhola só aqui, geralmente os presos colocam um pano, o que que acontece, eles começaram a trabalhar porque a rigor ali fechado era muito pequeno, e além de (...)

(...)

O ferro (...) com o prestobarba, pega o gilete prestobarba, quebra ele, faz aqueles dentes nele, pega dois palitos de sorvete, coloca neles, (...) serra, serra, ferro dessa grossura aqui quebra, não tem o que fazer, demora um ano, mas ele quebra, serra muito mais rápido do que qualquer um de nós serramos, é por isso que todo dia o agente carcerário (...) que se ele está quebrado o som é diferente, se ta oco, alguém já serrou ali, se bate com mais força ele quebra, o que que é o ferro doce, ele possui uma (...) mais fraca do eu o aço, então ele é mais (...) essa área aqui, ela é toda de banho de sol, houve algumas modificações no raio 3 da Mata Grande e houve algumas outras modificações no (...) aí continua aqui, entra novamente no corredor, lá mais a frente outra gaiola, entrada pra cá, entrada pra cá, continua lá na frente, mais outra gaiola, aqui o último raio e aqui entra que é a parte do seguro, esse seguro também já foi revisto, porque, quando toma todo o sistema prisional, o que que acontece, quem ta no seguro está ameaçado de morte, (...) quem ta no seguro deixou de estar no seguro, houve uma rebelião 5 anos atrás que tem que quebrar a parede do seguro (...) porque senão, uma vez o seguro, hoje quando você entra dentro do presídio, no Pascoalão algumas modificações que foram feitas, quando entra no presídio, aqui ta a administração, essa parte a esquerda tem o corredor o seguro fica nessa parte hoje, e raio 3 do Pascoal colocou-se contêiner, que até então esses contêiner eram a última tecnologia em termos de sistema prisional, porque o preso não ia cavar, não ia empurrar, besteira, o preso arrasta as chapas, o preso quebra ele tudo, então o sistema de contêiner, a idéia principal, o caboclo que patenteou em Santa Catarina, os contêineres são colocados...

(Faliu né, quebrou)

– são colocados nessa posição aqui, fechando, então nessa posição aqui, o agente carcerário tem acesso por cima, ele é fechado, já houve algumas modificações, mas o (...) criminal é isso aqui então, o convés tem aqui um cubículo, nesse cubículo é só um cidadão, ele sai, por exemplo, o banho de sol dele, é só ele que sai nessa areazinha aqui, (...)quadrada, então ele sai nessa área, ele toma o banho de sol dele, o agente carcerário está acima dele, ele entra tranca a porta, a porta é trancada por cima, sai esse outro pro banho de sol, trancou, entra, e assim sucessivamente, fazendo o sistema de rodízio, então não tem contato do agente carcerário com o preso, o por quê não o contato do agente carcerário com o preso? Porque ele é o refém (...) condicional. Hoje existe um raio dentro do 4º. comando que é dito de segurança máxima, mas não é segurança máxima, é segurança média, e existe dentro do sistema de Mata Grande existe um raio também que é segurança máxima supostamente, também não é segurança máxima. Hoje de segurança máxima só tem aquele presídio lá do interior de São Paulo onde Fernadinho Beiramar ficou, aquele é de segurança máxima, tanto é que o cidadão (...) ele só pode ficar 3 meses, em caso de eventualidade prorrogar por mais 3 meses, nós mandamos, nós o Estado, mandou pra lá o (...) ele ficou 6 meses, era quem comandava todo o sistema prisional dentro do Estado, motivava rebelião e outras coisas mais, ele tinha fugido do Carumbé 2 vezes, ele tinha fugido do Pascoalão 1 vez, hoje ele se encontra num presídio em Curitiba, porque ficou seis meses lá, não tinha razão e nem periculosidade pra tanto, foi removido. Quem passou por lá, o Marcola, do PCC, também passou por lá, o Marcola do PCC passou por lá, o Fernandinho Beiramar passou por lá, Gedeão ta preso lá, hoje, o cidadão Marcola que é o fundador do PCC ele foi pro Rio Grande do Sul, retornou novamente pra São Paulo, mas não se encontra nesse presídio. Inclusive foi preso aqui no Mato Grosso há uns 8 anos atrás em 98, 99 quando fizeram o assalto no Banco do Brasil de Getúlio Vargas e levaram 12 milhões de reais...

Aluno (...)

Prof. – Esse aqui é completo, agora fora desse aqui existe o murão, esse banho de sol aqui, isso aqui, nessa parte aqui é alambrado, em cima de um murão tem uma passarela dessa largura em que o preso anda (...) o policial anda, a parte externa do serviço é feita pelo policial militar, no presídio de Mata Grande, ainda tinha mas está desativado, tem um sistema de alambrado de fora a fora aqui antes do muro, este sistema de alambrado aqui existem dois focos elétricos aqui, esses sensores que tem (...) aqui, ele acusa num sistema de

painel que fica lá dentro da administração e fora isso, ainda existe um sistema de distorção de micro-câmera que fica em cima das torres que faz a visão disso aqui. Mas o sistema de micro câmera também foi alterado, até por conta dessa lei máxima do brasileiro que varia um pouco na minha opinião (...) existe alguns pontos do presídio em que são torres externas, e o preso sabe disso, o que que é torre externa, onde a câmera não pega, então a pessoa ali não te observa. O preso sabe, como é que o preso sabe? Nessa área de recreação dele aqui é alambrado, nessa parte aqui é alambrado, o que que acontece, eu faço questão da observação, que o caboclo que está por cima dessa passarela, o policial, fazer a observação aqui, por conta disso, o que que acontece, ele geralmente no horário de banho de sol, fazem atividade física, joga futebol, e a bola cai pra cá, o preso pede: “Oh eu posso pegar a bola”? Aí o cidadão sobe aqui e vê algum lugar aonde.... como é que ele sabe que aquele ponto é cego? Dali ele olha pra ver se está observando alguma coisa, (..)dali dá pra ver, é assim que as coisas funcionam, hoje, as pessoas falam até: É o preso que fugiu, existe até por conta de alguns policiais novos que entraram na polícia existe o medo muito grande de responder por causa de uma fuga, mas não pela fuga, porque se o preso sair, ele pode usar os meios necessários para evitar fuga, geralmente dá dois disparos para o alto (...) o próximo é pra evitar alguma surpresa, enfim, é pra não ter que responder por homicídio, vai criar um incidente isso tudo, vai, se for um preso bem legal, mas assim mesmo fica meio pesaroso, meio com medo pesado, então as vezes ele grita com o preso (...)porque aqui na torre né, o fato o eu que acontece, infelizmente a escala do comando é três por três, o que que acontece três por três, ele puxa 3 horas aqui, ele volta pra guarda, até chegar na guarda já foi mais meia hora, principalmente se ele estiver num canto desse aqui, ele teria que puxar mais três na guarda porque não tem efetivo pra isso, aí ele vai descansar 3, mas duas horas mais ou menos no máximo o caboclo já acordou ele pra ele assumir de novo,

Aluno – Tem alguma ala que é pra trabalho?

Prof. - As alas de trabalho é a seguinte, a ala é da seguinte forma, então, quando eu entro, no sistema, é um corredor, aqui tem uma gaiola, aqui tem um raio, vamos dizer por exemplo, Mata Grande, Pascoalão, o primeiro raio é a direita, Mata Grande o primeiro raio é aqui a esquerda, entre esse espaço do lado de cá, o próximo raio vai estender do lado aqui tem a gaiola e o próximo (...) então vai ter um espaço em branco aqui entre um raio e outro, esse raio aqui, no caso do Pascoalão, tem a cozinha, logo na entrada tem a cozinha vamos lembrar isso, tem a cozinha, dentro da gaiola, desse lado aqui tem um salão que é a área de serviço,

aqui tem mais um outro salão que é a área de serviço, então, o que que acontece, o preso saiu daqui dessa área, ele entrou na gaiola, fechou a porta aqui, fechou aqui, fechou aqui, fechou aqui, quem que vai sair pra essa escala de trabalho? (...) esse pessoal vai sair daqui, a porta aqui já está aberta, ele entra pra área de trabalho, essa área pra cá, (...) ele vai entrar pra área de trabalho aqui, qual o trabalho. Digamos assim, os serviços mais normais que tem lá dentro, fabricação de envelope, confecção de bolas, confecção de cadeado...

Aluno (...)

Prof. - Artesanal, o pessoal que mexe com produtos artesanais, geralmente fica dentro do cubículo, passa o dia todo manuseando aquilo ali, ele ganha por bola que ele costura, tem algumas bolas que são costuradas manualmente, ele ganha por bola que ele costura, então essas partes do presídio ela fica entre um raio e outro raio, então, aqui no 4. Comando são três salas de área de trabalho, sendo que a cozinha, pra ele trabalhar na cozinha, hoje a cozinha foi reformulada, essa cozinha reformulada é contratada uma firma (...) pra produzir alimentação do preso, essa firma foi requisitada pelo Estado pra produzir a alimentação do preso, o preso trabalha na cozinha, usa-se a mão de obra do preso na cozinha, a mão de obra do preso, (...) então o que acontece, ele sai de que cozinha, ele acorda mais cedo do que o pessoal que tava livre, tem o pessoal que faz a correria lá dentro, geralmente quem trabalha na cozinha ou escala livre ou escala livre banho de sol, o pessoal entra pelo corredor, vai lá e avisa o agente carcerário, Oh, 4 horas é hora de soltar o pessoal, o agente carcerário abre, o escala livre sai chamando aquele pessoal que trabalha na cozinha, ele sai

Aluno – O que é escala livre?

Prof. - Escala livre é o caboclo que goza de algumas regalias dentro do presídio. Como assim? É o preso que goza de uma certa credibilidade ...ele goza de uma certa credibilidade, de um certo respeito dentro do sistema penitenciário, ele está em regime fechado também, ele goza de um certo respeito em matéria de credibilidade, então é como se fosse o chefe da casa, geralmente tem 2, 3 escala livre por ala, então aquele ali tem que fazer a correria, o pessoal tá todo mundo trancado, não tem banho de sol, (...) tá todo mundo trancado, tanto nesse lado aqui quanto nesse lado aqui, aqui tá o alambrado, o escala livre fica solto, o outro aqui quer água gelada do lado de cá, só esse caboclo tem, o escala livre vem de lá, pega a água gelada dele aqui, leva pra lá, essa correria também (...) dentro do sistema penitenciário (risos) o escala livre é o caboclo que, muitos escala livre trabalham com alimentação no presídio, tem preso piloto, foi preso (...) piloto, piloto, piloto, o nome dele

nunca fiquei sabendo, foi preso pela polícia federal aqui na região, ele cumpria no Carumbe, do Carumbé ele foi transferido pro Pascoalão, do Pascoalão ele foi pro Mata Grande, do Mata Grande ele retornou pro 4. Comando de novo, não sei onde ele está hoje, tem 3 anos que eu estou afastado dessas atividades, e ele cumpria na lei do sistema penal, no próprio Código penal (...) relativo a isso. Ah, ele já cumpriu 1/3 da pena, então se ele já cumpriu 1/3 da pena, de acordo com o sistema penal ele tem direito ao regime de progressão de regime, não sei porque, (...) ele pensava que ia continuar, quando tinha rebelião ele discutia de igual pra igual, ele chamava o juiz lá, Ah, eu tou com meu ... ele tinha o vocabulário próprio dele, eu tou com .. agora me falhou aqui ... já cumpri uma parcela dentro do regime de progressão, (cadeia vencida) mas tem mais um outro linguajar, espera pular de um regime pra outro, Ah, eu já tenho cadeia vencida aqui, Ah, eu to com... tem um linguajar próprio lá, aí o caboclo chamava lá o juiz. Ah, você não tem... Chama o piloto ... o piloto (risos)... “Piloto!!!” - Não, não esse aí Doutor ele entrou no dia tal, assim, assim, de acordo com o sistema tal, numero do processo, federação, (...) , de acordo com Código Penal parágrafo tal, artigo tal, não sei o que, por causa disso, isso e isso, então diante disso ele tem direito a esse regime por causa disso, disso e disso. Não, ele não conhece o processo, mas ele tem direito (...) de regime, (...)Não, ele ta no regime, ele tem bom comportamento, ele tem não sei o quê, por quê? porque o PD tinha pedido a mudança desse regime aqui, então o que que acontece, cada preso teria que ter, hoje está regulamentando isso, meio capenga, uma ficha, dentro dessa ficha está ali todo o histórico do preso, (...) não é só aqui, mas no Brasil como um todo, não tem código, quando tem código não sabe o nome completo, porque tem preso que tem 4, 5, 6, 7 nomes, você prende ele hoje ele tem um documento, você prende amanhã ele está com outro documento, então dentro daquela ficha está seu histórico, se ele trabalhou, se ele foi ao dentista ou se ele foi no médico, está tudo relatado ali, se ele participou de algum evento de levante dentro do sistema penitenciário, porque, quando vai se estudar a faculdade de um lado pra outro, leva em consideração tudo isso aí, e nem tudo isso é atualizado dentro do sistema, estão tentando hoje é computadorizar dentro do sistema on line, seria de implemento dentro do sistema, mas ainda não está plenamente funcionando porque está em sistema de implantação (...)

Fim (Palmas e conversas)

PD – Bom o art. 34 do Código Penal, o que é uma lei penal, disciplina alguma coisa a respeito de regra do regime fechado, mas pouca coisa mesmo, só o essencial, olha só o que o Código diz a respeito de regras do regime fechado, art. 34, o condenado será submetido no início do cumprimento da pena a exame

criminológico, de classificação para a individualização da execução, de novo, o condenado será submetido, lógico que é portanto obrigatório o exame criminológico de classificação, exame criminológico de classificação é mais ou menos esse estudo que o Matheus estava dizendo, quando o sujeito vai começar a cumprir pena no regime fechado, obrigatoriamente uma equipe de profissionais de diversas áreas terão que mostrar pro juiz o perfil daquele preso, pra que o juiz possa programar a execução da pena dele, aí entra o psicólogo, o psiquiatra, o médico, o assistente social, eles vão dizer: olha!!!! Esse condenado é assim, o temperamento dele é esse, a saúde dele é essa, a família dele é assim, (...) esse exame criminológico, por lei é obrigatório pra quem começa a cumprir pena no regime fechado e nós vamos só falar do que tem como teoria não vamos entrar nos problemas que acontecem na prática pelo menos por enquanto, pra não macular muito (...) não existe, ele pode existir em algum lugar, mas na maioria dos lugares não tem não, esse exame criminológico é precário, às vezes fazer só no parecer do psicólogo, que tem colocado o preso em entrevista com ele, e ali o preso vai conversar com o psicólogo, aí o psicólogo faz um relatório, olha sujeito é (...) ele tem objetivo na vida, ele tem uma família, ele se preocupa, ele não é agressivo (...) o psicólogo mostra pro juiz a personalidade do condenado. Então esse exame criminológico de classificação, teoricamente ele detalha completo o diagnóstico (...). **Parágrafo 3º** o condenado fica sujeito a trabalho durante o período diurno e a isolamento durante o repouso noturno, então o trabalho dele é incentivado, existe uma necessidade de colocar o preso pra trabalhar mesmo em regime fechado, a idéia é essa, a lei portanto fomenta o trabalho do preso, mesmo que ele esteja no regime fechado. **Parágrafo 2º**, o trabalho será em comum dentro do estabelecimento nas conformidades das aptidões ou (...)as atividades profissionais sejam compatíveis com a execução da pena. Claro, não tem como o sujeito profissional numa área ser obrigado a fabricar bolas, por exemplo, porque ele não sabe fazer, se ele tiver aptidão e aprender, ótimo, caso contrário tem uma atividade que seja compatível com seu profissional que ele se encontra. Então é de acordo com as aptidões desse condenado, geralmente. (...) O trabalho interno do preso que cumpre pena em regime fechado é admissível em serviços ou obras públicas (...) existe uma previsão pra possibilitar o preso condenado que cumpre pena no fechado trabalhar fora desse estabelecimento prisional, primeiro, ele pode trabalhar em obras públicas, e nessa obra, de todos os funcionários da obra, não pode ultrapassar o equivalente a 10% dos funcionários da obra serem presos, então não pode ter, por exemplo, os presos lá da Mata Grande, do Carumbé vão construir uma ponte lá no bairro tal. Não pode. O número de presos não pode ser superior ao equivalente a 10% dos funcionários da obra, e claro

que isso requer segurança, isso é importante, esse trabalho é permitido fora do estabelecimento prisional que ele se encontra...

Matheus - Federal do Mato Grosso do Sul, já tem esse sistema aí, utilizou a mão de obra dos presos nesse sistema, na ala Federal no presídio de Pascoalão

(...)

Prof. - (...) O juizado especial aqui, o escritório, (...) Esses prédios foram construídos, praticamente todos por presos (.....) a faculdade de direito (...) o bom entrosamento com o judiciário, acabaram viabilizando a atividade com a mão de obra dos presos pra construir o prédio do hospital especial, enfermagem (...), algumas outras regras (...) ao cumprimento da pena do fechado, (...) execução penal, (...) com o passar do tempo, não agora de imediato. Nós vamos primeiro conhecer algumas regras básicas do cumprimento da pena nos regimes, depois a gente vai descobrindo algumas outras particularidades, igual, por exemplo, o dinheiro que o preso ganha vai servir pra quê? Quanto é que ele pode ganhar? Será se que ele pode ganhar o mesmo que outros funcionários de uma obra lá de fora, tem o mínimo que o preso pode ganhar, pode ganhar menos que aquilo, o preso por exemplo (...) quanto é que ele pode ganhar ou quanto é que ele não pode ganhar, menos que? Qual o valor? Alguém tem a lei de execução penal?

Aluno lê - (...)

Prof. - Muito bem! Já descobriu aqui, $\frac{3}{4}$ do salário mínimo vai servir pra quê?

Aluno (...) Lendo.

Prof. – Vocês viram como que esse dinheiro vai ser utilizado ... o dinheiro vai servir pra pagar tudo isso. Os danos causados pelo preso condenado, vai servir uma parte desse dinheiro pra família do preso que tá lá fora, vai servir também pra ressarcir parte das despesas que ele teve lá dentro do estabelecimento prisional.

(...)

Prof. – Olha só, várias outras (...) legais será depositada (...) para constituição do pecúlio em caderneta de poupança que será entregue ao condenado quando posto em liberdade, o preso condenado, depois que ele sair

do sistema prisional, depois que ele terminar de cumprir sua pena ele montar o seu negócio com o montante que sobrar do dinheiro dele, esse é o pecúlio, quando ele sair portanto, ele tem lá depositado na sua caderneta de poupança um valor que ele vai montar o seu negócio, vai investir em alguma coisa, vai poder sobreviver, legal. $\frac{3}{4}$ do salário mínimo ... **Regime semi-aberto**, (...) nós vamos falar mais do fechado do que qualquer outro regime, até porque, se todos os estabelecimentos prisionais (...) no Estado do Mato Grosso tem alguma colônia agrícola ou industrial hoje em funcionamento?.

Matheus – Colônia Agrícola de Palmeiras fica no Município de Santo Antonio de (...) Vai até o pé da Serra ali, dá 79 km, aí entra à direita, anda mais uns 40 de chão, tem a penitenciária das Palmeiras lá, foi a primeira, foi o primeiro sistema (...) dentro do Estado, ele é da década de 58, 59, mais ou menos, e hoje funciona nesse sistema semi-aberto, em que o cidadão vai viver nas casas separadas, né, para o pessoal que cumpre pena, menos os evangélicos geralmente fica à parte.

Prof. É como uma vila?

- É como se fosse uma vila, a administração ela é assim, por ela ser bastante antiga, como se fosse aquelas fazendas antigas, quando entra, chegando nele do lado esquerdo fica a administração, a administração é um casarão bem grande, com as portas bem antigas do lado esquerdo, antes, construíram do lado dessa casa, a casa do pessoal que são os funcionários, os agentes prisionais que trabalham lá, isso fica separado, como se fosse a casa grande da fazenda, vira à direita mais ou menos uns 150 metros na frente dessa casa antiga, do lado direito, tem a vila que é dos presos, dos presos que não são evangélicos, os que são evangélicos teve que apartar, (...) os evangélicos montaram uma vila pra eles separada (...) dali um pouco mais à frente, uns 70 metros tem uma capela, de manhã cedo a chamada e feita na frente dessa vila, então a administração desce, 6 horas da manhã fez a chamada, faz a contagem de presos, na parte da manhã eles realizam o trabalho da colônia mesmo, relativa ao Estado, na parte da tarde eles são liberados, se alguém quiser fazer algum mercado, se alguém quiser fazer um serviço extra, a tarde é livre pra eles, ou até mesmo dentro do sistema, ou fora do sistema, se ele quiser plantar mandioca, se ele quiser fazer alguma atividade pra ele, ele tem essa disponibilidade de tempo. Às seis horas é feita a chamada novamente, e aí os presos se recolhem e a administração também se recolhe, (...) cada preso, cada família de preso, cada cubículo daquele ali ele recebe um saco alimentar, mas alguns produtos dentro da colônia, lá tem carne, tem fabricação de leite, (...) tem o

leite que é fornecido lá, tem uma granja, não está funcionando como era pra funcionar, mas tem uma granja e mais as atividades que eles fazem, tem a parte mecanizada, geralmente é na produção de farinha de mandioca, (...) é a única dentro do Estado, penitenciária das Palmeiras.

Prof. - Isso nos leva a algumas conclusões, na prática, na verdade isso não acontece, em regra, teoricamente, quem é transferido do regime fechado para o regime semi-aberto, ele é transferido, ele é transportado de um estabelecimento prisional pra outro, quem cumpre pena no regime semi-aberto, deve cumprir a pena num estabelecimento parecido com esse que o Matheus nos descreveu aqui, pode ser uma colônia diferente, uma colônia industrial, na cidade, pode ser uma colônia agrícola como essa lá de Palmeira que o (...) descreveu, seja um estabelecimento similar que possibilite o preso trabalhar, a interação do preso com a sociedade, é maior que a interação dele com o fechado que é quase nenhuma, o preso que está no em regime fechado, ele tem contato com os seus parentes e olhe lá, se ele puder trabalhar fora do estabelecimento (...) vá lá, mas em regra ele não tem outro contato com a sociedade, já no semi-aberto, esse contato é muito maior, existe a possibilidade dele interagir, com o meio exterior ali fora, dentro do estabelecimento prisional, inclusive tratando de negócios, prestando serviços (...) como essas que o Matheus nos explicou, (...) até possibilitando, como ele mesmo disse, aqui no nosso Estado a o contato, existe esse contato com a família, eles podem levar a família pra morar lá, numa dessas casas, existe no Código Penal algumas regras sobre o regime semi-aberto.

Artigo 35 – Aplica-se a norma do artigo 34 desse Código, ao condenado exigir o cumprimento da pena em regime semi-aberto, na realidade o exame riminológico do artigo 34 não é obrigatório pra quem começa a cumprir pena no regime semi-aberto. **Parágrafo 1º** O condenado fica sujeito a trabalho em comum durante o período diurno, em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar. **Parágrafo 2º** - o trabalho externo é admissível, bem como a frequência a cursos supletivo, profissionalizantes, de instrução de segundo grau ou superior, essas são algumas regras básicas do cumprimento da pena em regime semi-aberto, (...) os diretores ou a segurança públicas do Estado, (...) As regras de funcionamento do estabelecimento prisional vai depender, é claro do tipo de estabelecimento que o preso está cumprindo pena, lá em Palmeiras por exemplo, as regras são própria deles, adequadas ao lugar onde o preso está cumprindo pena, mas tem fugido muito do que prevê o Código Penal, a lei de execução penal, na realidade os dirigentes desse sistema prisional, muitas vezes tenta até adequar muita coisa da realidade com o ordenamento jurídico como um todo, pra aplicar bem a lei, e fazer com que a pena atinja sua finalidade, o objetivo maior é tentar fazer com que a pena re-socialize o

condenado que incute nesse mesmo condenado um grau maior de responsabilidade, de... (me fugiu a palavra) de uma forma consciente, bem preparado pra encarar uma vida em comunidade, familiar, o sujeito ter trabalhado (...) uma injeção de auto-estima, precisa receber do Estado uma injeção de auto-estima que o possibilite visualizar uma vida fora da criminalidade, ele precisa ter uma vida produtiva, ele precisa ter um norte (...) trabalhar para que quando ele sai dali, ele encontre um outro meio de vida sem ser o crime, a idéia é essa, e aí vale, vale mesmo, aqueles improvisos que os dirigentes desses estabelecimentos do Estado fazem pra que isso seja cumprido, (...) regras próprias, cada cadeia precisa de regras próprias, cada penitenciária precisa de regra própria (...) e por aí vai, só não pode fugir muito do que impõe a lei do Código Penal, lei de execução penal. (Conversas paralelas) (Fim)

APD 5**18 de agosto, 7h00 – 4. semestre**

PD - Bom, continuando o que nós havíamos começado na aula passada, começaremos a falar de penas privativas de liberdade, tivemos rapidamente na substituição a aula passada, a respeito de modalidades de pena existente no Brasil, nós temos por um lado um grande grupo, que compreendido pela penas privativas de liberdade, e por outro lado composto por penas alternativas à prisão, então nós temos as penas de prisão e as alternativas, por outro lado, a essas modalidades de pena, começaremos a falar a respeito das penas privativas de liberdade, tudo a respeito dessas modalidades de pena, pra depois nós comentarmos as penas alternativas a essas aqui. Muitos assuntos atinentes as penas privativas de liberdade, estão mais à frente, até numa sequência que a maioria das alternativas que vocês tem aí (...) as penas alternativas, as penas de prisão, alguma coisinha e depois já começo a falar das penas alternativas, depois volta as penas privativas de liberdade, falando de benefícios de isenção da pena, assim como fragrante condicional, progressão de regime, regime condicional, exercício, assuntos ligados as penas de prisão, por uma experiência didática eu prefiro falar de tudo o que tem de prisão antes, pra depois tratar de pena alternativa e nessa história acho que nós vamos até a metade do semestre falando de pena de prisão, é assunto que não acaba mais, por outro lado, adentro agora em uma área de direito penal, da parte penal das mais interessantes, é daqui que nós vamos conseguir entender o exercício que os juízes praticam quando eles prolatam uma sentença condenatória, ele consegue, seguindo algumas regras do Código Penal, mostrar pra quem vier a conhecer a sentença, exatamente o exercício que ele praticou, seguindo as regras do Código Penal, coisa que ele não pode fugir muito senão fica muito solto pra aplicar a sentença ou a condenação que ele entende mais conveniente, aplicando pena sem previsão legal, aplicando pena numa quantidade desproporcional ao crime praticado, que foge as regras de ... dependendo a análise das circunstâncias, vocês vão descobrir que os juízes ficam mais atrelados a essas regras do que a gente pensa, e na realidade é até fácil fazer uma previsão de casos de condenação de qual a quantidade de penas que o sujeito pode vir a sofrer, qual a modalidade de pena que ele pode ser condenado, é perfeitamente possível fazer uma previsão dessa quantidade de penas até porque todo mundo sabe quais são as regras que o juiz deve seguir pra chegar a uma conclusão no final. Em todos os casos o sistema penitenciário está em crise no mundo todo, aquela história toda, nos dias de hoje mais ainda por causa da realidade que é diferente

daquela de cem anos atrás, mas nós ainda temos no Brasil a pena de prisão como sendo uma das principais, uma das penas mais aplicadas, em que pese hoje o discernimento de que a pena de prisão ela se restringe a casos estritamente necessários a pena de prisão não é mais aquela, não é mesmo, só caberá prisão em casos extremos, em casos de fundamental necessidade, só aí caberá pena de prisão mesmo, nós temos duas modalidades de pena de prisão, duas espécies, melhor dizendo, nós temos a reclusão e a detenção. Temos uma outra modalidade de pena privativa de liberdade que é a prisão simples, que é a pena aplicada no caso de contravenção penal, nós não vamos estudar agora nesse semestre, mas acho que no quarto semestre (...) se der tempo, mas acho que no 4 semestre, direito penal, penal 4. Quais seriam os (...) de uma execução (...) uma única denominação pra reclusão em recepção, não existe (...) Você vão descobrir por que, porque, até analisando o Código Penal na parte oficial, (...), mas tem algumas diferenças de ordem processual, só pra gente ilustrar, por enquanto, pra vocês terem uma noção de qual a diferença teórica processual, (...) a detenção só é aplicada em casos mais ou menos grave, a reclusão ela só é aplicada, só é uma pena aplicada em dois regimes dos três que tem, no fechado e no semi-aberto, a detenção ela pode ser aplicada nos três regimes, no aberto, semi-aberto ou fechado você vão entender já-já como é que funciona isso, pouca diferença no lado processual tem a ver com a progressão de regime (...) você vão estudar esse ano, vocês vão descobrir que (...) é uma forma de vincular o condenado, o réu ao processo e ao patrimônio, ele responde processo solto, mas ele fica vinculado ao processo por conta de uma parte de seu patrimônio que fica depositado em juízo, no final do processo o dinheiro é devolvido pra ele, só que no Brasil isso não funciona (...) não interfere, não chega a prejudicar nada do patrimônio do acusado, não prende o dinheiro (...), não se tem a previsão ou a notícia de que o fulano foi solto porque ele deixou depositado lá fiança de milhões de dólares, isso vincula (...) do Código de Processo Penal, não é uma arrecadação (...) do acusado que depois no final ele tem isso ressarcido, dessa forma é pura teoria....

Aluno – (...)

Prof. – Ou no fechado ou semi-aberto...

Aluno - Mas por que eles demoram ...(...)

PD – Porque seria, em tese, uma forma de vincular o acusado ao processo, retendo uma parte de seu patrimônio depositado, (...) ressarcimento do prejuízo que ele causou, pode servir como pagamento de custo, ...

Aluno – PD, no final do processo ele recupera o dinheiro ...

PD – Ele recupera, o Estado, ele trabalha o dinheiro, tem gente que não sabe que o dinheiro é dela, acha que é do Estado, não vai atrás, não busca, não recupera, quando na realidade a pessoa tem o direito de ter esse dinheiro com certeza, ...

Aluno – Mesmo condenado?

PD - Mesmo condenado, tem que correr atrás do dinheiro com o advogado...

Aluno – (...)

PD – Muitos e muitos casos, porque (...) então o que ele faz, dá liberdade provisória mediante recolhimento de fiança não são todos, somente alguns, os menos graves, quanto a diferença de reclusão e detenção, se por um acaso, o crime ele tem como pena condenada uma pena de detenção, como eu sei disso, só ver no Código parágrafo 2º 121, vai ver que a pena é de reclusão, vocês vão lá na lesão corporal, tem pena de detenção, você vai no 155 é de reclusão, alguns crimes tem pena de detenção, outros de reclusão e isso vocês vão ver na parte especial do Código é só abrir, se você começar ler um por um, vai encontrar lá, crime de detenção, crime de reclusão, tem lá o 121 parágrafo 3º, homicídio culposo, a pena é de detenção, homicídio doloso, a pena é reclusão. Se a pena for de detenção, o acusado, penitenciário, ele pode exigir a liberdade provisória dele, mediante depoimento dele pro delegado de polícia, não precisa pedir pro juiz, o delegado ele por lei tem essa autonomia de arbitrar a pena e já libera a pessoa da delegacia mesmo, já se o crime é de reclusão, o delegado não pode arbitrar a reclusão, pode ser que o advogado chegue lá, ou o próprio preso e fale: Oh, eu vou pagar fiança, o senhor arbitra pra mim, o delegado vai dizer, não, não posso porque o crime é de reclusão. E quando o crime é de reclusão, só o juiz pode arbitrar a pena.

Aluno – (...)

Prof. – Eu acho errado falar isso...

Aluno – (...)

Prof. – É errado falar isso, mas se você entende de uma forma diferente, na maioria das vezes os crimes de reclusão um pouco mais graves (...) tudo bem, só que é taxativo, porque tem crime de detenção que é mais grave do que alguns crimes de reclusão, (...) é menos grave do que o homicídio culposo, é uma pena que a pessoa resolve na hora, (...) de uma criança, é um crime de detenção, enquanto que (...) é crime de reclusão, então não dá pra dizer isso taxativamente, mas a maioria dos crimes ditos mais graves são de reclusão, e outra, uma outra diferença interessante que tem a ver com crime doloso e culposo, a reclusão, ela é aplicada a crimes dolosos, já a detenção, ela é aplicada a crimes dolosos e culposos.

Aluno - (...)

Prof. – Vocês anotaram a diferença do cumprimento da pena nos regimes, dos três regimes. A pena de detenção ela pode ser regida por qualquer um dos três regimes, a pena de reclusão só cabe nos dois mais severos, fechado e semi-aberto, não tem pena de reclusão (...) a detenção, onde é que está o artigo?

Aluno – 33.

Prof. - 33. A pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto, perfeito, claro, mas a detenção é em regime semi-aberto ou aberto, não há duas modalidades de detenção em regime fechado pelo menos pra começar cumprir a pena. (...)

Aluno – (...)

Prof. - Só uma diferençazinha entre reclusão detenção é que a detenção ela só pode ser cumprida em regime aberto ou semi-aberto, o fechado não, o fechado é muito severo pra uma pena de detenção (...) pode até acontecer, vocês vão ver uma hipótese depois, de regime fechado pra pena de detenção, isso é quando o sujeito no cumprimento da pena ele pratica alguma falta grave, aí o juiz é obrigado a fazer a detenção (...) então coloca ele num regime mais severo, mesmo que tenham pena de detenção. Todo mundo entendeu?

Aluno – (...)

Prof. – (fala com os alunos um pouco baixo) - ... Eventualmente não há diferença entre reclusão e detenção, mas do que isso não tem uma diferença importante que possa ser considerada (conversas), todo mundo que está num regime fechado cumpre pena num lugar, todo mundo que está num semi aberto cumpre pena em outro lugar. (...) Depois nós vamos pegar o Código e vocês vão localizar onde está isso que eu estou falando, mas eu gostaria que vocês prestassem atenção aqui pra gente poder entender bem as diferenças entre os regimes de cumprimento de pena. Cuidado, o fechado, semi-aberto, aberto, não é o nome que se atribui a espécies de pena de prisão, cuidado, você podem responder alguma pergunta lá no concurso pra delegado de policia do Estado do Amazonas. Quais são as espécies de pena de prisão? Não respondam pelo amor de Deus, fechado, semi-aberto, aberto porque não tem nada a ver uma coisa com a outra. Espécies de pena de prisão só entra as duas, agora, regime de cumprimento de pena de prisão, são essas três aqui, (...) somente estes três, não existe outros regimes, não tem outras formas, não existe outro jeito de cumprir pena de prisão, a não ser esses três regimes, o regime, portanto, é uma forma de cumprimento da pena de prisão, talvez porque a pena de prisão é através do regime, um dos motivos, outra coisa, prestem atenção, é muito comum a transferência de um condenado, preso de um regime pro outro, é bastante comum, então, as vezes a pessoa é condenada a começar a cumprir pena num determinado regime, não significa que no final ele vai estar cumprindo pena naquele que ela começou, pode passar para outro, nós já vamos ver porque.

Aluno – Qual que é o mais ...

Prof. – Pode passar para um mais severo, isso vai depender, Oh, a pergunta dela é importante, essa pode cair no concurso do Ministério Público, depende de quem, depende de quê? Ele pode responder, alternativa b (...) alternativa b, depende do mérito do condenado, depende de quem pra passar de um regime pra outro, do mais severo pro mais brando, do mais brando pro severo, depende do mérito do condenado e dependendo, ele é transferido para o mais brando, senão pode ser transferido para o mais severo...

Aluno – Pergunta de prova!!!

Prof. – Perguntinha de prova, portanto está claro isso, regime é forma de cumprimento de pena de prisão, agora espécie de prisão só essas duas, não tem diferença entre elas, nas duas o sujeito pode cumprir na grade, lá na cela mesmo, vocês vão ver que existe pena de prisão (...)sabiam disso? (..) solto, já viram isso? (...) a pena de prisão, mas o sujeito está solto, literalmente solto, na rua, no trabalho dele, na casa, (...) tudo o que

vocês queriam saber de pena de prisão e nunca tiveram oportunidade de perguntar agora vão ter oportunidade de estudar pena de prisão, (...)

Aluno – (...)

Prof. – **Fechado**, é o regime de pena de prisão em que a pena cumprida, num estabelecimento prisional conhecido por penitenciária de segurança máxima ou média, então coloca lá: **fechado**, cumprimento da pena em penitenciária de segurança máxima ou média (...)

Aluno – Penitenciária?

Prof. - Penitenciária de segurança máxima ou média. (barulho) – Vamos lá, **semi-aberto**, cumprimento da pena, em colônia agrícola ou industrial ou em estabelecimento similar.

Aluno – Industrial ou...

Prof. – Colônia Agrícola, Industrial ou estabelecimento similar. **Aberto**, cumprimento da pena na casa do albergado (...) que não o previsto em prisão legal, só em (...) raríssima. Bom, nós temos esses três regimes que são as únicas formas de cumprimento de pena de prisão, a diferença evidencial, portanto, vocês já perceberam de um pro outro, consiste justamente no lugar onde a pena é cumprida, se o sujeito cumpre pena numa penitenciária de segurança máxima ou média, ele está no regime fechado, se ele cumpre pena na casa do albergado, aberta, se ele cumpre pena numa colônia agrícola ou industrial, ele está no semi-aberto, se ele é transferido de um estabelecimento prisional pra outro, isso caracteriza a transformação, a mudança do cumprimento da pena de um regime pro outro. Então a diferença é essa, é o lugar onde a pena é cumprida. Nós vamos falar como é que funciona em cada um desses 3 estabelecimentos. **Regime Fechado:** penitenciária de segurança máxima ou média, nós vamos tentar, na medida do possível, se bem que isso não é muito possível pela falta desses estabelecimentos, no Brasil, principalmente em nosso Estado, então vou trazer alguns exemplos que as leis, não sei se alguém já conheceu (...) estabelecimento prisional mesmo, na teoria, é o estabelecimento prisional fechado como é o do semi-aberto, como é o do aberto.

Aluno – (...)

Prof. – Tá parecido com o aberto, vocês vão entender como é que funciona na teoria, como é que isso está disposto na lei e como é que funciona na prática. Vocês vão chegar a algumas conclusões, que às vezes decepciona muito, então, fechado. **Regime fechado** – regime interno de segurança máxima ou média, o sujeito não sai do estabelecimento prisional, não tem possibilidade de sair sem ser fugindo, se ele não fugir, ele fica lá, 24 horas por dia, durante um determinado período de tempo..

Aluno – (...)

Prof. - Tem aquela penitenciária do interior do Estado de São Paulo, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, são penitenciárias de segurança máxima, então o preso não sai, ele tem que cumprir a pena lá no estabelecimento, é um espaço razoavelmente grande, não significa que ele tem que ficar 24 horas por dia numa cela de 3x3, 4x4, não, não significa isso, ele tem outras repartições no próprio estabelecimento prisional, no próprio prédio, e ele frequenta durante o dia e à noite ele se recolhe na sua cela, na cela eles têm atividades, dividindo a mesma com outros 36 e aí ele vai cumprindo a sua pena, durante o dia ele pode ter algumas atividades incluindo trabalhar, dependendo do lugar, pode ser oferecido até oportunidade de trabalho, pode ter lá, vamos supor, um estabelecimento prisional tinha uma fábrica de bolas, fábrica de sapatos, uma fábrica de artefatos de cimento, como eu já disse, aqui no Mato Grosso tinha uma dessas aqui.

Aluno – (...)

PD – Na verdade não é nem uma penitenciária, é uma cadeia pública--- Agora eu passo a palavra ao Matheus.

Matheus - Partindo dessa premissa de remodelização, os modelos de hoje já estão ultrapassados, mas os últimos modelos construídos dentro do Estado, (...) o de Mata Grande (...) na região Norte do Estado, (...) e o de Pachoal Ramos, eles estão todos dentro desse modelo de modernização já previsto dentro de sua estrutura, Mata Grande são três salas, aonde são salões grandes onde vai mostrar essa parte, digamos assim de afazeres ...

Prof. – Você conhece o prédio, você conhece as repartições lá, você tem condições de fazer ... só pra gente entender como é que funciona as celas, a parte onde os detentos trabalham(...)

- Nos modelos mais antigos PD, os modelos mais antigos que são ultrapassados, por exemplo o Carumbé já é de um regime ultrapassado, partindo da premissa de que num aglomerado aonde se coloca mais de trezentos presos, num sistema de rebelião, sistema de amotinação fica difícil o controle, então foge-se do controle, até por conta de uma doutrina que foi trazida para o Brasil na década de 80, que é importada dos EUA, (...) o delegado de polícia já está aposentado, nessa doutrina fica difícil de trabalhar, então houve uma mudança de compartimentação, (...) são dois, um novo sistema, que também já está ultrapassado, Pascoal Ramos, Mata Grande, Mato Grosso do Sul está isolado, mas o que está construindo no norte do Estado ainda é nesse modelo, mas o do (...) já é um novo modelo, então basicamente (...)

Prof. – São modelos de Estabelecimento prisionais

- Eles são da seguinte forma, tem a parte da administração onde ficam os agentes carcerários e aí entra no regime propriamente dito, são corredores onde têm as gaiolas, nessas gaiolas aqui tem o sistema de portões, esse portão fica lacrado e aqui um corredor grande, aqui tem duas janelas bem pequenas bem próximas às gaiolas duas ventarolas dessa dimensão aqui, compridas aonde dá visibilidade pro interior, quando começou a construção desses estabelecimentos prisionais, isso aqui era de vidro, quando tinha rebeliões, jogava-se no vidro, batia o vidro espatifava, e aí quando entrava aqui pra conter os amotinados, água quente entrava aqui, e aí o que acontece, o pessoal lacrou, isso aí agora são ventarolas de metal fechado, no máximo o que vai acontecer (...) então com o objeto, abre ele (..) dentro dessa gaiola, tem uma gaiola, aqui tem uma abertura, aqui tem outra abertura, aqui tem outra abertura, então são gaiolas, e elas são por andares, tem o andar de baixo e o andar de cima, na parte de cima da gaiola, eu entro, eu tenho uma visão bem superior de todo o sistema, mesmo dessa parte do sistema aqui, (...) então assim está organizado o raio propriamente dito tem uma área de alimentação, aqui são os cubículos, são dois andar, em baixo e em cima e aqui mesma coisa, isso aqui é área de banho de sol, quando eu entro na gaiola na parte de cima, essa parte aqui, eu fico em cima dela aqui e tenho uma observação, tem uma entrada aqui tem uma observação e assumo o controle de todo raio, e todo esse sistema de trancas aqui, tanto em baixo quanto em cima, eles eram automáticos, só que houve aquele famoso desvio de verbas públicas e ele não funciona, então o que que acontece, tem um sistema de micro-câmera, e um sistema de tratamento eletrônico (...) ele abria a cela pra não ter contato do agente prisional com o preso, ele abria e fechava cada cela, esse sistema, o primeiro presídio a receber o sistema

desse Estado foi o Mata Grande ele não funcionou, porque que ele não funcionou? Porque as portas, na primeira rebelião que houve lá, os presos quebravam as portas, são 4 presos, no começo eram 4 presos por cubículo, tanto na parte de cima quanto na parte de baixo, eles começaram a chacoalhar as portas todas e sair, as portas são fechadas, existe uma abertura deste tamanho aqui em cada porta, sendo que eles têm dentro do cubículo, o cubículo é nesse sentido aqui, eles têm duas beliches de concreto, uma beliche aqui, outra aqui, outra beliche aqui, outra aqui, as duas de concreto, de um lado e do outro, aqui um banheirozinho...

(...)

- Não, onde ele está tem uma portinhola só aqui, geralmente os presos colocam um pano, o que que acontece, eles começaram a trabalhar porque a rigor ali fechado era muito pequeno, e além de (...)

(...)

O ferro (...) com o prestobarba, pega o gilete prestobarba, quebra ele, faz aqueles dentes nele, pega dois palitos de sorvete, coloca neles, (...) serra, serra, ferro dessa grossura aqui quebra, não tem o que fazer, demora um ano, mas ele quebra, serra muito mais rápido do que qualquer um de nós serramos, é por isso que todo dia o agente carcerário (...) que se ele está quebrado o som é diferente, se ta oco, alguém já serrou ali, se bate com mais força ele quebra, o que que é o ferro doce, ele possui uma (...) mais fraca do eu o aço, então ele é mais (...) essa área aqui, ela é toda de banho de sol, houve algumas modificações no raio 3 da Mata Grande e houve algumas outras modificações no (...) aí continua aqui, entra novamente no corredor, lá mais a frente outra gaiola, entrada pra cá, entrada pra cá, continua lá na frente, mais outra gaiola, aqui o último raio e aqui entra que é a parte do seguro, esse seguro também já foi revisto, porque, quando toma todo o sistema prisional, o que que acontece, quem ta no seguro está ameaçado de morte, (...) quem ta no seguro deixou de estar no seguro, houve uma rebelião 5 anos atrás que tem que quebrar a parede do seguro (...) porque senão, uma vez o seguro, hoje quando você entra dentro do presídio, no Pascoalão algumas modificações que foram feitas, quando entra no presídio, aqui ta a administração, essa parte a esquerda tem o corredor o seguro fica nessa parte hoje, e raio 3 do Pascoal colocou-se contêiner, que até então esses contêiner eram a última tecnologia em termos de sistema prisional, porque o preso não ia cavar, não ia empurrar, besteira, o preso arrasta as chapas, o preso quebra ele tudo, então o sistema de contêiner, a idéia principal, o caboclo que patenteou em Santa Catarina, os contêineres são colocados...

(Faliu né, quebrou)

– são colocados nessa posição aqui, fechando, então nessa posição aqui, o agente carcerário tem acesso por cima, ele é fechado, já houve algumas modificações, mas o (...) criminal é isso aqui então, o convés tem aqui um cubículo, nesse cubículo é só um cidadão, ele sai, por exemplo, o banho de sol dele, é só ele que sai nessa areazinha aqui, (...)quadrada, então ele sai nessa área, ele toma o banho de sol dele, o agente carcerário está acima dele, ele entra tranca a porta, a porta é trancada por cima, sai esse outro pro banho de sol, trancou, entra, e assim sucessivamente, fazendo o sistema de rodízio, então não tem contato do agente carcerário com o preso, o por quê não o contato do agente carcerário com o preso? Porque ele é o refém (...) condicional. Hoje existe um raio dentro do 4º. comando que é dito de segurança máxima, mas não é segurança máxima, é segurança média, e existe dentro do sistema de Mata Grande existe um raio também que é segurança máxima supostamente, também não é segurança máxima. Hoje de segurança máxima só tem aquele presídio lá do interior de São Paulo onde Fernadinho Beiramar ficou, aquele é de segurança máxima, tanto é que o cidadão (...) ele só pode ficar 3 meses, em caso de eventualidade prorrogar por mais 3 meses, nós mandamos, nós o Estado, mandou pra lá o (...) ele ficou 6 meses, era quem comandava todo o sistema prisional dentro do Estado, motivava rebelião e outras coisas mais, ele tinha fugido do Carumbé 2 vezes, ele tinha fugido do Pascoalão 1 vez, hoje ele se encontra num presídio em Curitiba, porque ficou seis meses lá, não tinha razão e nem periculosidade pra tanto, foi removido. Quem passou por lá, o Marcola, do PCC, também passou por lá, o Marcola do PCC passou por lá, o Fernandinho Beiramar passou por lá, Gedeão ta preso lá, hoje, o cidadão Marcola que é o fundador do PCC ele foi pro Rio Grande do Sul, retornou novamente pra São Paulo, mas não se encontra nesse presídio. Inclusive foi preso aqui no Mato Grosso há uns 8 anos atrás em 98, 99 quando fizeram o assalto no Banco do Brasil de Getúlio Vargas e levaram 12 milhões de reais...

Aluno (...)

Prof. – Esse aqui é completo, agora fora desse aqui existe o murão, esse banho de sol aqui, isso aqui, nessa parte aqui é alambrado, em cima de um murão tem uma passarela dessa largura em que o preso anda (...) o policial anda, a parte externa do serviço é feita pelo policial militar, no presídio de Mata Grande, ainda tinha mas está desativado, tem um sistema de alambrado de fora a fora aqui antes do muro, este sistema de alambrado aqui existem dois focos elétricos aqui, esses sensores que tem (...) aqui, ele acusa num sistema de

painel que fica lá dentro da administração e fora isso, ainda existe um sistema de distorção de micro-câmera que fica em cima das torres que faz a visão disso aqui. Mas o sistema de micro câmera também foi alterado, até por conta dessa lei máxima do brasileiro que varia um pouco na minha opinião (...) existe alguns pontos do presídio em que são torres externas, e o preso sabe disso, o que que é torre externa, onde a câmera não pega, então a pessoa ali não te observa. O preso sabe, como é que o preso sabe? Nessa área de recreação dele aqui é alambrado, nessa parte aqui é alambrado, o que que acontece, eu faço questão da observação, que o caboclo que está por cima dessa passarela, o policial, fazer a observação aqui, por conta disso, o que que acontece, ele geralmente no horário de banho de sol, fazem atividade física, joga futebol, e a bola cai pra cá, o preso pede: “Oh eu posso pegar a bola”? Aí o cidadão sobe aqui e vê algum lugar aonde.... como é que ele sabe que aquele ponto é cego? Dali ele olha pra ver se está observando alguma coisa, (..)dali dá pra ver, é assim que as coisas funcionam, hoje, as pessoas falam até: É o preso que fugiu, existe até por conta de alguns policiais novos que entraram na polícia existe o medo muito grande de responder por causa de uma fuga, mas não pela fuga, porque se o preso sair, ele pode usar os meios necessários para evitar fuga, geralmente dá dois disparos para o alto (...) o próximo é pra evitar alguma surpresa, enfim, é pra não ter que responder por homicídio, vai criar um incidente isso tudo, vai, se for um preso bem legal, mas assim mesmo fica meio pesaroso, meio com medo pesado, então as vezes ele grita com o preso (...)porque aqui na torre né, o fato o eu que acontece, infelizmente a escala do comando é três por três, o que que acontece três por três, ele puxa 3 horas aqui, ele volta pra guarda, até chegar na guarda já foi mais meia hora, principalmente se ele estiver num canto desse aqui, ele teria que puxar mais três na guarda porque não tem efetivo pra isso, aí ele vai descansar 3, mas duas horas mais ou menos no máximo o caboclo já acordou ele pra ele assumir de novo,

Aluno – Tem alguma ala que é pra trabalho?

Prof. - As alas de trabalho é a seguinte, a ala é da seguinte forma, então, quando eu entro, no sistema, é um corredor, aqui tem uma gaiola, aqui tem um raio, vamos dizer por exemplo, Mata Grande, Pascoalão, o primeiro raio é a direita, Mata Grande o primeiro raio é aqui a esquerda, entre esse espaço do lado de cá, o próximo raio vai estender do lado aqui tem a gaiola e o próximo (...) então vai ter um espaço em branco aqui entre um raio e outro, esse raio aqui, no caso do Pascoalão, tem a cozinha, logo na entrada tem a cozinha vamos lembrar isso, tem a cozinha, dentro da gaiola, desse lado aqui tem um salão que é a área de serviço,

aqui tem mais um outro salão que é a área de serviço, então, o que que acontece, o preso saiu daqui dessa área, ele entrou na gaiola, fechou a porta aqui, fechou aqui, fechou aqui, fechou aqui, quem que vai sair pra essa escala de trabalho? (...) esse pessoal vai sair daqui, a porta aqui já está aberta, ele entra pra área de trabalho, essa área pra cá, (...) ele vai entrar pra área de trabalho aqui, qual o trabalho. Digamos assim, os serviços mais normais que tem lá dentro, fabricação de envelope, confecção de bolas, confecção de cadeado...

Aluno (...)

Prof. - Artesanal, o pessoal que mexe com produtos artesanais, geralmente fica dentro do cubículo, passa o dia todo manuseando aquilo ali, ele ganha por bola que ele costura, tem algumas bolas que são costuradas manualmente, ele ganha por bola que ele costura, então essas partes do presídio ela fica entre um raio e outro raio, então, aqui no 4. Comando são três salas de área de trabalho, sendo que a cozinha, pra ele trabalhar na cozinha, hoje a cozinha foi reformulada, essa cozinha reformulada é contratada uma firma (...) pra produzir alimentação do preso, essa firma foi requisitada pelo Estado pra produzir a alimentação do preso, o preso trabalha na cozinha, usa-se a mão de obra do preso na cozinha, a mão de obra do preso, (...) então o que acontece, ele sai de que cozinha, ele acorda mais cedo do que o pessoal que tava livre, tem o pessoal que faz a correria lá dentro, geralmente quem trabalha na cozinha ou escala livre ou escala livre banho de sol, o pessoal entra pelo corredor, vai lá e avisa o agente carcerário, Oh, 4 horas é hora de soltar o pessoal, o agente carcerário abre, o escala livre sai chamando aquele pessoal que trabalha na cozinha, ele sai

Aluno – O que é escala livre?

Prof. - Escala livre é o caboclo que goza de algumas regalias dentro do presídio. Como assim? É o preso que goza de uma certa credibilidade ...ele goza de uma certa credibilidade, de um certo respeito dentro do sistema penitenciário, ele está em regime fechado também, ele goza de um certo respeito em matéria de credibilidade, então é como se fosse o chefe da casa, geralmente tem 2, 3 escala livre por ala, então aquele ali tem que fazer a correria, o pessoal tá todo mundo trancado, não tem banho de sol, (...) tá todo mundo trancado, tanto nesse lado aqui quanto nesse lado aqui, aqui tá o alambrado, o escala livre fica solto, o outro aqui quer água gelada do lado de cá, só esse caboclo tem, o escala livre vem de lá, pega a água gelada dele aqui, leva pra lá, essa correria também (...) dentro do sistema penitenciário (risos) o escala livre é o caboclo que, muitos escala livre trabalham com alimentação no presídio, tem preso piloto, foi preso (...) piloto, piloto, piloto, o nome dele

nunca fiquei sabendo, foi preso pela polícia federal aqui na região, ele cumpria no Carumbe, do Carumbé ele foi transferido pro Pascoalão, do Pascoalão ele foi pro Mata Grande, do Mata Grande ele retornou pro 4. Comando de novo, não sei onde ele está hoje, tem 3 anos que eu estou afastado dessas atividades, e ele cumpria na lei do sistema penal, no próprio Código penal (...) relativo a isso. Ah, ele já cumpriu 1/3 da pena, então se ele já cumpriu 1/3 da pena, de acordo com o sistema penal ele tem direito ao regime de progressão de regime, não sei porque, (...) ele pensava que ia continuar, quando tinha rebelião ele discutia de igual pra igual, ele chamava o juiz lá, Ah, eu tou com meu ... ele tinha o vocabulário próprio dele, eu tou com .. agora me falhou aqui ... já cumpri uma parcela dentro do regime de progressão, (cadeia vencida) mas tem mais um outro linguajar, espera pular de um regime pra outro, Ah, eu já tenho cadeia vencida aqui, Ah, eu to com... tem um linguajar próprio lá, aí o caboclo chamava lá o juiz. Ah, você não tem... Chama o piloto ... o piloto (risos)... “Piloto!!!” - Não, não esse aí Doutor ele entrou no dia tal, assim, assim, de acordo com o sistema tal, numero do processo, federação, (...) , de acordo com Código Penal parágrafo tal, artigo tal, não sei o que, por causa disso, isso e isso, então diante disso ele tem direito a esse regime por causa disso, disso e disso. Não, ele não conhece o processo, mas ele tem direito (...) de regime, (...)Não, ele ta no regime, ele tem bom comportamento, ele tem não sei o quê, por quê? porque o PD tinha pedido a mudança desse regime aqui, então o que que acontece, cada preso teria que ter, hoje está regulamentando isso, meio capenga, uma ficha, dentro dessa ficha está ali todo o histórico do preso, (...) não é só aqui, mas no Brasil como um todo, não tem código, quando tem código não sabe o nome completo, porque tem preso que tem 4, 5, 6, 7 nomes, você prende ele hoje ele tem um documento, você prende amanhã ele está com outro documento, então dentro daquela ficha está seu histórico, se ele trabalhou, se ele foi ao dentista ou se ele foi no médico, está tudo relatado ali, se ele participou de algum evento de levante dentro do sistema penitenciário, porque, quando vai se estudar a faculdade de um lado pra outro, leva em consideração tudo isso aí, e nem tudo isso é atualizado dentro do sistema, estão tentando hoje é computadorizar dentro do sistema on line, seria de implemento dentro do sistema, mas ainda não está plenamente funcionando porque está em sistema de implantação (...)

Fim (Palmas e conversas)

PD – Bom o art. 34 do Código Penal, o que é uma lei penal, disciplina alguma coisa a respeito de regra do regime fechado, mas pouca coisa mesmo, só o essencial, olha só o que o Código diz a respeito de regras do regime fechado, art. 34, o condenado será submetido no início do cumprimento da pena a exame

criminológico, de classificação para a individualização da execução, de novo, o condenado será submetido, lógico que é portanto obrigatório o exame criminológico de classificação, exame criminológico de classificação é mais ou menos esse estudo que o Matheus estava dizendo, quando o sujeito vai começar a cumprir pena no regime fechado, obrigatoriamente uma equipe de profissionais de diversas áreas terão que mostrar pro juiz o perfil daquele preso, pra que o juiz possa programar a execução da pena dele, aí entra o psicólogo, o psiquiatra, o médico, o assistente social, eles vão dizer: olha!!!! Esse condenado é assim, o temperamento dele é esse, a saúde dele é essa, a família dele é assim, (...) esse exame criminológico, por lei é obrigatório pra quem começa a cumprir pena no regime fechado e nós vamos só falar do que tem como teoria não vamos entrar nos problemas que acontecem na prática pelo menos por enquanto, pra não macular muito (...) não existe, ele pode existir em algum lugar, mas na maioria dos lugares não tem não, esse exame criminológico é precário, às vezes fazer só no parecer do psicólogo, que tem colocado o preso em entrevista com ele, e ali o preso vai conversar com o psicólogo, aí o psicólogo faz um relatório, olha sujeito é (...) ele tem objetivo na vida, ele tem uma família, ele se preocupa, ele não é agressivo (...) o psicólogo mostra pro juiz a personalidade do condenado. Então esse exame criminológico de classificação, teoricamente ele detalha completo o diagnóstico (...). **Parágrafo 3º** o condenado fica sujeito a trabalho durante o período diurno e a isolamento durante o repouso noturno, então o trabalho dele é incentivado, existe uma necessidade de colocar o preso pra trabalhar mesmo em regime fechado, a idéia é essa, a lei portanto fomenta o trabalho do preso, mesmo que ele esteja no regime fechado. **Parágrafo 2º**, o trabalho será em comum dentro do estabelecimento nas conformidades das aptidões ou (...)as atividades profissionais sejam compatíveis com a execução da pena. Claro, não tem como o sujeito profissional numa área ser obrigado a fabricar bolas, por exemplo, porque ele não sabe fazer, se ele tiver aptidão e aprender, ótimo, caso contrário tem uma atividade que seja compatível com seu profissional que ele se encontra. Então é de acordo com as aptidões desse condenado, geralmente. (...) O trabalho interno do preso que cumpre pena em regime fechado é admissível em serviços ou obras públicas (...) existe uma previsão pra possibilitar o preso condenado que cumpre pena no fechado trabalhar fora desse estabelecimento prisional, primeiro, ele pode trabalhar em obras públicas, e nessa obra, de todos os funcionários da obra, não pode ultrapassar o equivalente a 10% dos funcionários da obra serem presos, então não pode ter, por exemplo, os presos lá da Mata Grande, do Carumbé vão construir uma ponte lá no bairro tal. Não pode. O número de presos não pode ser superior ao equivalente a 10% dos funcionários da obra, e claro

que isso requer segurança, isso é importante, esse trabalho é permitido fora do estabelecimento prisional que ele se encontra...

Matheus - Federal do Mato Grosso do Sul, já tem esse sistema aí, utilizou a mão de obra dos presos nesse sistema, na ala Federal no presídio de Pascoalão

(...)

Prof. - (...) O juizado especial aqui, o escritório, (...) Esses prédios foram construídos, praticamente todos por presos (.....) a faculdade de direito (...) o bom entrosamento com o judiciário, acabaram viabilizando a atividade com a mão de obra dos presos pra construir o prédio do hospital especial, enfermagem (...), algumas outras regras (...) ao cumprimento da pena do fechado, (...) execução penal, (...) com o passar do tempo, não agora de imediato. Nós vamos primeiro conhecer algumas regras básicas do cumprimento da pena nos regimes, depois a gente vai descobrindo algumas outras particularidades, igual, por exemplo, o dinheiro que o preso ganha vai servir pra quê? Quanto é que ele pode ganhar? Será se que ele pode ganhar o mesmo que outros funcionários de uma obra lá de fora, tem o mínimo que o preso pode ganhar, pode ganhar menos que aquilo, o preso por exemplo (...) quanto é que ele pode ganhar ou quanto é que ele não pode ganhar, menos que? Qual o valor? Alguém tem a lei de execução penal?

Aluno lê - (...)

Prof. - Muito bem! Já descobriu aqui, $\frac{3}{4}$ do salário mínimo vai servir pra quê?

Aluno (...) Lendo.

Prof. – Vocês viram como que esse dinheiro vai ser utilizado ... o dinheiro vai servir pra pagar tudo isso. Os danos causados pelo preso condenado, vai servir uma parte desse dinheiro pra família do preso que tá lá fora, vai servir também pra ressarcir parte das despesas que ele teve lá dentro do estabelecimento prisional.

(...)

Prof. – Olha só, várias outras (...) legais será depositada (...) para constituição do pecúlio em caderneta de poupança que será entregue ao condenado quando posto em liberdade, o preso condenado, depois que ele sair

do sistema prisional, depois que ele terminar de cumprir sua pena ele montar o seu negócio com o montante que sobrar do dinheiro dele, esse é o pecúlio, quando ele sair portanto, ele tem lá depositado na sua caderneta de poupança um valor que ele vai montar o seu negócio, vai investir em alguma coisa, vai poder sobreviver, legal. $\frac{3}{4}$ do salário mínimo ... **Regime semi-aberto**, (...) nós vamos falar mais do fechado do que qualquer outro regime, até porque, se todos os estabelecimentos prisionais (...) no Estado do Mato Grosso tem alguma colônia agrícola ou industrial hoje em funcionamento?.

Matheus – Colônia Agrícola de Palmeiras fica no Município de Santo Antonio de (...) Vai até o pé da Serra ali, dá 79 km, aí entra à direita, anda mais uns 40 de chão, tem a penitenciária das Palmeiras lá, foi a primeira, foi o primeiro sistema (...) dentro do Estado, ele é da década de 58, 59, mais ou menos, e hoje funciona nesse sistema semi-aberto, em que o cidadão vai viver nas casas separadas, né, para o pessoal que cumpre pena, menos os evangélicos geralmente fica à parte.

Prof. É como uma vila?

- É como se fosse uma vila, a administração ela é assim, por ela ser bastante antiga, como se fosse aquelas fazendas antigas, quando entra, chegando nele do lado esquerdo fica a administração, a administração é um casarão bem grande, com as portas bem antigas do lado esquerdo, antes, construíram do lado dessa casa, a casa do pessoal que são os funcionários, os agentes prisionais que trabalham lá, isso fica separado, como se fosse a casa grande da fazenda, vira à direita mais ou menos uns 150 metros na frente dessa casa antiga, do lado direito, tem a vila que é dos presos, dos presos que não são evangélicos, os que são evangélicos teve que apartar, (...) os evangélicos montaram uma vila pra eles separada (...) dali um pouco mais à frente, uns 70 metros tem uma capela, de manhã cedo a chamada e feita na frente dessa vila, então a administração desce, 6 horas da manhã fez a chamada, faz a contagem de presos, na parte da manhã eles realizam o trabalho da colônia mesmo, relativa ao Estado, na parte da tarde eles são liberados, se alguém quiser fazer algum mercado, se alguém quiser fazer um serviço extra, a tarde é livre pra eles, ou até mesmo dentro do sistema, ou fora do sistema, se ele quiser plantar mandioca, se ele quiser fazer alguma atividade pra ele, ele tem essa disponibilidade de tempo. Às seis horas é feita a chamada novamente, e aí os presos se recolhem e a administração também se recolhe, (...) cada preso, cada família de preso, cada cubículo daquele ali ele recebe um saco alimentar, mas alguns produtos dentro da colônia, lá tem carne, tem fabricação de leite, (...) tem o

leite que é fornecido lá, tem uma granja, não está funcionando como era pra funcionar, mas tem uma granja e mais as atividades que eles fazem, tem a parte mecanizada, geralmente é na produção de farinha de mandioca, (...) é a única dentro do Estado, penitenciária das Palmeiras.

Prof. - Isso nos leva a algumas conclusões, na prática, na verdade isso não acontece, em regra, teoricamente, quem é transferido do regime fechado para o regime semi-aberto, ele é transferido, ele é transportado de um estabelecimento prisional pra outro, quem cumpre pena no regime semi-aberto, deve cumprir a pena num estabelecimento parecido com esse que o Matheus nos descreveu aqui, pode ser uma colônia diferente, uma colônia industrial, na cidade, pode ser uma colônia agrícola como essa lá de Palmeira que o (...) descreveu, seja um estabelecimento similar que possibilite o preso trabalhar, a interação do preso com a sociedade, é maior que a interação dele com o fechado que é quase nenhuma, o preso que está no em regime fechado, ele tem contato com os seus parentes e olhe lá, se ele puder trabalhar fora do estabelecimento (...) vá lá, mas em regra ele não tem outro contato com a sociedade, já no semi-aberto, esse contato é muito maior, existe a possibilidade dele interagir, com o meio exterior ali fora, dentro do estabelecimento prisional, inclusive tratando de negócios, prestando serviços (...) como essas que o Matheus nos explicou, (...) até possibilitando, como ele mesmo disse, aqui no nosso Estado a o contato, existe esse contato com a família, eles podem levar a família pra morar lá, numa dessas casas, existe no Código Penal algumas regras sobre o regime semi-aberto.

Artigo 35 – Aplica-se a norma do artigo 34 desse Código, ao condenado exigir o cumprimento da pena em regime semi-aberto, na realidade o exame riminológico do artigo 34 não é obrigatório pra quem começa a cumprir pena no regime semi-aberto. **Parágrafo 1º** O condenado fica sujeito a trabalho em comum durante o período diurno, em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar. **Parágrafo 2º** - o trabalho externo é admissível, bem como a frequência a cursos supletivo, profissionalizantes, de instrução de segundo grau ou superior, essas são algumas regras básicas do cumprimento da pena em regime semi-aberto, (...) os diretores ou a segurança públicas do Estado, (...) As regras de funcionamento do estabelecimento prisional vai depender, é claro do tipo de estabelecimento que o preso está cumprindo pena, lá em Palmeiras por exemplo, as regras são própria deles, adequadas ao lugar onde o preso está cumprindo pena, mas tem fugido muito do que prevê o Código Penal, a lei de execução penal, na realidade os dirigentes desse sistema prisional, muitas vezes tenta até adequar muita coisa da realidade com o ordenamento jurídico como um todo, pra aplicar bem a lei, e fazer com que a pena atinja sua finalidade, o objetivo maior é tentar fazer com que a pena re-socialize o

condenado que incute nesse mesmo condenado um grau maior de responsabilidade, de... (me fugiu a palavra) de uma forma consciente, bem preparado pra encarar uma vida em comunidade, familiar, o sujeito ter trabalhado (...) uma injeção de auto-estima precisa receber do Estado uma injeção de auto-estima que o possibilite visualizar uma vida fora da criminalidade, ele precisa ter uma vida produtiva, ele precisa ter um norte (...) trabalhar para que quando ele sai dali, ele encontre um outro meio de vida sem ser o crime, a idéia é essa, e aí vale, vale mesmo, aqueles improvisos que os dirigentes desses estabelecimentos do Estado fazem pra que isso seja cumprido, (...) regras próprias, cada cadeia precisa de regras próprias, cada penitenciária precisa de regra própria (...) e por aí vai, só não pode fugir muito do que impõe a lei do Código Penal, lei de execução penal. (Conversas paralelas) (Fim)

APL 1PL 01/06 (dois horários)

---<1>---<PL> Eu vou pegar como exemplos, aqui, o verbo “correr”, no infinitivo ou no <futuro> do subjuntivo, também pode ser, tá? < > que já condicionaram aqui no pretérito, pretérito do subjuntivo, tá? Então, vamos desprender essas palavras, vamos pegar primeiro o verbo que está completo na flexão dele <<interrupção na gravação>> tem o, o, <fun> é o radical, né? Aí é do verbo fundar, esse *ar* vai ser a vogal temática. Depois, eu tenho <sem> que é a desinência modo temporal e o /o/ vai ser a desinência vogal temática. Automaticamente eu tenho o Tema. Posso apagar isto aqui?

---<2>---<Aluna> Não.

---<3>---<Aluno> Já tô acabando.

---<4>---<Aluna> Pode.

---<5>---<Aluna> PL, éh, esse verbo < > não teria de outra forma, por exemplo, de outra maneira?

---<6>---<PL> Não, ela < >.

---<7>---<Aluna> Por exemplo...final.

---<8>---<PL> Não, não, não porque aqui no verbo você não vai analisar a desinência na vogal temática. Aqui, é a desinência de número. Esse mos é marca da primeira pessoa do plural, tá?

---<9>---<Aluna> Ah.

---<10>---<PL> Então, no verbo, você não vai analisar a desinência do gênero e nem de número. Só isso aqui: “desinência modo temporal e desinência número pessoal.

---<11>---<Aluna> Só verbo, né?

---<12>---<PL> Só os verbos, tá?

---<13>---<Aluna> < >

---<14>---< PL> Desinência número pessoal, ou seja; desinência de número e pessoas, tá? O mos vai ser sempre isso aqui, tá? < > éh, agora vamos ver o quadro em que < > e futuro do subjuntivo, tá? Então o radical aqui ficou <cor> a vogal temática é o e esse verbo pertence a segunda conjugação e se eu tenho radical e a vogal temática, automaticamente eu tenho Tema. Agora a questão desse /érre/ pode ser desinência modo temporal. Se eu <ver> esse verbo como tudo o que < >, tá? < > o que desinência verbo nominal se eu analisá-lo como se fosse, o quê? O infinitivo, tá? Então são essas duas formas. Então, aqui éh, várias do futuro do subjuntivo, desinência modo temporal. Se eu deixo esse verbo aqui enquanto < infinitivo>, então eu teria uma desinência verbo nominal.

---<15>---<Aluna > Ah, tá! O verbo, eu fui copiar aqui e eu acho que eu copiei errado então.

---<16>---<PL> Rose, fui eu que coloquei lá < > não, aqui não tem < >, tá? Então, veja bem. O /a/ desse verbo está no presente do subjuntivo eu tenho o radical, tenho a vogal temática tenho um tema, desinência modo temporal, desinência número pessoal, não tenho desinência verbo nominal porque esse verbo não é gerúndio, não é infinitivo e não é também particípio, tá? Isso é só prá < > duvida. Agora, porém eu vou analisar < > ou futuro subjuntivo. Quando é futuro do subjuntivo? O radical é a vogal temática vai <conseguir> seu a analismo no infinitivo. Só que a desinência /érre/ aqui, se eu vou analisar como futuro. Então, eu tenho esse /érre/ mais desinência modo temporal, tá? Se eu analiso como infinitivo, então eu tenho desinência verbo nominal.

---<17>---<Alunos> <<alunos conversam todos ao mesmo tempo>>

---<18>---<Aluna > < > a análise?

---<19>---<PL> Tem essas duas formas.

---<20>---<Aluna> < >

---<21>---< PL > Então, prá vocês...

---<22>---<Aluna> < >

---<23>---< PL > Como?

---<24>---<Aluna > < >

---<25>---<PL> < >

---<26>---<Aluna> < >

---<27>---< PL> Posso.

---<28>---<Aluna> Se não puser e colocar também < >

---<29>---< PL > Só que prá vocês, por exemplo, se eu for fazer um concurso ou alguma coisa prá isso, eu vou Ter que colocar se é infinitivo se é futuro do subjuntivo. Mas prá vocês não. Porque vocês têm que saber essas duas formas. Então, vocês vão ter que saber analisar isso em quais os infinitivos e quais os futuros do subjuntivo.

---<30>---<Aluna > Então, têm só essas duas formas < >

---<31>---<PL> Só.

---<32>---<Aluna> Ah, tá.

---<33>---<Aluna > Então, nós vamos Ter que reestudar os verbos, porque < >

---<34>---<PL> Eles < >

---<35>---<Aluna> Vamos Ter que relembrar muito < >

---<36>---< PL > Éh. <<segmento inaudível>> < > ultrapassado.

---<37>---<Aluna> A gramática não tem aí você vê...nada< >.

---<38>---< PL> Éh, então < > tá fora. É só que estudar verbos prá você decorar os modos e os tempos não saber aplicá-los não adianta nada, não é? Então fica uma coisa vaga, realmente tem <utilidade>. Mas como é que você não tem que conhecer verbo? Até porque, por exemplo, quando você pega uma produção de texto que você coloca lá uma observação pro autor do texto: “problema de concordância verbal, problema de concordância nominal, de regência, não é? E aí se ele não sabe o que é verbo, fica complicado, é? Então, não é inútil, né? Você aprender isso aí. Então prá nós professores e vocês, <estudantes de Letras> que são futuros professores, terão que saber isso, tá? Não necessariamente prá vocês cobrarem dos seus alunos elipse literis isso aí prá vocês saber mesmo. Se te perguntam: Ah, e como? Ah, isso aí é por que é assim, né? Isso não é resposta, né? Fica igual, assim: Ce gosta disso? Não. Por que você não gosta? Porque não gosto. Então, fica a mesma coisa. E tem professor que responde pro aluno isso: Ah, porque é assim, ou

então inventa uma coisa que nem existe < > acreditar, tá? Bom, isso aqui está okay, gente? Mas n's vamos exercitar, fazer mas exemplos. Então, essa é a estrutura prá você trabalhar com os verbos e essa com os nome, tá? Nomes, não necessariamente só substantivos pode ser adjetivos, tá? Neste caso. Agora, aqui nessa questão que palavras da temáticas ou vocábulos da temáticas são aqueles vocábulos que ão tem Tema, não tem Tema porque não tem...

---<39>---<Aluno> ...vogal.

---<40>---<PL>...vogal temática, tá?

---<41>---<Aluno> Vogal temática.

---<42>---< PL> Então, quando ocorre isso? cujo os verbos, os nomes terminados em consoantes geralmente vai Ter a temática, você não vai Ter a vogal temática aqui, tá? E os nomes terminados na tônica, por exemplo, aqui terminados em consoantes: cor, lapis, gis e que você tem um radical só, é? Então, aqui só em radical, só tem radical, só tem radical. Vai aparecer a vogal temática quando se coloca no plural.

---<43>---<Aluna> E o amor é verbo?

---<44>---< PL > Amor?

---<45>---<Aluna > É.

---<46>---<PL> Amor não é verbo.

---<47>---<Alunos> Amar.

---<48>---<Aluna > Oh, professora, <<aluna chama a professora que não a responde>>

---<49>---<PL> Amar entra aqui.

---<50>---<Aluna> < > é a temática.

---<51>---< PL> É, é a temática < > o amor. Então < >

---<52>---<Aluna> oh, professora <<aluna volta a chamar a professora>>

---<53>---< PL > Oi, ãh?

---<54>---<Aluna > < > aí no caso aí tem plural, aí ele entra no quê?

---<55>---<PL> <Genero icino> é para os animais

---<56>---<Aluna>...quando 'o outro < > definido, né?

---<57>---< PL> Não, quando você vai distinguir o macho da fêmea. Aí tem o volume dois e os outros volumes. E no volume dois é prá identificar o artigo, né? < >

---<58>---<Aluno> < > plural, lápis.

---<59>---< PL> Não, lápis, essa palavra, esse /ésse/ aqui não é marca de plural porque lápis é uma palavra <de existência> com /ésse/ termina em /ésse/ igual Paris, né? não é plural.

---<60>---<Aluna > < >

---<61>---<PL> Não, o único jeito de você pluralizar essa palavra é colocar o presente este /ésse/ aquele , > /ésse/, né? os outros < >, tá? Então, aqui só você tem radical o que é radical? Radical, radical. Se eu faço, por exemplo, cor-cores, amor-amores. Aí, vai aparecer essa vogal temática que , na realidade, ela não é marca de plural, apesar de nas gramáticas dizer assim: "As palavras terminadas em e, s e z faz-se o plural acrescentando es , né? só que a marca de plura, na realidade, é o /ésse/. Essa vogal aí, ela está, por quê? Na realidade se vocês fossem analisar ela seria uma consoante, uma vogal de ligação. Ela está aí só por causa da pronúncia. Não dá prá você dizer :amors, né?

---<62>---<Aluna> Amors.

---<63>---<Aluno > Amors.

---<64>---<PL> Amors, é, aí, então, < > mas só que aqui no caso os gramáticos não não traz isso como vogal de ligação, não. Eles traz como?

---<65>---<Aluno> Vogal temática.

---<66>---< PL> Vogal temática, tá? Então, essa palavra deixa de ser a temática e passa a ser temática.

---<67>---<Aluno> Existe alguma palavra que tenha uma vogal de ligação?

---<68>---<Alunos> Tem. <<Alunos respondem juntos em uma só voz>>

---<69>---< PL> Tem. < >

---<70>---<Aluno> Ah,tá.

---<71>---< PL> ...né?

---<72>---<Aluno> <<segmento inaudível>>

---<73>---<PL> *Parisiense*. Então, seria vogal de ligação, tá?

---<74>---<Aluno> < >

---<75>---< PL> Éhhhh, e essa palavra...<<interrupção na gravação>> <nígero>. O que que quer dizer essa palavra “nigero”?

---<76>---<Aluno> Mígero?

---<77>---< PL> É.

---<78>---<Aluno> < >

---<79>---<PL> Não, não tem nada a ver com lagígero, lari, lari, lari, larígeno.

---<80>---<Aluno> < >

---<81>---< PL> < > alguém já < > esse /lã/, né? Então, você tem...lã lá no latim, né? e no português, prá nós é <ixo> Aí você teria um radical...

---<82>---<Aluno> É o /bê/

---<83>---< PL> ...e outro radical. Só que prá aqui na laringeno, larígero, esse /gê/ lá no latim é o que produz <o que contém>.

---<84>---<Aluna> <<reclama>> Aí, viu! Lá vem esse radical.

---<85>---<PL> Éh, então.

---<86>---<Aluna> Ainda fica difícil aprender <isso aí>

---<87>---<PL> Isso. e vai indo, tá? Aí, você passa pro <laríngea>. Então , aí como você tem uma vogal temática numa tônica < > uma forma marcada de < >, tá? E tem esse /i/ que é uma vogal de ligação.

---<88>---<Aluna> Por exemplo, ali vai ter /agá/ como radical e nessa? é radical?

---<89>---<PL> Também é radical, os dois são radical. <<segmento inaudível>>

---<90>---<Aluna > Professora,

---<91>---<PL> São palavras compostas você têm dois radicais....dois <gramáticos>

---<92>---<Alunos> <<segmento inaudível>>

---<93>---<PL> As duas têm: lâ que é o radical <que vocês acabaram de ver isso, /lã/> e geri, que é o verbo <reproduzir>, tá? Só que < > não é uma palavra < > dita assim< >, tá? então ela evoluiu para o verbo <produzir> < >vogal temática<<segmento inaudível>> forma marcada /que foi banido lá também, né? tá. E a< >...também. Mas só

---<94>---<Aluno> <<segmento inaudível>>

---<95>---<PL> Pode pegar <lápis>, né? <<segmento inaudível>>

---<96>---<Aluna> Ah, tá.

---<97>---<PL> Agora volto aqui para o < > de dois temas que os dois éhhh, ainda tem o que< > tem que ser o quê?

---<98>---<Aluna> <Tem que ser a vogal temática.>

---<99>---<PL> Éh, se esse aqui é desinência de <Tema> esse é o Tema>.

---<100>---<Aluna> < > vogal temática.

---<101>---<PL> Ah, sim...< > vogal temática, mas você vai pegar *mano*...< >

---<102>---<Aluna > Mas, de repente, pode ser < > <<segmento inaudível>>

---<103>---<PL> < > por que não aqui, tá? Porque </o/> nunca vai ser desinência de Tema, vai sempre vogal temática. Se você olha <por esse lado> você vai ver Tema, agora se você analisa < > de forma marcada aí não tem Tema.

---<104>---<Aluna> Porque, as vezes, a gente esquece de fazer o outro lado.

---<105>---<PL> <O formador tem que usar a cabeça.>

---<106>---<Aluna> Ah, tá.

---<107>---<PL> < >. Então, vamos lá...aqui a palavra “puder” vai entrar modo < > vogal tônica, tá? Então se prestar atenção <<segmento inaudível>> vogal tônica < > Agora quando eu coloco no plural eu vou ter: radical e < > de novo só...tá? < > éhhh, eles falaram vogal temática, por quê? Porque não tem...

---<108>---<Aluno> Tema.

---<109>---<PL>...Tema, tá? < > deixa eu ver se tem mais alguma coisa. Bem, gente, se tem duvidas perguntem porque depois...vai acumular informações e se você tem duvidas numa, daí é complicado, fala!

---<110>---<Aluna> Alí fica o radical, < > do radical, vogal de ligação e...sufixo. Então o mesmo acontece na ligação, né? Esse é o radical e esse é a vogal Temática? Okay.

---<111>---<PL> Isso. Adição, < >, vogal temática. Mas aqui...não é só < > é que os outros também <tem> vogal temática < > não....tá? Então, as vezes, você vai encontrar palavras que tem mais de dois radicais. Você pega a palavra *otorrinolaringologista*, então você vai ter *oto*, *laringo*...e vai analisar o os radicais, tá?.

---<112>---<Aluna> <<risos>>

---<113>---<PL> Então isso é a palavra formada com vários radicais, tá? E por...éh, vamos dizer que é por preguiça, não sei, não é. É por facilidade, ou então, as vezes, a gente só fala *otorrino* em vez de falar a palavra toda, né?.

---<114>---<Aluna> Ahhh,<<segmento inaudível>>

---<115>---<PL> É

---<116>---<Alunos> <<segmento inaudível>>

<<interrupção na gravação>>

---<117>---<Aluna > < >

---<118>---<PL> Não, porque você tem o sufixo *ense* por exemplo, quem nasce em Cárceres é *carcerense*, tem *ense*.

---<119>---<Aluna> Carcer*ense*.

---<120>---< PL> Quem nasce em MatoGrosso é o quê?

---<121>---<Alunos> Matogrossense, né? Em geral o *ense* vai indicar o quê? O sufixo vai indicar naturalidade, é isso, tá?

---<122>---<Aluno> < >

---<123>---<PL> Isso...aí...

---<124>---<Aluna> Professora, então toda vez que a palavra tá acentuada no final < > a vogal temática?

---<125>---<PL> Não é “tá acentuada”, presta bem atenção. Quando, veja. Presta bem atenção! Vogal tônica não é necessariamente que seja acentuada. Teja atento com os olhos porque tem o caso da pronúncia. No caso aqui o cajú é uma sílaba tônica aqui no *jú*, *tá?* só que não coloca acento porque é uma norma da nossa língua: “palavras terminadas em /u/ só acentua se for <ligado>, se formar hiato”. Aqui eu coloquei, por exemplo: Jaú, taí, aí é hiato, mas no caso de urubu, tatu vai ser, é uma palavra tônica, é uma oxítônica, mas ela não tem acento gráfico, tem acento < >, tem o acento da pronúncia.

---<126>---<Aluna > <E < > plural radical conjunta.>

---<127>---<PL> Sim, sim < > aqui é só o radical, tá? Então se você tem, terminada em consoante e sílaba tônica...radical < > Agora, a partir do momento que você pluraliza, aí vai aparecer desinência de números e no caso vai terminar em /érre/, /éle/ e /vê/, a palavra vai aparecer a vogal temática aí, né? Por exemplo, mal, é com /éle/, não é? Mal <<professora reforça na pronúncia da letra

/éle/>>> Então, você acrescenta / e/, /éle/ aí você tem, deixa de ser a temática e passa a ser Tema porque você tem a vogal temática, tá bom?

---<128>---<Aluna> < > tem.

---<129>---< PL> Ah, tá. Aí < > esse verbo. É o caso < > de uma palavra...

---<130>---<Aluno> < >

---<131>---< PL> Deixe-me apagar aqui é plan... planejamento, né? tá? Então, vamos terminar aqui e entra lá. "Alisamento". *Alisamento* é uma palavra derivada, né? é um substantivo, derivou de quê?

---<132>---<Aluna> De alisar.

---<133>---<PL> De alisar, né? do verbo alisar. Então, eu tenho em *alisar*, se você tem dúvidas, até aqui que eu tenho um radical. Esse /a/ é vogal temática, o /érre/ pode ser uma desinência verbo nominal, desinência modo temporal. E tenho também como núcleo e esse /o/voga temática ...nominal, tá? Eu vou por dessa forma prá não confundir aqui. Então, por quê? Alisamento é uma palavra de modo < > todo verbo. Então vai aparecer essa vogal temática verbal e a verbal temática nominal, tá?

---<134>---<Aluna> < >

---<135>---< PL> Oi?

---<136>---<Aluno> Mais aí < > pssora.

---<137>---< PL> Verbo, verbo cantar <<segmento inaudível>> O /o/ vai ser...< > pessoal < > o /o/ vai ser < >, mas nós vamos trabalhar esses verbos < > das pessoas ele < >, tá? < >.

---<138>---<Aluna> Vogal temática < >

---<139>---<PL> Não, não. Não tem nada a ver com esse daqui, tá? < > uma coisa e isso aqui é outra coisa. Então essas coisas, gente, veja bem, vocês que estão fazendo curso superior, se eu < > imagina em sala de aula, tá? Por isso que eu estou < > nos mínimos detalhes, taá?

---<140>---<Aluno> < >

---<141>---<Alunos> <<risos>>

---<142>---<PL> Mas isso eu não posso, gente. Não posso colocar <fácil> e de repente você não acha, e não encontra e daí?

---<143>---<Aluno> < .

---<144>---<PL> Ah, tá. Então vamos aprender agora do que deixar prá depois porque aí < > porque não dá. Oi?

---<145>---<Aluna> < > a senhora colocou < > verbal?

---<146>---<PL> Isso.

---<147>---<Aluna> > Porque <isso aqui é um < > verbo?>

---<148>---<PL> Isso. Porque quando há < > aqui... “desenvolvimento” esse substantivo, ele foi formado a partir do quê? Do verbo...?

---<149>---<Alunos> Desenvolver.

---<150>---<PL> < > verbo desenvolver, não. Vai depender desse ou daquele sufixo, né? < > o radical, não. *Desenvolvimento* originou-se de... *desenvolver*.

---<151>---<Alunos> Desenvolver

---<152>---< PL> E desenvolver originou-se de envolver, será?..

---<153>---<Aluna> > <de envlovido>

---<154>---<PL> Então cuidado, né? Será que o desenvolver tem sentido original de *envolvido*?

---<155>---<Aluno> < >

---<156>---<Aluna> > Não <<segmento inaudível>

---<157>---<PL> E *desenvolver* dá sentido de quê?

---<158>---<Aluna> < >

---<159>---< PL> E envolver?

---<160>---<Alunos> <<falam ao mesmo tempo>>

---<161>---< PL> Envolver eu posso fazer... modo de eu falar, eu posso desenvolver uma articulação, desenvolver uma pessoa. Então, aí tem que analisar o significado, né? Não é < > é uma língua < >

---<162>---<Aluna> < > a palavra.

---<163>---<PL> Isso, mas mesmo assim com o verbo desenvolver, eu tenho, por exemplo eu tenho uma < > desenvolver. < >

---<164>---<Aluno> < >

---<165>---< PL> E o verbo desenvolver < > ou afirmando < > <<segmento inaudível>>

---<166>---<Aluno> Então, nós poderemos concluir que toda palavra derivada de verbo < > termina na vogal temática < >

---<167>---< PL> Pera um pouquinho. Por exemplo, éh, porque o verbo *dança* em quanto substantivo, veja bem: A dança vai começar, gente, presta atenção. Dança aqui não é verbo, é o quê? É substantivo. Mas originou do quê?

---<168>---<Alunos> Do verbo dançar.

---<169>---<PL> Do verbo dançar, então, né? Aí você vai ter uma vogal temática. < > vogal temática verbal nada difere, mas você não vai Ter ela no final.

---<170>---<Aluno> Então, toda palavra, todo nome derivado de verbo tem uma vogal temática verbal e <tem uma vogal temática no final.>

---<171>---< PL> Aí dança, você vai ter o quê? Uma vogal <temática só, né?> Ela vogal por quê? Porque dança <só vai ter no nome>. Então, aqui vai por vogal temática, mas não é verbo. Dançarino...dançarino derivou de quê?

---<172>---<Aluna> De dança.

---<173>---<Aluna> Dança.

---<174>---<PL> De dança. Então aqui cê olhou o radical, a vogal temática...<siríluco>, tá?

---<175>---<Aluna> Mas a dança < > com o verbo também dá, né, professora?

---<176>---< PL> Como?

---<177>---<Aluna > Dança <se olhar> dança mais verbo... posição verbo: Ele dança.

---<178>---<PL> Tá. Se analisa de fato o verbo você tem: radical, vogal temática e Tema.

---<179>---<Aluna> Ahhh.

---<180>---< PL> ...tá?E se você analisa também como substantivo você vai ter também.

---<181>---<Aluna> Professora, mas esse, a vogal temática < > vogal temática nominal?

---<182>---<Aluno> <O /o/ não seria uma vogal temática nominal?>

---<183>---< PL> Aqui vogal temática nominal para < >, tá?

---<184>---<Aluno> Ahhh.

---<185>---< PL> Mas para os gramáticos eu tiro essa parte aqui < forma não marcado> da dançarina...tá?

---<186>---<Aluno > Ah, e <danças>

---<187>---<PL> E aí para um acordo você tem vogal temática, mas hoje você tem desinência de gênero forma não marcada, tá? Você tem dançarina, não é?

---<188>---<Aluna> Professora e...

---<189>---<Aluno> No caso você tem uma vogal temática nominal

---<190>---<Aluna> <<segmento inaudível>>

---<191>---< PL> < > qualquer um dos outros se coloca lá < >

---<192>---<Aluna > Oh professora,

---<193>---<PL> Então, qual que é a vogal temática do verbo?

---<194>---<Aluna> Vogal temática verbal. Fala.

---<195>---<Aluno> Então, nesse caso de dançarina < > a mulher dançarina significa a ação de dançar. Mas o verbo dançar não deriva de dança, não? Dança..

---<196>---<PL> <Porque treino amarelinha, eu não sei < > que verbo aproxima de vocês?> Mas vocês distinguem quando que a palavra deriva do verbo e quando é o verbo que deriva dela, né? Então, deixa eu procurar aqui porque eu acho que tem essa forma que eu quero que vocês leiam isso. Vocês já leram essa apostila, né, gente?

---<197>---<Alunos> <<segmento inaudível>>

---<198>---<PL> Então, tem que olhar lá os elementos estranhos constituídos de hiato que você vai ver. <<interrupção na gravação>> Então, é o <valor mórfico> do /e/ é a vogal temática, tá? O próprio /e/ que é o <valor morfico.> do /e/ que é *desenvolver* mudou *desenvolvimento*, tá?

---<199>---<Aluna> < >

---<200>---< PL> ãh?

---<201>---<Aluna > < >

---<202>---<PL> Você que pegou o *desenvolvimento*? isso aqui é o valor <mórfico> do /e/ desenvolver....

---<203>---<Aluno> Professora,

---<204>---< PL> Sim.

---<205>---<Aluno> < >

---<206>---< PL> Sim, aí tem o radical, né? e a vogal temática, <valor morfico>

---<207>---<Aluna > É <valor morphi?>

---<208>---<PL> É. Vocês precisam saber disso, né? <valor morfico> /e/, né? e sufixo que virou vogal temática nominal.

---<209>---<Aluna> Éh , desenvolver, desenvolver...

---<210>---<Aluno ><<faz pergunta, mas está muito baixo>>

---<211>---<Aluna> A vogal temática é verbal?

---<212>---<Aluno> Não.

---<213>---< PL> O /i/ é verbal.

---<214>---<Aluna> Nominal ou verbal?

---<215>---< PL> Não, aqui é verbal. Porque <valor morfico> é variante do /e/ e o verbo desenvolver ficou o quê? Dava prá você formar o desenvolvimento. Então, soma com isso, então se substituir essa vogal temática /e/ pela vogal temática /i/. Então, por isso que é um <valor morphi> porque é uma variante do /e/

---<216>---<Aluna > Vogal temática verbal.

---<217>---<Aluna> Nominal.

---<218>---<PL> É, não esqueçam de colocar isso aí.

---<219>---<Aluna > Vogal temática verbal. Por que < >

---<220>---<PL> Porque tá somando os < >, os substantivos.

---<221>---<Alunos> <<conversam muito e torna esse segmento inaudível>>

---<222>---< PL> Não, tomar um pouquinho < >

---<223>---<Aluna> Então, tá. <<interrupção na gravação>> Partes por partes, né? Então, cê tem que estudar a língua, de uma forma geral, como nessa <frase> você tem a palavra “deslealdade”. Existia primeiro, aliás, até nessas últimas gramáticas não aparece mais essa derivação do < > Por quê? Deslealdade, quem garante que derivou de desleal, ou deslealdade derivou de lealdade. Então não tem como provar isso, mas se você pega desleal, aí é óbvio que você tem um radical, porque desleal derivou-se de leal. Agora, deslealdade não tem alguma coisa palpável que te diz que eu conheço que eu <colhi> o prefixo e apresentei também o sufixo. E fiz uma adequação < >, não? Porque *deslealdade* eu posso ter formado de desleal, ou posso ter formado de deslealdade.

<<Lado B>>

---<224>---<PL> Poderíamos inverter os papéis, não é? Eu viro aluna e vocês viram professores.

---<225>---<Aluna > Não, professora, não.

---<226>---<PL> Ah, cada um vai ao quadro e...faz uma dessas, despreende uma dessas palavras e explique e se não tiver okay, eu interfiro.

---<227>---<Aluna> <<fala muito baixo – segmento inaudível>>

---<228>---< PL> Não, mas aí não é...

---<229>---<Aluna> < >

---<230>---<Aluna> <<risos>>

---<231>---< PL> Não, mas eu acredito que é, assim, não que eu vou avaliar, é pra não ficar só eu falando, né? E aí vocês também. Então vamos lá...quem se habilita o primeiro? Então, venha.Pode ser...é o Sergio. ..deixa eu explicar que é complicado, né? Vamos lá.<<interrupção na gravação>> Vai Fabíola. Não, Fabíola vai explicar porquê ela fez dessa forma.

---<232>---<Fabiola> Ai, gente. Bom, porque eu entendi < > o objeto *a garrafa* e dentro desse objeto vem o verbo *engarrafar*. Então, nesse sentido eu senti que o *en* foi o prefixo utilizado para a formação da palavra no ato, da prática do ato em si. Aí que usa o prefixo. ,Bom, foi isso que eu tentei>

---<233>---< PL> Tá, bom, mas aí cê viu o engarrafamento no sentido de objeto, da garrafa ...

---<234>---<Aluna > Isso.

---<235>---<PL> ...e não no outro sentido de engarrafamento, por exemplo, no transito? Então, também tem que por lá...

---<236>---<Aluna> < >

---<237>---<PL>né?

---<238>---<Aluna> < > o que é...

---<239>---<<PL> Então, mas aí....

---<240>---<Aluna > < >

---<241>---<PL> É, mas vocês têm que olhar no sentido de cada da palavra, que sentido ela tem, não é único, não é? Por exemplo, tem esse o sentido que a Fabíola coloca de colocar dentro de uma garrafa e que Marluce também colocou, né? E tem o sentido de engarrafamento no transito também, né?

---<242>---<Aluna> Então, nesse sentido do ato de engarrafar, colocar na garrafa não é certo?

---<243>---< PL> Éh, porque, ela falou colocar, é como ela coloca <truco, que aqui em Carceres> pelo menos assim, né? em chacara engarrafar o <truco por causa dos chacaros>, né? prá não vim comer e também as pessoas, por exemplo, eu tinha um parente do meu marido que fazia pinga, o < > na pinga e o abacaxi pequeno tava com o fruto bem pequeno e engarrafa, né? e ele vai crescendo alí e depois fica lá aquela água ardente, não é? Então, nesse primeiro sentido tá correto. Então, era essa forma também, né? O engarrafamento aí, por exemplo, no sentido de colocar na garrafa, né? entre aspas. Então, o prefixo aí até o /s/ é o radical e a vogal temática é verbal e o sufixo *mente* é a vogal temática nominal, né?

---<244>---<Aluna> < >

---<245>---< PL> Então, o engarrafamento no trânsito não é o ato de colocar em garrafa, tá? Então, essa palavra *engarrafamento* ela, <ou não> ela derivou do quê? De *engarrafar* Aí você, então, teria até o /r/ o radical e o resto continua.

---<246>---<Aluna> << >

---<247>---<PL> Ué. Aí se você quer colocar como vogal temática nominal também tá okay, tá?

---<248>---<Aluna> Então < > ?

---<249>---<PL> Então, eu tenho que observar é o sentido, o significado da palavra, né? não só num contexto, mas em vários

---<250>---<Aluna> Se caso cair na prova tem que fazer dos dois jeitos?

---<251>---< PL> Tem, os dois....

---<252>---<Aluna> > Os dois jeitos?

---<253>---<PL> ...os dois jeitos.

---<254>---<Aluna> Ahhh < > o Tema não.

---<255>---<PL> ãh?

---<256>---<Aluna> O tema, não. Tá colocando.

---<257>---<PL> Tem. Engarrafa é o que fica mais, éhhh < > coerência.

---<258>---<Aluna> < >

---<259>---<PL> Engarrafa.

---<260>---<Aluno> < >

---<261>---<PL> Engarrafa.

---<262>---<Aluna> Por quê?

---<263>---<PL> Por causa do sufixo no /fa/. Então se vai pegar lá a vogal temática nominal que não vai dar, não. Então só vai pegar o radical mas a vogal temática verbal, aí você forma o Tema.

---<264>---<Aluna> Ah, tá.

---<265>---<PL> Éh, porque ela esquece, eu também esqueço também do Tema, e você não fala a tempo, você não termina fazendo isso.

---<266>---<Aluna> *Aproximar* vem da palavra *próximo*? Aí o *mar* seria o prefixo e *próximo* < > é o radical, o /a/ é a vogal temática e o /r/ é a desinência de verbo nominal.

---<267>---<PL> Tá, mas tá incompleto. Falta o Tema e quando eu coloco prá vocês que quando tá o /erre/ aí em *aproximar*, você não sabe se é infinitivo ou se é futuro do subjuntivo. Então você vai ter que fazer as duas formas.

---<268>---<Aluna> Modo temporal e < >

---<269>---<Aluna> < > é verbal, não é?

---<270>---<Aluna> É modo temporal, não é?

---<271>---<PL> Aqui não tem a necessidade de por porque aí você formou, é um verbo só. Quando é um substantivo derivado do verbo, é aí que você coloca isso, tá? Então aqui está faltando, não é? quando é verbo não tem necessidade de colocar vogal temática verbal. Lá no caso, porque esse substantivo, ele formou um verbo, tá? Então vai aparecer a vogal temática do verbo e automaticamente <o substantivo também ou <adjetivo> ou < >, tá? Aqui, aí tem... um Tema... < >,né? E aqui pode ser Tema e desinência modo temporal, tá? Porque aqui fica...você não sabe se aqui é o infinitivo ou se aqui futuro do subjuntivo. Então, tem que desprender essas duas formas, tá? Éh,Sérgio, poderia vir por favor? <<interrupção na gravação>>

---<272>---<Sérgio>Patrocinadora , radical < > <<aluno fala muito baixo>>

---<273>---< PL> Não, mas aí...patrocinadora pertence a que classe de palavras?

---<274>---<Aluno> < >

---<275>---< PL> Substantivo, aí, então, aí no caso...é feminino de quê? De patrocinador. Então você vai ter desinência de gênero e não vogal temática.

---<276>---<Aluna > hunrrum.

---<277>---<PL> Porque se você coloca vogal temática....

---<278>---<Aluna> É vogal temática.

---<279>---<Aluna > < >

---<280>---<PL> Ah, tá, tá.

---<281>---<Aluno> Mas aí teria como eu< >

---<282>---< PL> Porque tem outra forma de você desprender essa palavra também, tá?

---<283>---<Aluno> < > patrocínio.

---<284>---< PL> Isso. Eu tô pegando parte por parte...isso...tá okay.

---<285>---<Aluno>Eu coloquei <o /ar/ que seria a> vogal temática que no caso o Tema seria patrocínio...

---<286>---<PL> Isso

---<287>---<Aluno>< >

---<288>---< PL> Tá okay. Aí você pode deprender essa palavra partindo do patrocinador. Bom, o que eu teria radical e desinência de verbo.

---<289>---<Aluno> Naquela situação < >

---<290>---<Aluna> E por que que quando eu fiz assim você falou que eu tinha feito errado e eu apaguei < > . Éh, eu fiz assim e você falou que assim não podia ser.

---<291>---<PL> Sim, mas é porque, tá, é que se você pega sicronicamente, nós tamos a trabalhar na sincronia...

---<292>---<Aluna> Éh, as duas formas estão certas.

---<293>---<PL> Fala, então < >

---<294>---<Aluna> < > aí você falou < > patrocinador

---<295>---<PL> Isso, mas, éh, porque se nós pegarmos, por exemplo, prá analisar, éh, sincronicamente. Então, como que é essa palavra? Então, você não vai ver o que já ocorreu anterior a ela, vai ver hoje, *patrocinadora* é o quê? Feminino de *patrocinador*. É.

---<296>---<Aluna> Então, é porque eu cheguei a < > de patrocínio. Então, eu não tinha feito errado.

---<297>---<PL> Não.

---<298>---<Aluna> Ah, mas você falou que eu tinha feito errado.

---<299>---<Alunos> <<risos>>

---<300>---<PL> <<fala mais alto>> Errado pro contemporâneo.

---<301>---<Aluna> É, mas é < > as duas formas <pode fazer. >

---<302>---<PL> Porque você vai encontrar gramáticos que fazem essas duas formas. As vezes fazem só essa forma não fazem a outra. É que essa forma, é por isso que...nós pegava <Antônio>

Matoso e também esse livro aqui. Se você esse livro jogar esse vai perceber esse aqui, tá? E há uma diferença em relação a esses gramáticos, tá?

---<303>---<Aluna> < > como analisar , >

---<304>---<PL> Isso. Por exemplo, um ensino de primeiro e segundo grau melhorado, não é por aí. Tem que ter todos os questionamentos, né? O estudo mais aprofundado.

---<305>---<Aluna> Essa não é uma análise <combinatória>

---<306>---<PL> Não, mas aí você parte, não pegando toda as palavras em si, por exemplo, patrocinadora é feminino de patrocinador. Você vai deprender essa palavra até o último elemento mórfico que pode ser depreendida, tá? esse passo. Como você pode pegar a palavra patrocinadora e colocar radical dada a consideração que termina em consoante e desinência de gênero também. Então, pode ser acontecer essas formas. Porque tem autor que vai trazer isso. <<interrupção>>

---<307>---<PL> A primeira coisa que nós temos que ver em relação a esse verbo consultar o que significa consultar, tá? Dener, o que que significa consultar?

---<308>---<Aluno> Procurar, professora.

---<309>---<PL> Ah?

---<310>---<Aluno> Procurar....

---<311>---<PL> Tá. Procurar eu acho que não fica bem aí no <> Éh, pensar e o que mais? Qual é o significado?

---<312>---<Aluno> < >

---<313>---<PL> Perguntar...

---<313>---<Aluno> Eu vou consultar com o médico, eu vou procurar um médico prá que ele venha e examine< >

---<314>---<PL> Ah, mais aí cuidado. Você vai consultar, você procurar um médico. Então consultar é procurar um médico, você vai procurar um médico prá você se consultar.

---<315>---<Aluno> Consultar é um ato < >

---<316>---<PL> Então, o que mais? prá nós tirarmos isso aqui.

---<317>---<Aluno> < >

---<318>---<PL> Ah?

---<319>---<Aluno> < >

---<320>---< PL> < > consultar a um dicionário, consultar uma enciclopédia, o que mais? Cadê? Eu tô colocando aqui.

---<321>---<PL> Ta', eu posso dizer que...< > opinião, né? também< > fazer consulta... Opinião, conselho, o que mais?

---<322>---<Aluna> Auxílio.

---<323>---< PL> Pedir auxílio < > Éhhh, aí depois o dicionário traz mais outros termos, mas eu acho que fica um pouco mais distante no sentido de *sondar*. Sondar no sentido de você querer saber o parecer de alguém, tá?

---<324>---<Aluno> < >

---<325>---<Aluno> <Consulte o dicionário> Eu vou consultar o dicionário para ver o que que é.

---<326>---< PL> O verbo procurar não é que está errado, é que...você tem que *procurar aquela sinônimo que mais se ssemelha, que mais tem nesse sentido, porque procurar ele* < > sentido, tá?Você vai procurar o objeto dependendo da pessoa < > você vai consulta, tá? Se eu perdi um livro, eu vou procurar meu livro, aonde que eu deixei esse livro, eu não vou consultar meu livro. Aí é um buraco. Você pode encontrar com alguém e você lhe dizer assim: Olha, você não encontrou um livro assim, assim, assim? Então, *procurar* é buscar alguma coisa , nesse sentido, né? E o que mais?

---<327>---<Aluna> < >

---<328>---< PL> Então, o que nós tínhamos que olhar, gente, é seguinte: esse verbo que nós < > olhar, isso aqui... dentro da norma padrão não é o aconselhável, tá? O correto, "correto" <entre aspas> que se coloca esse verbo é esta forma, tá? que pode ser o artigo um também, tá? Porque isso é o que vai acontecer com o verbo assistir que vários coloca, por exemplo: *vou assistir ao*

jogo, vou assistir o jogo. E talvez por analogia você vai, < > eu por exemplo, consultar ao verbo. Porque dá uma idéia se eu falo: Consultar o verbo, sou eu que vou dar a consulta, que vou dar < > porque o verbo consultar ele não tá no sentido de...se eu vou consultar, não. Eu vou dar opinião sobre alguma coisa, tá? Então, esse verbo, ele é transitivo direto. Quem consulta, consulta alguém. Não a alguém. Então essa forma aqui, ela não é uma forma que < > dá errado porque é uma variante, mas não tá dentro das regras gramaticais, tá? < > do verbo. E talvez, o verbo consultar além de transitivo direto ele pode ser indireto, por exemplo <<interrupção na gravação>> Aproveito prá < > o verbo pode ser transitivo direto, quem consulta, consulta a alguém, aqui, né? Consultei quem? O médico. Objeto direto. Consultei sobre. Aí já tem o objeto indireto. Então, por isso que ele é transitivo direto e indireto. E de primeiro chamava isso de verbo bitransitivo ou seja tem duas < >, não é? Então, essa forma aqui é a padrão, tá?

---<329>---<Aluno> Pssora.

---<330>---<PL> Ah?

---<331>---<Aluno> Por que < > tá errado?

---<332>---<PL> ãh?

---<333>---<Aluno> Por que será, então, que tá errado?

---<334>---<PL> Porque essa outra variante não pode dizer, essa expressão certo

---<335>---<Aluno> Hoje em dia <é semântica então, né? >

---<336>---<PL> ãh?

---<337>---<Aluno> Hoje em dia <é semântica. >

---<338>---<PL> Sim, mas a maioria das regras gramaticais, por exemplo, o que é padrão, ou o que ela aconselha, a gramática, o uso primeiro é este, tá? Isso aqui já é mais popular. Foi < > alguma outra coisa... então mudaram esse verbo para transitivo indireto, mas ele não é transitivo indireto nesse sentido, quem consulta, consulta alguém. Aí é indireto porque aqui...eu consultei o médico sob, por exemplo, sintomas que < > alguma coisa assim, tá? < > popular < > eu consultei o médico, dá a impressão que eu que vou...< > que não é. Então, tem que olhar o significado da palavra, né? prá você ver...no caso aqui, quem consulta é alguém que vai perguntar, né? pedir uma opinião,

num conselho, vai pesquisar e nunca o contrário. Por exemplo, o paciente não consulta o médico no sentido de dar parecer po médico ou o que ele tem, nada disso, é o contrário, né?

---<339>---<Aluno> < > que vai definir.

---<340>---< PL> Isso, tá? Então, consultei a gramática, consultei o dicionário, consultei a enciclopédia. Essa < > . Então esse aqui prá poder, né? é um desvio que já acontece na fala popular, o padrão é esse, né? Então a propaganda, ela não está errada nesse sentido, tá? < > Essa expressão em língua portuguesa, por exemplo, na lingüística, essa coisa de isso tá errado , isso tá certo. Em relação as regras gramaticais é isso que você vai ter que usar, mas não quer dizer que isso aí é certo e que este é o errado. Isso é uma variante, mas não é padrão. isso que

---<341>---<Aluno> Na prova escrita, tá errado ou tá certo?

---<342>---<PL> Ah, < > padrão.

---<343>---<Aluno> < >

---<344>---< PL> É a gente não poder afirmar que, por exemplo, da lingüística < > estão avaliando < >

---<345>---<Aluno> < >

---<346>---< PL> Sim

---<347>---<Aluno> > ..a partir daí.

---<348>---<PL> Éh, justamente, é isso, por exemplo, por que é que a lingüística critica? Porque a gramática mostra um ponto, que só isso que tem que ser, não pode ser outra, e na fala pode. Agora na escrita, talvez daqui um tempo isso aqui vai ser aceito. Como é o caso que a gramática traz, por exemplo, que você não coloca o pronome obliquo átomo antes do verbo no gerúndio a não ser que venha precedido da preposição *em*. Mas agora em obras que eu vejo de doutores, que são doutores que já colocam isso aí, né? Coloca já o pronome, por exemplo: “A língua foi-se evoluindo”. E < > do português, lá o português de Portugal, ele usa outra forma. E eu vejo isso no português escrito do Brasil sem esse hífen. Por que esse hífen? Porque esse hífen, esse pronome ele tá <consente> com o verbo *ser*. < > com a regra da gramática no gerúndio. É que se você não coloca, isso aqui fica aqui, e isso, nas regras gramaticais está fora, errado. A não ser que apareça

isso aqui, né? E se tratando disso, né? aí <admite> isso. Só que vocês começam a observar esses livros que vocês estão vendo e estudando, que é comum agora aparecer isso aqui. Então, o que antes não era padrão passa a ser padrão . E daqui a pouco, né? isso vai...tá? Talvez em um tempo começa isso aqui a ser padrão e o que é padrão deixa de ser, tá? Por enquanto, não. < > Então, fica claro nesse sentido. Tem alguma dúvida? Algum questionamento? Alguém não concorda com isso?

---<349>---<Aluno> Éh, < >

---<350>---<PL> Éh,

APL 2

Aula PL (dois horários)

--1--- <Professora PL> No primeiro dia a disciplina <<falha na gravação>> estou aberta, tá? a sugestões. Éhhhh, continua essa disciplina de noventa horas, né? Então em relação as faltas, vocês têm direito a vinte e uma faltas, tá? /que aqui é um curso regular, não é um curso vago. Apesar que aqui tem aluno que não está presente e no semestre passado chegou a quase quarenta, quarenta e cinco faltas , não é? Então tem que ter cuidado. Eu não vou ficar controlando falta de aluno não, tá? Então vocês faltam e vê o dia que faltou e quantas aulas tem e aí controlar esse tipo de coisa que compete a vocês. Então na segunda feira as duas primeiras aulas são com vocês, não é? E na terceira tem as três últimas, e na quarta feira é a primeira. Só tem uma aula, tá? Eu pedi esse horário prá o Wellington, éhhh...

--2--- <Aluna> Boa Noite!

--3---<Professora PL> Boa noite! ...um dia com três aulas, justamente, por causa das avaliações, tá? Prá vocês terem, justamente, tempo de fazerem as avaliações. E na quarta feira uma aula só praticamente introdutiva, mas vamos trabalhar o que for, o que dá, fazer isso aí, tá? Alguém poderia me falar do que que entendeu por morfologia? O que que vocês acham que seja morfologia? O que é que estuda, o que se vê me morfologia? Então, o que que cês acham que seja Morfologia? O que que vocês acham que essa disciplina vai trabalhar? O que nós vamos estudar, vamos ver, né?

--4---< Alunos> Formação da palavra?

--5---<Professora PL> Tá. Formação de palavras, a outra disse morfemas e o que mais?

--6---<Aluna> <<alunos ficam em silêncio>>

--7---<Professora> Mas eu acho que trabalha a morfologia. O que que quer dizer morfologia? <<alunos ficam em silêncio>>...hum? <<alunos ficam em silêncio>> Mofi do grego quer dizer o quê? Cês tem uma idéia o que querdizer mofi? ãh? Não. Quer dizer forma, né? logia...Estudo, que nem vocês já viram em diacronia, né? Lógico. Aí então a morfologia, na gramática tradicional ela é... a morfologia é a parte da gramática que estuda as classes de palavras, seus paradigmas de reflexões, não é? e suas exceções; ou seja, você vai estudar toda a parte das estruturas da palavras, vai estudar formação de palavras e as classes de palavras. É isso que se vê em morfologia. Já dentro da lingüística e traz como a morfologia é o estudo da constituição das palavras e dos processos pelos quais eles são construídas a partir das suas partes componentes; ou seja, partir do morfemas, tá? Então o que venha a ser morfemas? Uma idéia do que seja morfemas?

--8---<Aluna> Sinais, sinais repetidos que formam <>repetindo.

--9--- <Professora PL> Isso, isso. Então, ela define morfema como uma menor unidade, né? de significados que vai formar um vocábulo ou uma palavra, tá? Então, dentro da morfologia nós vamos ver isso. Agora, só que a gente, isso nós vamos trabalhar em textos, tá? Apesar de que faz aqueles exercícios de desprender palavras, ou seja, de...

--10---<Aluna> Boa noite!

--11---<Professora PL> Boa noite! Os elementos mórficos. Os elementos da estruturas das palavras e depois as classes de palavras. Só que eu não trabalho isso aí solto, é dentro de um texto, tá? E as classes de palavras também. Tentar trabalhar essa gramática aplicada ao texto, tá? Então a morfologia vai ver essa parte. Então é um estudo muito interessante, um estudo importante, a morfologia. Então é como os adultos <as pessoas acham assim,> tem com pausa e eu coloco uma vírgula. As vezes na fala eu dou uma pausa, mas na escrita não há, né? Éh virgula entre o sujeito e predicado, né? A não ser que tenha uma oração explicativa ou uma apositiva, aí tudo bem. Aí fica entre virgula, né? Mas a hora que eu falo, por exemplo, se eu disser assim: José... gosta de laranja. Aí lá na escrita põe assim José, virgula gosta de laranja, na escrita não é assim << interrupção na gravação>> Bom, gente voltando da educação, porque têm pessoas que acha que ser líder, reivindicar tem que ser mal educado, grosseiro, agredir os outros, né? com palavras. Não é nesse sentido que você impõe. Eu sou uma pessoa aberta... ao diálogo, né? A essas críticas construtivas, né? Então não adianta, por exemplo, como eu já disse semestre passado: as vezes eu acho que estou ótima porque o aluno tá me ouvindo, ninguém discorda, parece que está tudo okay. Então, ninguém melhor do que vocês disser se, realmente, é isso, se essa metodologia está okay, que vocês estão entendendo, se é por aí mesmo ou não. Então cabe a vocês conversar sobre isso. Mas só que tem uma coisa que eu sempre digo: "criticar por criticar" Uma vez eu li um pensamento que é mais ou menos isso: "Crítica por criticar é igual o mal sucedido que quer dar conselho prá alguém que está bem na vida", né? Então, quando essa crítica que é uma crítica que não é construtiva, ela fica no plano da fofoca, né? Então não ajuda ninguém a crescer e eu gosto de críticas construtivas, daquelas que me ajude a melhorar, né? Não adianta quando entra um colega falar de mim para o colega, então, pelo corredor ou no barzinho como as vezes acontece, né? Então é nesse sentido. Se você tem alguma crítica, então você tem sugestão também, tá? Porque se você não está gostando o que você sugere? Vai continuar esse semestre também. Não adianta, as vezes, ter vergonha porque eu não sei alguma coisa e fica com vergonha do colega ou com vergonha do próprio professor. E eu acho que o papel do professor aqui é esse. Quem chegou agora o que eu quero que vocês dêem uma olhada é nas regras de acentuação e o uso de inicial maiúscula /que aqui tem gente que, éh, <pega> seu caderno e: *minha filha, meu filho* e tá colocando acento em palavras que desde setenta e um já não existe mais, né? Então, <<risos>> hoje eu estava lendo uns livros anterior a setenta e um, né? e colocando hífen, aí um deles disse assim: "Ah, mas tá preocupado com a acentuação? Mas num acento faz a diferença". Aí o outro diz

assim: “ Ah, mas pelo contexto você sabe que eu quis dizer isso.” Gente, mas a língua fica capenga. De repente vocês escrevem o verbo **estar** na terceira pessoa do singular e o verbo **-ser-** no presente do indicativo e sem acento. Fica **esta** que é um pronome demonstrativo, e aí fica **e** que pode ser uma conjunção aditiva. Então é complicado isso. Éh, o manuscrito, às vezes eu não sei se a letra é /a/ ou se é /o/ aí o professor tem que tar tentando adivinhar isso? Aí de repente você vai pruma sala de aula lá no Ensino Fundamental, nas primeiras séries, lá no primeiro ciclo. Aí você começa a fazer a confusão com os próprios alunos, não é? Então você tem que começar a ter essa preocupação. “Ah, mas minha letra não é bonita”. Não é letra bonita é legível, tá? E tem gente que mistura letra de imprensa, né? letra de forma com manuscrito, aí é maiúsculo misturado com minúsculo que você não sabe o que que vira isso aí, né? E é meio complicado isso aí. < >

--12---<Aluna> < >

--13---<Professora PL> <<interrupção na gravação>> Então tem, eu percebo alunos que trabalha na universidade, há muito tempo que eu trabalho, esses alunos que não, éhhh, essa questão, por exemplo, de entra e sai da sala de aula, né? Aí o aluno vira e fala assim: “Ah, mas a professora tá tratando a gente como primário”. Não é como criança nem primário. Na sala, por exemplo, você está explanando, dando aula, de repente o aluno sai, aí entra, aí vem outro e chama, éh, abre a porta: Fulano, quero falar com você. Isso aí não existe. Eu acho que isso aí é uma coisa esquisita, né? Quem tem necessidade de conversar com o outro esteja a vontade, né? vai lá fora. O outro é o celular, né? em sala de aula, <vai trabalhar > toca o celular, aí o aluno diz assim: “Ah, mas a gente tem criança” e não sei o quê. O trabalho não é so aquele período, as vezes numa discussão vocês vão pesquisar um determinado assunto, o grupo, discutir um capítulo, aí reparte uma folha para uma outra folha prô outro e fica, de repente vem expor, aí ele esquece, fica perdido, ninguém consegue trabalhar; ou um dos elementos falta, aí fica: “Ah, mas esse assunto não era meu, né? Então, se você vai trabalhar num assunto, o assunto tem que ser lido, debatido, repetido e na hora que for expor eu chamo alguém do grupo prá expor, tá? Se você tem trabalhado, então cada acadêmico, ele tem que ter o seu, tá? É comum: “Ah, professora” e não sabia porque isso... Eu entendo que a questão de dinheiro é complicado, não é? mas quando chega no final do semestre: “Ah, eu não fiz o artigo, eu não produzi porque”... As vezes o aluno que perde uma avaliação, ele tem prazo < > avaliação de aluno, por exemplo, marca uma segunda chamada prá fazer prova < >. Prova de dupla eu também não faço. Éh, trabalho extra, o aluno simplesmente entra na Internet, retira texto ou copia do livro e traz prá mim. A não ser que seja de algum livro que eu não te/<<interrupção na gravação>>

<<Alunos conversam – segmento inaudível>>

--14---< **Professora PL** > Não, não é...então, isto tá aqui porque a professora Fabíola, ela está fazendo doutorado e eu e o professor Wellington estamos, entre aspas “objeto de pesquisa dela”, tem, éh, esse termo, né? Então ela nos incumbiu de gravar aulas nossas. São quatro fitas que eu vou ter que gravar, né? Então, vai levar um tempo. Então a participação dos alunos e como nós trabalhamos, tá? Então não pense que é prá policiar ninguém não, isso aqui é um trabalho da professora Fabíola, tá? Bom, então, vamos começar a socializar a leitura que vocês fizeram, não é? Sobre o livro do professor Ciro Possenti: “Porque não”, né? “ensinar gramática a escola”. Até porque eu acredito que após da leitura desse livro, vocês já vão ter se é que não têm essa idéia clara do que é ensinar língua portuguesa, né? Que há sempre essa pergunta: se deve ensinar gramática ou não, né? Então o professor Possenti vai nos dar essas informações. Então eu gostaria que o grupo, o primeiro já começasse a falar sobre o papel da escola ensinar a língua padrão. Quem pegou esse aí? tá?

--15---<**Alunos**> <<silêncio>>

--16---<**Professora PL**> Então comece! <<risos>>

--17---<**Alunos**> <<silêncio>>

--18---< **Aluna Fernanda** > O que nós entendemos assim, da leitura <pelo menos essa parte> Possenti ele coloca prá gente, éhh, uma mudança que ele quer no ensino da língua e também na concepção de língua. Então ele coloca, mas só que ele coloca que “a escola, ela deve ensinar, sim, a língua padrão, apesar” de ele falar que “tem que ter uma mudança, éh, nesse ensino, não ensinar a gramática apenas pela gramática, mas também ensinar gramática ao aluno. E ele coloca, éh, ah, ele fala também de um fator divisor de classes sociais, éhhh, então quem fala a língua padrão é que tem um alto poder positivo, é mais e quem não fala já inferior. Então ele coloca essa questão que, as vezes, a linguagem, éhh, ela prevalece por essa questão. Ele coloca que todas as pessoas têm a capacidade de aprender uma língua, qualquer língua e deve aprender, sim, qualquer pessoa a língua padrão. E ele dá o exemplo que é da criança, qualquer criança antes de entrar na escola < > ela já usa a língua, o sistema que a gente vê que é complexo, mas ela usa a língua apenas com a convivência com os outros.

--19---<**Aluna**> Bom, só complementando o que a < > né? Ele também defende muito a questão que ela não colocou, a questão das pessoas que das classes mais altas, das classes sociais que tem, assim, aquele, como que eu posso dizer? O poder, assim, da língua padrão, né? Falar, assim, corretamente <pela norma> E seria mais ou menos assim que as pessoas que conseguem, éh, dominar, éh, falar, éh, vamos dizer assim, éh, bonito ou dizer assim: corretamente. Mas eles são mais “privilegiados”, assim, entre aspas, né? É que as pessoas são assim, não assim, não sei se eu posso dizer...discriminadas, né? aquelas pessoas de classe mais baixa e também ele coloca aqui uma coisa bem importante, assim, ele coloca assim: “... A outra questão importante é a concepção do que seja o humano. Claro que eu poderia formular muitas perguntas sobre o

melhor aspecto ou característica dos seres humanos, mas de que ponto de vista do ensino ou do aprendizado é apenas uma. A questão verdadeira é importante, como nós pensamos que o homem aprende?" ai ele coloca assim: "como animais ou de maneira diferente específica?" Então ele, éh, aqui, né? Nessa pergunta ele destaca assim prá nós que tudo há uma questão assim que deve haver, a gente deve aprender a norma padrão. E ele coloca assim também que "essa norma padrão é igual como se ela fosse aprender uma matemática ou qualquer outra matéria, tem que haver na nossa vida". E também tem uma parte que eu não me recordo aonde que ele coloca assim, a questão de que tem professor que ele ensina, assim, éh, igual a Fernanda mencionou também, que ele fica só naquela questão de ensinar, por <meio> do livro didático, vamos supor, eu tomo a gramática, ele ensinar gramática, éh, por ensinar gramática não tem aquela concepção, assim, de criar, assim, de desenvolver aquele trabalho, assim, dentro da gramática, mas assim, prá não traumatizar o aluno. Porque, geralmente, os professores ficam só atolado ali naquele conteúdo e , geralmente, assim, pelo que eu pude entender ele fala aqui também a questão dos traumas. Porque ele, assim, não sei se alguém já passou por isso, mas vários de nós, assim, já passamos a questão do que nós, assim, não conseguimos produzir um texto, assim, um texto produtivo. Porque, geralmente, o que nós fazemos, ah, o professor até critica, né? porque ele diz assim, que tem uma parte que ele coloca mais ou menos assim, também, que não ficar só naquilo que tá porque , geralmente, o professor fala assim: "Não, tá errado!" Porque quer aquela resposta que tá ali, então ele não sai dali. Então é assim mais ou menos que o Possenti diz.

--20---< Aluna > Éh, nessa questão ele coloca também que o aluno ao chegar na escola já tem sua linguagem formada, então o professor deve trabalhar com essa linguagem formada e não acabar com ela, né? Ali cê já viu, que nem ela falou, ele acaba com o aluno, né? Ele até põe lá em baixo, põe no chão. Então, a linguagem que ele já sabe, ele já domina é que deve ser usada. Enfim, ele coloca também que "é importante e essencial ler e escrever". A outra coisa que ele coloca no ensino do português: "Não só, éhhh, você faz parte não só de uma matéria, mas também de várias matérias <ler e escrever>. Ele também fala que é essencial também essa questão"

--21---<Aluna> Ele fala também a questão da norma padrão e não padrão que seria < >. Não sei se ai tá correto o que eu vou falar. Se eu tiver errado a senhora pode corrigir>, éh, assim, crianças que fala, que ela tem aquele linguajar, eles chegam muitas vezes na escola, eles falam aquele linguajar que é a cultura deles! E, geralmente, têm professores que eles já querem e falam assim prá eles: Não! você pode falar isso, < > daquele língua e não é o correto". O que é correto? Você explica prá eles < > você pode falar isso, né? isso é do local, mas você tem que aprender que o correto é isso < <normal> Porque ele não pode ficar com a linguagem que ele usa na casa dele, é? Assim, conforme for no meio que ele tiver em < > uma certa situação, né? Agora lá não. Ela a professora tem que explicar, passar prá ele, entendeu? Ele não precisa

deixar, né? da cultura dele e falar só dentro da norma, né? padrão, mas, assim, que ele pose usar, mas dependendo, né?

--22---< PL> do ambiente,

23---<Aluno> ...do lugar que ele vai tar convivendo com certas pessoas, né?

--24---<Professora PL> hunrrum

--25---<Aluno> Uma coisa, assim, que me chamou atenção é que ele coloca <que nem cê colocou t ambém>, é a concepção do ser humano, éhh, muitas vezes < > vários professores, né? no seu método de ensino, éhhh, por exemplo, que nem ela tava falando do filho dela...

--26---<Aluno> < >

--27---<Aluna> < > pede, só manda copiar texto e mais texto e isso é como se ele fosse, aqui tá fazendo uma comparação: “é como animal, né? ” Porque você faz várias vezes, repetidamente várias vezes, né? vai aprendendo, né? É claro que existe coisas que o ser humano faz também prá aprender, mas não é o caso da linguagem, né? e não da língua.

--28---<Professora Miriami> Quem mais? Tem mais alguém do grupo?

--29---<Aluna> < >

--30---<Professora PL> Próximo grupo! Vamos lá pegar lá < > <<professora vira página do livro>> Aí seria “A língua Padrão”. Esse cês já colocaram, não é?

--31---<Aluna> hunrrum. A senhora falou por página.

--32---< PL > Isso, por página.

--33---<Aluna> Até a vinte e três? Eu acho que só vai até a vinte quatro.

--34---< PL > Tá, o de vocês vai até a página vinte e quatro. Então, depois tem o grupo da página vinte e cinco: “ Não há língua fáceis ou difíceis”, tá? Então é o grupo de vocês, né?

--35---<Aluna> Ahhh, então com relação das línguas não fáceis e nem difíceis o que são colocadas que há línguas primitivas, tá. Isso foi que alguns lingüísticas na época, eles entendiam que as línguas primitivas vinham de povos que tinham pouca cultura, né? E ai coloca que todas as línguas, elas são estruturas de igual complexidade, né? que é errado a gente concluir que tal língua, ela é primitiva. Não existe língua primitiva, <todas> estruturas são de igual complexidade que é errado. E que significa que elas não <definem> nem

simples, nem sofisticadas, nem complexas e nem primitivas e elas são, éhh, elas < > são porque são línguas diferentes.

--36---<Professora PL> hunrrum

--37---<Aluna>...né?E aí ele fala aqui que é só diferente, éhhh, havia assim um preconceito, o preconceito, <ah, que o cara> else falam também o dialeto, né?o dialeto. O que são os dialetos? Éhh, é a miscigenação de cultura. Então têm dialetos e têm dialetos, então uma pessoa, ela tem uma pronuncia, um dialeto e tem a outra com uma outra pronuncia não significava que essa tem menos cultura que aquela. Então <<interrupção>> não tanto assim como dialeto não deve <demonstrar> nem de sentidos nem de < >. Ele coloca que, ah, < > saber a gramática é saber dizer e saber entender a gramática. Então, ele coloca aqui < > a gramática é < > compreender uma frase, você compreendendo uma frase não há necessidade de você tá decorando a regra da gramática, mas entender uma frase.

--38---<Aluna> Os europeus através da análise <deles> com as línguas indígenas, eles descobriram que não existem < > linguas< > ou cognitivas, né? e que < > são línguas diferentes, né? E até mesmo através de comparação, né? Como nós vimos < > éh, o latim tem semelhanças com outras línguas, né? assim, línguas atuais < >, né? Então o que ocorre é a evolução, são línguas diferentes que vão se evoluindo, né? de acordo com o tempo. E eles tinham esse pensamento que eles línguas <dividias> e línguas <limitadas> pelo fato do desenvolvimento e da evolução dos povos, né? Então, eles achavam que como os europeus, éh, são mais desenvolvidos, mas, éh, o progresso éh, foi mais desenvolvido, então eles achavam que as línguas deles tinham mais prestígio que as outras primitivas, né? Só que eles descobriram através da análise das línguas indígenas que não ocorre isso, mas eles têm línguas diferentes e com o mesmo grau de complexidade, né? E “por isso não na língua fácil nem difícil”. E quando eles coloca assim: “ Todos de fato sabem falar”, também, éh, como a < > falou, éhhh: “uma criança, ela teria falar, né? e já tem, né? uma certa estrutura, né? Tem até um exemplo que fala assim aqui a gente não fala *casa a* e sempre vai falar *a casa*”. Então, já tem um certo domínio da estrutura língua, né? e isso vem da língua materna, né? e é condicionada de acordo com o ambiente que ela vive, né? E aí nós vimos a função do dialeto, né? O dialeto, éhhh, varia de região, de lugar que é muito diferentes né? Então, e as pessoas são condicionadas a isso. E geralmente as pessoas tendem a julgar a língua pela fala, né? das outras pessoas. As vezes até a si mesmo ele julga e em relação, éhh, a língua como ele fala e a língua padrão, né? Geralmente as pessoas se julgam a si mesmos e julga as outras pessoas como errar, éhh, como falar errado, né? As vezes considera como errado. Mas aqui nós vemos que não é isso, né? que existe variação lingüística. E outra coisa, né? o que <então> foi colocados aqui, éhh, a questão da variação lingüística na escola, né? e devem ser a valorizadas, e deve ser valorizada essa variação lingüística, né? E ele coloca que é um questionamento, né? “Se as crianças tendem a falar a língua materna antes de ir pra escola e então que será que seria viável? Ensinar gramática?” Ensinar o correto? Então, ele coloca aqui que “sim, seria o correto, mas valorizando essas questões, essas variações”, né? “que seria

trabalhada, a gramática, a língua padrão, mas valorizando o aluno em seu falar”, né? éhh, “o dialeto falado na região sem discriminação e nem preconceito”.

--39---<Aluna> Se ele coloca assim: “A escola não ensina a língua materna nem o aluno, a escola, ela recebe o aluno já falando”, entendeu? Ele concluiu que “não pode haver essa desvalorização, e ele coloca muito em relação ao <papel> social, né? “/que valor, ela está associado a essa linguagem de faz de conta < >. Quem são esses externos? São < >, geográfico, sexo, idade, etnia, <profissão> valor social. Porque as pessoas julgam, por exemplo < > o aluno que estudou na escola particular que são aqueles alunos inteligentes, sérios e já trás ele taxado como < > com conhecimento mais maior que aquele que vem de escola pública.

--40---< Professora PL > Hunrrum

--41---<Aluna > E é errado isso.

--42---<Aluna> Então, tá havendo essa questão do preconceito <pelo professor> .

---43---<Aluna> e muitas vezes as pessoas julgam que a linguagem está associada ao fato social, né? Assim, e o desenvolvimento, éhhh, o progresso ou o desenvolvimento da sociedade, éhhh, não é tão, assim, rápida pelo fato das pessoas não falarem correto, né? Assim, não seguirem a língua padrão. Mas aí ele fala aqui que “não é isso, porque a linguagem está associada aos problemas sócias também. Muitas vezes, éh < > das classes sociais”, né? Existem várias divisões de classes sociais, éh, então determinado grupo que é uma classe social baixa, ele tem uma língua assim mais...uma variação, assim, mais popular, né? e as classes mais alta tem um linguajar, assim, mais culto, mas isso de acordo com o ambiente, de acordo com o diferentes fator sociais mesmo.

--44---<PL> Hum

<<Interrupção na gravação>>

--45---<Aluna> Uns sonham com uma língua uniforme. Só pode ser por uma < > agressiva ou medo de variedade que é uma das melhores coisas que < >

--46---<PL> Hum

--47---<Aluna> E tem também os fatores internos da língua também que ocorre, que produz a variedade lingüística. Então, éh, tem um exemplo de quando eles fala, tem a palavra caixa, peixe. Só que a gente quase não fala, assim, o correto, né? correto não, a palavra peixe, caixa a gente fala caxa, pexe, né? e acaba virando, assim, alguns <problemas>, mas isso é questão interna mesmo da língua, né? <uma variação>

--48---<PL> < >

--49---<Aluna> A gente vê, assim, as vezes um preconceito lingüístico muito claro quando, éhh, por exemplo, quando não < > ele não é o <<interrupção>>

--50---<PL> Então, o grupo que leu essa parte: “Não existe línguas imutáveis”, né? pode fazer a colocação que vocês entenderam, tá?

--51---<Aluna> Ah, ele vem trazendo, né? Eh, nenhuma língua, éhh, deixa de ser imutável, todas passam por transformações por mudança. E o Latim no caso nem sempre foi o Latim dos imperadores dos grandes imperadores de Roma, o Latim culto. Havia primeiramente só o Latim falado e era uma Latim que < >, né? depois começou a ocorrer a diferenciação entre as pessoas cultas só mais tarde falado. Aqui fala: “Em primeiro lugar apenas falado e em segundo falado por pessoas não cultas, pois não havia no início o Latim tais pessoas cultas como ocorreu mais tarde”. Então era um Latim, praticamente, uniforme. Mas, com o passar dos tempos a língua foi mudando, foi transformando e todas as línguas <do mundo> e não se usa mais certos tipos de regência verbal, etcetera, pronuncia caíram, né?

--52---<PL> Hunrrum

--53---<Aluna> ...por exemplo, que é que encontra os falantes, éh, como <<interrupção>> o que eles estão sugerindo é que de fato devemos considerar as formas como: “assistir ao jogo como arcaísmo e conseqüente como assistir o jogo como padrão”. Então ele fez uma análise: “comerão, lerão, eu vou comer, eu vou ler”. Então, traz essa questão aí e não é só entre as pessoas menos cultas, ou seja, tais formas a rigor todos estão dizendo: “vão ler, vão comer, vão dormir e mesmo entre as pessoas cultas”. É só as entrevistas e discursos. A língua falada tá praticamente uniforme, né?

--53---<Aluna> Então, esse padrão que ele coloca, né? é aceitável apenas na fala que até entre, assim, professores, né? éh, alunos < > Ah, *vou comer. Vou beber* <no final, né?> vou sair, né? Têm pessoas que falam assim, mas a maioria, né? até mesmo a classe, éhhh, padrão culta dos professores, éh, dependendo, éh, do lugar eles falam normalmente < >, né?

--54---<Aluna>

--55---<PL> É uma característica diferente da fala. Eu coloco só como característica, né? Por exemplo, éhhh, nós foi e nós fomos < > que a gente fala “*nois foi*”

--56---<Aluna> Aí fica bem, fica notável a língua, né? essa diferença, né? Vamu ali, éhhh, o ésse nem saiu, mas a gente entendeu: vamos < de vai>

--57---<Aluna> *Vô ali* ao invés de dizer *vou, vou, vou*

--58---<Aluna> Ali, vou ali <<risos>> Bom, professora, assim no < > falado, assim no caso o preconceito lingüístico. Existe uma parte que ele coloca, éhhh, eu não me lembro que parte que é, é a maneira de falar o Latim, né? ele teve suas modificações do Latim também.

<<Lado B>>

--59---<Aluna> “A questão do Latim”. Quem ouve o Latim falado por <Cícero> pelas pessoas <dos interiores>, né? então se mais tarde esse Latim desapareceu, né? A mesma coisa que aconteceu com o nosso português, da mesma forma que eles <importaram> do Latim também há essa, éh, éh, trás pro nosso português essa forma. Só que, assim, ao meu ver, eu acredito que não existe língua, né? Eu acho que não deve existir, éh, esse tratamento <diferenciado>. Porque que nem <a lara> colocou ali < > tá falando errado e tem que falar certo, corretamente. Não! Claro, né? que ele vai < > na fala, que nem todos n os utilizamos, os professores, inclusive, utilizam, né? esse forte. Que nem a Adriana colocou aí do comer, do beber, isso aí a gente vê nitidamente naquelas pessoas, inclusive professores que, assim, pode considerar <uma fala culta>, né? Mas isso acontece, de vez em quando acontece. Agora, vai chegar e falar prá uma criança, né? Não! Tem que ser assim. Claro que na...que durante a nossa escrita isso sim, a gente tem que ver, né? a forma de concordância de verbo, pronomes esse tipo de coisa. Então, acho que essa parte é como se fosse um critica, né? a esse discurso da língua <<interrupção na gravação>>

--60---<Aluna> < > um código que se estabeleceu dentro de uma sociedade e que todos usam, só que na hora de colocá-la, culta: Ah, < > . Porque uns falam <<interrupção na gravação>> geral < > todos usam o mesmo, éh, falando mesmo, éh, em casa a mãe ensina uma palavra e aí no dia-a-dia dela ela aprende um monte de coisas sem saber, éh, artigo definido, indefinido, sem ela saber ponto de interrogação, essas coisas. Ela sabe quando é não, quando é afirmativo. Só que não tá aquela, assim, aquela voz imposta. Na escola tem que aprender, né? o que é afirmativo, o que não . Então é uma forma na família, ela aprende. Os professores têm que tá adequando, eu acho que, essa realidade que ele traz, que ele sabe o que que é não < >. Vou pô um exemplo bem natural prá eles, quando é não e quando é artigo. É bem básico que é mais fácil de aprender do que colocar aquele monte, aquele monte de coisas e prá que que vai servir aquilo, né? Porque < > fica complicado mesmo.

--61---<Professora PL> Hunrrum

--62---<Aluna> < > exigir isso na escrita, mas a nossa fala também é padrão, por quê? Porque até pessoas <cultas> se, éh, pessoas <cultas> que acreditam nessa regra de português padrão, então nós também falamos porque pessoas cultas também falam como nós falamos. É normal ver alguém em alguma entrevista falando, cortando algum fonema, falando de alguma forma mais popular e se a língua tem que ser caracterizado como padrão, então, nós também < > deveriam acertar isso e não só impor uma língua padrão arcaica, né? Antiga que ele coloca até o termo “antigo”, né? porque, éh, até a literatura antiga que

adotava, mas e a literatura moderna? E o que fazer com o poema de Drummond? que chama: “Tinha uma pedra no caminho, no meio do caminho tinha uma pedra”. Se for analisar seria incorreta, mas não é porque é uma forma de se falar e também se torna padrão. E ele fala também que “depende muito da classificação dos erros”. É muito comum uma pessoa achar que sabe muito e classificar a outra pessoa dizendo que ela fala tudo errado quando, na verdade, não é a <proposta>. Falar algumas coisa errada. Existe, éhh, tipos de erros e existe...erros que a pessoa generaliza. Éhhh, *Vou sair*. Ninguém acha um erro, todo mundo aceita como normal, natural, agora se eu falar: Nós foi. Eles já falam que tá errado, já é a forma errada de dizer. Por exemplo, se uma fala: as casa, as biciretas, os amigu, né? aí já fala: Ah, essa pessoa fala tudo errado, não é? Fala tudo errado, ele coloca aqui: “É um tipo de erro”. Porque se você corrigir um erro, colocar pra ela que o correto é falar: as casas. Automaticamente ela vai passar a falar: Os amigos, né? as bicicletas”. Ela vai, né? Então, não é que falar tudo errado, fala alguma coisa que tem tipo específico de erros. Se for “concertar” entre aspas. Ele coloca muita coisa aqui entre aspas, né? Quer dizer, com que ele disse < >

<<interrupção na gravação>>

--63---<Aluna> < > lembra que ele trata a questão da escola, e a escola deveria seguir, pelo menos, mais ou menos no mesmo padrão que as mães e os pais ou <até mesmo> os educadores fazem, né? Porque se de repente, colocar as crianças naquele mundo de regras talvez eles não aprendessem tão bem a língua quanto aprendem, porque os pais estão corrigindo quando eles falam errado. Agora a escola ao invés de corrigir, ela vem repreendendo < > castigando, reprovando, né? humilhando. Então deveria seguir mais ou menos o padrão dos pais.

<<interrupção na gravação>>

--64---<Aluna> < > o que o aluno já sabe. Porque, as vezes, o que o aluno passa de uma série pra outra e já viu uma determinada matéria, e o planejamento que o professor tem é aquela mesma matéria que o aluno já viu, e acaba dando a mesma matéria, e que impossibilita ele de dar uma matéria diferente pro aluno. Porque na avaliação do texto < > que o aluno < >

--65---<Aluna> < > Então no sentido mais critica em cima daquilo que você falou, que a gramática quando é dada, o professor dá a gramática pela gramática < > pro aluno, né? Têm muitas vezes, tem lá, a gramática, o professor quer dar a gramática pro aluno. E ele passa um determinado conteúdo pra uma série < >, aquilo não fica bem exposto, assim, o aluno não aprende, vão supor assim, < > substantivo, ele sabe uma coisa e não sabe a outra. E na próxima série ele retoma, as vezes, tudo de novo pra explicar outra matéria, só que o fulano não < > com dificuldade que deveria pegar aquele ponto específico para explicar, ele não retoma. Que é aonde que fala as aulas planejadas, né? passa por cima, o aluno, as vezes, não entende aquela matéria e vai passando, vai passando e dá até a gramática pela gramática, que já vem as respostas, os alunos copiam no final, então <vai mais ou menos assim.>

--66---<Aluno> O que a Carol falou, uma coisa que ele já viu na série anterior, <Professora>, que normalmente isso que já foi visto no segundo ano retoma isso também de novo com o aluno, só que ele poderia tá pegando a matéria < > como < > . Poderia pegar no momento < > pra tá retomando e não repetindo tudo aquilo que ele já viu na < >

--67---<Aluna> <<aluna fala muito baixo>> < >que ela falou assim: < > da língua padrão, que todo mundo fala a língua padrão, né? éhhhh onde ele fala aqui, quer ver: “um dos motivos que poderiam ser...não...muito antes existia a primeira gramática grega, e mesmo valendo < > Latim etceter” . Então, < > se nós falamos, < > a língua padrão, antigamente, se mesmo eles falavam e escreviam e não existia nenhuma norma ou tipo de gramática. E os gramáticos, eles recorrem a esse tipo, né? Então, assim, < > <<risos>> o pensamento. Então, eu acho que bate com esse pedaço.

--68---<Aluna> < > chegar um estado brasileiro < > substantivo, sujeito, verbo, predicado, né? Então < >. Então< >

--69---<Aluna> Os gramáticos chegaram < > foi analisando, né? como que surgiu o substantivo, porquê que o sujeito, verbo e predicado, né? então através de textos que ele foi aprendendo < > como <se forma> a gramática,

--70---<Aluna> Éhh, eles chegaram a dizer que < > a gramática.

--71---<Aluna> E nessa questão, éhhh, e nessa questão formar alunos, éhhh, mas, éhh, quando as pessoas que se tornariam leitores <impostas> a língua não por imposição, mas sim para < > tradição. Só que não é bom < > pode parecer < >. É aqui, ó! Aqui fala que a língua, se você, né? <<interrupção na gravação>> por exemplo < > aceita <<segmento inaudível – aluna muito longe do gravador e há muito barulho na fita>>

--72---<Aluna> Possenti coloca o ensino de gramática como um ensino de regras e ele disse que há muitos sentidos de , que ce pode falar em regras. O primeiro é a < > ou seja, assim, no sentido quer dizer, que obedece sobre aquele de alguma coisa, e também as, éhh, ele também coloca: “O que que é regra?” “É uma coisa que sistematiza < > <personalidade> é algo que tem que ser obedecido”. Regras na gramática normativa, ele coloca que “se assemelha às regras de uma etiqueta e que se você for num lugar e você não se comportar bem, com certeza você não vai ser convidado de novo porque você transgrediu <com a combinação>.As regras falam também das combinações que podem ser possíveis e também impossíveis>. As vezes, também as regras de uma gramática coloca, assim, uma certa avaliação da pessoa que fala como culta ou inculta dependendo do modo como ela fala <<segmento inaudível>>

--73---<Aluna> <<segmento inaudível>> que < > a questão de diferenças < > não há diferenças entre eles. < > <<segmento inaudível como, quando a criança vai pra escola, ela já tem, ela já tem < > da língua e eu acho que o essencial seria , assim, até < > regras gramaticais < > é correto. A partir do momento que ela tem um

esclarecimento < >. A partir do momento < > de um erro, ela não vai cometer < >. Não só daquela correção, mas < >

--74---<Aluno> A língua <<aluno faz a leitura, mas não é possível entender o que ele diz>>

--75---< PL > Bom, depois que todos os grupos fizeram as colocações, então vamos abrir aos questionamentos, o que que têm de dúvidas, as questões que vocês querem perguntar, o que vocês concordam ou não concordam, né? com o Sírío Possenti. Porque apenas não é só pegar a fala de Sírío Possenti, dizer, éh: Sírío falou isso, Sírío falou assim...E você? O que você acha disso? Que você pensa disso, não é? Se você já é professor, éhhh, como é que você trabalha essa questão de norma padrão, não é? Então isso é importante pra vocês, façam essas colocações. Então se alguém tiver algum questionamento ou discordar de alguma coisa, vamos começar a falar sobre isso.

<<aluno no fundo da sala fala muito baixo>>

--76---<Aluno> < > passa meia hora passando na lousa.

<<interrupção na gravação>>

--77---<Aluno> É gramática, é gramática <leitura de texto> se é < >. Mas todas as vezes que você vê alguma coisa escrita errada a gente já < >, né? assim, as vezes, você assusta. Eu vinha passando outro dia <no SEBRAE> eu falei: “Aí! Eu vou < >. Cheguei lá e falei assim: “Gente, desculpa, desculpa < > Nós mudamos em frente o SEBRAI < >. Então < > A gente, não é por , éhh, por discriminação nem por nada, mas < > inclusive sobre < > Já vi aqui em Cárceres, assim, várias vezes < > a escrever deste tamanho tudo errado, né? Então... éhh <<risos>>

--78---< PL > Mas lara, cê não tá sendo preconceituosa se dizer, mas aqui em Cárceres? Eu ando pra vários lugares e não é só aqui em Cárceres também que acontece essas coisas <<risos>>

--79---< Aluna lara > Ah, < > gargalha.

--80---<Alunas> Oh, o preconceito! Preconceito!

--81---< Aluna lara > < > tal, tal, tal < >

--82---<Aluna> Ei, lara!

--83---< Aluna lara > Oi.

--84---<Aluna> Mas aí já não é a questão da norma padrão e não padrão, culto e não culto, né? Vai ver que você, éh, pelo seu conhecimento, você que define que aquilo é errado, né? mas prá quem escreveu, ele não tem esse conhecimento amplo, então pra ele aquilo tá correto, né?

--85---<Aluno> < > eu acho que não é nem por aí, < >

--86---<Aluna> << Alunos falam todos ao mesmo tempo segmento inaudível>> Não é errado. È preconceito!

--87---<PL> Então, éh, gente, vamos respeitar o turno de fala do outro, senão vira um manicômio aqui. Eu vou falar arcaicamente no jocomio, né? diz que a própria critica em relação de hoje em dia não se usar mais o verbo no pretérito mais imperfeito, né? já fica o tempo como pessoas esnobes, né? você usaram o verbo no futuro do presente, né? *farei, irei*, porque na fala ela diz: *vou fazer, vou ir*, não é? Mas aí <portanto> eu não sou muito essa questão de você ser: ou é isso ou não é nada. Então eu acho que tem que ser maleável, não é? De repente, por exemplo, eu com minha idade de cinquenta e três anos e que tive uma educação, que isso já tá introjetado em você, você usar, por exemplo: Isso me fora dado quando estive, suponhamos, em São Paulo, não é? E aí, quer dizer, é meio pedante tá querendo falar, usar o verbo no pretérito perfeito se não usa dar. Isso é arcaísmo. Então eu acho que isso também é uma forma de preconceito. De repente eu vou ter que desaprender o que tá introjetado em mim prá começar a fala do que é atual, né? Então, éh, éh, eu penso, também, que é um preconceito, né? Você já tem que adequar ao momento, mas se você já tem uma formação e de repente vai ter que acabar com isso e deixar de lado pra começar outra é meio complicado.

--88---<Aluna> Professora,

--89---<PL> Oi

--90---<Aluna> e nesse caso, e se a gente enxergasse mais os erros < > estudar mais o português < >...

--91---<PL> Hum

--92---<Aluna> ... e procurar mais os erros de português < > bater o olho e achar, né?

--93---<PL> Isso.

--94---<Aluna> E as cobranças também, né? E as cobranças, porque, as vezes, você vai ser bem mais cobrado, né? em falar certo, < > do que os outros < >. Até mesmo < > as vezes, né?

--95---<PL> xiiii

--96---<Aluna> As vezes quando ce tem uma dificuldade em uma palavra vai procurar pra saber se tá certo ou tá errado, então < >

--97---<Aluno> Igual a pessoa < >

--98---<Professora PL> Sim.

--99---<Aluno > ...nunca vi, dificilmente falar.

--100---<Aluna > Professora!

--101---<PL> Oi.

--102---<Aluna> Eu quero deixar meu protesto aqui. Quando fala em linguagem incorreta, né? o pessoal, assim, alguns sempre usa a falar: “as pessoas que moram em sitio”. Não é só eu que moro lá, né?

--103---<PL> <<risos>>

--104---<Aluna> Ahhh!

--105---<PL> Éh, mas isso aí eu ia colocar. Então eu penso que tem que se evitar isso que éhhh, parece um preconceito social mesmo. De repente, éh, você pode observar, e eu tenho observado isso em várias falas, quando se recorda essa questão de norma padrão, aí pega a pessoa do sítio, né? da zona rural com exemplo de fala errado. E essa questão de “fala errado” também tem que desaparecer do nosso vocabulário, tá?

--106---<Aluna> Fala diferente.

--107---<PL> Éh, fala diferente. É outra variante, né? Então essa questão, quando vocês colocaram, por exemplo, que o aluno, ele já vem com a gramática internalizada, ele já vem com essa estrutura da língua. Então, pra que que ele vai precisar fazer isso, né? E eu percebo muito isso nas provas do vestibular, né? Éhh, não é : me parece, não! É uma certeza absoluta, porque a porcentagem dos candidatos que não conseguem, éh, responder as questões de interpretação, não conseguem entender e coisa é muito grande. Então, o que se percebe que no ensino fundamental e ensino médio o professor não está trabalhando o que é primordial, por exemplo, no ensino fundamental, lá no primeiro ciclo, no segundo e no terceiro, né? é essa questão da leitura, da compreensão, da interpretação e da produção escrita, né? e a oral, é lógico que na língua você não é só parte escrita, oralidade também. Agora, essa questão que alguém colocou que se o aluno fala em ingêrs, ingêrs? É em ingêrs que você quer saber, lara, é? Se vai corrigir isso ou não? Isso você tem que ter um tato pra você fazer isso e conversar. Não é necessariamente você fazer como antigamente faziam, que eu me lembro. Os professores meus mesmo, de língua portuguesa, quando você incorria em, vamos dizer, uma impropriedade dentro da norma padrão “Ai! Meus tímpanos!né? Até tampavam os ouvidos assim, sabe?

--108---<Alunos> <<risos>>

--109---<PL> Aí você já ficava com vergonha de falar porque servia de riso. E o pior que, as vezes, os colegas da gente tinham essas mesmas dúvidas, os mesmos problemas e não tinham coragem de perguntar por medo de ser, né? servir de chacota. Então, o professor tem que ter todo esse tato e eu penso que essa caridade de conversar. Eu falo isso porque durante vinte e cinco anos eu trabalhei no ensino fundamental e eu via, é possível trabalhar a norma padrão com as crianças sem traumatizar ninguém, sem ofender ninguém, né? porque a criança, ela é aberta a qualquer crítica construtiva. Eu tive um aluno que ficou, marcou bem, éh, entre vários < > e tem esse último que é o Valdinei. Então esse menino, ele chegava na segunda-feira e dizia assim pra mim: “Professora, éhh, meu pai, eu e meu avô a gente foi, nós foi pescá.”.. não é? Aí tinha outros que diziam assim: “Não é nós foi, é nós fomos”. Mas eu não corrigia, eu não falava nada: Não, cê tá falando errado. Era a forma dele falar. Então, a medida que você pode trabalhando isso, ainda ele falou assim: “Professora, por que que eu falo errado se eu falo: “nós foi” e o outro tá falando que eu falo errado porque tem que tem que ser: nós fomos?” Aí o que que eu falei pra ele? Não, Valdinei, todas as vezes que nós falamos a palavra *nós* a outra palavra que vem depois ela vai terminar em *mos*. E ele aprendeu isso tranquilamente. Hoje em dia ele chega assim: “Nós, ah, nós fomos”..sabe? E eu não vi que o menino, assim, não ficou inibido em participar nada, ele falava. E tanto é um menino, assim, que contribuía muito na aula e uma questão interessante da criação de palavras. Um dia ele falou assim: “Professora, quando alguém quer que a gente fica vaidoso, ele tá querendo que a gente, quer que invaidezer”. Alguma coisa ele foi criar essa palavra, né? Então, eu falei: “Por que que você tá falando isso?” “Porque meu tio fala pra mim que eu tenho que ser vaidoso, né? Então ele tá querendo me fazer eu envaidecer”. Então, era uma criança aberta ao diálogo e ele não tinha. Porque a criança não tem essa malícia, quem coloca esses preconceitos, essas coisas é o adulto, né? Você percebe que os pais colocam: Não empresta seu material! Então tá levando o filho a tornar egoísta, tá? Agora também não é a questão do filho ser explorado. Porque têm coleguinhas que gostam de utilizar o material do outro e guardar o dele, também não é por aí, né? Então não aprende a colaborar com o outro, mas é lá pai e mãe que faz isso porque a criança, ela não é assim. Se você observa a criança, ela é pura, ela é amiga, ela é solidária, não é? e não tem essa coisa de malícia, de vergonha, de nada, né? Fala!

--110---<Aluno> Uma coisa que a gente observa também, é que depende da família em que a pessoa é criada. A gente quando vê uma criança que < > ele fala correto, < > ele não sabe o que é verbo, não sabe o que tá certo o que tá certo, mas < > uma criança de cinco anos que fala < >, né? < > eu tô falando de ensinar < o que acontece> dentro da família < >

--111---<PL> Sim.

--112---<Aluna> A mesma coisa < >

--113---<PL> hum

--114---<Aluna> éhhh que eu achei interessante, né?

--115---<PL> Hum, fala!

--116---<Aluna> < A lei de Ibraim Suede> Ibraim Suede foi um joranlista, não é um...

--117---<PL> Colunista social, né?

--118---<Aluna> Colunista social...

--119---<PL> Ooooooh.

--120---<Aluna> Pois é, e ele escreveu, < > escrevendo, e aí eles tavam criticando. Então ele era muito criticado. Falavam que ele era...ele era, burro, não! Que era assim, né? que não escrevia direito, não falava direito. Aí então... O nome...é “O nome da língua” de Ibrahim Suede, o nome deriva da seguinte história. Dizem que Ibrahim Suede era considerado um ignorante em matéria de língua porque não tinha se libertado do <preencher> do cheque de <sessenta> < >. Quando foi datilografar o cheque < > perguntou: Doutor <sessenta com cê ou com esse ésse? Ele pensou um pouco e respondeu: Basta dois de trinta”.

--121---<Alunos> Gargalham.

--122---<Aluna> Eu acho a lei Ibrahim Suede < > < fundamental> no ensino da língua”. Aí começa aquela coisa < > bem assim, né? “ aprender uma língua é aprender descobrir a mesma coisa de outra forma. Não se poderia imaginar que existe só uma forma de falar. Isto é quem enxerga < >”. Gente, sinceramente, até hoje < > é cinqüenta ou cincoenta?

--123---< PL > É cinqüenta.

--124---<Aluna> ah? Eu ouvi que existe as duas formas.

--125---< PL > Cinqüenta < >, éh, então mais as duas formas, tá. Gente, essa questão de cinqüenta e cincoenta, deixa eu anotar aqui, fica para a próxima aula. Que tem gramático que não admite esse cincoenta. Agora quatorze, catorze, sim! tá? Bom, gente, então essa questão das gramáticas que Regina tava perguntando, né? Éh, então, o ideal seria você ter no mínimo duas gramáticas. Quando < > Bechara, né? Enquanto tem várias gramáticas e < > várias < > que é mais assim regras mesmos, né? e o Bechara que é um nome respeitado, né? é um nome que você não discute. Então, eu to colocando pra elas que esse guia turístico de Cárceres, né? tem sobre lá, os barcos: “Hotéis ou Barcos hotel”, né? Então< > telefonando prá casa perguntado: “Mas isso não tá errado? Não é Barcos Hotel”. Então isso é um problema que algum gramático, ele trás isso... Barcos Hotéis baseado na regra. Em geral se você tem substantivo mais substantivo os dois pluraliza, tá? E aí eu tenho outra questão, por exemplo, mesmo que aqui seja

substantivo-substantivo, mas Hotel ele tá o quê? caracterizando o tipo de barco; < > Então essa forma também tá correta: Barcos Hotéis. Eu prefiro barcos hotel, tá? Só que essas duas formas barcos hotéis tá na forma correta, tá dentro da norma padrão. Então, antes de você começar a dizer: Mas isso tá errado. Por isso que não pode ficar numa gramática só, porque cada um, as vezes, não coincide, né? a visão de uma com outro, tá? Então o Bechara, ele coloca isso aqui no plural, tá? Aí depois nós vamos ver, por exemplo, o Walter Quezi, quando da construção das palavras, ele vai optar por esta, tá? É igual fala manga rosa, qual que é o plural de manga rosa? Mangas rosa, ou mangas rosas. Que aí você tem substantivo mais adjetivo os dois pluraliza, tá? Eu prefiro neste sentido: Mangas- rosa, mangas-espada. Porque aqui, esse segundo elemento, ele caracteriza, ele o quê? Ele determina o primeiro, tá? não dessa outra forma que esteja fora da norma padrão. Então é por isso que tem que ter esse conhecimento.

--126---<Aluna> No semestre passado eu conheci uma ...uma < > sobre a cerveja Skol e lá estava escrito Skol, éhh, o slogan Skol, a cerveja que desce redondo. Aí o lá na Internet teve gente, um professor questionou, seria redonda por causa de..por que < >

--127---<Professora PL> Com certeza.

--128---< Aluna > Aí, éhh, depois ele colocou como que < > em líquido, aí < eu não entendi nada!>

--129---< PL> Não,mas cê diz assim, éh o que é a propaganda? A cerveja que desce...?!

--130---<Aluna> ...redondo.

--131---< PL > Então, redondo, eu vejo nessa propaganda, ele usa, éh, redondo como advérbio de modo, a maneira como ela desce e não tá se referindo a cerveja é o modo como ela desce, tá? Então nesse sentido. Não é a cerveja é a maneira como ela desce. Então ele coloca o quê? Que tá implícito o quê?

--132---< Aluna> Líquido, < > cerveja, “o líquido desce...”

--133---< PL >redondo. Então, aí vai combinar com o líquido.

--134---<Aluna> Pois é, mas foi isso que ele colocou, né? que < >

--135---< PL > né? << interrupção na gravação>> Éh, que o professor Evanildo Bechara, o que ele traz em relação a esse plural no caso aqui: substantivo mais substantivo que é a forma geral de pluralizar, né? Ele dá um exemplo aqui: “Navio e escola, como ficaria isso no plural?” né? Que escola ele tá o quê? Ele dá uma idéia de fim, né? e limita a significação do primeiro, por exemplo, é o navio para a escola. Então, vem coincidir ele traz como plural aí Navios Escola, então coincidi como Barcos Hotel, por que o hotel é barcos para hotel. Significa isso aí, tá implícito essa... <<fim da gravação>>

APL 3<Aula PL 3>

--1---<Professora PL> < > gente, eu quero a leitura desse livro, eu não quero que aconteça igual ao anterior < “Morfemas do Português” > que parece que a maioria não leu porque quando eu questiono fica: Ah, não sei o quê. Então, nós temos que fechar isso aí. Então já comecem a ler este livro sobre a formação de palavras para nós discutirmos e encerrar isso aqui. Nós não podemos perder tempo.

--2---<Aluna 1> < >

--3---<Professora PL> Sim, da outra avaliação, tá? Ehhh, então vamos fechar esse assunto sobre a estrutura, né? das palavras, ou elementos <mórficos> é a mesma coisa e <vou fazer> essa avaliação. Só que não é pra você <despreender> só as palavras, vocês vão produzir textos em cima disso, tá? <Então> começa a < > a língua, o que que é a língua? Se é destaque < nominal> < > linguisticamente a < >, se tem em outras disciplinas que auxilia vocês a < argumentarem> o texto, tá? < >. Então vamos terminar de corrigir, né? pelo menos essas palavras < >

--4---<Aluna 2> < >

--5---<Professora PL> Não, eu virei prá lá prá vocês assinar.

--6---<Aluna 2> ãhn?

--7---<Professora PL> <segmento inaudível> Quando eu venho prá essa sala aqui eu faço isso porque <

>..8---<Alunos> < > <<segmento inaudível>>

--9---<Professora PL> Se terminar isso hoje prá que < > Por exemplo, essa palavra “ajuntamento” aqui é uma palavra derivada, tá? Agora, ela derivou de que outra palavra? De que palavra ela derivou, tá?

--10---<Aluna> < >

--11---<Professora PL> Não.

--12---<Aluna > Ajuntar?

--13---<Aluna > Juntar?

--14---<Professora PL> Então, de ajuntar, né? Então, cês têm que ver isso. Ai a coisa vai depender, por exemplo, juntar e ajuntar, éhhhh, isso aqui não é elemento <morfico> esse /a/ não faz diferença. Juntar uma coisa ou ajuntar ,o significado é o mesmo. Porque o prefixo, ele modifica o sentido da palavra quando você acrescenta, tá? Então, ajuntamento vem de ajuntar porque pegou o verbo ajuntar e pegou o sufixo /mento/ e formou-se o quê? um substantivo comum, tá? Então prá <despender> isso aqui , pega, < > você < >, né? facilita isso ai, até aqui cê tem um radical, ai tem a vogal temática verbal. Apesar de ser uma palavra que é um substantivo, mas esse substantivo derivou do verbo, tá? E aqui você tem o sufixo e outra vogal temática nominal, tá? E aqui é o radical e, como você sabe, radical mais vogal temática dá o quê?

--15---<Aluna > Tema

--16---<Aluno> Tema

--17---<Professora PL> Tema, não é? Então, se fosse <desprender> aqui o verbo, você teria um radical, vogal temática e tema e essa desinência pode ser dado temporal se você considerar isso, esse verbo no contexto como futuro do subjuntivo você tem uma desinência <modo> temporal. Se for uma forma nominal, ou seja, infinitivo, isso aqui é desinência verbo nominal, tá? Mas existem gramáticos que diz que isso aqui é uma desinência modo temporal, mas são raríssimos, tá? Então vai depender dessa forma ai. Deixa me ver a outra palavra, é “peixe”. Gente o que for rápido, que não necessitar de visualizar aqui, eu passo e < >.

--18---<Aluna> Peixe

--19---<Professora PL> Peixe, o radical seria até onde?

--20---<Aluna> Xis

--21---<Professora PL> E esse /e/ é o que?

--22---<Aluna> < >

--23---<Professora PL> Vogal temática, tá? Ai eu < > substantivo e é uma vogal temática nominal. Quem quiser colocar, coloque, mas não é necessário, tá? Es-pa-nto. Espanto, eu coloquei aqui entre parênteses, tema nominal precedido em quatro verbo e/ou um substantivo. Então há duas formas de eu desprender essa palavra, tá? Então, se você desprender primeiro como verbo,,, Gente presta a atenção porque naaa avaliação se eu colocar essa seqüência: verbo e substantivo, então <despreenda> nessa seqüência: primeiro o verbo depois o substantivo. Se você <despreende> como substantivo e depois o verbo eu considero que tá errada, por quê? Não entendeu o que foi pedido, tá? Leva isso e depois eu não vou tentar adivinhar se você sabe o que é verbo ou o que é substantivo, né? < > saiba isso aí .Então *espanto* veio < > enquanto verbo, né? Eu espanto os pássaros do milharal de manhã, tá? Ai você tem o verbo espantar. E aonde está o radical desse < >?

--24---<Aluna> Até o /tê/

--25---<Professora PL> Até o /tê/. E esse /o/ ai? E o verbo está em que modo do verbo?

--26---<Aluna> < >

--27---<Professora PL> < >, então o modo do indicativo. Que tempo?

--28---<Aluna> Presente

--29---<Professora PL> Presente. E em que pessoa?

--30---<Aluna> Primeira.

--31---<Professora PL> Primeira, tá? Mas aqui você não tem uma desinência modo temporal, o que você tem aqui é a desinência número pessoal, tá? Não, este /o/ aqui é desinência número pessoal,tá? Agora vamos analisar a forma substantiva. O radical é o mesmo, né? ou só vai modificar, éh, o outro, que pode

ser uma desinência de gênero forma não marcada, que é o <morfema> zero, tá? ou segundo o Marcuscci fala: “o ato vogal temático, acho que não”.

--32---<Aluna> E o verbo < >?

--33---<Professora PL> Ähn?

--34---<Aluna> O verbo < >?

--35---<Professora PL> Desinência número pessoal, tá?

--36 ---<Aluno> < >

--37---<Professora PL> Isso. Para muitos gramáticos, né? prá não dizer a maioria, esse /o/ aqui de espanto enquanto substantivo é desinência de gênero de forma não marcada, é o tema zero. E o /o/ não é marca de masculino, não é? Éhhh, < > por exemplo, se você pega a palavra *libido*, como eu já disse, termina em /o/, mas ela não é uma palavra masculina. Se diz *a libido*, então o /o/ não é marca de masculino, tá? O que determina se é masculino é o (determinado), ou seja, um artigo pode ser definido, indefinido ou um pronome, tá? Seja ele < >, éh, demonstrativo, aí você sabe se é masculino, tá? Enquanto que o /a/ é marca de feminino, tá? Por exemplo, se você diz: garoto, qual que é o feminino de garoto?

--38---<Alunos> garota

--39---<Professora PL> Garota. Por quê garota? Hum? Por que que vocês acrescentaram esse /a/ aí? Tirou /o/ e pois /a/? äh?

--40---<Aluna> < >

--41---<Professora PL> Isso. Porque na língua, né? o /a/, no caso desses éhhhh, femininos regulares, você tem aí, esse /a/ como marca de feminino mesmo. Prá você substituir o morfema zero, que é essa desinência do gênero zero ou vogal temática segundo Matoso e pela desinência de gênero que é /a/. Isso quando você tempositor, tá? Então, cê não pode confundir, por exemplo, éhhh, você pega a

palavra *caso*, que pode ser o verbo casar e pode ser o substantivo. Ai você põe *casa* que pode ser substantivo e pode ser verbo, e tem aluno <propiciou> que fala assim: “Ah, o feminino de *caso* é *casa*”. Não é por ai, não! Existe isso, né? Então esse /o/ de *caso* vai ser sempre uma vogal temática ou éhhh sempre vai ser uma vogal temática, segundo Matoso, se você considera como substantivo ou desinência de gênero, palavra marcada zero se for < >, tá? Ficou claro isso ai, gente? Tá. Se há duvida perguntem porque ai enquanto houver dúvida <vamos tentar sanar isso ai >. Porque depois você não consegue < >

--42---<Aluno> < > verbo por modo temporal?

--43---<Professora PL> Não. Ai é desinência número pessoal, que no presente do indicativo a primeira pessoa não marca o modo. Cê não tem uma desinência modo temporal. Porque esse /o/ não marca que é a desinência do modo indicativo do tempo presente.

--44---<Aluno> < >

--45---<Professora PL> Sempre vai ser o presente do indicativo a primeira pessoa, esse /o/ ai não vai ser,ãh, desinência modo temporal e sim desinência número pessoal.

--46---<Aluno> < >

--47---<Professora PL> Isso, essa é regra. Éh, a outra, a outra palavra: *acreditaremos*, tá? *Nós acreditaremos*, verbo, tá? Em que modo? <<alunos fazem silêncio e a professora volta a questionar>> Em gente? *A-cre-di-ta-re-mos*. Em que modo que tem esse verbo? Modo?!?

--48---<Aluna> < >

--49---<Professora PL> Modo indicativo. Em que tempo?

--50---<Aluno> < > presente.

--51---<Professora PL> É, futuro do presente,né? Então você tem ai o modo do indicativo e futuro do presente. Então, *acreditaremos* é flexionada, é uma palavra flexionada, é um verbo, está lá o quê? no futuro do presente do modo indicativo. E, e a pessoa?

--52---<Aluna> Primeira do plural.

--53---<Professora PL> Primeira do plural. Então vamos <desprender> essa palavra aqui. A outra, até aonde vai o radical dessa palavra?

--54---<Aluna> Até o /r/

--55---<Aluno> Até o /t/

--56---<Professora PL> até o,,,

--57---<Aluno> /r/

--58---<Professora PL> Até o /r/?!?

--59---<Aluna> Até o /t/

---<Professora PL> Até o /t/, até o /t/ Isso que vem de *acreditar*, tá? e esse /a/? ãh?

--60---<Aluna> É uma vogal,,,

--56---<Aluno> Vogal temática.

--61---<Professora PL> Vogal temática. Vogal temática. Aí, *acredita* é o quê?

--62---<Aluna> Tema

--63---<Professora PL> Tema. O /rê/ aí é o quê?

--64---<Aluna> < >

--65---<Professora PL> Tema, né? *acreditare*, /rê/, tá? éh, desinência modo temporal, né? É com essa desinência que nós sabemos que esse verbo está no modo indicativo e está no futuro do presente, né? e o /mos/ é o quê?

--66---<Aluna> < >

--67---<Professora PL> Isso, é a desinência que caracteriza, o quê? A primeira pessoa do plural, tá? Então você tem uma desinência número pessoal ai, ok? Éh, *fruticultura*. Eu vou colocar essa palavra no quadro < >, tá? e ai como que vocês desprenderam esses elementos?

--68---<Aluna> <<aluna tenta falar, mas a professora a interrompe>> < >

--69---<Professora PL> O futuro é uma palavra composta.

--70---<Aluna> < > <são dois radicais entre dois radicais>.

--71---<Professora PL> E ai?

--72---<Aluna> Ai é a vogal temática <<segmento inaudível>>

--73---<Professora PL> ãh?!?

--74---<Aluna> < >

--75---<Professora PL> E ai?!?

--76---<Aluna> < >

--77---<Professora PL> Esse é o quê?

--78---<Aluna> Isso ai éh, éh, éh,< sufixo>

--79---<Professora PL> Isso! Então,,,

--80---<Aluna> < >

--81---<Professora PL> < > das gramáticas, os sufixos,né? cada um tem um significado, tá? prá não confundir e achar que o /o/ aqui é radical, tá?

--82---<Aluna> Por que?

--83---<Professora PL> O quê?

--84---<Aluna> Por que que < >

--85---<Professora PL> Ah, porque é só acrescentar a palavra *cult* aqui de *cult* cultura e já dá outro sentido aí. < > o que quer dizer *cult*, *cultura*? É o quê?

--86---<Aluna> < >

--87---<Professora PL> É o cultivo, éhhh < >, né? a cultivar,ãh, frutas, tá? não tem a *agricultura*?

--88---<Aluna> Tem

--89---<Professora PL> tá? Então,,

--90---<Aluna> < >

--91---<Aluna> Oh, professora!

--92---<Professora PL> Isso, hortigranjeiro,né? oi?

--93---<Aluna> < Ai no caso não tem como tirar a vogal temática não seria vogal de ligação?

--94---<Professora PL> Aqui?

--95---<Aluna> É.

--96---<Professora PL> na vogal temática não tem como. Se fosse frutacultura, ai tudo bem, tá? mas não é, tá?

--97---<Aluna> Ahhh

--98---<Professora PL> Porque suprimiu a vogal temática da palavra, né? que vem de fruta e prá estabelecer ela. Além desse radical e outro e também da polifonia acrescentou-se essa consoante, essa vogal de ligação.

--99---<Aluna> Oh, professora!

--100---<Professora PL> ãh?

--101---<Aluna> Mantém a vogal de ligação < > o radical, a vogal de ligação e outro radical?

--102---<Professora PL> Nem sempre. As vezes você tem o radical e você tem a vogal de ligação, ou consoante de ligação e tem o sufixo, tá?

--103---<Aluna> Éh?!?

--104---<Professora PL> As vezes você pega essa palavra aqui, ó,,,

--105---<Aluna> << > seria consoante de ligação?>

--106---<Professora PL> Isso. *Parisiense*, o que quer dizer isso? ãhn?

--107---<Aluna> <uma pessoa francês que nasceu em Paris>

--108---<Professora PL> É, proveniente de Paris, né? Não necessariamente que tenha nascido, né? se alguém mora lá e já se considera um parisiense, né? então, vejam bem, éh, éh, essa palavra derivada por sufixação, tá? Então pegou-se a palavra Paris e acrescentou-se o sufixo /ense/, tá? Só prá não ficar parisense, talvez pela <eufonia>, né? serviu essa vogal de ligação, tá?

--109---<Aluna> Esse /i/ ai é, éh, vogal de ligação?

--110---<Professora PL> É,tá? Então, Paris o radical e vogal de ligação esse é o sufixo, tá? Normalmente, tá? esse radical , mas não é regra isso daí, tá? Porque ai se você pega < > essa palavra < >,,, e < > radical < > e acrescentou essa vogal de ligação prá ficar < >. Então, radical, radical, vogal de ligação, tá?

--111---<Aluna> Professora, < > a palavra, éh, < > perfeito, mais que perfeito e imperfeito. O subjuntivo só tem no pretérito perfeito?

--112---<Professora PL> Tem em outros tempos, mas não são estudados. Isso já foi feito um debate < > você já não usa mais. Mas você tem o presente do subjuntivo, o imperfeito e o futuro do subjuntivo.

--113---<Aluna> Ah, só em < >

--114---<Professora PL> Só

--115---<Aluna> no pretérito < >

--116---<Professora PL> Isso.

--117---<Aluna> < > pretérito mais que perfeito?

--118---<Professora PL> Isso, tem do subjuntivo, mas só que não se usa mais ai ele não. Até essas gramáticas ai elas não trazem,,,

--119---<Aluna> <<aluna continua falando e interrompe a professora>> < >

--120---<Professora PL> Isso

--121---<Aluna> < >

--122---<Professora PL> ähnrram

--123---<Aluna> < >, né?

--124---<Professora PL> Sim. É, porque < > só palavras éh:::

--125---<Aluna> < >

--126---<Professora PL> Isso, que tem duas formas de particípio passado, né? agora cuidado se não é regra de repente as pessoas começam já a colocar isso em todos os verbos achando que têm essas duas, tá? É igual uma vez uma aluna colocou prá mim, ela disse que o marido dela não havia chegado, né? que uma pessoa encomendou, não sei, uma coisa pro marido trazer e ai essa, é até uma dentista, né? que era a dentista dela disse assim, ela falou assim: “Ah, mas até eu sair de casa ele não tinha chegado”. Ele disse: “Nossa! Mas você uma aluna de Letras falando errado!” Então essa pessoa é

ignorante da língua porque, na realidade, o particípio passado é /ado/, né? que você tem lá dentro da gramática. Agora não tinha chego?!? Nem sempre se pode fazer isso, tá? Morto, matado.

--127---<Aluna> < > pago, pagado.

--128---<Professora PL> Sim, mas você usa essa, o pago é a variante do pagado. São essas formas que você < >

--129---<Aluna> < > <<aluna interrompe a linha de pensamento da professora>>

--130---<Professora PL> Isso, tá.

--131---<Aluna> As pessoas optam por pago.

--132---<Professora PL> Isso. Isso aí cê já cristalizou na língua, né? e depois com o uso, isso vai tornar um consenso numa comunidade e permanece até e esquece no outro.

--133---<Aluna> <Porque, sabe por quê eu tô perguntando isso? Porque < > é tratado como errado < >

--134---<Professora PL> Isso. É o que é mais usada, né?mas não pode ser isso. É igual o caso alguém me perguntou, que não sei quem disse assim, éh: “Toda as vezes que se encontra , sei lá, essa pessoa, parece que mexe com documentação, o estado de Matogrosso, diz que ele corrige e põe estado do Matogrosso. Pelo que eu saiba é estado do Matogrosso. Então, Matogrosso é uma variante, estado de Matogrosso,né? está nos documentos oficiais estado de Matogrosso, mas as pessoas costumam dizer estado do Matogrosso. Por quê? Talvez a analogia que se tem estado do Paraná , do Pará, do Ceará que não dá prá você dizer: estado de Pará, estado de Ceará, né?e essa < anofonia>. Então, antes de você dizer que uma coisa está errada é bom parar prá pensar, hein! Vamos pesquisar isso se temos dúvida, né? porque nem tudo que, no primeiro momento dá impressão que está errado está, né? Isso fica complicado, cê tem que ter essa cautela. Que pode ser uma variante, tá? Bom, aí vem *comeria*. *Comeria* aqui é o quê, gente? Enquanto classe gramatical?

--135---<Alunos> Verbo

--136---<Professora PL> É o verbo, tá? E que modo e tempo esse verbo está e pessoa?

--137---<Aluna> Futuro do pretérito.

--138---<Aluna> Primeira pessoa do pretérito

--139---<Professora PL> Modo indicativo,,

--140---<Aluna> Futuro do pretérito.

--141---<Professora PL> É fututo do,,, pretérito

--142---<Aluna> pretérito.

--143---<Professora PL> É, ele dá a idéia do quê? *comeria*.

--144---<Aluna> < >

--145---<Professora PL> É, é uma hipótese, né? pode realizar ou não, né? Viajaria se, tá? sempre tem uma condicional, mas não é uma coisa que sempre vai acontecer como se dissesse *comerei*,né? Quando se diz: *comerei*, realmente vai realizar, né? Agora *comeria* já tem um,,,

--146---<Aluna> < >

--147---<Professora PL> É, bom então vamos lá, éhhh, aqui dá prá só falar e <desprender> Até onde vai o radical dessa palavra, *comeria*?

--148---<Aluna> Até o /m/

--149---<Professora PL> Até o /mê/ , né? /e/ aqui, até o /m/. Seria, então, /com/ logo. Não fala *come* porque ai dá a impressão que o /e/ você colocou o /e/ também. E esse /e/ aqui é o quê?

--150---<Alunas> Vogal temática.

--151---<Professora PL> ãh?!?

---152---<Aluna> < >

--153---<Professora PL> Olha lá, em verbo não tem vogal nem consoante de ligação. Depois vai ter caso dos infixos lá, mas nós vamos ver isso depois, tá? Cuidado! Então, vamos lá, é o quê?

--154---<Alunos> Vogal temática.

--155---<Professora PL> Vogal temática. E aí *come* é o quê?

--156---<Aluna> Verbo

--157---<Professora PL> E esse /ri/ aí?

--158---<Aluna> Desinência modo < >?

--159---<Professora PL> Isso.

--160---<Aluna> O /i/ é < >, né?

--161---<Professora PL> Isso, porque você sabe. Por que que você, bom, talvez pelo sentido vocês já sabem que é futuro subjuntivo, mas por que que vocês disseram prá mim que o verbo estava no futuro do subjuntivo? tá? O que que levou a afirmar que o verbo está no futuro do subjuntivo? Foi pelo significado ou pela desinência aí da < >?

--162---<Aluna> Pela desinência.

--163---<Aluna> Pela desinência.

--164---<Professora PL> É, muitos pegam pela desinência, né? como teve gente que falou,,,

--165---<Aluna> <<aluna interrompe a professora>> Professora,

--166---<Professora PL> ãh?

--167---<Aluna> tá escrito o quê? <modo>?

--168---<Professora PL> É.

--169---<Aluna> O que é < >?

--170---<Professora PL> Aqui é /da/ é indicativo, desculpe,

--171---<Aluna> Ahhh!

--172---<Professora PL> é modo indicativo, tá? É o futuro do pretérito, tá? Então vocês disseram: “*comeria*”, né? tá lá no futuro do pretérito, que de primeiro cê vai chamar < > lá na quarta série por aí, quinta série < > futuro < > condicional, né? que fazia uma condição, tá? Bom, *maleta* <<alunos fazem silêncio>> Vamos gente!!!

--173---<Aluna> Éhhh

--174---<Alunos> <<segmento inaudível- alunos falam ao mesmo tempo tornando esse segmento inaudível>>

--175---<Aluna> Radical

--176---<Aluna> < >

--177---<Aluna> Não é < >

--178---<Aluna> Radical < >

--179---<Professora PL> Não, você pegou, o que que é , o que que é *maleta*?

--180---<Aluna> Uma mala.

--181---<Aluna> Uma mala.

--182 ---<Professora PL> Não, é um sufixo indicador do quê? de diminutivo, *maleta*, né? < > costuma a ver malinha, né? é uma variante. Então você pega a palavra *mala* suprimiu-se essa vogal temática nominal e acrescentou-se o sufixo /eta/

--183---<Aluna> /eta/.

--184 ---<Professora PL> hunrrum

--185---<Aluna> <Então é só o radical>

--186 ---<Professora PL> E o sufixo.

--187---<Aluna> E o sufixo.

--188---<Professora PL> Agora se você quiser colocar isso como uma vogal temática,<aqui no final>tudo bem, tá? mas normalmente você vai encontrar o sufixo /eta/

--189---<Aluna> < >

--190---<Professora PL> Vogal temática.

--191---<Aluna> ãhhhh

--192---<Professora PL> Éh, eu só quero mostrar isso aqui, a vogal temática ai, ela é a indicadora do elementos transformados latinos, tá? e o outro é do grego,,, foi só prá vocês saberem isso.

--193---<Aluna> < >

--194---<Professora PL> ãh?

--196---<Aluna> < > vogal /o/

--197---<Professora PL> É a vogal de ligação /o/ são elementos formados do grego, né? e a < > do Latim, tá? < > do Latim, antes que eu esqueça isso daí. *Vendiam?*

--198---<Aluna> radical?!?

--199---<Professora PL> Até o /d/, né? *vendiam* é do verbo vender, você tem o radical e ai o que mais?

--200---<Aluna> < >

--201---<Professora PL> ähn?

--202---<Aluna> < >

--203---<Professora PL> Esse /i/ é vogal temática?

--204---<Aluna> Né não!

--205---<Professora PL> Para com estória! Não existe vogal de ligação < >

--206---<Alunos> <<segmento inaudível- alunos falam ao mesmo tempo tornando esse segmento inaudível>>

--207---<Professora PL> <<risos>>

--208---<Alunos> <<segmento inaudível- alunos falam ao mesmo tempo tornando esse segmento inaudível>>

--209---<Professora PL> <<risos>> Ai! Ai! Vamos lá!

--210---<Alunos> <<segmento inaudível- alunos falam ao mesmo tempo tornando esse segmento inaudível>>

--211---<Professora PL> Não, ai ela não esquece mais, né?

--212---<Aluna> Oh, professora!

--213---<Professora PL> äh?

--214---<Aluna> Agora no seminário de <> lingüístico,,,

--215---<Professora PL> äh?

--216---<Aluna> éhhh, ai na hora < >, só que com essa < >

--217---<Professora PL> Gente, < > seu pensamento, deles, né? <> é maléfico < risos>

--218---<Aluna> <<segmento inaudível- aluna fala ao mesmo tempo que a professora e torna esse segmento inaudível>>

--219---<Professora PL> Isso, vogal de ligação, coitado! Vamos lá, então, vem até o radical. Esse /i/, <<pigarreou>>, o /i/ é o quê? Desinência,,

--220---<Aluna> desinência,,,

--221---<Professora PL> modo temporal.

--222---<Aluna> Professora, no caso do< >, ele não tem a < >

--223---<Professora PL> Não, vamos lá! Esse aqui eu estou analisando enquanto Matoso Câmara, tá? coloquem isso daí ao lado, depois tem a outra forma, tá?

--224---<Aluna> < >

--225---<Professora PL> Não, não apaguem o que você fez. Tem essa outra possibilidade.

--226---<Aluna> Professora, < >

--227---<Professora PL> Vou, tá? mas tem que saber esses dois. Matoso Câmara, gente, é imprescindível vocês conhecerem, têm que saber! Não concebe, por exemplo, professor de Língua Portuguesa, estudante de Letras que não conhece Matoso Câmara, tá? Quando digo, a obra dele tá? Ele já faleceu agora,,

--228---<Aluna> < > Tem vários livros < > <<aluna interrompe a linha de pensamento da professora>>

--229---<Professora PL> Isso. Ele é muito importante na, na <> ele dava curso, né? Então vamos lá? /ia/ então é uma desinência modo temporal, né? e o /m/ é uma desinência número temporal, tá?

--230---<Aluna> Isso segundo Matoso?

--231---<Professora PL> Isso, segundo Matoso, tá?

--232---<Aluna> Tem outro modo, né?

--233---<Professora PL> Tem, tem, tem.

--234---<Aluna> Ah, tá!

--235---<Aluna> Não!

--236---<Aluna> É o que ela acabou de dizer.

--237---<Professora PL> Tá, então vamos lá! Agora outra forma que é segundo outros gramáticos, inclusive, éh, o Manoel Ribeiro que sempre ele baseia muito em Matoso, ele não segue Matoso, tá? éh, éh José Paulo <Chaconi> e outros gramáticos também, tá? Então vejam bem, aí o < > segundo os outros gramáticos até o /d/ tá? é o radical mesmo, tá? aí você tem esse /i/ essa vogal temática um <alomorte > do /e/, ou seja uma variável do /e/ que é do verbo *vender*, tá? e esse /a/ vai ser uma desinência modo temporal e o /mê/, continua o /m/ continua sendo a desinência número pessoal

--238---<Aluna> Segundo Matoso, né?

--239---<Professora PL> Isso.

--240---<Aluna> <Seria o alomorte do < > >

--241---<Aluna> Professora < > todos os gramáticos? < >

--242---<Professora PL> Ah, eu não sei, porque prá mim fui alfabetizada e estudei com < > sempre como o /ia/ como marca de imperfeito do modo indicativo, sempre considerou o /ia/ como desinência de modo temporal. Então seguia o Matoso meus professores, tá?

--243---<Fabiola> Sabe quem que foi no Jô?

--244---<Professora PL> Ähn?

--245---<Pesquisadora> Ontem? Foi ontem? O aquele Marcos Bagno

--246--- <Professora PL> Ahh, perdi!

--247--- < Pesquisadora> < > Ces viram,,, ontem o Jô? Aquele, aquele é um pesquisador < >

--248---<Professora PL> É. Ele é um magrinho de óculos,né?

--249---<Pesquisadora> < > eu acho que ele não é professor. < > Marcos Bagno, aquele do “Preconceito Lingüístico” < >

--250---<Professora PL> Já leram, né?

--251---<Pesquisadora> Marcos Bagno.

--252---<Professora PL> Também tem aquela da,,, da “Língua de Eulália”

--253---< Aluna> Marcos,,,,

--254---< Pesquisadora> Marcos Ba-gno.

--255---<Professora PL> É porque

--256---< Pesquisadora> Ele falou Bagno.

--257---<Aluna> É isso mesmo?

--258---<Professora PL> É porque quem nem no Italiano, né? você tem, você escreve,,,por exemplo,,, tem,,,,

--259---<Pesquisadora> Éh,,, ele foi no Jô,,,dar entrevista, Marcos Bagno

--260---<Aluna> É isso mesmo.

--261---<Professora PL> Então se diz Marcos Bagno, Bagno, então, né? É igual o professor <Pasquale>

--263---<Professora PL> < >

--265---<Professora PL> Italianni, Italianni.Italiano éhh, é que eles são descendente de italiano.

--267---<Professora PL> Mas ele já veio aqui em Cárceres, eu assisti a palestra dele aqui.

--268---<Aluna> < >

--269---<Professora PL> Isso, no Centro Cultural, um magrinho de óculos, né?

--271---<Professora PL> Bom, voltamos lá, então? Tá, tá, ok, aí, essas duas diferenças quando você tem o modo imperfeito da, na segunda conjugação, né? Matoso considera o /ia/ como desinência modo temporal, os outros vê esse /i/ como uma <alomorfe> do /e/, né? ou uma variante, que alomorfe é a variante do morfema e o /a/ como a marca da desinência modo temporal. E daí /e/ continua sendo uma desinência número pessoal, que o /m/ marca da terceira pessoa do plural, inverte, tá? Ahhh, vamos ver agora *altares*,,, como vocês desprenderam isso?

--272---<Alunos> <<alunos fazem silêncio>>

--273---<Professora PL> Então, *altares* é o plural de,,, *altar*, né?

--274---<Aluna> *Altar*.

--275---<Professora PL> tá. Vocês já devem ter lido, né? essa apostila aí que eu fiz desses trinta e seis gramáticos, né? Têm uns que consideram esta forma, tá? e pouco só desinência de números,,

--276---<Aluna> número.

--277---<Professora PL> tá? éhhh e substantivos, os nomes, substantivos, adjetivos, você não vai ver desinência número pessoal, isso aqui é só para verbo, tá?Então, aí existe outros que consideram essa forma, não é? Aqui como, aí coloca, por exemplo, a palavra, o pai é radical,,, <<grita>>

--278---<Alunos> Aiiii!!!<<gritam>>

--279---<Professora PL> Éh, faz muito tempo que não acontece isso, pega vela e lanterna. Gente bem na minha aula.

APL 4

<<PL_2ª aula>>

--1---<Professora PL> ---Professora PL, segunda aula, terceiro semestre---

--4---<Professora PL> Sim.

--8---<Professora PL> É em cima do que vocês produziram.

<<Alunos falam todos ao mesmo tempo deixando esse segmento inaudível>>

--10---<Professora PL> Não!

--13---<Professora PL> Não, mas justamente por quê? Por que que pegamos essas seis aulas? Vocês leram, <agora> , anteriormente, leram os textos, discutimos sobre o texto, né? me parece que ficou claro, que não há dúvida em relação a isso e ficaram o quê, <praticamente> seis aulas prá vocês produzirem o texto sobre esses textos que vocês leram, né? Então, éh, sobre, é esse texto que vocês produziram, que vocês vão me apresentar, uma avaliação.

--15---<Professora PL> É lógico!

-- 17---<Professora PL> Éh, porque o meu objetivo é o quê? que vocês adquiram esse conhecimento, que vocês saibam falar a respeito do < >

--19---<Professora PL> ãh.

--21---<Professora PL> Sim,mas éh, justamente, vocês têm que aprender a escrever, gente, porque daqui prá frente é produzir mesmo, vocês vão produzir. E depois quando chegar o oitavo semestre que tem a monografia? Tá? essa produção de texto devia ter começado lá no primeiro semestre, tá? Então ai é complicado. Não é a minha disciplina PTL, né? mas o professor

--23---<Professora PL> éh, de Língua Portuguesa, por exemplo, eu não concebo você trabalhar sem saber produzir um texto< >

--25---<Professora PL> Mas, isso é ótimo . Pelo menos vocês estão no terceiro semestre e já começam a fazer isso o pior é quando chega, gente, lá do quarto, do quinto e ainda não tem, né? não tem esse costume de escrever, ai é complicado! Então, vamos começar a produzir mesmo, tá? Então vocês, éh, juntamente comigo nós vamos, por exemplo, vocês têm que tem que ser o sujeito do conhecimento de vocês. É lógico que eu vou auxiliá-los, né? porque eu vejo, assim, muitos alunos dizem assim: “ É bom quando o professor chega e dá apostila, o aluno se vira”. Mas na minha aulas eu não procedo dessa forma. Pelo menos eu tenho

essa consciência, né? Então vocês lêem, depois vamos discutir isso. A dúvida, vamos sanar essas dúvidas, aí depois vocês vão produzir esse conhecimento, tá? Então, porque daqui pra frente é assim. Então vai ser sempre assim, tá? Ehhh, nós vamos, éh, começar a trabalhar os <metaplasmo>, essas evoluções fonéticas que as palavras sofreram, passaram desde lá do Latim até hoje no Português atual e depois vocês vão produzir textos em cima disso. Não é pegar aquelas palavrinhas e começar: Ah, aqui ocorreu <síncope>, aqui é <apostrofe> e aqui não sei o quê, tá?

--27---<Professora PL> Agora dá! Agora é só sobre esses textos que vocês leram, tá? Sobre essa <hipopécia <>>. O que o texto, pelo menos, o que eu vi foi cinco ou seis que trouxeram aqui pra eu ver se esse texto já está ok, então eu fui orientando justamente esse problema que tem de coesão, né?

--29---<Professora PL> Isso, éh, então

--31---<Professora PL> éh <<risos>>

--33---<Professora PL> Roda, roda e não sai do lugar, né? <<risos>>. Então, mas é justamente isso, gente, produzir texto e você tem que começar...

--35---<Professora PL> <<sobreposição de voz>>... e vocês não aprende. É fazendo que você aprende.

--37---<Professora PL> <<Alunos conversam enquanto a professora fala e isso faz com que alguns trechos do discurso da professora fique inaudível>> Éh, mas verdade, gente, bom, fala sobre um assunto e aí, de repente, você passa pro outro parágrafo <é igual. Isso eu percebi mesmo>, tá? Então, éhhhh, vamos ver. Eu até conversei com a professora Ana Luiza a respeito disso, a professora de PTL, não é? Éhhh, eu vou produzir textos e ela vai pegar os meus textos pra ela olhar se realmente tem essa coesão que ela tá trabalhando com textos vocês, tá? Então trabalhando o professor de PTL juntamente comigo, eu acredito que o resultado vai ser bem melhor.>

--39---<Professora PL> Éh, mas aí nós não podemos nos prender ao passado, né? se foi ruim, vamos esquecer agora e tentar daqui pra frente, né? é caminhar e <coisa> pra não ficar, por exemplo, justificando aquele problemas <de que lá>, sabe o que é isso, tá? Então vamos já que a professora Ana Luiza eu e vocês vamos tentar sanar, éh, recuperar, né? esse tempo perdido de <um ano.>

--41---<Professora PL> Oi?

--43---<Professora PL> Sobre os textos que nós temos, sobre os textos que <que eu pedi pra vocês produzirem os textos> em sala de aula.

--45---<Professora PL> Que?

--47---<Professora PL> Nada, nada, nada!

--49---<Professora PL> Não é prova de consulta não, gente! Vocês tiveram foi seis aulas <> seis aulas prá vocês elaborarem seus textos. Teve uns cinco ou seis que me apresentaram os textos aqui na mesa, lemos isso aqui, eu fui orientar sobre que precisava melhorar, tá? Então ficaram essas seis aulas, não era prá ficar aqui conversando aleatoriamente não, é aula de <diacronia>sim! Vamos trabalhar os textos aqui em sala de aula. Justamente por isso: “Professora, não tenho tempo porque eu trabalho o dia inteiro.” Não é? Eu entendo isso, mas nós não podemos nos ater a isso, tá? Então, se não tem tempo lá em casa, vamos fazer isso em sala de aula. Mas também não vamos pegar um semestre todo só prá isso, tá? Então, éhhh, vamos fazer essa avaliação éhhh,,, terça feira,,,

--51---<Professora PL> dia trinta terça feira? Trinta, tá? que são as três últimas aulas, né? terça feira, dia trinta.

--53---<Professora PL> Isso

--56---<Professora PL> Éh, ãh, eu não sei porque eu nunca, ainda não havia trabalhado com vocês, eu não sei qual é o costume de vocês, mas tem me acontecido ao longo desses anos que eu trabalho com <temático> aluno que tem por prática fazer a avaliação a lápis,,, eu não aceito isso! E também não quero avaliação na folhinha de caderno, não! Existe o papel específico, não é? Ai as pessoas dizem assim: “Ah, professora, mas isso é tradicional!” Até hoje eu não entendo o que quer dizer tradicional. Baderna que é moderno? Então eu não quero ser moderna nunca,, né?

--58---<Professora PL> Ai vai entregar as coisas de qualquer sorte é ser moderno? Não é por ai. Não, gente, é essa a idéia que dá que quando você pega, por exemplo, ooo que ouçam quando alguém tá falando, quando um tá falando, que pára prá ouvir, quer dizer, que parem para ouvir o outro falar, ai diz que isso é tradicional. Gente, eu acho que isso é sem educação. São boas maneiras.

--60---<Professora PL> Como é que você, não, interrompe a fala do outro sem que o outro tenha terminado de concluir. Outra coisa que eu percebo, é assim, ãh, teve o grupo, foi seu, né? que aquele menino <o Josafá> ,

--62---<Professora PL> ele ficou assim, pensando que ele ia perder nota se não desse conta deeee

--64---<Professora PL> do conteúdo naquele dia, e quando alguém questionava alguma coisa, ele interrompeu: “Gente, vamos retomar!” Como se a fala daquela pessoa não tivesse importância.

--66---<Professora PL> Não, se há dúvida, vamos sanar essa dúvida, tá?

--68---<Professora PL> <<Professora interrompe a fala da aluna ao assaltar seu o turno >> Então, mas aí o grupo de vocês teriam que ter socializado isso para classe toda; qual era a metodologia do, do, da apresentação < >

--70---<Professora PL> Mas aí quando você terminou sua fala, alguém teve dúvida do que você falou e questionou. E ele não esperou, por exemplo, essa explicação, né? Então não pode acontecer isso. Então, não fiquem preocupados com o tempo, por exemplo, tendo uma hora prá eles expor, aí se não deu essa uma hora, gente, vamos prorrogar isso, não é? Não existe um plano fixo: é isso e acabou! É maleável, tá? Então, o que me interessa é justamente isso. Se alguém tem dúvida tem que tentar sanar a dúvida, tá?

--72---<Professora PL> hunrrum

--74---<Professora PL> Isso. É o texto que vocês já produziram aqui até ontem, né? Então aí depois, então, vocês vão,,,

--76---<Professora PL> Éh, teríamos que ver isso porque < > até o final do mês, e aí?

--79---<Professora PL> Não é somente a tinta < > <<alunas falam junto com a professora e torna esse segmento inaudível>>

--81---<Professora PL> Sim, então, gente, justamente, em que éhhh, em que vocês têm que acostumar com isso. O que que você aprendeu lá em Fonética e Fonologia então vai aplicar aqui. Então, não são disciplinas distantes, por exemplo, como se, como se Fonética e Fonologia nada tivesse a ver com Língua Portuguesa, assim, com a diacronia, tá?

--83---<Professora PL> O que seriaaa!?!

--88---<Professora PL> Sete de outubro,,,

--90---<Professora PL> É

--96---<Professora PL> Agora tem uma coisa, já vou avisando éhhh eu não acredito que existam pessoas que tenham o mesmo pensamento, né? Cuidado que tem gente que brinca por aqui, aí vai lá no colega e pega o texto dele e vai e me dá o texto. Aí eu vou anular a prova dos dois, tá? aquele que deu o texto pro outro. <<tom de voz ríspido>> Porque cada um vai ter que produzir o seu, gente.<<tom de voz maleável>> É óbvio que vai ter, éh, éh, um assunto somente, mas a estrutura do texto de uma pessoa

--98---<Professora PL> < > a outra não. Isso aí, cada um tem seu jeito de escrever, tá? Então eu falo isso e não estou dizendo que aqui há pessoas que tem essa prática, não é? <<tom de voz com ironia>> Mas ao longo do,,,

--101---<Professora PL> Mas ao looooongo da minha vida enquanto professora,

--103---<Professora PL> eu tenho essa experiência, eu já estou descolada de saber isso ai. E sei que alunos, por exemplo, você passa o,,,éhhh, prá me apresentar um artigo sobre determinado assunto, ai um aluno lá do segundo semestre quando chega no terceiro vai a procura dos alunos do quarto semestre prá pegar o texto dele e me entregar como se fosse deles. Só que,,

--105---<Professora PL> Tem.

--107---<Professora PL> Éh

--110---<Professora PL> Ai, eu simplesmente já conheço o texto do outro e as vezes chegam com <prática> xerocar o texto, os artigos dos alunos justamente prá pegar esses alunos que tem essa prática.

--114---<Professora PL> Não é a mim não. A pessoa que faz está enganando a si mesmo, não a mim. <<professora fala mais alto para manter seu turno>> Agora , só que tem uma coisa, eu não gosto de passar por boba, tá? É igual o aluno que tem a prática de copiar na prova, né? Ele prepara e chega aqui ele só vai arrancando o papelzinho, né? e começa a copiar. E depois ainda conta isso como se fosse uma grande vantagem, né? <Eu coleeei na prova!>

--16---<Professora PL> Então, por exemplo, eu tenho vergonha de chamar atenção. Eu não vou fazer isso. Eu posso ver alguém fazendo isso,mas eu não vou chamar a atenção dele, tá? Porque é complicado! Bem, éhhh, então tá ok? Essa avaliação já terça feira dia trinta? Não é de consulta, não é a lápis e não é na folha de caderninho, né? desse ai que rasga e ainda me deixa<toda a matéria lá pendurada >

19---<Professora PL> Aquela apalpada, né? Bom, eu não sei. No meu tempo de estudar, chamava isso de papel ofício, né? eu não sei hoje como que é o nome, né?

--21---<Professora PL> Papel almaço?

--26---<Professora PL> Oi?

--28---<Professora PL> <Verificação prá Apresentar>

--31---<Professora PL> Éhhh, então, peguem essa lista de, dessas alterações fonética, que são as <metaplasmas> e com aquele esquema que eu dei prá vocês, aquele resumo, sentem em dupla. Eu não gosto de muito, três, quatro não que ai eu acho que jáaa,,

--33---<Professora PL> divaga, né? são aquelas palavras, e tentem resolver isso, enquanto vocês vão fazendo isso, eu vou atendendo as pessoas que querem que eu leia o texto, tá? Mas só que também, gente, que é pela ordem de chegada, tá? Porque têm aqueles que sempre gostam de levar vantagem. Têm uns que ficam aqui esperando meia hora e chega um

--38---<Professora PL> Vamos respeitar a ordem, tá?

--42---<Professora PL> Arena? você tem Arena como uma oralida/ oral, né? <Ai você Arena já nasal, ai dentro nasaliza.>

--44---<Professora PL> < > til, então, mas o til é mais do que nasal < >justamente uma parte que ocorreu na oralidade ai.

--46---<Professora PL> Não, não perdeu, não. Esse /mê/ aqui quando se trabalha com ele cê fala /mê/. Está aqui!

--48---<Professora PL> <Então, aqui você não tem uma arena oral? Não vala arena é nasal?> Então , tem o esquema < >

--50---<Professora PL>Então entra lá com transformação.

--52---<Professora PL> Então, porque aqui é nasal também. Você pode incluir aqui.

--53---<Professora PL> Então, gente, deixa eu só explicar aqui prá todos.

<<Alunos continuam conversando enquanto a professora está explicando. Então ela continua explicando esperando que eles parem de falar. Um aluno assovia em sala de aula. A professora percebendo que os alunos não parariam, então ela pede silêncio ao produzir um som>>

--55---<Professora PL> Lá naquele esquema que eu dei prá vocês de <metaplasma> Shiiii!!!! <<Professora interrompe a explicação, produz o som onomatopaico pedindo silêncio e então retoma a discussão>> por transformação ou permuta, tem um caso lá de <catálizaçã> a colega de vocês está em dúvida em relação a isso, que essa palavra lá no Latim << professora fica uns segundinhos em silêncio>> </né/deu prá nós *nem*, né? E ai por que nasal? Aqui, é nasal esta palavra?

--57---<Professora PL> Não. E aqui?

--59---<Professora PL> Fazer como faz com as crianças, tá. Tapa o nariz que cês vão perceber, né? *nem*, tá?

--61---<Professora PL> dá prá nasalizar. Ai ela tem dúvida porque aqui, por exemplo, *arena*, né? eu vou < > essa palavra ficou, né? *areia* então não houve perda de fonema aqui. Apesar que esse /mê/ aqui é sinal. Então você tem uma oral que passa a nasal. Depois ela desnasaliza e ai depois ocorre essa perda do /i/ e dá o <disvogação> e ai você vai dar a *areia* lá, tá? Isso é lá naquela lista de palavras que tem isso aqui.. Isso aqui é < >. Isso aqui não. Então <tentem > descobrindo isso, por exemplo, <daqui> dessa palavra <do Latim > ouve perda de fonema aqui?

--63---<Professora PL> Éh, tá?Então houve o quê? Esse simples aqui, que era <vogal>, nasalizou, tá? e nós vemos o quê? dessa forma. Como é que você lê isso aqui?

--65---<Professora PL> né? Mas isso é raro na Língua Portuguesa você ter o til sozinho, por exemplo em *lã* também, né? Por exemplo *rã*

--67---<Professora PL> Ai é *rãna*,, aqui é

--69---<Professora PL> *Rãna*< > é a mesma coisa. Esse meio que nasaliza esta vogal, ai tem *lã* ai deu *rã*, tá? Ai você tem aqui o quadro de quê? A fusão dessas vogais idênticas que é o caso, né? o quê?

--71---<Professora PL> Nasaliza,,

--73---<Professora PL> e continua, né?Ai não vai ocorrer desnasalização, não. Porque ela permaneceu. O que que aconteceu? Simplesmente houve a fusão destas duas vogais < idênticas> dentro de uma só. Mas você não,,, éh, não,aqui a fusão dessas duas vogais idênticas, tá? Isso ai não pode comparar, por exemplo, dizer assim: igual crase que ocorre em gramática porque lá é o quê? a preposição *para* mais o artigo e aqui nessa frase qualquer duas vogais juntas, tá? Por exemplo, você ter << professora fica alguns segundos em silêncio>> Ah, isso aqui já tá aderido, né? A anterior do Latim era < > agora tá < >, tá? < > vai dar . Então vejam bem, vogais idênticas ocorre crase. Agora, gente, crase não é esse sinal < grave>. Crase é esse processo da fusão dessas vogais idênticas.Por isso queee, éh, não podemos dizer assim: Ah, aí tem crase, né? Éhhh se você pega esse exemplo: “Vou, vou a praia todos os dias”, suponhamos, né? Ai têm pessoas que diz assim: Ah, tem crase. Referindo a crase que < >. A crase não é isso aqui não, a crase é aqui : “Vou para à praia”, né? Vou a – a praia.

--75---<Professora PL> Porque o acento aqui, o acento grave <da nossa > língua é usado só para caracterizar o <grave>, não é usado mais. Até a última reforma que foi em setenta e um, ainda a sílaba éhhh subtônica, ela era acentuada < >, por exemplo, somente, só. Ai < > essa palavra <<professora fica alguns segundos em silêncio>>era escrita dessa forma, né? Porque a silaba tônica dessa palavra derivada daqui. Aqui você tem a silaba tônica, então aqui a subtônica e a postônica. Então a subtônica, ela é < >esse aqui.

Mas isso em setenta e um. Após essa reforma < > de setenta e um, esse acento grave ficou restrito a crase, na ocorrência da crase, só. Como marca disso. Não se usa mais isso. É o único, na Língua Portuguesa, é o único caso que tá aparecendo o acento grave éhhh <prá indicar que ocorreu crase, > tá? < >, ok?

--77---<Professora PL> É ela, Nilza!

--79---<Professora PL> <Ah, tá! Só que tá acabando>

-81---<Professora PL> Não, aí não tem. Essa formação <geográfico> não é <metaplasmo> é eu só coloco porque, prá não ficar vocês sem saber o que é isso. A <conversão geográfica> vai ser só essa mudança, de um final prá outro.

--83---<Professora PL> Mas é final, tá! porque no meio tem outro nome.

--85---<Professora PL> Aí é <metafonia> < >

--87---<Professora PL> Que Fabiana?

--89---<Professora PL> Ahhh, tá!

--92---<Professora PL> Tá, deixa eles retornarem, aí porque aí prá eu ter, né? < > contextualizar < >

--94---<Professora PL> Agora cuidado! Olha o que você coloca aqui, esse *todos*, dá a impressão que você está se referindo a < >. Então seria todas,tá?

--96---<Professora PL> “Segundo o lingüista”, o lingüista é com hifem < >, né? <<professora murmura ao ler o artigo da aluna e torna este trecho inaudível>> Porque aqui quando você tem esse pronome relativo, que ele dá, exerce a função lá da oração <da restritiva > ele atrai esse pronome. “Eu posso originar”,,, Isso! <<professora murmura ao ler o artigo da aluna e torna esse trecho inaudível>> Esses nomes aqui são escritos com letras maiúsculas porque são substantivos, né? comuns ou adjetivos só quando for próprio, no caso aqui não. “Antes disto”. Não, aqui é: A partir desses ,né? Porque aí não é uma coisa que está perto, é uma coisa que já foi vista e já foi trabalhado, né? < >

--97---<Aluna 15> < >

<<Professora continua lendo o artigo da aluna em silêncio>>

--98---<Professora PL> Aqui teria um ponto. “...É aqui explicar esta afirmação, o lingüista faz um estudo comparativo”... < >

--100---<Professora PL> “por exemplo”, vírgula, né? “por exemplo, a palavra homem em português” .

--102---<Professora PL> Perfeito!

--104---<Professora PL> Não, aqui não tem problema, seria aqui, como por exemplo, éh, a palavra homem em português, não é?. Então você deveria pegar um anterior envolvendo homem. Aqui tá faltando alguma coisa.

--106---<Professora PL> É

--108---<Professora PL> É, e aí teria que ver alguma coisa aí. Tá faltando algo aqui pra fechar isso aqui. <<Professora continua lendo o artigo da aluna>> “homem, em Latim homo, em espanhol hombre. Essas pesquisas estão constituídas parentescos entre várias línguas do mundo, tanto as palavras são < > parecidas. Tentaram provar esses parentescos < > cultura e do elemento < > é, né? Éh, “é porque o desenvolvimento das línguas é correlato”. Porque você não coloca o acento agudo aí fica < > essa conversão aí do correlatos” éh, né? a, “das raças ocorridas em função de direções de < > em processo diversos de adaptação das condições ambientais .A diversificação da língua mãe ocasionou-se,” aqui não há vírgula. Entre o predicado e o sujeito não se coloca vírgula. Quem que ocasionou? “A diversificação da língua mãe ocasionou” o quê? “ocasionou < >”, aqui ocorre crase, “razões da <imigrações> e a”, tem acento grave, né? “e a política”

--110---<Professora PL> Não, aqui tá ok. “foi descoberto a mais anos o parentesco”. Éh, porque aí você quer colocar isso, né? que justamente < > questões < > perceber que ele tinha, por exemplo, os ingleses quando perceberam <os Sancricos> que o inglês tinha muito < >, né??

--112---<Professora PL> hunrrum

--114---<Professora PL> Éh, que aí seria a Lingüística, né?

--116---<Professora PL> É, porque não fazia mais < > <<fim da fita no lado A>>

<<Lado B>>

--117---<Professora PL> “E impuseram, também, uma ideologia materializada numa determinada forma de organização social em partida”

--119---<Professora PL> Mas aqui seria,,,

--121---<Professora PL> É que você vai escutar isso, né? “...sacerdotes, guerreiros e produtores”. Agora aqui seria interessante você colocar, por exemplo, é obvio que sacerdote, claro que a gente a função

--123---<Professora PL> guerreiros também e produtores e aí alguma coisa a respeito deles.

--125---<Professora PL> É

--127---<Professora PL> hunrrum, < > a “ a língua falada < >”

--129---<Professora PL> hunrrum

--131---<Professora PL> Éh, então daqui você fica, aqui prá este parágrafo tá faltando esse ele de <experiência> e coesão, né? seria aqui deste parágrafo com este. Falta alguma coisa prá fazer essa conexão do parágrafo anterior a este. Vamos ver o que que pode fazer aqui.

--133---<Professora PL> Éh, então,

--135---<Professora PL> então ok, então porque do Indo-europeu, esse ramo ocidental nosso, que nos interessa aqui que é o estudo da Língua Portuguesa, então veio o quê? O Itálico, né? Ai aquela árvore que você viu. Itálico, < > com << >-humbro> ai o Itálico deu o Latim e do Latim vieram as línguas neo-latinas. Então você teria que fazer, escrever alguma coisa aqui prá que possa,,,

--137---<Professora PL> esse < > senão fica solto. Você terminou esse assunto e já entrou no outro. Não é que não tem nada a ver, tem tudo a ver, mas falta essa coesão ai.

--140---<Professora PL> Então, eu faço assim essa chave,,,

--142---<Professora PL> você já sabe que falta. Isso...“ prá onde surgiram foi a cidade de Roma. Ai a situação de Roma....”

--144---<Professora PL> Não, éh, o Latim que foi levado, por exemplo, prá essas regiões a maioria <chama-se> românia, né? que era onde os romanos chegaram, era o Latim Vulgar.

--146---<Professora PL> Isso. Depois que abriram as escolas é obvio que era o Latim Clássico, né? Mas essa leva de pessoas era o Latim Vulgar, tá?

--148---<Professora PL> Não era esse Latim escolarizado, né? cheio de padrão, era o Latim espontâneo. Fala do povo humilde.

--150---<Professora PL> “<.... a situação de Roma sobre as demais cidades >”. Aqui quando você coloca Península, porque você já colocou aqui, ãh: “Península Itálica”, não seria?

--152---<Professora PL> Então, você põe Península se referindo a Península Itálica, então letra maiúscula aqui prá diferenciar desse acidente geográfico do <comum>, né? Senão fica: que península seria essa? Então se você coloca dessa forma, já sabe que só se utiliza essa Península Itálica, né?

--154---<Professora PL> <.... “ mas a outra ,,,dialéticos Itálicos juntos !?!< > e Humbrico”. Éhhh, cê achou Umbrico?

--156---<Professora PL> Pode ser Umbro

--158---<Professora PL> < Umbrico deu isso aqui?>.

--160---<Professora PL> Ah, quando se está referindo a Península Itálica, certo! “falar com toda a extensão de <terra>, vírgula Latim apresentado em duas versões: O Clássico,né? usado <como instrumento dominantes> e o Latim Vulgar pelos soldados, artesões, comerciantes...” Éh, mas ai quando,, era bom você colocar, bom, enfim, o povo. Porque se você coloca isso aqui, dá a impressão de que os soldados, artesões, os comerciantes não fazia parte desse povo,,,

--162---<Professora PL> Ah, tá!

--164---<Professora PL> Hum.

--166---<Professora PL> Fala!

--168---<Professora PL> hum

--170---<Professora PL> Sei, e seu esposo tá fazendo que curso?

--172---<Professora PL> Porque tem que ver o tempo. Prá quando que é isso. Porque essa semana não dá prá eu pegar, não. Porque amanhã eu já vou prá Cuiabá. Eu estou como aluna especial na <disciplina> do mestrado, então,,,

--174---<Professora PL> Ih, semana eu já começo, inclusive, a fazer revisão das provas do vestibular, né? Mas teria um tempo que eu poderia ver isso . E prá quando que ele quer essa monografia? Isso que é o problema, né? Eu,,,

--177---<Professora PL> Não,

--179---<Professora PL> <o Provençal > é o francês e o <Provençal > é do Sul da França

--181---<Professora PL>e o Daumático é da Daumácia, da Iugoslávia.

--183---<Professora PL> Daumático.

--185---<Professora PL> Não, mas éhhh, tem <alguns erro > que eles elimina o daumático.

--187---<Professora PL> É. Porque eles usam o franco-provençal que é o francês e o provençal, né? e faz uma coisa só, um grupo só, mas é o Francês e o provençal. Provençal é do Sul da França.

--189---<Professora PL> É uma região da Itália, não é Itálica, não. A não ser que você colocasse assim: O Latim era uma, a língua falada <ou nasce> na região Itália, ai tudo bem! Mas se cê

--191---<Professora PL> Éh... “ onde surgiu em < > de Roma. A expansão de Roma sobre essas mais baixas < > autoridade Latim < >”. Ah, isso aqui tá ok, tá? Dá uma olhada nisso aqui < >

--193---<Professora PL> Pode ser úmbrio, ou então, tem Umbro também, essa variante aí, mas Umbrico não dá não!

--195---<Professora PL> Pode ser Umbro ou <Úmbrido>. Usa Umbro ou usa Úmbrio também. <<professora continua a ler o texto dá aula, mas somente murmura as palavras tornando esse segmento inaudível>>

--197---<Professora PL> Não, está se referindo a Itália

--199---<Professora PL> Tá! “...falando em todas as extensões de terras, o Latim apresentava-se em duas versões: o Clássico; usado pelo segmento dominantes”. Agora, o que seria esses segmentos dominantes?

--201---<Professora PL> Éh, mais aí você teria que explicar isso aqui o que que são esses segmentos dominantes porque eu sei o que quer dizer isso, o que que você quer dizer aqui.

--203---<Professora PL> Isso! Cê pega um leitor virtual aí, aí você tem que escrever prá qualquer pessoa, né? tentar entender isso, né? “... usado por soldados e artesões, né?

--205---<Professora PL> “...comerciantes ou seja, o povo.”

--207---<Professora PL> ãh?

--209---<Professora PL> Não, porque,,, eu não sei se você coloca povo entre aspas. Prá mim parece pejorativo isso, não dá essa impressão?

--211---<Professora PL> “O povo”, “o povo”

--213---<Professora PL> Éh, cê saiu da posse do P.T., né? Porque um dia eu fiz essa colocação, eu falei assim: “ah, esse povo, essa crosta”. Ai o aluno coligado ao P.T. falou assim: “Ah, por que cê fala: “ esse povo?” né? Então ele se ofendeu, né? Então depende do que você coloca, aí o outro vai interpretar, né?

--215---<Professora PL> É, aí é complicado! < > o povo mesmo esse éhhh

--217---<Professora PL> Éh, porque quando cê diz assim: “O povão”, dá impressão que ele não faz parte do povo, né?

--217---<Professora PL> Agora, povão é pejorativo, né? Agora essa, assim: ... “ deu origem às...” deu origem as, a quê? então você tem que olhar essa regência é nominal, ao uso da preposição porque esse aqui não é

um artigo nesse caso. Deu origem a quê? então a – a , né? Então olha só, então, “deu origem às línguas modernas”. Então por exemplo,,,

--219---<Professora PL> hum

--221---<Professora PL> Tá, mas aí o Inglês está aqui dentro da língua anglo-saxônica ou está simplesmente < >

--223---<Professora PL> Éh, mas vejam bem aqui, ó, que vocês coloca aqui “a mistura desse Latim com as línguas Celtas e mais tarde com as germânicas é que deu origem as línguas modernas como, por exemplo, o Inglês anglo-saxônicas”. O Inglês anglo-saxônico era esse grupo que envolvia, por exemplo, o Inglês, Alemão, Holandês, Norueguês. Essas línguas,

--225---<Professora PL> Mas o Latim não deu origem a elas não.

--227---<Professora PL> O Inglês não é uma língua românica, não é uma língua <de raiz latina>. Então, esse parágrafo aqui você vai ter que <rever> isso aqui. Isso aqui seria outro parágrafo, início de um parágrafo. Éh, por exemplo,

--229---<Professora PL> Não, mas aqui não! Porque as línguas germânicas não são oriundas do Latim, não!

--231---<Professora PL> Éh, o que cês colocam aqui? O que cês entendem por línguas germânicas?

--233---<Professora PL> Não, mas não é! Por exemplo, a mistura do Latim éhhh vulgar com as línguas, por exemplo, quando eles chegaram na Península Ibérica já tinha, o quê? os < >. Então esse povo que é a miscigenação do Celtas com o < >, esse povo já tinha uma língua. Então o Latim chegando na Península Ibérica em contato com a língua do < >

--235---<Professora PL> Não, ele influenciou outra língua e automaticamente deu um novo modo de falar essa língua latina por causa da miscigenação com essa língua já do lugar. Então daí, desse romano que era falar da maneira romana que surgiram as línguas neo-latinas, por exemplo, na Península Ibérica o Português e o Espanhol. Aí você pega na França o francês provençal, né? Aí temos ainda o Galego na região da Galícia no norte da Espanha, o Romeno

--237---<Professora PL> Não!

--239---<Professora PL> Não! < >

--241---<Professora PL> Éh, porque o Latim em contato com a outra língua é óbvio que ele sofreu, né?

--243---<Professora PL> influencias e influenciou outra língua e o Latim mais influenciou as outras línguas que modificaram outras línguas. Então surgiu, vamos dizer assim, uma terceira língua que já era essa mistura do Latim com a língua da região. Ai dessa língua, com o passar dos tempo , o quê? A Península Ibérica deu o Português e o Espanhol. Agora essas línguas germânicas não. Ai já são de outro tronco. É dooo, aqui você colocou é do Célticos, tá? Por que que você coloca esse Céltico aqui?

--245---<Professora PL> <Itrusco> essa língua Itrusco, ela é da região da Itália. Você encontrou isso daqui nos textos?

--247---<Professora PL> Então, mas eu penso que você tá fazendo confusão aqui porque isso aqui, essa língua, esse povo era da Península Itálica agora o Celta não.

--249---<Professora PL> Éh, porque a Península Itálica, ainda se você pega lá éhh olhar historicamente você vai ter vários povos lá, não eram só os latinos não, ou latinos lá da < >

--251---<Professora PL> existiam, não é? tinham os Etruscos, os Umbros e ai tinham mais, vamos dizer assim, destacavam, né? mas existiam outros povos também ali na Península, tá? Agora esse aqui não. Esse aqui é outro tronco. Até aqui vem do tronco Itálico, daqui prá cá, não. Esse Célticos é que vai dar essas línguas germânicas, outros a línguas anglo-saxônicas, aqui vai ficar o Inglês

--253---<Professora PL> Não, mas ai a mistura desse Latim Vulgar com as línguas das regiões, éhhh, conquistadas pelos romanos

--255---<Professora PL> Isso, então

--257---<Professora PL> Então, é isso que você coloca. Agora, tem que tirar isso daqui porque isso aqui não procede.

--259---<Professora PL> Eu vou colocar aqui: rever isso.

--261---<Professora PL> Porque tem que tar claro prá você, você tá com aquela árvore genealógica que eu deixei prá vocês? Eu não trouxe.

--263---<Professora PL> Não, já vou terminar eu só,,, estou fechando.

--266---<Professora PL> Ah, tá!

---<Professora PL> Tá. Então, só que a Margareth comeu porque essa árvore aqui é minha.

--271---<Professora PL> Não, não é também. Essa aqui, essa árvore foi o meu marido que fez prá mim.

--273---<Professora PL> É

--275---<Professora PL> Ai eu emprestei prá Margareth. Então, sempre quando a gente toma material emprestado de alguém e aqui tinha meu nome, né?

--277---<Professora PL> Então vocês não podem substituir o nome da pessoa porque ai se torna o quê? Plagio, né? De repente você pega o material dos outros e diz que é você o autor dele. Ai não é por ai, né? Então vejam bem! Aqui o Indo-europeu o Arico,,

--278---<Aluna 18> Professora, mas o seu marido, então, é, nossa!!! É bem <craque>, né?

--279---<Professora PL> Éh, mas ele é engenheiro. É ele que faz essas coisas prá mim, e depois eu vou apresentar sobre a evolução da escrita, é um, ele fez também esse final de semana, que eu vou apresentar na <UFMG> <> lá. Então é bem fantástico.

--281---<Professora PL> Éh, porque, essa árvore, na realidade eu tinha num jornal onde eu tirei esse artigo, éhhh, faz tempo, até aqui tinha o jornal do Estado de São Paulo, <> ai era uma arvorezinha, só tinha até aqui, mais ou menos assim, bem pequenininha, ai ele ampliou prá mim. Ai acrescentou todas essas línguas neo-latinas. Então veja bem, aqui você teria o Indo-europeu ou o Árico, né?

--283---<Professora PL> outro não. Ai, na, na, por exemplo, essa parte ocidental, por exemplo, ai você pega o Céltico e o Itálico. São esses dois troncos, a principio, do Indo-europeu e isso tá no nosso estudo, tá? eu não tô dizendo que não surgiram outros

--285---<Professora PL> do Indo-europeu. Então veja bem, ai pega o Itálico e o Céltico. Por exemplo, prá o nosso estudo da língua portuguesa nos interessa esse aqui.

--287---<Professora PL> O Itálico. Porque do Itálico existiam, por exemplo, outras línguas na Itália, mas eu acho que o que sobressaíam eram o quê? O Umbro, o Latim e o <>, tá?

--289---<Professora PL> Então o Latim, que é da região do Lasso, que hoje é Roma, então, Roma é o Latim que se <apoderiu> dela, e ela começa a se expandir no mundo, conquistando aquele mundo daquela época. Então essa língua latina ela impôs essas <outras duas>, tá entendendo? Então ai do Latim, dependendo da região em que os romanos invadiam, ele era levado. Por exemplo, na Catalunha, né? a região da Espanha deu o Catalão. Ai depois na própria Itália dominou toda a Península Itálica, o Italiano, ai a região da Gália que é França hoje, o Francês, ai na Lusitânia o Português. Ainda você vai ver na Península Ibérica todo esse território a Península Ibérica todo esse território que a Península Ibérica corresponde essa parte aqui Portugal e o resto toda a Espanha. Ai então o Espanhol, ou o Castelhana. É que tem gente que acha que Espanhol é uma coisa e Castelhana é outra.

--291---<Professora PL> Não, Castelhana porque era a língua de Castelo, né? que era formado por <principado> e hoje mais conhecido como Espanhol por causa da Península da Espanha, dessa região da Espanha. Ai o <Reto-Romeno, Davago, Cosardo> o Galego. Esse Galego, ele conviveu com o Português até um determinado período, depois com a independência de Portugal se separa. Fica só o Português da região de Lusitânia, né? que é Portugal hoje, e o Galego ficou com essa região norte da Espanha na região da Galícia, mas lá o idioma oficial é o Espanhol, que a Galícia faz parte do território espanhol, tá?

--293---<Professora PL> Só, isso, só os,,, não, o extinto, não. É uma língua morta.

--295---<Professora PL> Não.

--297---<Professora PL> Isso.

--299---<Professora PL> Isso.

--301---<Professora PL> Tá, então o Dalmático não é uma língua extinta, ela é uma língua morta porque existe documentos que comprova ela .

--303---<Professora PL> Não! se a língua existisse.

--305---<Professora PL> É. Porque o extinto seria, por exemplo, o Indo-europeu que é, tem, assim, porque essa língua existiu, né? mas não tem nada que comprove a existência dela, são hipóteses. Ai essa parte que você mistura é aqui, ó! Os Célticos, ai os Célticos deu origem a quê? Ao Bretão, ao Gales, ao <Holandês>, ao Anglo-saxão. Ai o anglo-saxão que veio daqui, ó! Tudo é uma origem só. Céltico, Bretão e Anglo-saxão. A Anglo-saxão deu origem a inúmeras línguas e entre elas seria o Holandês, o Alemão, o Inglês, tá? então aqui, nessa árvore daqui. Então pode, isso aqui não são línguas românicas, as línguas românicas são só estas. Esse aqui, não! Esse, esse e esse. Esse aqui, não, tá? Então a partir daí dá pra você concluir o seu texto, tá?

--307---<Professora PL> dá pra fazer o seu texto.

--309---<Professora PL> hunrrrum

--311---<Professora PL> <espaço, espaço aqui>>

--313---<Professora PL> Éh, a mesma coisa. Se éhhh

--315---<Professora PL> Éh, porque românicas, neo-latina, latinas, < neo-latinas> são sinônimos, mas quer dizer a mesma coisa, só é dita românicas, né? Éhh, ... “estas línguas estão distribuídas” ...

--317---<Professora PL> Mas dá a impressão, distribuídas dá a impressão, assim, que você teria que falar sobre região < >? “<...essas línguas dividem-se em...” o que seria dividir aquilo em,,, <<A professora

continua lendo o artigo da aluna murmurando e isso faz com que este trecho se torne inaudível>> “as línguas românicas são a que conseguem distinguir < > latinos, vocabulários na língua” São elas, mas < > começar assim? Elas são ou são elas do Português, do Espanhol e você vai, éh, colocando isso aí.

--319---<Professora PL> Entre esses idiomas, o daumático não se escreve com letra maiúsculas. Oh, dentre esses, né? esses idiomas o daumático ou Daumata, foi falado da Daumácia, mas hoje é uma língua extinta, é uma língua morta.

--321---<Professora PL> desapareceu. As demais são palavras, né?

--323---<Professora PL> Não, porque o Daumacio, segundo a história, o último falante dele, eu me lembro, o seu Bina, ele morreu em mil oitocentos e noventa e oito e aí ninguém, porque ninguém se interessou pra falar essa língua e ela desaparece com ele porque ele era o último falante, depois vieram outras línguas e o dalmacio, não que ela desapareceu, extinguiu, ela é uma língua morta. Existem documentos que comprovam que ela existiu.

--325---<Professora PL> Éh, só que ela foi extinta no sentido deee que ninguém mais fala. Éh, ninguém mais fala, mas quando você vê essas definições de tipo de língua: língua morta, língua viva, língua extinta. Extinta é aquela que não deixou vestígio nenhum, não tem nada que comprove, são só hipóteses. As Indo-europeus.

--327---<Professora PL> Ela não caiu em desuso porque ela continua na língua, ainda, latina.

--329---<Professora PL> Por exemplo, se você começa a analisar em Português, né? você pega um texto, você vai ver claramente o Latim presente aí, né? se você considera. E têm autores que não considera o Latim como uma língua morta e outros sim nesse sentido de que ela, não existe uma comunidade em que ela seja língua

--331---<Professora PL> oficial, né? a não ser da igreja católica, né? Porque aí teve pessoa que disse: “Ah, mas aí o Latim não é mais a língua oficial da igreja católica.

--333---<Professora PL> Éh, porque esses povos, mesmo sendo alemães mesmo que eles não sejam, a língua deles não é uma língua neo-latina, mas eles vêem a importância. Por exemplo, inclusive eu conversando com dois norte-americanos, <esses Mormons> aí eles me colocaram, por exemplo, que nos Estados Unidos estuda na universidade, as outras irmãs dele fazia Educação Física, duas e tinha seis anos de Latim, porque pra eles o Latim desenvolve o raciocínio, a fluência

--335---<Professora PL> e facilita, por exemplo, você aprender as línguas, as outras línguas neo-latinas, tá? Então, nesse sentido, né? Bom

--337---<Professora PL> hum

--339---<Professora PL> Agora, você coloca que: “as línguas neo-latinas não se?!? deri, é o quê?!?”

--341---<Professora PL> Sim, mas “... entre aquelas, ou seja; entre as línguas neo-latinas e o Latim houve vários romances, assim foi chamado?!? Então: assim foram chamadas, né? Porque ai você tem as modificações regionais que foram chamados. Então, foram chamadas as modificações regionais do Latim.

--343---<Professora PL> Cuidado! A esta

--345---<Professora PL> “...foi causada pela história?!?” Huum, mas aqui tá confuso. Então aqui o que você pode colocar, por exemplo, estas diferenciações entre as diferenças que existe entre as línguas neo-latinas foram causadas pelo o quê? Pela história. Vai explicar o por quê, éh,

--347---<Professora PL> Não é do Latim, por exemplo, das línguas neo-latinas. Por que você pega aqueles textos que eu trouxe prá vocês, vocês tiveram dificuldades prá traduzir o Francês, depois o Italiano, mas rápido traduziram o Espanhol, né? Por que que o Francês veio de uma mesma origem e não é idêntico ao Português? Por que que o Italiano, né? Ai eh, por que que o Espanhol não é idêntico se eles vieram de uma única língua que o Latim, por que que elas são diferentes? Existem causas que levaram

--349---<Professora PL> É, etimológicas, né? que você tem a política. Ai vai explicar o por quê delas, né?

--351---<Professora PL> Mas eu penso que tá bom. É só refazer essas ultimas parte ai,ó,porque tem informação que não procede,,,Solange. Áhhh.

--354---<Professora PL> Áhn?

--356---<Professora PL> Mas essa caneta não é azul? Me dá uma coisa que

--358---<Professora PL> Ah, tá! cê diz caneta < > <<professora murmura ao ler o artigo da aluna e torna este trecho inaudível>> “da língua < > ao longo dos séculos < > transformação evoluiu e evolui até os dias atuais. Segundo alguns pesquisadores <esse idioma antigo> seria mostrado de onde derivou a maioria das línguas < > , mas que seria defendida pelos <Soviéticos> que afirmam < > que em Russo quer dizer nossa língua que seria o tronco de uma grande árvore”. Mas aí aqui tá faltando alguma coisa. “...se é um tronco de uma grande árvore”,,, que grande árvore é essa?

--360---<Professora PL> Ai seria aquelas ramificações?

--362---<Professora PL>Então, teria que completar.

--364---<Professora PL> Sim. Mas aí, aqui fica faltando mais alguma coisa. Quando cê coloca aqui: “Seria o tronco de uma grande árvore”. Quando cê coloca assim: “tronco de uma grande árvore” leva o quê, a entender o quê? uma árvore verde? Por exemplo, prá uma pessoa

--366---<Professora PL> Isso!

--368---<Professora PL> Então, porque aqui, veja bem, você já colocou sobre a hipótese que seja o <Nostratico>, né? língua mães das línguas. Aí você, éh, como você coloca, essa circularidade, aí você torna a dizer a mesma coisa ... “< Nostratico> seria o mais antigo do idioma”. Você só mudou

--370---<Professora PL> Éh, mudou < > porque aqui cê usa a língua e aqui você usa o idioma, mas é a mesma coisa. E aí eu penso que aquilo, aquilo já foi dito lá.Éh, vamos ver aqui: ... “Segundo alguns historiadores esse idioma < >seria<o Nostratico> de onde derivou a maioria das línguas do mundo. Essa seria difundida pelo,,,”. Aí teria que arrumar aqui. Então aqui você, então, “seria o tronco de uma grande árvore”...

APL 5

<<PL_2ª aula>>

--1---<Professora PL> ---Professora PL, segunda aula, terceiro semestre---

--4---<Professora PL> Sim.

--8---<Professora PL> É em cima do que vocês produziram.

<<Alunos falam todos ao mesmo tempo deixando esse segmento inaudível>>

--10---<Professora PL> Não!

--13---<Professora PL> Não, mas justamente por quê? Por que que pegamos essas seis aulas? Vocês leram, <agora> , anteriormente, leram os textos, discutimos sobre o texto, né? me parece que ficou claro, que não há dúvida em relação a isso e ficaram o quê, <praticamente> seis aulas prá vocês produzirem o texto sobre esses textos que vocês leram, né? Então, éh, sobre, é esse texto que vocês produziram, que vocês vão me apresentar, uma avaliação.

--15---<Professora PL> É lógico!

-- 17---<Professora PL> Éh, porque o meu objetivo é o quê? que vocês adquiram esse conhecimento, que vocês saibam falar a respeito do < >

--19---<Professora PL> ãh.

--21---<Professora PL> Sim,mas éh, justamente, vocês têm que aprender a escrever, gente, porque daqui prá frente é produzir mesmo, vocês vão produzir. E depois quando chegar o oitavo semestre que tem a monografia? Tá? essa produção de texto devia ter começado lá no primeiro semestre, tá? Então ai é complicado. Não é a minha disciplina PTL, né? mas o professor

--23---<Professora PL> éh, de Língua Portuguesa, por exemplo, eu não concebo você trabalhar sem saber produzir um texto< >

--25---<Professora PL> Mas, isso é ótimo . Pelo menos vocês estão no terceiro semestre e já começam a fazer isso o pior é quando chega, gente, lá do quarto, do quinto e ainda não tem, né? não tem esse costume de escrever, ai é complicado! Então, vamos começar a produzir mesmo, tá? Então vocês, éh, juntamente comigo nós vamos, por exemplo, vocês têm que tem que ser o sujeito do conhecimento de vocês. É lógico que eu vou auxiliá-los, né? porque eu vejo, assim, muitos alunos dizem assim: “ É bom quando o professor

chega e dá apostila, o aluno se vira". Mas na minha aulas eu não procedo dessa forma. Pelo menos eu tenho essa consciência, né? Então vocês lêem, depois vamos discutir isso. A dúvida, vamos sanar essas duvidas, ai depois vocês vão produzir esse conhecimento, tá? Então, porque daqui prá frente é assim. Então vai ser sempre assim, tá? Ehhh, nós vamos, éh, começar a trabalhar os <metaplasmo >, essas evoluções fonéticas que as palavras sofreram, passaram desde lá do Latim até hoje no Português atual e depois vocês vão produzir textos em cima disso. Não é pegar aquelas palavrinhas e começar: Ah, aqui ocorreu <síncope>, aqui é <apostrofe > e aqui não sei o quê, tá?

--27---<Professora PL> Agora dá! Agora é só sobre esses textos que vocês leram, tá? Sobre essa <hipopércia < >>. O que o texto, pelo menos, o que eu vi foi cinco ou seis que trouxeram aqui prá eu ver se esse texto já está ok, então eu fui orientando justamente esse problema que tem de coesão,né?

--29---<Professora PL> Isso, éh, então

--31---<Professora PL> éh <<risos>>

--33---<Professora PL> Roda, roda e não sai do lugar, né? <<risos>>. Então, mas é justamente isso, gente, produzir texto e você tem que começar...

--35---<Professora PL> <<sobreposição de voz>>... e vocês não aprende. É fazendo que você aprende.

--37---<Professora PL> <<Alunos conversam enquanto a professora fala e isso faz com que alguns trechos do discurso da professora fique inaudível>> Éh, mas verdade, gente,bom, fala sobre um assunto e ai, de repente, você passa pro outro parágrafo <é igual. Isso eu percebi mesmo>, tá? Então, éhhhh, vamos ver. Eu até conversei com a professora Ana Luiza a respeito disso, a professora de PTL, não é? Éhhh, eu vou produzir textos e ela vai pegar os meus textos prá ela olhar se realmente tem essa coesão que ela tá trabalhando com textos vocês, tá? Então trabalhando o professor de PTL juntamente comigo, eu acredito que o resultado vai ser bem melhor.

--39---<Professora PL> Éh, mas ai nós não podemos nos prender ao passado, né? se foi ruim, vamos esquecer agora e tentar daqui prá frente , né? é caminhar e <coisa> prá não ficar, por exemplo, justificando aquele problemas <de que lá>, sabe o que é isso, tá? Então vamos já que a professora Ana Luiza eu e vocês vamos tentar sanar,éh, recuperar, né? esse tempo perdido de <um ano.>

--41---<Professora PL> Oi?

--43---<Professora PL> Sobre os textos que nós temos, sobre os textos que <que eu pedi prá vocês produzirem os textos> em sala de aula.

--45---<Professora PL> Que?

--47---<Professora PL> Nada, nada, nada!

--49---<Professora PL> Não é prova de consulta não, gente! Vocês tiveram foi seis aulas <> seis aulas prá vocês elaborarem seus textos. Teve uns cinco ou seis que me apresentaram os textos aqui na mesa, lemos isso aqui, eu fui orientar sobre que precisava melhorar, tá? Então ficaram essas seis aulas, não era prá ficar aqui conversando aleatoriamente não, é aula de <diacronia>sim! Vamos trabalhar os textos aqui em sala de aula. Justamente por isso: "Professora, não tenho tempo porque eu trabalho o dia inteiro." Não é? Eu entendo isso, mas nós não podemos nos ater a isso, tá? Então, se não tem tempo lá em casa, vamos fazer isso em sala de aula. Mas também não vamos pegar um semestre todo só prá isso, tá? Então, éhhh, vamos fazer essa avaliação éhhh,,, terça feira,,,

--51---<Professora PL> dia trinta terça feira? Trinta, tá? que são as três últimas aulas, né? terça feira, dia trinta.

--53---<Professora PL> Isso

--56---<Professora PL> Éh, ãh, eu não sei porque eu nunca, ainda não havia trabalhado com vocês, eu não sei qual é o costume de vocês, mas tem me acontecido ao longo desses anos que eu trabalho com <temático> aluno que tem por prática fazer a avaliação a lápis,,, eu não aceito isso! E também não quero avaliação na folhinha de caderno, não! Existe o papel específico, não é? Ai as pessoas dizem assim: "Ah, professora, mas isso é tradicional!" Até hoje eu não entendo o que quer dizer tradicional. Baderna que é moderno? Então eu não quero ser moderna nunca,, né?

--58---<Professora PL> Ai vai entregar as coisas de qualquer sorte é ser moderno? Não é por ai. Não, gente, é essa a idéia que dá que quando você pega, por exemplo, ooo que ouçam quando alguém tá falando, quando um tá falando, que pára prá ouvir, quer dizer, que parem para ouvir o outro falar, ai diz que isso é tradicional. Gente, eu acho que isso é sem educação. São boas maneiras.

--60---<Professora PL> Como é que você, não, interrompe a fala do outro sem que o outro tenha terminado de concluir. Outra coisa que eu percebo, é assim, ãh, teve o grupo, foi seu, né? que aquele menino <o Josafá> ,

--62---<Professora PL> ele ficou assim, pensando que ele ia perder nota se não desse conta deeee

--64---<Professora PL> do conteúdo naquele dia, e quando alguém questionava alguma coisa, ele interrompeu: "Gente, vamos retomar!" Como se a fala daquela pessoa não tivesse importância.

--66---<Professora PL> Não, se há dúvida, vamos sanar essa dúvida, tá?

--68---<Professora PL> <<Professora interrompe a fala da aluna ao assaltar seu o turno >> Então, mas aí o grupo de vocês teriam que ter socializado isso para classe toda; qual era a metodologia do, do, da apresentação < >

--70---<Professora PL> Mas aí quando você terminou sua fala, alguém teve dúvida do que você falou e questionou. E ele não esperou, por exemplo, essa explicação, né? Então não pode acontecer isso. Então, não fiquem preocupados com o tempo, por exemplo, tendo uma hora prá eles expor, aí se não deu essa uma hora, gente, vamos prorrogar isso, não é? Não existe um plano fixo: é isso e acabou! É maleável, tá? Então, o que me interessa é justamente isso. Se alguém tem dúvida tem que tentar sanar a dúvida, tá?

--72---<Professora PL> hunrrum

--74---<Professora PL> Isso. É o texto que vocês já produziram aqui até ontem, né? Então aí depois, então, vocês vão,,,

--76---<Professora PL> Éh, teríamos que ver isso porque < > até o final do mês, e aí?

--79---<Professora PL> Não é somente a tinta < > <<alunas falam junto com a professora e torna esse segmento inaudível>>

--81---<Professora PL> Sim, então, gente, justamente, em que éhhh, em que vocês têm que acostumar com isso. O que que você aprendeu lá em Fonética e Fonologia então vai aplicar aqui. Então, não são disciplinas distantes, por exemplo, como se, como se Fonética e Fonologia nada tivesse a ver com Língua Portuguesa, assim, com a diacronia, tá?

--83---<Professora PL> O que seriaaa!?!

--88---<Professora PL> Sete de outubro,,,

--90---<Professora PL> É

--96---<Professora PL> Agora tem uma coisa, já vou avisando éhhh eu não acredito que existam pessoas que tenham o mesmo pensamento, né? Cuidado que tem gente que brinca por aqui, aí vai lá no colega e pega o texto dele e vai e me dá o texto. Aí eu vou anular a prova dos dois, tá? aquele que deu o texto pro outro. <<tom de voz ríspido>> Porque cada um vai ter que produzir o seu, gente.<<tom de voz maleável>> É óbvio que vai ter, éh, éh, um assunto somente, mas a estrutura do texto de uma pessoa

--98---<Professora PL> < > a outra não. Isso aí, cada um tem seu jeito de escrever, tá? Então eu falo isso e não estou dizendo que aqui há pessoas que tem essa prática, não é? <<tom de voz com ironia>> Mas ao longo do,,,

--101---<Professora PL> Mas ao looooongo da minha vida enquanto professora,

--103---<Professora PL> eu tenho essa experiência, eu já estou descolada de saber isso aí. E sei que alunos, por exemplo, você passa o,,,éhhh, prá me apresentar um artigo sobre determinado assunto, aí um aluno lá do segundo semestre quando chega no terceiro vai a procura dos alunos do quarto semestre prá pegar o texto dele e me entregar como se fosse deles. Só que,,

--105---<Professora PL> Tem.

--107---<Professora PL> Éh

--110---<Professora PL> Aí, eu simplesmente já conheço o texto do outro e as vezes chegam com <prática> xerocar o texto, os artigos dos alunos justamente prá pegar esses alunos que tem essa prática.

--114---<Professora PL> Não é a mim não. A pessoa que faz está enganando a si mesmo, não a mim. <<professora fala mais alto para manter seu turno>> Agora, só que tem uma coisa, eu não gosto de passar por boba, tá? É igual o aluno que tem a prática de copiar na prova, né? Ele prepara e chega aqui ele só vai arrancando o papelzinho, né? e começa a copiar. E depois ainda conta isso como se fosse uma grande vantagem, né? <Eu coleeei na prova!>

--16---<Professora PL> Então, por exemplo, eu tenho vergonha de chamar atenção. Eu não vou fazer isso. Eu posso ver alguém fazendo isso, mas eu não vou chamar a atenção dele, tá? Porque é complicado! Bem, éhhh, então tá ok? Essa avaliação já terça feira dia trinta? Não é de consulta, não é a lápis e não é na folha de caderninho, né? desse aí que rasga e ainda me deixa<toda a matéria lá pendurada >

--19---<Professora PL> Aquela apalpada, né? Bom, eu não sei. No meu tempo de estudar, chamava isso de papel ofício, né? eu não sei hoje como que é o nome, né?

--21---<Professora PL> Papel almaço?

--26---<Professora PL> Oi?

--28---<Professora PL> <Verificação prá Apresentar>

--31---<Professora PL> Éhhh, então, peguem essa lista de, dessas alterações fonética, que são as <metaplasmas> e com aquele esquema que eu dei prá vocês, aquele resumo, sentem em dupla. Eu não gosto de muito, três, quatro não que aí eu acho que jáaa,,

--33---<Professora PL> divaga, né? são aquelas palavras, e tentem resolver isso, enquanto vocês vão fazendo isso, eu vou atendendo as pessoas que querem que eu leia o texto, tá? Mas só que também, gente,

que é pela ordem de chegada, tá? Porque têm aqueles que sempre gostam de levar vantagem. Têm uns que ficam aqui esperando meia hora e chega um

--38---<Professora PL> Vamos respeitar a ordem, tá?

--42---<Professora PL> Arena? você tem Arena como uma oralida/ oral, né? <Ai você Arena já nasal, ai dentro nasaliza.>

--44---<Professora PL> < > til, então, mas o til é mais do que nasal < >justamente uma parte que ocorreu na oralidade ai.

--46---<Professora PL> Não, não perdeu, não. Esse /mê/ aqui quando se trabalha com ele cê fala /mê/. Está aqui!

--48---<Professora PL> <Então, aqui você não tem uma arena oral? Não vala arena é nasal?> Então , tem o esquema < >

--50---<Professora PL>Então entra lá com transformação.

<<som de mãos manipulando um papel>>

--52---<Professora PL> Então, porque aqui é nasal também. Você pode incluir aqui.

--53---<Professora PL> Então, gente, deixa eu só explicar aqui prá todos.

--55---<Professora PL> Lá naquele esquema que eu dei prá vocês de <metaplasma> Shiiii!!!! <<Professora interrompe a explicação, produz o som onomatopaico pedindo silêncio e então retoma a discussão>> por transformação ou permuta, tem um caso lá de <catalização> a colega de vocês está em dúvida em relação a isso, que essa palavra lá no Latim << professora fica uns segundinhos em silêncio>> </né/deu prá nós *nem*, né? E ai por que nasal? Aqui, é nasal esta palavra?

--57---<Professora PL> Não.E aqui?

--59---<Professora PL> Fazer como faz com as crianças, tá. Tapa o nariz que cês vão perceber, né? *nem*, tá?

--61---<Professora PL> dá prá nasalizar. Ai ela tem dúvida porque aqui, por exemplo, *arena*, né? eu vou < > essa palavra ficou, né? *areia* então não houve perda de fonema aqui. Apesar que esse /mê/ aqui é sinal. Então você tem uma oral que passa a nasal. Depois ela desnasaliza e ai depois ocorre essa perda do /i/ e dá o <disvogação> e ai você vai dar a *areia* lá, tá? Isso é lá naquela lista de palavras que tem isso aqui.. Isso aqui é < >. Isso aqui não.Então <tentem > descobrindo isso, por exemplo, <daqui> dessa palavra <do Latim > ouve perda de fonema aqui?

--63---<Professora PL> Éh, tá?Então houve o quê? Esse simples aqui, que era <vogal>, nasalizou, tá? e nós vemos o quê? dessa forma. Como é que você lê isso aqui?

--65---<Professora PL> né? Mas isso é raro na Língua Portuguesa você ter o til sozinho, por exemplo em *lã* também, né? Por exemplo *rã*

--67---<Professora PL> Ai é *rãna*,, aqui é

--69---<Professora PL> *Rãna*< > é a mesma coisa. Esse meio que nasaliza esta vogal, ai tem *lã* ai deu *rã*, tá? Ai você tem aqui o quadro de quê? A fusão dessas vogais idênticas que é o caso, né? o quê?

--71---<Professora PL> Nasaliza,,

--73---<Professora PL> e continua, né?Ai não vai ocorrer desnasalização, não. Porque ela permaneceu. O que aconteceu? Simplesmente houve a fusão destas duas vogais < idênticas> dentro de uma só. Mas você não,,, éh, não,aqui a fusão dessas duas vogais idênticas, tá? Isso ai não pode comparar, por exemplo, dizer assim: igual crase que ocorre em gramática porque lá é o quê? a preposição *para* mais o artigo e aqui nessa frase qualquer duas vogais juntas, tá? Por exemplo, você ter << professora fica alguns segundos em silêncio>> Ah, isso aqui já tá aderido, né? A anterior do Latim era < > agora tá < >, tá? < > vai dar . Então vejam bem, vogais idênticas ocorre crase. Agora, gente, crase não é esse sinal < grave>. Crase é esse processo da fusão dessas vogais idênticas.Por isso queee, éh, não podemos dizer assim: Ah, aí tem crase, né? Éhhh se você pega esse exemplo: “Vou, vou a praia todos os dias”, suponhamos, né? Ai têm pessoas que diz assim: Ah, tem crase. Referindo a crase que < >. A crase não é isso aqui não, a crase é aqui : “Vou para à praia”, né? Vou a – a praia.

--75---<Professora PL> Porque o acento aqui, o acento grave <da nossa > língua é usado só para caracterizar o <grave>, não é usado mais. Até a última reforma que foi em setenta e um, ainda a sílaba éhhh subtônica, ela era acentuada < >, por exemplo, somente, só. Ai < > essa palavra <<professora fica alguns segundos em silêncio>>era escrita dessa forma, né? Porque a sílaba tônica dessa palavra derivada daqui. Aqui você tem a sílaba tônica, então aqui a subtônica e a postônica. Então a subtônica, ela é < >esse aqui. Mas isso em setenta e um. Após essa reforma < > de setenta e um, esse acento grave ficou restrito a crase, na ocorrência da crase, só. Como marca disso. Não se usa mais isso. É o único, na Língua Portuguesa, é o único caso que tá aparecendo o acento grave éhhh <prá indicar que ocorreu crase, > tá? < >, ok?

--77---<Professora PL> É ela, Nilza!

--79---<Professora PL> <Ah, tá! Só que tá acabando>

--81---<Professora PL> Não, aí não tem. Essa formação <geográfico> não é <metaplasmo> é eu só coloco porque, prá não ficar vocês sem saber o que é isso. A <conversão geográfica> vai ser só essa mudança, de um final prá outro.

--83---<Professora PL> Mas é final, tá! porque no meio tem outro nome.

--85---<Professora PL> Aí é <metafonia> < >

--87---<Professora PL> Que Fabiana?

--89---<Professora PL> Ahhh, tá!

--92---<Professora PL> Tá, deixa eles retornarem, aí porque aí prá eu ter, né? < > contextualizar < >

--94---<Professora PL> Agora cuidado! Olha o que você coloca aqui, esse *todos*, dá a impressão que você está se referindo a < >. Então seria todas, tá?

--96---<Professora PL> “Segundo o lingüista”, o lingüista é com hifem < >, né? <<professora murmura ao ler o artigo da aluna e torna este trecho inaudível>> Porque aqui quando você tem esse pronome relativo, que ele dá, exerce a função lá da oração <da restritiva> ele atrai esse pronome. “Eu posso originar”,,, Isso! <<professora murmura ao ler o artigo da aluna e torna esse trecho inaudível>> Esses nomes aqui são escritos com letras maiúsculas porque são substantivos, né? comuns ou adjetivos só quando for próprio, no caso aqui não. “Antes disto”. Não, aqui é: A partir desses ,né? Porque aí não é uma coisa que está perto, é uma coisa que já foi vista e já foi trabalhado, né? <

--98---<Professora PL> Aqui teria um ponto. “...É aqui explicar esta afirmação, o lingüista faz um estudo comparativo”... < >

--100---<Professora PL> “por exemplo”, vírgula, né? “por exemplo, a palavra homem em português”

--102---<Professora PL> Perfeito!

--104---<Professora PL> Não, aqui não tem problema, seria aqui, como por exemplo, éh, a palavra homem em português, não é?. Então você deveria pegar um anterior envolvendo homem. Aqui tá faltando alguma coisa.

--106---<Professora PL> É

--108---<Professora PL> É, e aí teria que ver alguma coisa aí. Tá faltando algo aqui prá fechar isso aqui. <<Professora continua lendo o artigo da aluna>> “homem, em Latim homo, em espanhol hombre. Essas pesquisas estão constituídas parentescos entre várias línguas do mundo, tanto as palavras são< > parecidas.

Tentaram provar esses parentescos < > cultura e do elemento < >” é, né? Éh, “ é porque o desenvolvimento das línguas é correlato”. Porque você não coloca o acento agudo ai fica < > essa conversão ai do correlatos” éh, né? a, “das raças ocorridas em função de direções de < > em processo diversos de adaptação das condições ambientais .A diversificação da língua mãe ocasionou-se,” aqui não há vírgula. Entre o predicado e o sujeito não se coloca vírgula. Quem que ocasionou? “A diversificação da língua mãe ocasionou” o quê? “ocasionou < >”, aqui ocorre crase, “razões da <imigrações> e a”, tem acento grave, né? “e a política”

--110---<Professora PL> Não, aqui tá ok. “foi descoberto a mais anos o parentesco”. Éh, porque ai você quer colocar isso, né? que justamente < >questões < > perceber que ele tinha, por exemplo, os ingleses quando perceberam <os Sancricos> que o inglês tinha muito < >, né??

--112---<Professora PL> hunrrum

--114---<Professora PL> Éh, que ai seria a Lingüística, né?

--116---<Professora PL> É, porque não fazia mais < > <<fim da fita no lado A>>

<<Lado B>>

--117---<Professora PL> “E impuseram, também, uma ideologia materializada numa determinada forma de organização social em partida”

--119---<Professora PL> Mas aqui seria,,,

--121---<Professora PL> É que você vai escutar isso, né? “...sacerdotes, guerreiros e produtores”. Agora aqui seria interessante você colocar, por exemplo, é obvio que sacerdote , claro que a gente a função

--123---<Professora PL> guerreiros também e produtores e ai alguma coisa a respeito deles.

--125---<Professora PL> É

--127---<Professora PL> hunrrum, < > a “ a língua falada < >”

--129---<Professora PL> hunrrum

--131---<Professora PL> Éh, então daqui você fica, aqui prá este parágrafo tá faltando esse ele de <experiência> e coesão, né? seria aqui deste parágrafo com este.Falta alguma coisa prá fazer essa conexão do parágrafo anterior a este. Vamos ver o que que pode fazer aqui.

--133---<Professora PL> Éh, então,

--135---<Professora PL> então ok, então porque do Indo-europeu, esse ramo ocidental nosso, que nos interessa aqui que é o estudo da Língua Portuguesa, então veio o quê? O Itálico, né? Ai aquela árvore que você viu. Itálico, < > com << >-humbrico> ai o Itálico deu o Latim e do Latim vieram as línguas neo-latinas. Então você teria que fazer, escrever alguma coisa aqui prá que possa.

--137---<Professora PL> esse < > senão fica solto. Você terminou esse assunto e já entrou no outro. Não é que não tem nada a ver, tem tudo a ver, mas falta essa coesão aí.

--140---<Professora PL> Então, eu faço assim essa chave,,,

--142---<Professora PL> você já sabe que falta. Isso...“ prá onde surgiram foi a cidade de Roma. Ai a situação de Roma....”

--144---<Professora PL> Não, éh, o Latim que foi levado, por exemplo, prá essas regiões a maioria <chama-se> românia, né? que era onde os romanos chegaram, era o Latim Vulgar.

--146---<Professora PL> Isso. Depois que abriram as escolas é obvio que era o Latim Clássico, né? Mas essa leva de pessoas era o Latim Vulgar, tá?

--148---<Professora PL> Não era esse Latim escolarizado,né? cheio de padrão, era o Latim espontâneo. Fala do povo humilde.

--150---<Professora PL> “<.... a situação de Roma sobre as demais cidades >”. Aqui quando você coloca Península, porque você já colocou aqui, ãh: “Península Itálica”, não seria?

--152---<Professora PL> Então, você põe Península se referindo a Península Itálica, então letra maiúscula aqui prá diferenciar desse acidente geográfico do <comum>, né? Senão fica: que península seria essa? Então se você coloca dessa forma, já sabe que só se utiliza essa Península Itálica, né?

--154---<Professora PL> <.... “ mas a outra ,,,dialéticos Itálicos juntos !?< > e Humbrico”. Éhhh, cê achou Umbrico?

--156---<Professora PL> Pode ser Umbro

--158---<Professora PL> < Umbrico deu isso aqui?>.

--160---<Professora PL> Ah, quando se está referindo a Península Itálica, certo! “falar com toda a extensão de <terra>, vírgula Latim apresentado em duas versões: O Clássico,né? usado <como instrumento dominantes> e o Latim Vulgar pelos soldados, artesões, comerciantes...” Éh, mas aí quando,, era bom você colocar, bom, enfim, o povo. Porque se você coloca isso aqui, dá a impressão de que os soldados, artesões, os comerciantes não fazia parte desse povo,,,

--162---<Professora PL> Ah, tá!

--164---<Professora PL> Hum.

--166---<Professora PL> Fala!

--168---<Professora PL> hum

--170---<Professora PL> Sei, e seu esposo tá fazendo que curso?

--172---<Professora PL> Porque tem que ver o tempo. Prá quando que é isso. Porque essa semana não dá prá eu pegar, não. Porque amanhã eu já vou prá Cuiabá. Eu estou como aluna especial na <disciplina> do mestrado, então,,,

--174---<Professora PL> Ih, semana eu já começo, inclusive, a fazer revisão das provas do vestibular, né? Mas teria um tempo que eu poderia ver isso . E prá quando que ele quer essa monografia? Isso que é o problema, né? Eu,,,

--177---<Professora PL> Não,

--179---<Professora PL> <o Provençal > é o francês e o <Provençal > é do Sul da França

--181---<Professora PL>e o Daumático é da Daumácia, da Iugoslávia.

--183---<Professora PL> Daumático.

--185---<Professora PL> Não, mas éhhh, tem <alguns erro > que eles elimina o daumático.

--187---<Professora PL> É. Porque eles usam o franco-provençal que é o francês e o provençal, né? e faz uma coisa só, um grupo só, mas é o Francês e o provençal. Provençal é do Sul da França.

--189---<Professora PL> É uma região da Itália, não é Itálica, não. A não ser que você colocasse assim: O Latim era uma, a língua falada <ou nasce> na região Itália, aí tudo bem! Mas se cê

--191---<Professora PL> Éh... “ onde surgiu em < > de Roma. A expansão de Roma sobre essas mais baixas < > autoridade Latim < >”. Ah, isso aqui tá ok, tá? Dá uma olhada nisso aqui < >

--193---<Professora PL> Pode ser úmbrio, ou então, tem Umbro também, essa variante aí, mas Umbrico não dá não!

--195---<Professora PL> Pode ser Umbro ou <Úmbrido>. Usa Umbro ou usa Úmbrio também. <<professora continua a ler o texto dá aula, mas somente murmura as palavras tornando esse segmento inaudível>>

--197---<Professora PL> Não, está se referindo a Itália

--199---<Professora PL> Tá! “....falando em todas as extensões de terras, o Latim apresentava-se em duas versões: o Clássico; usado pelo segmento dominantes”. Agora, o que seria esses segmentos dominantes?

--201---<Professora PL> Éh, mais aí você teria que explicar isso aqui o que que são esses segmentos dominantes porque eu sei o que quer dizer isso, o que que você quer dizer aqui.

--203---<Professora PL> Isso! Cê pega um leitor virtual ai, ai você tem que escrever prá qualquer pessoa, né? tentar entender isso, né? “... usado por soldados e artesões, né?

--205---<Professora PL> “...comerciantes ou seja, o povo.”

--207---<Professora PL> ãh?

--209---<Professora PL> Não, porque,,, eu não sei se você coloca povo entre aspas. Prá mim parece pejorativo isso, não dá essa impressão?

--211---<Professora PL> “O povo”, “o povo”

--213---<Professora PL> Éh, cê saiu da posse do P.T., né? Porque um dia eu fiz essa colocação, eu falei assim: “ah, esse povo, essa crosta”. Ai o aluno coligado ao P.T. falou assim: “Ah, por que cê fala: “ esse povo?” né? Então ele se ofendeu, né? Então depende do que você coloca, ai o outro vai interpretar, né?

--215---<Professora PL> É, ai é complicado! < > o povo mesmo esse éhhh

--217---<Professora PL> Éh, porque quando cê diz assim: “O povão”, dá impressão que ele não faz parte do povo, né?

--217---<Professora PL> Agora, povão é pejorativo, né? Agora essa, assim: ... “ deu origem às...” deu origem as, a quê? então você tem que olhar essa regência é nominal, ao uso da preposição porque esse aqui não é um artigo nesse caso. Deu origem a quê? então a – a , né? Então olha só, então, “deu origem às línguas modernas”. Então por exemplo,,,

--219---<Professora PL> hum

--221---<Professora PL> Tá, mas ai o Inglês está aqui dentro da língua anglo-saxônica ou está simplesmente < >

--223---<Professora PL> Éh, mas vejam bem aqui, ó, que vocês coloca aqui “a mistura desse Latim com as línguas Celtas e mais tarde com as germânicas é que deu origem as línguas modernas como, por exemplo, o

Inglês anglo-saxônicas”. O Inglês anglo-saxônico era esse grupo que envolvia, por exemplo, o Inglês, Alemão, Holandês, Norueguês. Essas línguas, não!

--225---<Professora PL> Mas o Latim não deu origem a elas não.

--227---<Professora PL> O Inglês não é uma língua românica, não é uma língua <de raiz latina>. Então, esse parágrafo aqui você vai ter que <rever> isso aqui. Isso aqui seria outro parágrafo, início de um parágrafo. Éh, por exemplo,

--229---<Professora PL> Não, mas aqui não! Porque as línguas germânicas não são oriundas do Latim, não!

--231---<Professora PL> Éh, o que cês colocam aqui? O que cês entendem por línguas germânicas?

--233---<Professora PL> Não, mas não é! Por exemplo, a mistura do Latim éhhh vulgar com as línguas, por exemplo, quando eles chegaram na Península Ibérica já tinha, o quê? os < >. Então esse povo que é a miscigenação do Celtas com o < >, esse povo já tinha uma língua. Então o Latim chegando na Península Ibérica em contato com a língua do < >

--234---<Aluna> Então o Latim sofreu influência, então < >?

--235---<Professora PL> Não, ele influenciou outra língua e automaticamente deu um novo modo de falar essa língua latina por causa da miscigenação com essa língua já do lugar. Então daí, desse romano que era falar da maneira romana que surgiram as línguas neo-latinas, por exemplo, na Península Ibérica o Português e o Espanhol. Ai você pega na França o francês provençal, né? Ai temos ainda o Galego na região da Galícia no norte da Espanha, o Romeno

--237---<Professora PL> Não!

--239---<Professora PL> Não! < >

--241---<Professora PL> Éh, porque o Latim em contato com a outra língua é obvio que ele sofreu, né?

--243---<Professora PL> influencias e influenciou outra língua e o Latim mais influenciou as outras línguas que modificaram outras línguas. Então surgiu, vamos dizer assim, uma terceira língua que já era essa mistura do Latim com a língua da região. Ai dessa língua, com o passar dos tempo, o quê? A Península Ibérica deu o Português e o Espanhol. Agora essas línguas germânicas não. Ai já são de outro tronco. É dooo, aqui você colocou é do Célticos, tá? Por que que você coloca esse Céltico aqui?

--245---<Professora PL> <Itrusco> essa língua Itrusco, ela é da região da Itália. Você encontrou isso daqui nos textos?

--247---<Professora PL> Então, mas eu penso que você tá fazendo confusão aqui porque isso aqui, essa língua, esse povo era da Península Itálica agora o Celta não.

--249---<Professora PL> Éh, porque a Península Itálica, ainda se você pega lá éhh olhar historicamente você vai ter vários povos lá, não eram só os latinos não, ou latinos lá da < >

--251---<Professora PL> existiam, não é? tinham os Etruscos, os Umbros e ai tinham mais, vamos dizer assim, destacavam, né? mas existiam outros povos também ali na Península, tá? Agora esse aqui não. Esse aqui é outro tronco. Até aqui vem do tronco Itálico, daqui prá cá, não. Esse Célticos é que vai dar essas línguas germânicas, outros a línguas anglo-saxônicas, aqui vai ficar o Inglês

--253---<Professora PL> Não, mas ai a mistura desse Latim Vulgar com as línguas das regiões, éhhh, conquistadas pelos romanos

--255---<Professora PL> Isso, então

--257---<Professora PL> Então, é isso que você coloca. Agora, tem que tirar isso daqui porque isso aqui não procede.

--259---<Professora PL> Eu vou colocar aqui: rever isso.

--261---<Professora PL> Porque tem que tar claro prá você, você tá com aquela árvore genealógica que eu deixei prá vocês? Eu não trouxe.

--263---<Professora PL> Não, já vou terminar eu só,,, estou fechando.

--266---<Professora PL> Ah, tá!

---<Professora PL> Tá. Então, só que a Margareth comeu porque essa árvore aqui é minha.

--271---<Professora PL> Não, não é também. Essa aqui, essa árvore foi o meu marido que fez prá mim.

--273---<Professora PL> É

--275---<Professora PL> Ai eu emprestei prá Margareth. Então, sempre quando a gente toma material emprestado de alguém e aqui tinha meu nome, né?

--277---<Professora PL> Então vocês não podem substituir o nome da pessoa porque ai se torna o quê? Plagio, né? De repente você pega o material dos outros e diz que é você o autor dele. Ai não é por ai, né? Então vejam bem! Aqui o Indo-europeu o Arico,,

--279---<Professora PL> Éh, mas ele é engenheiro. É ele que faz essas coisas prá mim, e depois eu vou apresentar sobre a evolução da escrita, é um, ele fez também esse final de semana, que eu vou apresentar na <UFMG> <> lá. Então é bem fantástico.

--281---<Professora PL> Éh, porque, essa árvore, na realidade eu tinha num jornal onde eu tirei esse artigo, éhhh, faz tempo, até aqui tinha o jornal do Estado de São Paulo, <> ai era uma arvorezinha, só tinha até aqui, mais ou menos assim, bem pequenininha, ai ele ampliou prá mim. Ai acrescentou todas essas línguas neo-latinas. Então veja bem, aqui você teria o Indo-europeu ou o Árico, né?

--283---<Professora PL> outro não. Ai, na, na, por exemplo, essa parte ocidental, por exemplo, ai você pega o Céltico e o Itálico. São esses dois troncos, a principio, do Indo-europeu e isso tá no nosso estudo, tá? eu não tô dizendo que não surgiram outros

--285---<Professora PL> do Indo-europeu. Então veja bem, ai pega o Itálico e o Céltico. Por exemplo, prá o nosso estudo da língua portuguesa nos interessa esse aqui.

--287---<Professora PL> O Itálico. Porque do Itálico existiam, por exemplo, outras línguas na Itália, mas eu acho que o que sobressaíam eram o quê? O Umbro, o Latim e o <>, tá?

--289---<Professora PL> Então o Latim, que é da região do Lasso, que hoje é Roma, então, Roma é o Latim que se <apoderiu> dela, e ela começa a se expandir no mundo, conquistando aquele mundo daquela época. Então essa língua latina ela impôs essas <outras duas>, tá entendendo? Então ai do Latim, dependendo da região em que os romanos invadiam, ele era levado. Por exemplo, na Catalunha, né? a região da Espanha deu o Catalão. Ai depois na própria Itália dominou toda a Península Itálica, o Italiano, ai a região da Gália que é França hoje, o Francês, ai na Lusitânia o Português. Ainda você vai ver na Península Ibérica todo esse território a Península Ibérica todo esse território que a Península Ibérica corresponde essa parte aqui Portugal e o resto toda a Espanha. Ai então o Espanhol, ou o Castelhana. É que tem gente que acha que Espanhol é uma coisa e Castelhana é outra.

--291---<Professora PL> Não, Castelhana porque era a língua de Castelo, né? que era formado por <principado> e hoje mais conhecido como Espanhol por causa da Península da Espanha, dessa região da Espanha. Ai o <Reto-Romeno, Davago, Cosardo> o Galego. Esse Galego, ele conviveu com o Português até um determinado período, depois com a independência de Portugal se separa. Fica só o Português da região de Lusitânia, né? que é Portugal hoje, e o Galego ficou com essa região norte da Espanha na região da Galícia, mas lá o idioma oficial é o Espanhol, que a Galícia faz parte do território espanhol, tá?

--293---<Professora PL> Só, isso, só os,,, não, o extinto, não. É uma língua morta.

--295---<Professora PL> Não.

--297---<Professora PL> Isso.

--299---<Professora PL> Isso.

--301---<Professora PL> Tá, então o Dalmático não é uma língua extinta, ela é uma língua morta porque existe documentos que comprova ela .

--303---<Professora PL> Não! se a língua existisse.

--305---<Professora PL> É. Porque o extinto seria, por exemplo, o Indo-europeu que é, tem, assim, porque essa língua existiu, né? mas não tem nada que comprove a existência dela, são hipóteses. Ai essa parte que você mistura é aqui, ó! Os Célticos, ai os Célticos deu origem a quê? Ao Bretão, ao Gales, ao <Holandês>, ao Anglo-saxão. Ai o anglo-saxão que veio daqui, ó! Tudo é uma origem só. Céltico, Bretão e Anglo-saxão. A Anglo-saxão deu origem a inúmeras línguas e entre elas seria o Holandês, o Alemão, o Inglês, tá? então aqui, nessa árvore daqui. Então pode, isso aqui não são línguas românicas, as línguas românicas são só estas. Esse aqui, não! Esse, esse e esse. Esse aqui, não, tá? Então a partir daí dá prá você concluir o seu texto, tá?

--307---<Professora PL> dá prá fazer o seu texto.

--309---<Professora PL> hunrrrum

--311---<Professora PL> <espaço, espaço aqui< >>

--313---<Professora PL> Éh, a mesma coisa. Se éhhhh

--315---<Professora PL> Éh, porque românicas, neo-latina, latinas, < neo-latinas> são sinônimos, mas quer dizer a mesma coisa, só é dita românicas, né? Éhh, ... “estas línguas estão distribuídas” ...

--317---<Professora PL> Mas dá a impressão, distribuídas dá a impressão, assim, que você teria que falar sobre região < >? “<...essas línguas dividem-se em...” o que seria dividir aquilo em,,, <<A professora continua lendo o artigo da aluna murmurando e isso faz com que este trecho se torne inaudível>> “as línguas românicas são a que conseguem distinguir < > latinos, vocabulários na língua” São elas, mas < > começar assim? Elas são ou são elas do Português, do Espanhol e você vai, éh, colocando isso ai.

--319---<Professora PL> Entre esses idiomas, o daumático não se escreve com letra maiúsculas. Oh, dentre esses, né? esses idiomas o daumático ou Daumata, foi falado da Daumácia, mas hoje é uma língua extinta, é uma língua morta.

--321---<Professora PL> desapareceu. As demais são palavras, né?

--323---<Professora PL> Não, porque o Daumacio, segundo a história, o último falante dele, eu me lembro, o seu Bina, ele morreu em mil oitocentos e noventa e oito e aí ninguém, porque ninguém se interessou pra falar essa língua e ela desaparece com ele porque ele era o último falante, depois vieram outras línguas e o dalmacio, não que ela desapareceu, extinguiu, ela é uma língua morta. Existem documentos que comprovam que ela existiu.

--325---<Professora PL> Éh, só que ela foi extinta no sentido de que ninguém mais fala. Éh, ninguém mais fala, mas quando você vê essas definições de tipo de língua: língua morta, língua viva, língua extinta. Extinta é aquela que não deixou vestígio nenhum, não tem nada que comprove, são só hipóteses. As Indo-europeus.

--327---<Professora PL> Ela não caiu em desuso porque ela continua na língua, ainda, latina.

--329---<Professora PL> Por exemplo, se você começa a analisar em Português, né? você pega um texto, você vai ver claramente o Latim presente aí, né? se você considera. E têm autores que não considera o Latim como uma língua morta e outros sim nesse sentido de que ela, não existe uma comunidade em que ela seja língua

--331---<Professora PL> oficial, né? a não ser da igreja católica, né? Porque aí teve pessoa que disse: “Ah, mas aí o Latim não é mais a língua oficial da igreja católica.

--333---<Professora PL> Éh, porque esses povos, mesmo sendo alemães mesmo que eles não sejam, a língua deles não é uma língua neo-latina, mas eles vêem a importância. Por exemplo, inclusive eu conversando com dois norte-americanos, <esses Mormons> aí eles me colocaram, por exemplo, que nos Estados Unidos estuda na universidade, as outras irmãs dele fazia Educação Física, duas e tinha seis anos de Latim, porque pra eles o Latim desenvolve o raciocínio, a fluência

--335---<Professora PL> e facilita, por exemplo, você aprender as línguas, as outras línguas neo-latinas, tá? Então, nesse sentido, né? Bom

--337---<Professora PL> hum

--339---<Professora PL> Agora, você coloca que: “as línguas neo-latinas não se?!? deri, é o quê?!?”

--341---<Professora PL> Sim, mas “... entre aquelas, ou seja; entre as línguas neo-latinas e o Latim houve vários romances, assim foi chamado?!? Então: assim foram chamadas, né? Porque aí você tem as modificações regionais que foram chamados. Então, foram chamadas as modificações regionais do Latim.

--343---<Professora PL> Cuidado! A esta

--345---<Professora PL> “...foi causada pela história?!?” Huum, mas aqui tá confuso. Então aqui o que você pode colocar, por exemplo, estas diferenciações entre as diferenças que existe entre as línguas neo-latinas foram causadas pelo o quê? Pela história. Vai explicar o por quê, éh,

--347---<Professora PL> Não é do Latim, por exemplo, das línguas neo-latinas. Por que você pega aqueles textos que eu trouxe prá vocês, vocês tiveram dificuldades prá traduzir o Francês, depois o Italiano, mas rápido traduziram o Espanhol, né? Por que que o Francês veio de uma mesma origem e não é idêntico ao Português? Por que que o Italiano, né? Ai eh, por que que o Espanhol não é idêntico se eles vieram de uma única língua que o Latim, por que que elas são diferentes? Existem causas que levaram

--349---<Professora PL> É, etimológicas, né? que você tem a política. Ai vai explicar o por quê delas, né?

--351---<Professora PL> Mas eu penso que tá bom. É só refazer essas ultimas parte ai, ó, porque tem informação que não procede,,, Solange. Áhhh.

--354---<Professora PL> Áhn?

--356---<Professora PL> Mas essa caneta não é azul? Me dá uma coisa que

--358---<Professora PL> Ah, tá! cê diz caneta < > <<professora murmura ao ler o artigo da aluna e torna este trecho inaudível>> “da língua < > ao longo dos séculos < > transformação evoluiu e evolui até os dias atuais. Segundo alguns pesquisadores <esse idioma antigo> seria mostrado de onde derivou a maioria das línguas < > , mas que seria defendida pelos <Soviéticos> que afirmam < > que em Russo quer dizer nossa língua que seria o tronco de uma grande árvore”. Mas aí aqui tá faltando alguma coisa. “...se é um tronco de uma grande árvore”,,, que grande árvore é essa?

--360---<Professora PL> Ai seria aquelas ramificações?

--362---<Professora PL> Então, teria que completar.

--364---<Professora PL> Sim. Mas ai, aqui fica faltando mais alguma coisa. Quando cê coloca aqui: “Seria o tronco de uma grande árvore”. Quando cê coloca assim: “tronco de uma grande árvore” leva o quê, a entender o quê? uma árvore verde? Por exemplo, prá uma pessoa

--366---<Professora PL> Isso!

--368---<Professora PL> Então, porque aqui, veja bem, você já colocou sobre a hipótese que seja o <Nostratico>, né? língua mães das línguas. Ai você, éh, como você coloca, essa circularidade, ai você torna a dizer a mesma coisa ... “< Nostratico> seria o mais antigo do idioma”. Você só mudou

--370---<Professora PL> Éh, mudou < > porque aqui cê usa a língua e aqui você usa o idioma, mas é a mesma coisa. E aí eu penso que aquilo, aquilo já foi dito lá.Éh, vamos ver aqui: ... “Segundo alguns historiadores esse idioma < > seria o Nostrático de onde derivou a maioria das línguas do mundo. Essa seria difundida pelo,,,”. Aí teria que arrumar aqui. Então aqui você, então, “seria o tronco de uma grande árvore”...

<Aula PL 3>

--1---<PL> < > gente, eu quero a leitura desse livro, eu não quero que aconteça igual ao anterior < “Morfemas do Português” > que parece que a maioria não leu porque quando eu questiono fica: Ah, não sei o quê. Então, nós temos que fechar isso aí. Então já comecem a ler este livro sobre a formação de palavras para nós discutirmos e encerrar isso aqui. Nós não podemos perder tempo.

--3---<PL> Sim, da outra avaliação, tá? Ehhh, então vamos fechar esse assunto sobre a estrutura, né? das palavras, ou elementos <mórficos> é a mesma coisa e <vou fazer> essa avaliação. Só que não é pra você <despreender> só as palavras, vocês vão produzir textos em cima disso, tá? <Então> começa a < > a língua, o que que é a língua? Se é destaque < nominal> < > lingüísticamente a < >, se tem em outras disciplinas que auxilia vocês a < argumentarem> o texto, tá? < >. Então vamos terminar de corrigir, né? pelo menos essas palavras < >

--5---<PL> Não, eu virei prá lá prá vocês assinar.

--7---<PL> <segmento inaudível> Quando eu venho prá essa sala aqui eu faço isso porque < >.

--9---<PL> Se terminar isso hoje prá que < > Por exemplo, essa palavra “ajuntamento” aqui é uma palavra derivada, tá? Agora, ela derivou de que outra palavra? De que palavra ela derivou, tá?

--11---<PL> Não.

--14---<PL> Então, de juntar, né? Então, cê tem que ver isso. Aí a coisa vai depender, por exemplo, juntar e ajuntar, éhhhh, isso aqui não é elemento <mórfico> esse /a/ não faz diferença. Juntar uma coisa ou ajuntar, o significado é o mesmo. Porque o prefixo, ele modifica o sentido da palavra quando você acrescenta, tá? Então, ajuntamento vem de ajuntar porque pegou o verbo ajuntar e pegou o sufixo

/mento/ e formou-se o quê? um substantivo comum, tá? Então prá <despender> isso aqui, pega, < > você < >, né? facilita isso aí, até aqui cê tem um radical, aí tem a vogal temática verbal. Apesar de ser uma palavra que é um substantivo, mas esse substantivo derivou do verbo, tá? E aqui você tem o sufixo e outra vogal temática nominal, tá? E aqui é o radical e, como você sabe, radical mais vogal temática dá o quê?

--17---<PL> Tema, não é? Então, se fosse <desprender> aqui o verbo, você teria um radical, vogal temática e tema e essa desinência pode ser dado temporal se você considerar isso, esse verbo no contexto como futuro do subjuntivo você tem uma desinência <modo> temporal. Se for uma forma nominal, ou seja, infinitivo, isso aqui é desinência verbo nominal, tá? Mas existem gramáticos que diz que isso aqui é uma desinência modo temporal, mas são raríssimos, tá? Então vai depender dessa forma aí. Deixa me ver a outra palavra, é “peixe”. Gente o que for rápido, que não necessitar de visualizar aqui, eu passo e < >.

--19---<Professora PL>Peixe, o radical seria até onde?

--21---<PL> E esse /e/ é o que?

--23---<PL> Vogal temática, tá? Aí eu < > substantivo e é uma vogal temática nominal. Quem quiser colocar, coloque, mas não é necessário, tá? Es-pa-nto. Espanto, eu coloquei aqui entre parênteses, tema nominal precedido em quatro verbo e/ou um substantivo. Então há duas formas de eu desprender essa palavra, tá? Então, se você desprender primeiro como verbo,,, Gente presta a atenção porque naaa avaliação se eu colocar essa seqüência: verbo e substantivo, então <despreenda> nessa seqüência: primeiro o verbo depois o substantivo. Se você <despreende> como substantivo e depois o verbo eu considero que tá errada, por quê? Não entendeu o que foi pedido, tá? Leva isso e depois eu não vou tentar adivinhar se você sabe o que é verbo ou o que é substantivo, né? < > saiba isso aí. Então *espanto* veio < > enquanto verbo, né? Eu espanto os pássaros do milharal de manhã, tá? Aí você tem o verbo espantar. E aonde está o radical desse < >?

--25---<PL> Até o /tê/. E esse /o/ aí? E o verbo está em que modo do verbo?

--27---<PL> <>, então o modo do indicativo. Que tempo?

--29---<PL> Presente. E em que pessoa?

--31---<PL> Primeira, tá? Mas aqui você não tem uma desinência modo temporal, o que você tem aqui é a desinência número pessoal, tá? Não, este /o/ aqui é desinência número pessoal, tá? Agora vamos analisar a forma substantiva. O radical é o mesmo, né? ou só vai modificar, éh, o outro, que pode ser uma desinência de gênero forma não marcada, que é o <morfema> zero, tá? ou segundo o Marcusci fala: “o ato vogal temático, acho que não”.

--33---<PL> ãhn?

--35---<PL> Desinência número pessoal, tá?

--37---<PL> Isso. Para muitos gramáticos, né? prá não dizer a maioria, esse /o/ aqui de espanto enquanto substantivo é desinência de gênero de forma não marcada, é o tema zero. E o /o/ não é marca de masculino, não é? Éhhh, < > por exemplo, se você pega a palavra *libido*, como eu já disse, termina em /o/, mas ela não é uma palavra masculina. Se diz *a libido*, então o /o/ não é marca de masculino, tá? O que determina se é masculino é o (determinado), ou seja, um artigo pode ser definido, indefinido ou um pronome, tá? Seja ele < >, éh, demonstrativo, aí você sabe se é masculino, tá? Enquanto que o /a/ é marca de feminino, tá? Por exemplo, se você diz: garoto, qual que é o feminino de garoto?

--39---<PL> Garota. Por quê garota? Hum? Por que que vocês acrescentaram esse /a/ aí? Tirou /o/ e pois /a/? ãh?

--41---<PL> Isso. Porque na língua, né? o /a/, no caso desses éhhhh, femininos regulares, você tem aí, esse /a/ como marca de feminino mesmo. Prá você substituir o morfema zero, que é essa desinência do gênero zero ou vogal temática segundo Matoso e pela desinência de gênero que é /a/. Isso quando você tem opositor, tá? Então, cê não pode confundir, por exemplo, éhhh, você pega a palavra *caso*, que pode ser o verbo casar e pode ser o substantivo. Aí você põe *casa* que pode ser substantivo e pode ser

verbo, e tem aluno <propicioso> que fala assim: “Ah, o feminino de *caso* é *casa*”. Não é por aí, não! Existe isso, né? Então esse /o/ de *caso* vai ser sempre uma vogal temática ou éhhh sempre vai ser uma vogal temática, segundo Matoso, se você considera como substantivo ou desinência de gênero, palavra marcada zero se for < >, tá? Ficou claro isso aí, gente? Tá. Se há dúvida perguntem porque aí enquanto houver dúvida <vamos tentar sanar isso aí >. Porque depois você não consegue < >

--43---<PL> Não. Aí é desinência número pessoal, que no presente do indicativo a primeira pessoa não marca o modo. Cê não tem uma desinência modo temporal. Porque esse /o/ não marca que é a desinência do modo indicativo do tempo presente.

--45---<PL> Sempre vai ser o presente do indicativo a primeira pessoa, esse /o/ aí não vai ser,ãh, desinência modo temporal e sim desinência número pessoal.

--47---<PL> Isso, essa é regra. Éh, a outra, a outra palavra: *acreditaremos*, tá? *Nós acreditaremos*, verbo, tá? Em que modo? <<alunos fazem silêncio e a professora volta a questionar>> Em gente? *A-cre-di-ta-re-mos*. Em que modo que tem esse verbo? Modo?!?

--49---<PL> Modo indicativo. Em que tempo?

--51---<PL> É, futuro do presente,né? Então você tem aí o modo do indicativo e futuro do presente. Então, *acreditaremos* é flexionada, é uma palavra flexionada, é um verbo, está lá o quê? no futuro do presente do modo indicativo. E, e a pessoa?

--53---<PL> Primeira do plural. Então vamos <desprender> essa palavra aqui. A outra, até aonde vai o radical dessa palavra?

--56---<PL> até o,,,

--58---<PL> Até o /r/?!?

---<PL> Até o /t/, até o /t/ Isso que vem de *acreditar*, tá? e esse /a/? ãh?

--61---<PL> Vogal temática. Vogal temática. Aí, *acredita* é o quê?

--63---<PL> Tema. O /rê/ ai é o quê?

--65---<PL> Tema, né? acreditar, /rê/, tá? éh, desinência modo temporal, né? É com essa desinência que nós sabemos que esse verbo está no modo indicativo e está no futuro do presente, né? e o /mos/ é o quê?

--67---<PL> Isso, é a desinência que caracteriza, o quê? A primeira pessoa do plural, tá? Então você tem uma desinência número pessoal ai, ok? Éh, *fruticultura*. Eu vou colocar essa palavra no quadro < >, tá? e ai como que vocês desprenderam esses elementos?

--69---<PL> O futuro é uma palavra composta.

--71---<PL> E ai?

--73---<PL> ãh?!?

--75---<PL> E ai?!?

--77---<PL> Esse é o quê?

--79---<PL> Isso! Então,,,

--81---<PL> < > das gramáticas, os sufixos,né? cada um tem um significado, tá? prá não confundir e achar que o /o/ aqui é radical, tá?

--83---<PL> O quê?

--85---<PL> Ah, porque é só acrescentar a palavra *cult* aqui de *cult* cultura e já dá outro sentido aí. < > o que quer dizer *cult*, *cultura*? É o quê?

--87---<PL> É o cultivo, éhhh < >, né? a cultivar,ãh, frutas, tá? não tem a *agricultura*?

--89---<PL> tá? Então,,

--92---<PL> Isso, hortigranjeiro,né? oi?

--94---<PL> Aqui?

--96---<PL> na vogal temática não tem como. Se fosse frutacultura, ai tudo bem, tá? mas não é, tá?

--98---<PL> Porque suprimiu a vogal temática da palavra, né? que vem de fruta e prá estabelecer ela. Além desse radical e outro e também da polifonia acrescentou-se essa consoante, essa vogal de ligação.

--100---<PL> Ah?

--102---<PL> Nem sempre. As vezes você tem o radical e você tem a vogal de ligação, ou consoante de ligação e tem o sufixo, tá?

--104---<PL> As vezes você pega essa palavra aqui, ó,,,

--106---<PL> Isso. *Parisiense*, o que quer dizer isso? Ahn?

--108---<PL> É, proveniente de Paris, né? Não necessariamente que tenha nascido, né? se alguém mora lá e já se considera um parisiense, né? então, vejam bem, éh, éh, essa palavra derivada por sufixação, tá? Então pegou-se a palavra Paris e acrescentou-se o sufixo /ense/, tá? Só prá não ficar parisense, talvez pela <eufonia>, né? serviu essa vogal de ligação, tá?

--110---<PL> É,tá? Então, Paris o radical e vogal de ligação esse é o sufixo, tá? Normalmente, tá? esse radica , mas não é regra isso daí, tá? Porque ai se você pega < > essa palavra < >,, e < > radical < > e acrescentou essa vogal de ligação prá ficar < >. Então, radical, radical, vogal de ligação, tá?

--112---<PL> Tem em outros tempos, mas não são estudados. Isso já foi feito um debate < > você já não usa mais. Mas você tem o presente do subjuntivo, o imperfeito e o futuro do subjuntivo.

--114---<PL> Só

--116---<PL> Isso.

--118---<PL> Isso, tem do subjuntivo, mas só que não se usa mais ai ele não. Até essas gramáticas ai elas não trazem,,,

--120---<PL> Isso

--122---<PL> ãhnrram

--124---<PL> Sim. É, porque < > só palavras éh::

--126---<PL> Isso, que tem duas formas de particípio passado,né? agora cuidado se não é regra de repente as pessoas começam já a colocar isso em todos os verbos achando que têm essas duas, tá? É igual uma vez uma aluna colocou prá mim, ela disse que o marido dela não havia chegado, né? que uma pessoa encomendou, não sei, uma coisa pro marido trazer e ai essa, é até uma dentista, né? que era a dentista dela disse assim, ela falou assim: “Ah, mas até eu sair de casa ele não tinha chegado”. Ele disse: “Nossa! Mas você uma aluna de Letras falando errado!” Então essa pessoa é ignorante da língua porque, na realidade, o particípio passado é /ado/, né? que você tem lá dentro da gramática. Agora não tinha chego?!? Nem sempre se pode fazer isso, tá? Morto, matado.

--128---<PL> Sim, mas você usa essa, o pago é a variante do pagado. São essas formas que você < >

--130---<PL> Isso, tá.

--132---<PL> Isso. Isso ai cê já cristalizou na língua, né? e depois com o uso, isso vai tornar um consenso numa comunidade e permanece até e esquece no outro.

--134---<PL> Isso. É o que é mais usada, né?mas não pode ser isso. É igual o caso alguém me perguntou, que não sei quem disse assim, éh: “Toda as vezes que se encontra , sei lá, essa pessoa, parece que mexe com documentação, o estado de Matogrosso, diz que ele corrige e põe estado do Matogrosso. Pelo que eu saiba é estado do Matogrosso. Então, Matogrosso é uma variante, estado de Matogrosso,né? está nos documentos oficiais estado de Matogrosso, mas as pessoas costumam dizer estado do Matogrosso. Por quê? Talvez a analogia que se tem estado do Paraná , do Pará, do Ceará que não dá prá você dizer: estado de Pará, estado de Ceará, né?e essa < anofonia>. Então, antes de você dizer que uma coisa está errada é bom parar prá pensar, hein! Vamos pesquisar isso se temos dúvida, né? porque nem tudo que, no primeiro momento dá impressão que está errado está, né? Isso fica

complicado, cê tem que ter essa cautela. Que pode ser uma variante, tá? Bom, aí vem *comeria*. *Comeria* aqui é o quê, gente? Enquanto classe gramatical?

--136---<PL> É o verbo, tá? E que modo e tempo esse verbo está e pessoa?

--139---<PL> Modo indicativo,,

--141---<PL> É futuro do,,, pretérito

--143---<PL> É, ele dá a idéia do quê? *comeria*.

--145---<PL> É, é uma hipótese, né? pode realizar ou não, né? Viajaria se, tá? sempre tem uma condicional, mas não é uma coisa que sempre vai acontecer como se dissesse *comerei*,né? Quando se diz: *comerei*, realmente vai realizar, né? Agora *comeria* já tem um,,,

--147---<PL> É, bom então vamos lá, éhhh, aqui dá pra só falar e <desprender> Até onde vai o radical dessa palavra, *comeria*?

--149---<PL> Até o /mê/ , né? /e/ aqui, até o /m/. Seria, então, /com/ logo. Não fala *come* porque aí dá a impressão que o /e/ você colocou o /e/ também. E esse /e/ aqui é o quê?

--151---<PL> ãh?!?

--153---<PL> Olha lá, em verbo não tem vogal nem consoante de ligação. Depois vai ter caso dos infixos lá, mas nós vamos ver isso depois, tá? Cuidado! Então, vamos lá, é o quê?

--155---<PL> Vogal temática. E aí *come* é o quê?

--157---<PL> E esse /ri/ aí?

--159---<PL> Isso.

--161---<PL> Isso, porque você sabe. Por que que você, bom, talvez pelo sentido vocês já sabem que é futuro subjuntivo, mas por que que vocês disseram pra mim que o verbo estava no futuro do

subjuntivo? tá? O que que levou a afirmar que o verbo está no futuro do subjuntivo? Foi pelo significado ou pela desinência aí da < >?

--164---<PL> É, muitos pegam pela desinência, né? como teve gente que falou,,,

--166---<PL> ãh?

--168---<PL> É.

--170---<PL> Aqui é /da/ é indicativo, desculpe,

--172---<PL> é modo indicativo, tá? É o futuro do pretérito, tá? Então vocês disseram: “*comeria*”, né? tá lá no futuro do pretérito, que de primeiro cê vai chamar < > lá na quarta série por aí, quinta série < > futuro < > condicional, né? que fazia uma condição, tá? Bom, *maleta* <<alunos fazem silêncio>> Vamos gente!!!

--179---<PL> Não, você pegou, o que que é, o que que é *maleta*?

--182 ---<PL> Não, é um sufixo indicador do quê? de diminutivo, *maleta*, né? < > costuma a ver malinha, né? é uma variante. Então você pega a palavra *mala* suprimiu-se essa vogal temática nominal e acrescentou-se o sufixo /eta/

--184 ---<PL> hunrrum

--186 ---<PL> E o sufixo.

--188---<PL> Agora se você quiser colocar isso como uma vogal temática, <aqui no final> tudo bem, tá? mas normalmente você vai encontrar o sufixo /eta/

--190---<PL> Vogal temática.

--192---<PL> Éh, eu só quero mostrar isso aqui, a vogal temática aí, ela é a indicadora do elementos transformados latinos, tá? e o outro é do grego,,, foi só prá vocês saberem isso.

--194---<PL> ãh?

--197---<PL> É a vogal de ligação /o/ são elementos formados do grego, né? e a < > do Latim, tá? < > do Latim, antes que eu esqueça isso daí. *Vendiam*?

--199---<PL> Até o /d/, né? *vendiam* é do verbo vender, você tem o radical e aí o que mais?

--201---<PL> ãhn?

--203---<PL> Esse /i/ é vogal temática?

--205---<PL> Para com estória! Não existe vogal de ligação < >

--207---<PL> <<risos>>

--209---<PL> <<risos>> Ai! Ai! Vamos lá!

--211---<PL> Não, aí ela não esquece mais, né?

--213---<PL> ãh?

--215---<PL> ãh?

--217---<PL> Gente, < > seu pensamento, deles, né? < > é maléfico < risos>

--219---<PL> Isso, vogal de ligação, coitado! Vamos lá, então, vem até o radical. Esse /i/, <<pigarreu>>, o /i/ é o quê? Desinência,,

--221---<PL> modo temporal.

--223---<PL> Não, vamos lá! Esse aqui eu estou analisando enquanto Matoso Câmara, tá? coloquem isso daí ao lado, depois tem a outra forma, tá?

--225---<PL> Não, não apaguem o que você fez. Tem essa outra possibilidade.

--227---<PL> Vou, tá? mas tem que saber esses dois. Matoso Câmara, gente, é imprescindível vocês conhecerem, têm que saber! Não concebe, por exemplo, professor de Língua Portuguesa, estudante de Letras que não conhece Matoso Câmara, tá? Quando digo, a obra dele tá? Ele já faleceu agora,,

--229---<PL> Isso. Ele é muito importante na, na <> ele dava curso, né? Então vamos lá? /ia/ então é uma desinência modo temporal, né? e o /m/ é uma desinência número temporal, tá?

--231---<PL> Isso, segundo Matoso, tá?

--233---<PL> Tem, tem, tem.

--237---<PL> Tá, então vamos lá! Agora outra forma que é segundo outros gramáticos, inclusive, éh, o Manoel Ribeiro que sempre ele baseia muito em Matoso, ele não segue Matoso, tá? éh, éh José Paulo <Chaconi> e outros gramáticos também, tá? Então vejam bem, aí o < > segundo os outros gramáticos até o /d/ tá? é o radical mesmo, tá? aí você tem esse /i/ essa vogal temática um <alomorte> do /e/, ou seja uma variável do /e/ que é do verbo *vender*, tá? e esse /a/ vai ser uma desinência modo temporal e o /mê/, continua o /m/ continua sendo a desinência número pessoal

--239---<PL> Isso.

--242---<PL> Ah, eu não sei, porque prá mim fui alfabetizada e estudei com < > sempre como o /ia/ como marca de imperfeito do modo indicativo, sempre considerou o /ia/ como desinência de modo temporal. Então seguia o Matoso meus professores, tá?

--244--- <Professora PL> Ähn?

--246--- <Professora PL> Ahh, perdi!

--248---<PL> É. Ele é um magrinho de óculos,né?

--250---<PL> Já leram, né?

--252---<PL> Também tem aquela da,,,, da “Língua de Eulália”

--255---<Professora PL> É porque

--258---<PL> É porque quem nem no Italiano, né? você tem, você escreve,,,por exemplo,,, tem,,,

--261---<PL> Então se diz Marcos Bagno, Bagno, então, né? É igual o professor <Pasquale>

--263---<PL> < >

--265---<PL> Italianni, Italianni.Italiano éhh, é que eles são descendente de italiano.

--267--- <Professora PL> Mas ele já veio aqui em Cárceres, eu assisti a palestra dele aqui.

--269---<Professora PL> Isso, no Centro Cultural, um magrinho de óculos, né?

--271---<PL> Bom, voltamos lá, então? Tá, tá, ok, aí, essas duas diferenças quando você tem o modo imperfeito da, na segunda conjugação, né? Matoso considera o /ia/ como desinência modo temporal, os outros vê esse /i/ como uma <alomorfe> do /e/, né? ou uma variante, que alomorfe é a variante do morfema e o /a/ como a marca da desinência modo temporal. E daí /e/ continua sendo uma desinência número pessoal, que o /m/ marca da terceira pessoa do plural, inverte, tá? Ahhh, vamos ver agora *altares*,,, como vocês desprenderam isso?

--273---<PL> Então, *altares* é o plural de,,, *altar*, né?

--275---<PL> tá. Vocês já devem ter lido, né? essa apostila aí que eu fiz desses trinta e seis gramáticos, né? Têm uns que consideram esta forma, tá? e pouco só desinência de números,,

--277---<PL> tá? éhhh e substantivos, os nomes, substantivos, adjetivos, você não vai ver desinência número pessoal, isso aqui é só para verbo, tá?Então, aí existe outros que consideram essa forma, não é? Aqui como, aí coloca, por exemplo, a palavra, o pai é radical,,, <<grita>>

--279---<PL> Éh, faz muito tempo que não acontece isso, pega vela e lanterna. Gente bem na minha aula.

PL 1
Entrevista PL

--1---<Pesquisadora> Então, eu, primeiro eu queria que você falasse da sua formação profissional. Quanto tempo cê formou? Há quanto tempo você formou?Éh, depois as especializações, da sua formação profissional primeiramente.

--2---<Professora PL> Cê diria formação em nível,superior?

--3---<Pesquisadora> Superior, é.

--4---<Professora PL> Éh, eu entrei prá universidade em oitenta e dois e me formei em oitenta e seis.

--5---<Pesquisadora> hum

--6---<Professora PL> Ai em noventa eu fui fazer especialização na PUC, né? em Belo Horizonte.

--7---<Pesquisadora> Quer dizer que logo depois da faculdade cê já foi fazer a especialização?

--8---<Professora PL> Não, porque eu terminei em oitenta e seis, né? e depois fui de noventa a noventa e dois, né? Todas as férias durante dois anos eu ia a Belo Horizonte fazer a especialização pela PUC de lá, né?

--9---<Pesquisadora> PREPS, não é?

--10---<Professora PL> É, PREPS, isso.

--11---<Pesquisadora> ãhhhh

--12---<Professora PL> Ai, depois como professora da universidade, eu entrei em oitenta e oito prá substituir a professora Rosa Martins, né? que é a Rosinha, que ela tava com problema de saúde e ai fiquei, Rosinha não retornou, né? e eu permaneci em noventa e quatro fiz o concurso me efetivei.

--13---<Pesquisadora> E ficou aqui? Ahhhh. Bom, então você trabalha na universidade desde oitenta,,

--14---<Professora PL> oitenta e oito. São,,, treze, quatorze,

--15---<Pesquisadora> oitenta e oito. São,,, treze, quatorze,

--16---<Professora PL> quinze anos de universidade

--17---<Pesquisadora> hunrrum. Como que cê, como, éh, éh, éh, ao longo desse tempo como que você acha que é a sua relação com seus alunos. Você acha que você interage bem ou você, as vezes, você sente que, você se distancia? Eu percebi percebi, pelas aulas que eu assisti, que você você interage muito bem quando você se posiciona, eles respeitam, mas, assim, eu percebo uma, percebi uma amizade,,

--18---<Professora PL> hum

--19---<Pesquisadora> né? Eu percebi que eles te admira muito, que eles, assim, apesar de sua postura ser uma postura séria, que eu admiro muito, né? assim, aceito isso, faço assim e tal, e os alunos eles, eu percebi que eles não têm nenhuma, nenhum sentimento ,assim, éh, éh, éh , contrário, eles aceitam e convivem com você, mas eu gostaria que você me falasse.

--20---<Professora PL> Não, a princípio, por exemplo, eu vejo assim, nas primeiras semanas, porque eu levo já todo, eu eu levo , por exemplo a metodologia: Como é que eu vou trabalhar, o que que eu quero, já até as avaliações possíveis, as datas, né? mais ou menos,<só no princípio>, pode mudar, e tipo de trabalho, se é um artigo ou seminário prá fechar o semestre. Mas isso ai deixa em aberto, né? se eles concordam ou não, mas também que sugerem, né?outra alternativa Então essa liberdade, por exemplo, se não tá de acordo com a minha metodologia então que me sugira uma, né? <isso é> perfeito.

--21---<Pesquisadora> hunrrum

--22---<Professora PL> Agora, o que eu levo muito e no começo eu percebo que eles ficam meio receosos é dessa postura de você cobrar e exigir mesmo. Porque eu digo prá eles: “Eu não vim aqui prá fingir que vou dar aula, né?” “Então”eu tenho um compromisso”, como eu coloco: “antes de ter um compromisso com eles eu tenho um compromisso com Deus”, né? Seria minha responsabilidade que eu tenho cer-te-za que eu vou prestar contas a Deus por esse dinheiro que eu, né? Que você recebe prá trabalhar pros seus alunos e não ficar, por exemplo, fingindo que dá aula. E no começo tem alguns alunos que não são acostumados com isso e eu sinto que,,, que eles se fecham e, as vezes, têm,, ultimamente, esses últimos semestres eu tô percebendo isso que têm alunos que eles não estão acostumados com essa forma de,,,

--23---<Pesquisadora>((interrupção)) Eu acho que o som fica < >

--24---<Professora PL> Então eu percebo que eles não estão acostumados, eu acho que , talvez, dentro da família a ter esse diálogo, essa franqueza, sabe?

--25---<Pesquisadora> Éhhh

--26---<Professora PL> que você usa, né? de conversar com eles e conversar. Então eu percebo, mas depois eles vão vendo que não é um sentido, assim de que é maldade minha, que eu quero perseguir e não sei o

quê, eu como eu coloco sempre: “Eu quero passar o máximo de que eu posso prá que eles possam ter uma base, que possam caminhar sozinhos”, né?

--27---<Pesquisadora> hunrrum

--28---<Professora PL> Então, e depois no final do semestre eu percebo que essa coisa já tá uma coisa mais tranqüila, amizade, já tem mais confiança, né?

--29---<Pesquisadora> hunrrum

--30---<Professora PL> Até porque esses alunos depois vêm e me colocam: “Ah, eu tinha pavor de você porque os anteriores ficam: Ah, a PL não brinca, cê toma cuidado!” tal, tal, tal, então esse tipo de coisa, né? como eu falei prá eles: “isso é um terrorismo,,

--31---<Pesquisadora> ((risos))

--32---<Professora PL> isso não deve existir”, né?

--33---<Pesquisadora> ((risos))

--34---<Professora PL> “Isso não existe”.Agora daí ficar, por exemplo, têm alunos que você percebe, faz dos problemas pessoais deles uma muleta.

--35---<Pesquisadora> hunrrum

--36---<Professora PL> Ai quer sempre levar vantagem. Eu tenho raiva desse tipo de coisa,

--37---<Pesquisadora> hunrrum

--38---<Professora PL> Sinceramente, sabe, eu não gosto. Cê tem problema é um ser humano, eu compreendo.

--39---<Pesquisadora> hunrrum

--40---<Professora PL> Por exemplo, ah, hoje tem uma avaliação: “Ah, não vou fazer, não deu tempo, não estudei.” Ai vem com mentiras, sabe.< > e não sei o quê. “Se você não tá preparado, seja tranqüilo”, sabe.

--41---<Pesquisadora> Assuma que,,,

--42---<Professora PL> É, “deixa o dia que você tiver preparado você faz”. Agora, daí eu te dar: “Ah, dá um trabalho.” Prá copiar as folhas de livros que eu tenho que não vai me acrescentar nada, fazer simples cópia,

não é um estudo, uma análise crítica nem nada em relação ao assunto, né? Simplesmente copia e traz prá você,, e acho que isso é uma desonestidade.cê vantagem em relação aos outros, né?

--43---<Pesquisadora> Quer dizer que você gosta que os alunos, de repente, tragam outros textos?

--44---<Professora PL> Sim,

--45---<Pesquisadora> Ahhh, que legal!

--46---<Professora PL> porque eu acho que

--47---<Pesquisadora> Você tá aberta a receber.

--48---<Professora PL> Isso

--49---<Pesquisadora> Porque tem professor que é fechado, né? Por mais que o aluno traga um texto ou, sei lá, um outro estudo, um outro livro.

--50---<Professora PL> Não, é, porque no começo, assim, por exemplo, eu dou a bibliografia básica , mas eu digo, por exemplo: “Se cês querem acessar a Internet, quer, se você tem outro livro”, até porque vai me acrescentar”, né?

--51---<Pesquisadora> Ótimo!

--52---<Professora PL> “e eu vou adquirir conhecimentos”

--53---<Pesquisadora> hunrrum

--54---<Professora PL> Então, eu não gosto de alunos passivos. Como eu coloco: “Gente, as vezes eu tô falando um monte de mentiras aqui e vocês não questionam! Vocês aceitam isso pacificamente e não é por ai”. Cê tá pretendendo em formar uma pessoa crítica que depois vai atuar na Rede, né?

--55---<Pesquisadora> hunrrum

--56---<Professora PL> Achar tudo pronto, né? Como diz o ditado: “mastigado e é só engolir”. E não é por ai! Então, o que eu penso assim: o conhecimento, cada um, ele vai em busca desse conhecimento, ele vai adquirir. Agora, ele socializa pros outros. Então, as vezes um tem uma dúvida na sala, o que quer dizer uma coisa: “Vamos ouvir esse daí.” Eu percebo, ultimamente, que esses alunos não tá assim. Me parece que tá, não a maioria, né? mas têm muitos que parece que só querem um diploma de um curso superior. Eles não tão importados com a qualidade não, sabe.

--57---<Pesquisadora> hum

--58---<Professora PL> Então é complicado. E aí, as vezes, você tem que ser um pouco dura mesmo, exigir e você, as vezes, cê sofre, assim, cê percebe pela fisionomia da pessoa que não gosta, o modo de dizer que não gosta, sabe? Então, esse tipo de pessoa que quer levar sempre vantagem em detrimento dos outros, né?

--59---<Pesquisadora> hunrrum. Mas eu percebi que cê leva assim, achei até,,, tem uma parte, achei até engraçado, quando você assiste a aula e quando transcreve cê vai descobrindo, né? Então, quando eu fui transcrevendo as aulas, éh, a forma que você, na questão da avaliação, como é que você faz e tal, tal. E eles querendo, assim: “Não, pode consultar”. E você se manteve, assim, manteve o seu posicionamento, sem perder a paciência, numa tranquilidade, eles são inteligentes, tentaram, né?

--60---<Professora PL> É

--61---<Pesquisadora> mas eles não conseguiram éh, éh, o que eles queriam, digamos, né?

--62---<Professora PL> hunrrum

--63---<Pesquisadora> fazer a prova com consulta.

--64---<Professora PL> hunrrum

--65---<Pesquisadora> Então, éh, éh, eu achei que você levou com muita tranquilidade. Até porque, eu acho, que cê tá acostumada.

--66---<Professora PL> Já éh, isso ao longo da vida, por exemplo, já aposentei da escola, né? e apesar de que eu trabalhava mais com crianças, né? e depois desde de oitenta e oito trabalhando com adulto, né?

--67---<Pesquisadora> Cê começou a trabalhar, a dar aula quando?

--68---<Professora PL> Em sessenta e nove.

--69---<Pesquisadora> Menina eu tava nascendo!

--70---<Professora PL> É, aí,,

--71---<Pesquisadora> Cê começou com ,com primeira a quarta?

--72---<Professora PL> É, eu comecei na quarta série, no ensino fundamental. Ai depois éhhh eu passei prá trabalhar sempre com a segunda série e eu sempre gostei, assim, de pegar, por exemplo, uma turma, por exemplo, eu pegava segunda e eu ia com essas crianças até a quarta série.

--73---<Pesquisadora> hum

--74---<Professora PL> Porque, por exemplo, na terceira série se a criança, se tinha alguma dificuldade eu tentaria <sanar> na terceira. E assim, não prá reprovar aluno, não era o objetivo, né? Então, eu já conhecia a dificuldade dos meus alunos e eu ia com esses alunos até a quarta série. E depois eu parei quando eu tive minha filha que é deficiente, né? deficiente mental, eu fiquei cinco anos sem trabalhar.

--75---<Pesquisadora> hum

--76---<Professora PL> Acho que de setenta e ai eu voltei em setenta e cinco, né? porque eu enjoei dessa coisa e falei, de tá, dona de casa, dona de casa não dá. Então,,

--77---<Pesquisadora> A gente quando < > não adianta. Ainda mais quem é acostumado a trabalhar desde nova,,

--78---<Professora PL> Isso.

--79---<Pesquisadora> a gente não,,,

--80---<Professora PL> E eu me realizo enquanto uma professora, né? porque é a coisa que eu sei fazer melhor que outras coisas. Então, é o que me dá satisfação, eu me realizo. As vezes eu pego, assim, eu estou numa sala de aula e eu esqueço que eu tenho família, tá. Então eu largo o < >

--81---<Pesquisadora> A gente desliga.

--82---<Professora PL> né? desliga do mundo aqui, né? extra classe. Então, é o que eu gosto de fazer. Chato é que eu já prevendo que um dia eu aposentaria, né? que ia aposentar da outra escola ai eu já,,,

--83---<Pesquisadora> Se aposentou quando, então?

--84---<Professora PL> O ano passado

--85---<Pesquisadora> Ai, que maravilha!!

--86---<Professora PL> É, em julho do ano passado.

--87---<Pesquisadora> Bom, cê falou, cê falou uma coisa interessante que foi a reflexão. Éh, éh, que os alunos têm que sair, eles têm desenvolver a reflexão, ser um reflexivo critico, né?

--88---<Professora PL> É

--89---<Pesquisadora> Cê usou essa palavra “critico”.

--90---<Professora PL> hum

--91---<Pesquisadora> Cê costuma fazer algum tipo de reflexão com você mesma? Enquanto, reflexão enquanto, de sua prá tica pedagógica? Como que você,,,

--92---<Professora PL> Ah, sim! Constantemente. Éh, eu vejo assim, vamos dizer, no término do semestre < > eu me sinto muito angustiada que eu começo a questionar: “Meu Deus, eu não, aquilo que eu me propus eu não estou dando conta”. Então, eu sinto que eu não realizei, o que eu gostaria de ter realizado, né? As vezes isso não depende de mim, né? Fatores extras que levou a não realizar.

--93---<Pesquisadora> É, tem semestre que é muito produtivo, né?

--94---<Professora PL> Isso.

--95---<Pesquisadora> Tem semestre que tem muito feriado, tem semestre que é complicado.

--96---<Professora PL> É verdade! Por qualquer coisa dispensam os alunos

--97---<Pesquisadora> Éh,

--98---<Professora PL> né? e aí então isso, eu sinto uma angustia tão grande porque eu fico preocupa, por exemplo, o pessoal do terceiro semestre provavelmente serão meus alunos no quarto, mas e os alunos do quarto semestre, né?

--99---<Pesquisadora> hum

--100---<Professora PL> E se ficou alguma dificuldade, alguma falha ali que eu poderia sanar no outro semestre eu não vou ter essa oportunidade, né? A não ser, como eu coloque prá eles que eu tenho, assim, sempre pensei em muitos anos em formar grupos de estudos, por exemplo, com meus alunos como os alunos da universidade em si, prá reunirmos prá, justamente, trabalhar essa questão da língua portuguesa, né? Porque você percebe isso a dificuldade que está, né?

--101---<Pesquisadora> hum. E a gente precisa, A gente não tem, né?

--102---<Professora PL> Isso.

--103---<Pesquisadora> Nós não temos grupos de estudos aqui, precisa, precisa montar. Mas aí, esse exercício de reflexão, você mesmo, você mesmo que se cobra?

--104---<Professora PL> Isso.

--105---<Pesquisadora> Você não tem, por exemplo, um questionário que você passa, não! com seus alunos pra ver como que foi a avaliação do semestre, as suas aulas? Você mesmo,,,

--106---<Professora PL> É, porque os alunos eu vejo ainda na universidade, como eu coloco: "Gente, vocês não têm porque temer professor, sabe". Tem alunos que têm medo de falar a verdade, com medo de sofrer represálias por parte do professor", sabe. Eu ouço aluno falar isso. Então, eu acho que essa avaliação que as vezes fazem, eles ficam muito, assim, talvez se eu vou ser professora no semestre que vem, eles não se abrem.

--107---<Pesquisadora> huum

--108---<Professora PL> Eu acredito que aconteça isso em relação, né? Então, eles não se abrem, não, não, não dizem o que que você falou, como que poderia ser. Até porque no começo do semestre, no primeiro dia de aula eu coloco isso, eu falei: "Gente, aparentemente eu posso", eu sei que eu dou essa impressão porque ao longo da minha vida têm pessoas que hoje são minhas amigas, que elas colocam isso, né? "PL, primeiro momento eu via você, parecia uma pessoa, assim, inacessível, né?" Eu falei: "Mas isso é cultural. Minha formação é de família. Então, você vem de uma cultura onde no primeiro momento, por exemplo, no primeiro momento eu sou incapaz de brincar com alguém e isso vai ao longo do tempo pra eu poder,,, até fazer uma piadinha com alguém isso é difícil, né?" Então isso é cultural. Mas eu falo, mas eu sou uma pessoa aberta porque eu fui criada, apesar de ser, como muitas pessoas dizem que é militar e não sei o quê, meu pai é militar, né? Mas, meu pai era um homem que ele tinha uma cabeça aberta, então nós tínhamos liberdade de opinar de, de falar com eles que não concordavam com isso mas em termos de educação. Então eu fui eu fui criada assim, casei com um homem que aceita isso, né? e criei meus filhos com essa liberdade de dizer se você me considera seu amigo então você tem plena liberdade de dizer minhas falhas, né? e tentar, então eu coloco isso pra eles, mas eu percebo que têm muitos alunos que têm medo, sabe.

--109---<Pesquisadora> E como que você lida com as críticas, quando eles chegam a colocar, a opinar você faz, como que você lida com isso?

--110---<Professora PL> Não, isso pra mim já é tranquilo.

--111---<Pesquisadora> Já é tranquilo porque você já vem dessa, de uma prática, né?

--112---<Professora PL> Éh, isso já é tranquilo, né? e eu falo até na família, por exemplo, quando eu coloco isso pro meu marido e meus filhos: “Se vocês que é minha família, que são as pessoas que eu considero meus amigos, que eu posso confiar, se vocês não me apontam minhas falhas”, né? então não é. Então, eu já fui criada desde a minha família lá o meu pai tinha essa prática de apontar, tanto é que eu me lembro que eu preferiria apanhar, tomar uma cintada do que meu pai falar: “Ora venha que nós precisamos conversar”. Eu chorava de vergonha, né? porque ele colocava você lá em cima depois ele ia mostrando suas falhas, né? Então aquilo era terrível, né? Então,,

--113---<Pesquisadora> Que era o que funciona muito mais que uma cintada, né?<<risos>>

--114---<Professora PL> É, é, é. Eu já preferia tomar uma cintada do que ficar ali. Queria ir embora daquilo lá, né? E sempre eu coloco prá eles, pr exemplo, eu percebi assim, meu pai, eu não vim de família de pessoas ricas, mas de pessoas que tinha um poder aquisitivo bom, né? E meu pai, por exemplo, pintura, bijuteria prá ele, toda a vida ele achou que isso era supérfluo uma futilidade, sabe. Então, as vezes, você ia pedir dinheiro prá ele, ele perguntava: “Prá que que você quer?” “Ah, pai, eu queria comprar uma maquiagem alguma coisa assim.”Ele dizia assim: “Mas minha filha, você é tão bonita não precisa disso, isso é futilidade, isso é tudo supérfluo,”né?. Até dava o dinheiro, mas vinha esse sermãozinho, né?

--115---<Pesquisadora> hunrrum

--116---<Professora PL> E eu quando eu tirei a oitava série, eu tinha quinze prá dezesseis anos, aí uma vizinha minha que era secretária dos padres, ela ia mudar aqui de <Cárceres> “PL, você não quer ficar no meu lugar”, né? Eu falei: “Vou. Vou ganhar o meu dinheiro não vou mais ficar

--117---<Pesquisadora> <<risos>> pedindo

--118---<Professora PL> pedindo dinheiro e passando vergonha, né? Então, prá ele, a principio aquilo foi uma ofensa. “O que parece que eu não posso sustentar!” não sei o quê. “Não, pai, não é isso. Eu quero ter meu dinheiro, né?” Eu casei e continuei também: “Não, eu quero ser independente financeiramente, né?” Graças a Deus até hoje eu sou. Eu não dependo nesse sentido do meu marido prá nada, no sentido financeiro não, né? Então,eu acho que isso aí foi muito bom, acho que até, pro casamento da gente, né?

--119---<Pesquisadora> Ah, é. PL, éhhh, deixa eu ver que mais que eu poderia te perguntar. Bom, com relação a reflexão cê já me respondeu. Ah, não, e seu planejamento das suas aulas, como que você planeja as suas aulas? Éhhh,assim, no começo do semestre, no final do semestre você revê a bibliografia? Como é que você faz esse,,,

--120---<Professora PL> Ah, sim,

--121---<Pesquisadora> planejamento das suas aulas?

--122---<Professora PL> tá. por exemplo, no termino do semestre eu já vou vendo, por exemplo, o que que não, como que eu poderia, por exemplo, se tem um determinado assunto se não deu prá você aprofundar o que que eu posso fazer pro semestre que vem, né?

--123---<Pesquisadora> hunrrum

--124---<Professora PL> eu,ãh, conseguir atingir esse objetivo, tá.

--125---<Pesquisadora> hunrrum

--126---<Professora PL> Então já começa a observar o que eu considero minhas falhas no semestre que estou já projetando pro outro, né?

--127---<Pesquisadora> hunrrum

--128---<Professora PL> E sempre faço esse planejamento nesse intervalo, né? de recesso que nós temos e já no começo do semestre já tá pronto o que eu quero, levo e como eu coloco, né? “Isso aqui é aberto não é fechado. Então se você tiverem uma sugestão melhor, tudo bem”. As vezes o aluno apresenta, né? algumas metodologias, algumas atividades em sala de aula e ficam mais < > e não sei o quê. Então passa, socializa isso aí,,

--129---<Pesquisadora> hunrrum

--130---<Professora PL> isso é tranquilo, sabe.

--131---<Pesquisadora> E você, quando, não sei, eu acho que eu falei um pouquinho com você a respeito do meu trabalho que eu tô estudando, quer dizer, eu tô estudando a questão, quer dizer, eu estou estudando os dois, os professores de dois departamentos, você trabalha só no departamento de Letras ou você já trabalhou em outro departamento?

--132---<Professora PL> Não eu prefiro só Letras.

--133---<Pesquisadora> Só Letras.

--134---<Professora PL:> Só Letras.

--135---<Pesquisadora> E você percebe algum, alguma formalidade no departamento de Letras? Formalidades no sentido dos alunos com os professores ou não?

--136---<Professora PL> Em relação ao aluno-professor no começo eu percebo assim: não me conhecem e o que os outros alunos já vêm falando essa questão, né? “A PL não vai brincar”. Então, eu percebo esse receio que eles têm, sabe? Mas o que eu estou percebendo nesses últimos semestres, não vou dizer nos quatro semestres,,, é problema da,,,desse respeito entre o ser humano.

--137---<Pesquisadora> hum

--138---<Professora PL> Eu não percebo isso entre os alu, entre os próprios alunos um não se respeita. Eu vejo mulheres, por exemplo, mandando rapazes, sabe, tomar naquele lugar, sabe, por cima da gente. E não espera, por exemplo, não tem respeito. Enquanto um está falando ele não espera o outro concluir, interrompe. E se você não dá atenção, percebo risada. Então, eu tô percebendo isso, sabe. Uma coisa que eu tenho notado e que isso está me angustiando e eu me sinto mal e eu falo, como eu já cheguei a colocar no terceiro semestre: “Gente”, ontem mesmo uma aluna, uma estava pedindo explicação e eu estava explicando e a outra ficou em pé, né? “Gente, será que essa pessoa não desconfia? Se eu estou conversando com a outra por que que ela não espera o momento”, né? Ai ela: “Ah, não vai me atender mesmo!” Virou e foi prá lá. Ai eu terminei, fiz de conta que não ouvi, né?.

--139---<Pesquisadora> hunrrum

--140---<Professora PL> E terminei de conversar com a outra, vi que ela estava pedindo explicação ai eu chamei, né? Digo: “Ah, você quer falar alguma coisa comigo?” Ela falou “ Ah, quero, né? mas, você não ia me dar atenção!” Eu falei: “ Mas <Juliana> como é? Eu estava conversando, ela veio primeiro.” Então eu percebo isso, mas

--141---<Pesquisadora> É, na verdade, falta de educação.

--142---<Professora PL> É. Ai pode até falar que você tem preconceito, mas eu não digo isso, por exemplo, na classe média, ou até na classe alta que isso é de, por exemplo, da classe menos favorecida, não! Quando eu coloco: “Gente, eu conheço pessoas, por exemplo, tenho uns compadres que eram paupérrimos, vieram do sítio, né? e minha comadre, hoje em dia os filhos fizeram universidade”. Só que meu afilhado não porque ele tem problema, né? epilético, né? então ele parou na sétima série. Mas, eu vejo assim, a educação, quando eu coloco: “Gente, essas boas maneiras, ela é de berço,,,

--143---<Pesquisadora> hunrrum

--144---<Professora PL>não é dinheiro que dá isso prá ninguém, não.É a família, é berço. Você nasce.Se você nasce num ambiente onde o pai e a mãe se respeitam e os filhos ai você tem e o que eu percebo na universidade pessoas que não têm esse berço, sabe.

--145---<Pesquisadora> hum

--146---<Professora PL> Que eles não estão, por exemplo, a receber críticas. Éh, quando você fala, mesmo que essa crítica é uma crítica que,eu acho que é sempre que eu faço, é construtiva, né? Eu percebo que eles levam tudo prá esse lado da ofensa, éhhh preconceito,sabe.Outra coisa que eu vejo muito irraizado é essa questão do índio e do negro.

--147---<Pesquisadora> hum

--148---<Professora PL> Eu falei: “Daqui a pouco você vai ter que abolir do seu vocabulário éhh tipo assim, negro é escuro, éh, você falar sobre, por exemplo, denegrir a imagem, ninguém fala isso porque é uma ofensa”, né? E, as vezes, eu tenho costume de chamar, assim, “nego”,mas não no sentido de negro.

--149---<Pesquisadora> Éh obvio, gente, “neguinho”, né?

--150---<Professora PL> É uma coisa carinhosa nossa de mato-grossense, né? e que isso se relaciona a pessoa.Veio um aluno meu o José Carlos, é um criação, né? “Professora, e ai se eu não conseguir a nota?” Ai eu falei prá ele: “E ai o nego dança.” Brincando com ele.

--151---<Pesquisadora> hunrrum

--152---<Professora PL> Ai um negro da sala, um senhor, um militar. Eu fiquei abismada de ver aquele homem. Ele falou assim: “E branco também”. “Gente”, eu falei, “eu não estou dizendo negro. Vai olhar no dicionário quando eu quero dizer nego, quando eu disse nego é gente, é pessoa, é você”, não é? Porque eu falei: “ Eu fui criada num ambiente sem racismo, sem preconceito”. Porque meu pai colocava isso: “Nós não somos melhores que ninguém, nós somos diferentes!” Mas melhor nós não somos”, né? Então, eu não tenho racismo. Agora, como eu coloco prá eles: “Tenho preconceito sim. A pessoas mal educadas, tenho mesmo! Não convivo com gente desse tipo”, sabe, “que não tem diálogo, diálogo é já,,,”

--153---<Pesquisadora> E eu acho que, eu percebo assim, eu vou ficando sem paciência. Eu acho que isso também é questão de maturidade, sabe. Eu, eu, eu não tenho, eu vou ficando, eu não tenho paciência com gente mal educada, com assunto ruim. Aquilo parece que a gente têm tanta coisa prá pensar, prá fazer que aquilo toma seu tempo. Mas só prá encerrar, cê tá fazendo como aluno especial em Cuiabá, o mestrado, que que cê tá achando? Apesar que eu sei que você é uma pessoa totalmente atualizada, em congresso até fora do país, você sempre está recebendo livros. Você é uma profissional, assim, sempre está atualizada.

--154---<Professora PL> hunrrum

--155---<Pesquisadora> Como que tá sendo o mestrado prá você? Cê tá,,

--156---<Professora PL> Éh, que eu estou fazendo, essa disciplina que eu estou fazendo é Filologia Românica,

--157---<Pesquisadora: tá

--158---<Professora PL> e é uma das minhas paixões. Eu gosto dessa pesquisa e trabalho de <caligrafia>, né? < > gostado muito. Agora é um assunto prá mim que não é novo porque é uma disciplina que eu já trabalho aqui que é com Lingüística Histórica < > Então, mas que tem me acrescentado muita coisa aqui, sem dúvida, né? <Estão fazendo a edição > de uma obra lá. Parte porque não dá prá você pegar tudo, né?

--159---<Pesquisadora>Cê tá fazendo só uma disciplina?

--160---<Professora PL> Só uma.

--161---<Pesquisadora> hum

--162---<Professora PL>Só uma que é na quinta-feira, né? até porque não dá prá eu seguir em duas até porque prá mim sobrecarregaria. Toda quinta-feira eu tenho que ir a Cuiabá.

--163---<Pesquisadora> E aí o semestre que vem você vai tentar novamente?

--164---<Professora PL> É, eu já fico preocupada com isso porque você ouve muita conversa, né? Se você não tem alguém já lá, você não consegue. Eu eu fiquei muito frustrada, sabe, porque cento e noventa e oito pessoas prá quatorze vagas e eu ficar em décimo quinto lugar. Depois eu fui conversar com a banca, né? Eu quero saber o que que eu errei na entrevista porque eu sei minhas notas, né? da proficiência e da prova específica. Aí eu fui conversar com a banca. Inclusive esse professor de < Filologia> Românica era da banca.

--165---<Pesquisadora> E aí?

--166---<Professora PL> Aí eu disse assim: “ Eu quero saber em que que eu falhei, em que que eu preciso melhorar”, né?

--167---<Pesquisadora> hunrrum

--168---<Professora PL> Porque, gente, é uma coisa, eu falo prá mim minha expectativa, minha família tá lá e eu tô aqui com a Ana Paula, né? Meu marido e meu dois outros filhos tão prá Cuiabá. Então prá mim preu mudar prá lá seria o ideal, né?

--169---<Pesquisadora> hunrrum

--170---<Professora PL> Ai você, de repente, fica em décimo quinto lugar e você não consegue entrar. Ai o professor diz, agora eu falei, éh, éh, porque no folder era prá você apresentar uma proposta de trabalho. Ai a desculpa que eles me disseram é que o projeto estava em aberto e quem conseguiu passar é porque entregou o projeto pronto. Falei: “Mas, então, quem entregou o projeto pronto não interpretou porque eles estavam pedindo proposta. Então, agora, se proposta é projeto eu não sei, né?” Então eu fiquei assim, sinceramente pensando nisso, eu não tenho mais,,,

--171---<Pesquisadora> Não, essa, essa

--172---<Professora PL> estrutura física, emocional, sei lá, prá ficar passando,,

--173---<Pesquisadora> Essa relação, essas relações precisam ser feitas. Isso nós, não, isso tem que ter. Por mais que você seja, tenha capacidade, né? mas essas relações. Cê vê nós temos o exemplo claro da UNICAMP. Cê vê gente, colegas nossos aqui que a gente sabe que se prestar vestibular não dá conta de passar e tá numa UNICAMP, né? A gente, né?

--174---<Professora PL> éh, éh

--175---<Pesquisadora> Enão, só que eu acho, eu acredito muito, PL, eu tive uma decepção muito grande também no doutorado porque eu terminei o mestrado e prá mim fazer o doutorado em Araraquara, minha família tava toda lá, era, sabe quando tá tudo organizado. E a minha orientadora, na época, falou prá mim: “Nãao, eu vou, ela tinha quatro vagas, duas pro mestrado, duas pro doutorado. Falou: “Não, eu vou fazer a transposição do mestrado, que nós éramos quatro candidatos, ex-orientandos dela, “ e eu vou fazer a transposição pro doutorado”, né? “fica tranqüila.” Então eu criei uma expectativa, ela me ajudou a fazer o projeto, fizemos juntas o projeto,,

--176---<Professora PL> hunrrum

--177---<Pesquisadora> então, prá mim foi mais, eu já tava, assim a entrevista, prá mim ia ser só uma formalidade, e senti dentro. A orientadora falou que ia abrir vaga,

--178---<Professora PL> hunrrum

--179---<Pesquisadora> meu projeto ela que fez junto comigo

--180---<Professora PL> hunrrum

--181---<Pesquisadora> né? Ai, fiz a entrevista e tal. Eu achei que fui bem, né? não me perguntaram e tal, ela não quis fazer pergunta porque ela faz parte, fez parte da banca. Bom, na hora que eu fui olhar o resultado eu não vi meu nome lá. Eu falei; “O quê! Fui lá na secretária, fiz amizade com ela, falei: ‘Jéssica, tá certo!?! tá errado!’” sabe, eu fiquei, assim, foi um,,olha! E ai você chega a conclusão que nesse processo seletivo,

--182---<Professora PL> hum

--183---<Pesquisadora> o professor pega se ele quer, entendeu? Tipo assim, não tô falando de mestrado que ele viu o seu projeto, né?

--184---<Professora PL> hunrrum

--185---<Pesquisadora> Mas sempre tem. Igual quando eu fui fazer em Goiânia, também. Ai na hora que eu cheguei, fiz uma prova, em Goiânia que eu falei: “Gente, eu fiz até, pus até referência bibliográfica na prova”. Sabe, nunca tinha feito uma prova tão boa. Na hora que eu cheguei, ai passei prá segunda fase. Na segunda fase, na hora que eu cheguei na sala e o pessoal foi chegando, e a professora: “Oi, professora, tudo bom?” “Oi, cê tá sumido!” E ai uma amiga minha de Alto Araguaia

--186---<Professora PL> É isso que eu percebi mesmo.

--187---<Pesquisadora> falou prá mim: “Pesquisadora, cê viu que só nós duas que somos de fora!”. Eu falei: “Não, Genésia, é uma universidade federal de Goiás, né?” Eu sempre acredito muito, né? nas, menina, olha, eu vou te falar ; se eu não tirei oito, nove naquela prova, eu fiz, assim, uma folha de papel almaço dois lados. <premei> uma bem escrita. <Ah, não! Passei!> Então, cê vê que tem isso, infelizmente tem essas,

--188---<Professora PL> Agora, sabe o quê, Fabiola, eu vejo, assim, as pessoas, por exemplo, você ouve um monte de coisas: “Ah, idade conta.” Eu estou, por exemplo, com cinquenta e três anos, ai talvez com essa banca, esses doutores vão dizer assim: Ah, agora essa mulher, depois de velha! Porque eu não me considero velha, né?

--189---<Pesquisadora> hunrrum

--190---<Professora PL> vai fazer, vem fazer mestrado. Só que essas pessoas não avaliam, por exemplo, até hoje eu não tenho mestrado não foi porque eu não quis é porque não tem como.

--191---<Pesquisadora> hunrrum

--192---<Professora PL> Eu tenho essa filha deficiente que depende de mim. Eu não vou abandonar a minha família prá ir procurar < >

--193---<Pesquisadora> Infelizmente, PL, nós temos essa,,, Cárceres é muito, olha, eu tô fazendo doutorado em São Paulo, o Paulo tá trabalhando aqui, mas tá prá sair um trabalho prá ele, mas, assim, se não sair eu, sinceramente, é muito longe, entendeu? Se pensa bem, cê vai, eu vou, eu tenho parentes em São Paulo, eu fico na casa deles. Prá mim seria muito melhor eu mudar prum lugar mais perto e ou prá Minas mesmo, tem a fazenda do Paulo lá, pelo menos eu olho a fazenda. Se vai, né? mas eu gosto muito de Cárceres, sabe, pretendo vir prá cá, mas infelizmente nós somos, éh, éh, nós somos prejudicado por essa posição geográfica.

--194---<Professora PL> hum

--195---<Pesquisadora> Muito longe!

--196---<Professora PL> hum

--197---<Pesquisadora> Agora que abriu

--198---<Professora PL> Éh

--199---<Pesquisadora> em Cuiabá, né?

--200---<Professora PL:> Então, ai eu percebo isso, sabe. E eu falo assim: “Se a banca olhar por esse lado eles estão muito desumano”. Porque eu falo: “Gente, é um sofrimento prá você, por exemplo, é um decepção tão grande.

--201---<Pesquisadora> Nossa!!! Eu entrei em depressão.

--202---<Professora PL> Ai você encontra colegas lá, éh, minhas colegas lá, as meninas não sabem o que eu sei, gente.

--203---<Pesquisadora> É

--204---<Professora PL> O professor fica lá, fica perdido e o professor tem que estar repetindo, repetindo aquela coisa que eu tô cansada de saber.

--205---<Pesquisadora> hunrrum

--206---<Professora PL> Ai então eu falo: “Infelizmente avalia a pessoa pelo aquilo que ele tem não é por aquilo que ele é?” É o que o que eu falo: “Gente, buscar conhecimento”, é como você fala: “eu vou, eu entro em contato com qualquer universidade.

--207---<Pesquisadora> Eu pensei que cê fosse prá Araraquara.

--208---<Professora PL> É

--209---<Pesquisadora> Porque cê foi naquele evento lá.

--210---<Professora PL> Éh, já fui duas vezes lá no EDIP, que é o encontro de diacronia. Ai eu conversei com um senhor chamado Erimar, ela gostou do meu projeto. Só que prá eu fazer projeto e desenvolver não tive tempo. Depois tive problema de saúde, né? Ai complicou tudo. E ai eu já pensava, assim, eu tô pedindo a Deus que < >

--211---<Pesquisadora> Agora tem isso também, viu. Eu sempre coloco,éh, que, eu sempre coloco tudo na minha vida na mão dele.

--212---<Professora PL> É

--213---<Pesquisadora> Cê pensa bem, se eu tivesse passado em Araraquara, eu sofri demais, PL, porque já não falou prá mim: “Oh, não vou te pegar!”

--214---<Professora PL> hunrrum

--215---<Pesquisadora> Oh, Pesquisadora, cê não tá preparada! Eu, sabe, eu realmente, por que ela não falou isso prá mim? que eu tirava da cabeça. Eu arrumava outro orientador igual a Sulami fez. A Sulami já procurou outro orientador,

--216---<Professora PL> É

--217---<Pesquisadora> entendeu? Percebeu que o professor dela não ia pegá-la, ela pegou outro. Mas eu fiquei tão mal que eu não preparei prá minha defesa. Eu fui prá defesa tão mal que o Paulo falou prá mim, nós morávamos em Uberlândia e o Paulo falou prá mim, <no caminho> falou assim: “Fala prá mim o que que cê vai falar lá.” Eu nem li meu trabalho de novo. Cê lê várias vezes quando cê vai encadernar e tal e tal, mas eu,, não preparei nada, não, foi a mesma coisa de, eu me senti tão mal, foi a mesma coisa de, eu me senti preterida, me senti,,,merdinha.

--218---<Professora PL> Éh éh, por exemplo, eu digo prá você < com pureza de alma> eu < > acidente do meu esposo. Se eu tivesse perdido meu esposo eu criaria um ódio do ser humano, coisa que eu não tenho,

eu odiaria prá sempre esse pessoal da banca. Porque eu poria a culpa neles, porque se eu tivesse passado eu estaria lá. Meu marido não teria que vir toda sexta-feira prá aqui,

--219---<Professora PL> teria evitado isso,

--220---<Pesquisadora> éh, éh

--221---<Professora PL> sabe, tá. Então, eu agradeço a Deus e Maria Santíssima, porque eu acho que foi Deus porque o carro dele foi pro ferro velho,

--222---<Pesquisadora> hum <<suspira>>

--223---<Professora PL> acabou! Então, eu agradeço a Deus e a Nossa Senhora porque o lugar dele que só, onde ele estava sentado porque o resto o carro a-ca-bou.

--224---<Pesquisadora> Os anjos protegeram.

--225---<Professora PL> A-ca-bou! Então, veio tudo isso na minha cabeça, sabe. Meu marido vem prá lá, vem prá cá todo final de semana.

PL 2

Entrevista PL 2

--1--- <Pesquisadora> prá com a Professora PL. Professora PL, éhh, eu gostaria de saber como, em que sua prática pedagógica, eu não digo prática, prática pedagógica, mas a sua atitude em sala de aula, se você, de onde que advém isso? Você teve algum professor ou como que isso foi construído ao longo da sua carreira profissional. Então, cê já me falou da sua formação profissional, mas eu gostaria que você retomasse e me falasse um pouco do, dessa, como é, é resultado do quê a sua prática e interação com os alunos?

--2--- <Professora PL> Bem, éh, essa relação minha com os alunos, eu vejo se começa na minha vida em família, né? Porque eu tenho, sempre me espelhei em meu pai, porque era um homem integro, um homem que tinha respeito pelo seu semelhante. E meu pai, ele era militar, e quando ele era designado prá comandar o destacamento na fronteira Brasil-Bolívia, lá ele era como a gente diz: “pau prá toda obra”, né?

--3---<Pesquisadora> hunrrum

--4---<Professora PL> Então, desde professor, era parteiro, era lavrador. Então eu vi, assim, desde criança, eu assistia meu pai dar aula, então eu via aquele amor que ele tinha em transmitir pros alunos e procurar que aquelas pessoas que viviam naqueles rincões, né? longe

--5---<Pesquisadora> hum

--6---<Professora PL> dessa possibilidade de escola, né? passar um pouco dessa educação sistematizada, não é? E depois enquanto aluna eu nunca, assim, vamos dizer que eu me espelhei num professor, que o professor era ótimo porque sempre eu tinha na minha cabeça que uma pessoa que assumia, que tinha compromisso com alguém era uma obrigação. Então eu achava que meus professores, eles teriam que ser bons mesmo porque eles estavam sendo pagos, eles escolheram essa profissão, né? então o que eu vejo, assim que talvez eu possa ter me inspirado em alguns professores que não correspondiam meus anseios, né?

--7---<Pesquisadora> hummm

--8---<Professora PL> Então aqueles professores que eu percebia que eram descompromissados, eram professores que,,

--9---<Pesquisadora> Cê fazia ao contrário.

--10---<Professora PL> Isso, então hoje, em toda a minha vida enquanto professora, educadora era procurar não ser como esses professores, alguns professores, poucos que eu posso dizer, né? em que eu me senti prejudicada em termos de conhecimento sistematizado por esses professores que seriam omissos e descompromissados com a profissão e sem ter esse respeito por nós enquanto alunos, né?

--11---<Pesquisadora> hummm

--12---<Professora PL> Então, mas eu vejo, nesse sentido, de eu querer sempre, por exemplo, passar o máximo que eu puder e eu exijo nesse sentido porque quando eu vou prá uma sala de aula, tudo bem que você tem essa relação de amizade com os alunos, né? essa interação, mas não é chegar lá no oba, oba, eu finjo que eu dou aula e né?

--13---<Pesquisadora> hunrrum

--14---<Professora PL> Porque tem esse chavão já: Eu finjo, o professor finge que dá aula e o aluno finge que aprende". Então sempre, as vezes essa minha exigência é nesse sentido, não como que eu dizer que eu sou a dona do saber, né? impor isso, mas o meu papel eu vejo que é isso, procurar levar meus alunos a essa aquisição de conhecimento sistematizado o máximo que eles puder para que depois eles possam caminhar sozinhos,

--15---<Pesquisadora> hunrrum

--16---<Professora PL> não é? E eu vejo que durante esse tempo que eu leciono, já me aposentei no Ensino Fundamental e agora na universidade, isso tem dado resultado. No começo, as vezes, eles estranham, né?

--17---<Pesquisadora> hum

--18---<Professora PL> essa seriedade que você quer, mas depois eles reconhecem isso. E é comum, né? os alunos me agradecerem por eu ter sido assim, né? Eles riem.

--19---<Pesquisadora> Contribuído para a aprendizagem.

--20---<Professora PL> Isso! Então, que eu acho, assim, que as vezes em quase que todas as Colação de Grau, eu sou quase que sempre homenageada. Então é uma coisa que satisfaz porque a gente enquanto ser humano, né? como que se diz: massageia seu ego.

--21---<Pesquisadora> hunrrum

--22---<Professora PL> Mas eu vejo, assim, que eles não têm porquê me agradecer porque eu escolhi essa profissão, né?

--23---<Pesquisadora> hunrrum

--24---<Professora PL> e eu acho que o meu papel e a minha obrigação é essa,

--25---<Pesquisadora> hunrrum

--26---<Professora PL> né? e é uma coisa que me dá muito prazer e eu não me vejo em outra profissão,

--27---<Pesquisadora> hunrrum

--28---<Professora PL> né?

--29---<Pesquisadora> hunrrum

--30---<Professora PL> Eu me realizo nessa profissão.

--31---<Pesquisadora> hunrrum. Eu queria que você falasse um pouco a respeito dessa avaliação institucional que nós temos aqui, que se baseia, éh, fruto de, de, de vários estudos, né? e o que que você acha dessa avaliação? E eu gostaria que você me falasse: o que que você acha dessa avaliação, qual a sua posição em relação a essa avaliação e se você acha que se existe o professor, digamos assim, o bom professor. Que que é o bom professor prá você? Primeiro com relação a avaliação. Qual que é a sua postura com relação a essa avaliação institucional ou éh, é avaliação institucional mesmo.

--32---<Professora PL> Seria essa sistematizada que cê tá,,,

--33---<Pesquisadora> É, é, é, que os alunos fizeram, eles falaram alguma coisa prá você? Comentaram alguma coisa? O que que você acha? Cê acha que precisa? Não precisa? O que que você acha?

--34---<Professora PL> Éh, <<professora inicia seu discurso com hesitação>> isso já foi questionado entre nós professores porque têm professores que diz, assim, que : “não aplica a avaliação, essa avaliação sistematizada de”, vamos dizer, “provas”, né?

--35---<Pesquisadora> hunrrum

--36---<Professora PL> “que consegue avaliar o aluno sem precisar que eles vão escrever, vão fazer o que tem”, né?

--37---<Pesquisadora> hunrrum. Mas eu quero que cê fala da avaliação do professor, avaliação institucional que os professores são avaliados. Que que cê acha? Cê acha que funciona? Que realmente reflete ah, ah, ah, é ouvida a voz dos alunos?

--38---<Professora PL> Eu acredito que sim, sabe? Até porque eu acho, eu penso que você, essa avaliação que a instituição faz em relação aos professores tem professor, as vezes, que fica preocupado: “Ah, eu vou ser avaliado!” Então começa a se dedicar mais. Eu acho que não é por aí, não!

--39---<Pesquisadora> hunrrum

--40---<Professora PL> Independente da avaliação você enquanto profissional, eu vejo enquanto pessoas que tem esse compromisso, que eu acho que o primeiro compromisso é com Deus. Apesar que têm muitas pessoas que acham que isso é bobagem. Então prá mim enquanto Católica Apostólica Romana eu tenho isso que eu tô aqui, que um dia eu vou ter que prestar conta,

--41---<Pesquisadora> hunrrum

--42---<Professora PL> né? desse papel que me coube aqui na Terra e do salário que eu recebo.

--43---<Pesquisadora> hunrrum. Isso não te incomoda, então?

--44---<Professora PL> Não! Isso prá mim, não! Em absoluto! Até eu acho isso importante porque, as vezes, você pensa que você está fazendo uma coisa certa,

--45---<Pesquisadora> huuuummm

--46---<Professora PL> né? e ninguém melhor do que nossos alunos prá nos avaliar. Então eu sempre converso com eles: “As vezes eu tô achando que eu tô ótima, excelente e vocês estão calados”, né? Então, vocês terão que dizer prá mim: Ó, professora, sua metodologia não está boa, porque que não faz isso ou aquilo? Agora, essa crítica, uma crítica destrutiva, só por criticar, criticar prá mim não tem valor nenhum.

--47---<Pesquisadora> Não tem fundamento, né?

--48---<Professora PL> Não tem.

--49---<Pesquisadora> Crítica sem fundamento.

--50---<Professora PL> Isso, porque não vai me ajudar a crescer, não vai me ajudar a melhorar e nem mudar essa minha postura como professora, mas eu acho isso aí muito importante, né? Isso, éhhh

--51 ---<Pesquisadora> E com relação ao bom professor, você acha que existe o bom professor? Que que seria professor o bom professor prá você? Ou professor adequado na sua opinião?

--52---<Professora PL> Ah, eu acredito que existe o bom professor nesse sentido de ser profissional mesmo, de ter essa responsabilidade, de ter esse compromisso com os alunos, né? Então, aquele professor, por

exemplo, eu tenho minha disciplina, então eu vou procurar que meus alunos se informem o máximo dentro dessa disciplina que me coube ministrar prá eles, né? Então eu acredito que existe o bom professor.

--53---<Pesquisadora: hum

--54---<Professora PL> Prá mim o bom professor nesse sentido. Não é aquele professor, por exemplo, que dá nota a aluno aleatoriamente, as vezes não tem, éh, ser bonzinho, não cobra do aluno porque constrange, não sei o quê! Eu acho que depende da maneira que você fala com seu aluno, né? da maneira que você vai dizer, por exemplo, as falhas que ele tem, né? e cobrar isso deles, essa responsabilidade. Porque não é só o professor que tem responsabilidades é o aluno, né? Porque é comum cê ouvir isso, né? principalmente no Ensino Fundamental e no Médio quando eles diz assim, os pais: “Ah, meu filho é excelente, ele passou, ele não reprova”. Então o professor não tem mérito nenhum. Ai o quando o aluno, por exemplo, agora não acontece isso, mas quando acontecia de reter o aluno, que nós chamávamos de reprovar, sempre o professor era o culpado, né? E eu vejo assim, não é só a nível de Brasil, mas a nível de mundo que os verdadeiros culpados, eles estão isentos da culpa deles, sempre é cômodo por a culpa nos outros,

--55---<Pesquisadora> hunrrum

--56---<Professora PL> né? Então, eu vejo que isso é prejudicial, por que sempre o outro é culpado, eu não sou, eu sou sempre a vítima, sabe? Então, éh, éh, se acontece comigo é porque não gosta de mim, porque me persegue. Porque têm pessoas que têm, eu não sei, talvez é a vivência, não digo talvez, mas eu tenho quase certeza, as vezes eles passam quase uma vida sendo humilhado, sendo massacrado, então ele acostumou sempre ficar, assim, digo, com as arestas, né? pronto prá se defender. E se você não tem esse tato, essa maneira de, de falar, essa educação de, de conversar com o aluno, sempre gera atrito, né?

--57---<Pesquisadora> hunrrum

--58---<Professora PL> Mas se você consegue conversar educadamente com eles, você consegue

--59---<Pesquisadora> < >

--60---<Professora PL> e as vezes até esclarecer porque que sua atitude. Porque, as vezes, o aluno pensa, né? “Ah, a professora está sendo injusta, a professora não gosta de mim, tem antipatia por mim”. E não é isso, né? Por que eu tenho, e isso eu já pergunto, assim, prá várias pessoas, que o primeiro momento, e talvez é pela minha cultura, né? formação minha, eu não costumo brincar com as pessoas que eu não conheço, né? Então, as vezes, eu pareço uma pessoa rígida, né? que chego na sala, cumprimento, < > mas de primeiro momento eu não vou brincando. Então, as vezes: Essa professora é né? Então aí já ficam nesse

sentido. Depois que vai passando o tempo, as vezes bem faltando uns dois meses prá terminar o semestre, eles já começam ver que PL não é esse general <<risos>>

--59---<Pesquisadora> <<risos>>

--61---< Professora PL > e não é por aí. Mas minha postura é essa. Eu acredito que tenha que ter ordem, que tenha que ter uma disciplina porque você vive num mundo que é cobrado isso, né?

--62---<Pesquisadora> hunrrum

--63---<Professora PL> Eu falo: “Até na selva os animais, eles são cobrados pelos predadores”, né?

--64---< Pesquisadora > hunrrum

--65---<Professora PL> Se eles facilitam, ainda mais a gente aqui nesse mundo que você, convive com outro semelhante. Então sempre você tem que respeitar e ter também essa consciência que você tem direitos, sim! Mas também tem deveres, né?

--66---< Pesquisadora > hunrrum.

--67---<Professora PL> E o que me parece que, as vezes, têm as pessoas que só pensa só têm direito e não têm dever.

--68---< Pesquisadora > Não tem dever, éh!

--69---<Professora PL> né? E esse respeito que tem que ter pelo outro.

--70---< Pesquisadora > huuuum

--71---<Professora PL> Isso é importante!

--72---< Pesquisadora > Vamos ver aqui se <<interrupção na gravação>>

EPD 1
Entrevista PD

--1--- <Pesquisadora> Bom, éhhh eu gostaria que você falasse prá nós, prá mim sobre sua formação profissional: Onde que você se formou? A quanto tempo? Quanto tempo que cê trabalha na universidade? Eu gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação profissional, tá?

--2--- <Professor PD> Tá. Bom, eu ingressei na faculdade com dezessete anos de idade, muito cedo e me formei na Universidade Estadual de Londrina no Paraná, isso em noventa e cinco, e logo em seguida passei no exame da OAB no Paraná, comecei a advogar e surgiu algumas propostas prá vir aqui pro Mato Grosso, inclusive a da Universidade do Estado, da Faculdade de Direito prá lecionar aqui. Acabei me interessando pela proposta, inclusive também com a pretensão de advogar aqui prá,

--3---<Pesquisadora> Você morava lá?

--4---<Professor PD> Morava em Londrina. Me formei e continuei morando lá e depois de formado, fiquei um ano, aproximadamente, morando em Londrina e vim prá cá. E passei no teste seletivo no início e logo em seguida passei no concurso, concurso público aqui da Universidade do Estado. Ehh, eu tô na Faculdade de direito éhhh a aproximadamente sete anos. Entrei éhh, dia quatorze de abril de noventa e sete.

--5---<Pesquisadora> Olha!!

--6---<Professor PD> Éh e estou até hoje. Hoje eu sou efetivo, concursado aqui. E também paralelo a faculdade, atividades da academia eu tenho um escritório de advocacia.

--7---<Pesquisadora> Quer dizer então que professor mesmo só na universidade. Antes você ainda, cê já tinha trabalhado como professor, não?

--8---<Professor PD> Não, não.

--9---<Pesquisadora> Só na universidade.

--10---<Professor PD> Só na universidade. Eu não tive nenhuma outra experiência éh, didático pedagógica com aluno em sala de aula. Nenhuma, nunca tive. E até porque nós, a nossa formação não tem uma cadeira de, de que prepara a pessoa, o profissional de direito prá lecionar na faculdade de direito. Nós não temos uma disciplina assim.

--11---<Pesquisadora> huum.

--12---<Professor PD> Hoje que pensam em, em, em fazer isso, coisa que não acontecia até então.

--13---<Pesquisadora> hunrrum. Como que você acha, PD, que é o relacionamento com seus alunos. Você acha que, que você interage bem com eles? Como, como que funciona? Como, como que é a sua percepção disso?

--14---<Professor PD> Olha, eu imagino, pode ser até que eu não esteja bem a par da realidade, mas eu imagino que eu tenho um bom relacionamento com eles. Até porque eu procuro, de certa forma, manter um relacionamento amistoso, éhh, com alguns alunos nutro até uma certa amizade, éhhh, particular, isso até que contribui porque, de qualquer forma, eles me ajudam muito na sala de aula. Eu acabei angariando, assim, a confiança deles. Até porque sempre me preparei prá sala de aula, prá vir prá sala de aula. Nunca venho prá cá sem me preparar e isso acaba fazendo com que eles confiam em mim e eu tenho como cobrar e contar com a ajuda deles durante a aula e isso é o que facilita o meu trabalho.

--15---<Pesquisadora> Cê acha que a, a, a formalidade que existe aí por trás do curso de direito, ele é formal até por causa da sua própria raiz, que mexe com leis, trabalha com leis e isso a formalidade está éh, éh, éh, entranhada aí. Você acredita que existe uma formalidade aqui no, no, você que já, e já enquanto aluno e agora enquanto professor que existe essa formalidade. E essa formalidade, de uma certa forma, ajuda? prejudica? Como que você acha? Como que você vê? Ou você não tinha pensado nessa formalidade do curso de direito?

--16---<Professor PD> Não, não, sempre pensei sim. É uma questão bastante interessante. Porque nós, profissionais de direito, nós lidamos com, com, talvez com as coisas mais importantes da vida das pessoas.

--17---<Pesquisadora> hunrrum

--18---<Professor PD> São os bens. Nós chamamos de “Os bens Jurídicos”. Tudo aquilo que é importante para alguém o direito tem como regulamentar ou sempre tem um profissional de direito estudando aquilo e utilizando isso prá aplicação da justiça. Enfim, são assuntos de alta relevância e importância prá pessoas. E nesse sentido existe mesmo toda uma formalidade na vida forense, no trato desses bens jurídicos. Éh, devido a importância desses bens que se atribui a essa lida, ou esse patrimônio que as pessoas têm éhhh, de, de respeito. E nesse sentido o direito tem toda uma formalidade, uma tradição histórica até de tratar isso de uma forma bastante, éhhh, peculiar.

--19---<Pesquisadora> hum

--20---<Professor PD> E isso é repassado, talvez, de forma, até mesmo indireta pros alunos que já começam durante a faculdade a adquirir, assimilar isso dos professores, dos profissionais com que eles estagiam,

éhhh, das audiências que eles participam, a vida forense em si. Os alunos acabam assimilando esse, éh, essa formalidade toda e levam isso pros seus estudos durante ahhh, o curso de direito. Isso não é, não é ruim.

--21---<Pesquisadora> Cê acha que

--22---<Professor PD> < > um certo respeito, mesmo, as coisas que a gente trata.

--23---<Pesquisadora> Como é que você planeja suas aulas? Como é que você se organiza? Assim, éh, éh, você faz, ou melhor, vou refazer minha pergunta. Como é que você se avalia, por exemplo, você tem, avalia, como é que você reflete nas suas aulas? Você faz no final do semestre, você pensa o que você fez, o que funcionou? Como é que você direciona, como que você reflete se alguma coisa funcionou ou não. E prá isso você planeja suas aulas. Como é que você faz?

--24---<Professor PD> Bom, eu, eu confesso eu, no meu entendimento, eu deixo muito a desejar quanto a minha própria organização. Eu, claro, preparo sempre as minhas aulas, não venho prá sala de aula sem preparar. Isso requer estudo, estudo contínuo, constante, éhh, integrado com o que está acontecendo na atualidade, eu preciso me manter atualizado em tudo. Eu me preparo, basicamente, de uma maneira bastante informal, ou seja, eu estudo muito, pesquiso muito e venho prá sala de aula dando uma filtrada em tudo o que eu estudei e tento repassar isso de uma maneira mais concisa possível prá aproveitar o tempo. Eu costumo dizer até pros meus alunos que eu não sou professor que vai incutir conhecimentos na cabeça de ninguém, eu vou seguir mesmo como um orientador. Eu vou seguir um caminho agora pelo qual os alunos devem seguir, devem trilhar e o que eles devem estudar. E eu venho prá sala de aula, e é obvio, como eu acho que todo professor faz: éhhh, terminado aquele assunto ele já se prepara prá o próximo numa seqüência. Geralmente as matérias de direito, elas seguem uma seqüência que não tem como quebrar. E então nessa seqüência eu vou me preparando e estudando, sei o que eu vou ministrar na aula seguinte e estudo o que eu puder sobre aquele assunto e venho prá sala de aula com um pequeno resumo. Eu gosto muito de utilizar o quadro negro. Os alunos também éhh, eu entendo, já me disseram isso, que também aprovam esse método de, de aula, faço um resumo no quadro que vai me orientando para eu não me perder, prá eu não esquecer de nada, é isso que eu faço. E tento fazer com que a aula seja a mais atraente possível prá realmente atrair os alunos, a atenção deles prá que eles possam em casa estudar com maior profundidade.

--25---<Pesquisadora> Como que você, que você, éh, reflete sobre uma atividade depois éh, éhhh, se funcionou, se não funcionou? Porque determinada situação a gente prepara uma atividade, acha que vai dar certo e na hora não dá. Então, como que você faz essa, essa reflexão sobre suas aulas? Sobre sua prática pedagógica?

--26---<Professor PD> Olha, é bastante complicado isso. Eu procuro avaliar meus alunos com as avaliações que eu aplico, com as provas

--27---<Pesquisadora> huum

--28---<Professor PD> tradicionais que todo mundo conhece.

--29---<Pesquisadora> hunrrum

--30---<Professor PD> E nem sempre essas avaliações retratam o que os alunos, realmente, têm de conhecimento o que ele sabe, o seu potencial. Eu, na realidade, percebo muito mais a capacidade do aluno, o aproveitamento dele em sala de aula, durante a aula e eu procuro fixar bem a atenção, éhhh, em todos os alunos durante a aula, aqueles que mais participam, aqueles que fazem as perguntas mais pertinentes, aqueles que não se interessam muito, aqueles que não estão na sala de aula, éhhh, estão só com a presença física, mas não ficam aqui e , enfim, eu procuro avaliar muito mais em sala de aula, durante a aula que nas próprias avaliações, nas provas, essas tradicionais. Nós ainda estamos acostumados, éh, até os professores e os alunos éhhh, todo mundo já se acostumou com esse estilo de aula, éhhh, éhhh, o professor praticamente expõe toda a matéria sem muita, éhhh, participação do aluno. Eu não sei até que ponto isso é bom ou ruim, mas é o método que todo mundo tá acostumado a trabalhar. E eu procuro avaliar os alunos mesmo durante as aulas porque como nós não temos muito tempo prá aplicar muitas avaliações, éhh, nós temos várias aulas e durante essas aulas eu procuro ir avaliando na medida do possível.

--31---<Pesquisadora> Éhhh, deixôvê, éhhh, fugiu aqui, eu ia te perguntar: Como que você lida com as dificuldades, com as críticas em sala de aula? dos seus alunos? Ah, lembrei!

--32---<Professor PD> Sim

--33---<Pesquisadora> Como que você avalia a sua prática, prática pedagógica? Você, éh, sua prática pedagógica , ela é uma mistura do que você, da sua experiência enquanto aluno? Enquanto éh, éh, agora também enquanto professor? Éh, como que resultou a sua prática pedagógica?

--34---<Professor PD> Olha,

--35---<Pesquisadora> Resulta sua prática pedagógica?

--36---<Professor PD> na verdade é bem o que você disse mesmo. É o resultado da minha experiência enquanto aluno de faculdade ou da minha, da minha vida de estudante. Eu me lembro muito de alguns professores que eu já tive e o que eu consegui aproveitar do estilo deles eu até automaticamente acabei assimilando como um, como um sinal de uma possibilidade de que os meus alunos também aproveitem

assim como eu aproveitei antes.Éhhh, nós não temos uma formação didático pedagógica e a gente tem que, eu acabei criando um estilo próprio. Eu acho que iria mudar com muita facilidade, não.

--37---<Pesquisadora> Huuum, tá. Agora me fala como você reage as críticas tanto construtivas quanto negativas,,,

--38---<Professor PD> Olha,

--39---<Pesquisadora> em sala de aula.

--40---<Professor PD> é bastante interessante isso, eu procuro éhh, tratar isso com muita naturalidade sem demonstrar qualquer tipo de éhh,

--41---<Pesquisadora> Constrangimento?

--42---<Professor PD> Constrangimento, éh, justamente. Eu procuro tratar isso com bastante naturalidade prá que os alunos possam perceber que ninguém sabe tudo.

--43---<Pesquisadora> hunrrum

--44---<Professor PD> E as críticas, eu procuro não, na grande maioria das vezes, a não ser quando eu percebo que as críticas são infundadas, não têm cabimento, eu procuro tratar como, toda a critica como uma crítica construtiva que vai me ajudar e eu aceito. E na frente dos alunos eu acato a critica, e aceito as sugestões, e digo, e até prometo que posso, éh, trabalhar dessa ou daquela maneira se for prá, prá ajudar. Eu procuro tratar com muita sensibilidade e de maneira alguma, éh,sou taxativo de dizer: Não, não vou fazer isso! Isso não tem qualquer fundamento! Isso não serve! Não é assim! Éh, eu sempre procuro ser bastante maleável nesse, nesse ponto.

--45---<Pesquisadora> Éh, você faz algum trabalho reflexivo? Quando eu falo: “trabalho reflexivo” é refletir sobre suas aulas, sobre a sua metodologia. Como que você, como que você faz esse trabalho?

--46---<Professor PD> Sim.

--47---<Pesquisadora> Ou é diariamente ou é no final do semestre?

--48---<Professor PD> Diariamente. Diariamente porque eu reflito muito nisso. Até porque eu fico me policiando. Eu sou muito sensível a, a, a alguns questionamentos de como é que tá sendo o meu procedimento em sala de aula. Eu fico me policiando prá que eu consiga dar uma aula boa, procuro vir prá sala de aula sem, sem misturar os assuntos da aula ou até mesmo meu comportamento, meu temperamento com os problemas que eu tenho lá fora que enfrentar, pá que eu possa, éh, ministrar uma

boa aula. E eu fico sempre me policiando sobre isso e tentando ver, descobrir dos alunos sem forçar muito como é que tá sendo o meu, meu comportamento, a minha aula, a qualidade da aula. E isso fico sempre, de uma forma, investigando prá ver como é que eu estou me saindo. Isso é uma preocupação que eu tenho.

--49---<Pesquisadora> Éh, por que Direito Penal?

--50---<Professor PD> Direito Penal é uma paixão minha de faculdade. Eu tive ótimos professores de Direito Penal e como eu disse antes, na pergunta anterior, a gente lida com bens jurídicos, bens que são importantíssimos pras pessoas e o Direito Penal, por sua vez, no meu entendimento, vai lidar com os mais importantes de todos do direito, como a própria vida, a liberdade, a, a, honra, a família, o trabalho, o funcionamento do estado, enfim, o Direito Penal ele trata disso com maior propriedade. E eu acabei me apaixonando por essa disciplina e quanto mais eu vou estudando mais eu me interesso. E isso transformou num grande vício que eu acho que não me livro mais.

--51---<Pesquisadora> E outra coisa, com relação ao curso de Pós-Graduação, o que você pensa? Você já se programou para < >

--52---<Professor PD> Sim

--53---<Pesquisadora> ganhou as eleições, né?

--54---<Professor PD> É eu, eu fiz, tenho uma Pós-Graduação, éhh, Lato-Sensu e eu pretendo em breve, tenho projetos de continuar minha Pós-Graduação até mesmo na minha área, no Direito Penal. Recentemente eu me inscrevi prá um exame de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco, eu fui aprovado, mas devido a algumas circunstâncias, éhhh, que o , que o principalmente ligadas ao meu escritório de advocacia eu não pude, não pude ir. Era uma das maiores faculdades de, alías, quanto a Pós-Graduação na minha área, hoje tem despontado como um dos maiores cursos do país. E isso me deixou muito frustrado.

--55---<Pesquisadora> E é complicado. Cê passou e não foi!

--56---<Professor PD> Não fui.

--57---<Pesquisadora> Aaai!!!

--58---<Professor PD> Eu não pude ir e eu acho que eu não poderei ir tão cedo.

--59---<Pesquisadora> Éh, eu entendo.

--60---<Professor PD>Porque o escritório que toma muito tempo. E eu assumi muitos compromissos com clientes e é uma interação, assim, muito pessoal e responsabilidade. Então não é fácil transferir um processo, uma causa para um outro colega. O cliente não aceita.

--61---<Pesquisadora> É difícil, né?

--62---<Professor PD> Então é uma responsabilidade muito grande.

--63---<Pesquisadora> Ainda mais você que agora na frente da OAB, né? É bem difícil.

--64---<Professor PD> Pois é!

--65---<Pesquisadora> O ideal é que a universidade trouxesse mesmo o mestrado < intrestucional> e entrasse em contato com todas as universidades, porque < >

--66---<Professor PD> Seria o ideal. Até porquê, até pros outros professores também.

--67---<Pesquisadora> É.

--68---<Professor PD>Nós não temos um quadro docente muito grande, um quadro docente, relativamente, pequeno e carente inclusive de professores e se saíssem muitos, a faculdade ficaria sem professor.

--69---<Pesquisadora> Você, é claro, a gente tenta fazer a ponte aqui professor-pesquisador.

--70---<Professor PD> hunrrum

--71---<Pesquisadora> Você ainda gostaria de, sei lá, montar um curso de pesquisa? Porque eu já percebi que é o direito penal, mesmo, que é a sua área, sua grande paixão. Como que você acha que é importante a pesquisa na universidade?

--72---<Professor PD> É de fundamental importância. É através da pesquisa na universidade que surgem os bons doutrinadores, que surgem aqueles pensadores do direito que realmente fazem o direito acontecer no dia-a-dia, fazem as mudanças necessárias durante a história do, do, do país e do mundo. Nós temos brilhantes juristas no país que influenciam juristas do mundo todo. E isso graças a muito incentivo de pesquisa e até mesmo o esforço pessoal desses doutrinadores. A pesquisa é de fundamental importância no, no, no, no direito.

--73---<Pesquisadora> Bom, eu acho que é

EPD 2

Entrevista 2 PD

Pesquisadora: fale sobre a sua interação com seus alunos.como é:

PD: Bom, eu acho a interação com os alunos, éh, importante, a interação éh, pra mim é fundamental, até pra eu poder desenvolver o trabalho, segundo o meu método de de trabalhar, éh, eu eu procuro sempre melhorar e acredito que tenho me interado bem, porque eu tenho tenho percebido bons resultados, os alunos se interessam mais, participam mais da aula, estudam e conseqüentemente o a dedicação, a disciplina é praticamente automática, quanto mais essa interação se dá, maior eu percebo ah ah o desenvolvimento dos alunos por conta disso.

Pesquisadora: tem a ver com a sua personalidade??? Relação a sua idade, ser um PD de sucesso...

PD: sinceramente eu acredito que sim, acredito que isso possa influenciar sim, eu conseguir angariar o respeito dos alunos, até por conta da minha qualificação, apesar de modesta, éh, os alunos de alguma forma podem até se espelhar, apesar da minha pouca idade, já tive experiência profissional intensa, já tenho praticamente 12 anos como advogado, e fui presidente da OAB de uma subseção éh terceira maior do Estado do Mato Grosso, hoje conta com mais de duzentos advogados, atualmente sou conselheiro estadual da OAB, titular e na minha área, justamente a área que eu trabalho, na advocacia é é exatamente o que eu ministro aqui, procuro sempre me atualizar, tô sempre acompanhando o trabalho do legislador, então, isso aí eu sei, imediatamente o que tá acontecendo e isso eu consigo passar pra eles, por conta disso, eu acho que eu acabei angariando o respeito deles, e até por conta da idade, eu tenho facilidade de lidar com isso e também sou pai de uma adolescente então, éh isso ajuda a haver essa interação, eu acho que influencia sim.

Pesquisadora: avaliação institucional, que vc acha?? Reflete???

PD: eu acho que a avaliação institucional é válida sim, éh claro que utilizando critérios que já foram testados em outras avaliações, que já deram certo, eh , aqui na UNEMAT eu me lembro sim dessa avaliação, no início me parece que os dados eram meio sigilosos até por conta dos resultados que eles queriam obter no final, eh era uma comissão que fazia essa avaliação, então eu particularmente não fiquei sabendo acerca do resultado, eu só sei que algumas orientações foram passadas depois pra pra os diretores de institutos, pros chefes de departamento eh pra que direcionassem suas ações quanto a uma outra disciplina e isso de fato aconteceu, eu acho válido sim, eh é preciso avaliar, é preciso as vezes parar pra pra uma readequação, nos precisamos acompanhar o desenvolvimento, a realidade, precisamos é seguir em frente, então, a avaliação

institucional às vezes proporciona isso, uma forma da faculdade se identificar, com o seu perfil, é uma adequação é sempre importante e pode ser feita através da avaliação institucional.

Pesquisadora: o que considera um bom PD? O que um bom PD?? Existe?

PD: eu acho que sim, eu eu hoje não vejo o PD como aquele mestre o que sabe tudo o que conduz tudo e o que só tem a transmitir e muito pouco tem a aprender, eu não vejo o PD assim de jeito nenhum, eu acho que o PD hoje se identifica muito mais como o coordenador, aquele que dá o caminho, aquele que ensina, 'olha é mais ou menos por aqui', é o 'caminho é mais ou menos esse' nada muito certo, definido, isso porque os alunos acabam descobrindo por conta própria, mais o coordenador, o trabalho do PD, existem bons coordenadores, aqueles que procuram é e se esforçam para conseguir orientar bem seus alunos, dizer pra eles ó o caminho mais correto é esse ou aquele, no direito isso é fácil de fazer, porque o direito é uma confusão que você não faz idéia, então as pessoas, os doutrinadores, os cientistas do direito, os profissionais, os juristas, eles pensam de formas diferentes, de maneiras diferentes, e as opiniões são as mais variadas possíveis, então a gente, às vezes, confunde mais do que, é diz um caminho só, um caminho certo pra seguir, e essa confusão é que faz a ciência do direito, então você dizendo a opinião desse ou daquele doutrinador você consegue fazer, despertar no aluno, no acadêmico é a sua crítica com relação aquele assunto e vai seguir que ele achar mais conveniente, e isso é o que a gente diz, entendimento jurídico, é, existem dos mais variados a gente tem é que respeitar, eu posso pensar de uma forma o aluno de outra se ele responder numa prova diferente do que eu penso, eu sou obrigado a reconhecer, a aceitar se ele conseguir transcrever a idéia de algum jurista, desde que a resposta esteja correta de acordo com aquele entendimento, perfeito, eu preciso é respeitar isso, não não posso ser linha dura, ao ponto de achar que a minha opinião é sempre a mais correta, e o orientador tem muito disso, ele pode dizer olha a maioria pensa assim, a maioria pensa assado, eu tenho essa opinião, você não precisa ter exatamente a minha, eu tenho essa opinião por conta da minha experiência pelo que eu que já vi, mas você pode se virar, estudar sozinho, eu acho que isso acaba fazendo com que, acaba estimulando nos alunos essa idéia do respeito ao entendimento jurídico, que é o que faz a ciência do direito crescer e se desenvolver, eh então, o coordenador hoje, o PD, eh ele precisa ser bom no que ele faz, precisa de se dedicar antes de qualquer coisa, antes de enfrentar uma sala de aula, ele precisa mesmo se qualificar, caso contrário, ele não vai conseguir fazer isso, essa orientação de dizer, ó esse é o melhor caminho, eh a maioria pensa assim ou assado, isso não é fácil de chegar, precisa tá muito atualizado, precisa estudar bastante, e eu acho que é isso que os alunos esperam muito hoje no PD. Essa, essa troca só vai acontecer caso eles percebem que você tem realmente de fato alguma coisa a oferecer pra eles, que eles vêm vantagens com isso, então eles começam a te explora, e você sabendo disso vai se esforçar cada vez mais pra pra a sua qualidade eh de

conhecimento vai melhorar cada dia e essa interação vai se dar com certeza, então a qualidade do PD, do coordenador é isso aí é fundamental.

Pesquisadora: análise do discurso, você se preocupa com o seu discurso??? Ou não?

PD: não, tenho sim e muito, me preocupo muito com isso, eh eu não tive curso, na faculdade de direito nós não, não não estudamos, aprendemos a lecionar e apesar da gente utilizar métodos clássicos, né tradicionais de ensino, é a gente acaba tendo que se adaptar a esses métodos que na verdade eu nem conheço na teoria, conheço na prática, e fui no começo me moldando, me adequando, pra ir vendo de que forma daria mais resultado, de forma que eu conseguia atingir o que eu precisava atingir, então eu não não adotei um método teórico tirado de alguma orientação teórica não, eu comecei a desenvolver um método que eu acho, meu e já tô tão acostumado com isso que, faço isso naturalmente

PD: Seu método funciona, não teve problema com isso?

PD: Não é eu acredito que sim, nunca tive problema quanto a isso, nenhum.

Pesquisadora: prática de sala de aula, o que você acha que deve melhorar na sua aula?

PD: Bom, eu acho que a gente sempre tem que melhorar em alguma coisa, eu eu busco essa melhora, e eu acho que isso é automático, é certo, quando eu consigo é me aprofundar mais num assunto que eu vou ministrar uma aula, por exemplo, consequentemente, pela minha forma de de passar isso, a forma de dirigir isso eh aos alunos parece que flui naturalmente, sem que eu precise me preocupar com isso, então quanto mais eu entender do assunto automaticamente eu fico mais a vontade, eu saio da sala de aula tranquilo, eh como missão cumprida, eu saio da sala de aula satisfeito, falei 'essa foi boa', mais boa porque, boa porque porque eu dominava parece que naquele momento na sala de aula ninguém sabia mais daquilo do que eu, podiam me explorar de todo jeito e faziam isso, eu saio da sala de aula satisfeito, não não tenho assim muita preocupação quanto a ao método pra conseguir transmitir pros alunos um determinado assunto, procuro estudar muito esse assunto e isso flui, isso flui naturalmente, não me preocupo com isso não.

Pesquisadora: dedicação na universidade??? Carreira docente!!! Pretende ficar nos dois campos? Não parou pra pensar nisso???

PD: não, penso sim, penso sim, na verdade a minha vida profissional se divide entre a advocacia e a universidade, eu adoro isso aqui, e acho que eu não vou me distanciar da universidade nunca mais, e isso pra mim é certo já, eu não tenho como dizer se eu tivesse de escolher ou advocacia ou magistério não saberia dizer não saberia escolher não, é perfeitamente conciliável as duas atividades, e então eu acho que dá pra levar assim até sabe Deus quando.