

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTERAÇÃO VERBAL: A FUNÇÃO DO VERBO MODAL “PODER” NO DIÁLOGO PROFESSOR-ALUNO\*

Anselmo Pereira de Lima\*\*

---

**Resumo:** “Será mais difícil trabalhar com alunos adultos do que com alunos jovens?”. Essa foi a questão levantada e discutida pelos professores de um centro de formação profissional ferroviário que se preparava para receber alunos adultos em suas salas de aula pela primeira vez. O consenso entre os professores era o de que a interação com adultos seria mais difícil e complexa. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada para verificar até que ponto os professores tinham razão. Quatro aulas de um mesmo professor, duas com alunos jovens e duas com alunos adultos, foram gravadas e transcritas. Com base nos conceitos bakhtinianos de palavra e de relação eu-outro, aliados a algumas noções de modalidade, foi analisada a função do verbo modal “poder” nas diferentes interações. As conclusões a que se chegou permitem questionar o consenso dos professores, provocando a continuidade da discussão entre eles.

**Palavras-chave:** educação profissional; interação verbal; verbo modal.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Atuo como professor em um centro de formação profissional que pertence a uma empresa ferroviária do Estado de São Paulo. Com o objetivo de atender à demanda da empresa por mão-de-obra qualificada, a instituição forma técnicos ferroviários especializados em mecânica, eletroeletrônica ou transporte sobre trilhos. Desde o momento em que foi fundada, em 1943, até meados de 2002, a instituição se dedicou

---

\* Este artigo consiste em uma adaptação de parte de uma pesquisa de mestrado realizada com bolsa da CAPES no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.

\*\* Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. E-mail: <selmolima2000@yahoo.com>.

somente à formação profissional de jovens de 14 a 18 anos de idade. A partir do segundo semestre de 2002, buscando a especialização da mão-de-obra já disponível, o centro de formação passou a oferecer seus cursos técnicos aos empregados da empresa, proporcionando-lhes, assim, oportunidade de ascensão profissional.

Dessa forma, além de funcionar em período integral para os jovens, aqui denominados *alunos estudantes* (AE's), a instituição passou a funcionar também em período noturno, após o expediente de trabalho, para os empregados da empresa, os quais são adultos e aqui denominados *alunos trabalhadores* (AT's). Conforme o centro de formação se preparava e se adaptava a esse novo modo de funcionamento, os professores da instituição discutiam a respeito do processo de formação desse novo tipo de aluno. Para eles, unanimemente, seria “mais trabalhoso, difícil e complexo” dar aulas para AT's do que para AE's, uma vez que os primeiros “já têm experiência em trabalhos e operações ferroviárias” e, por isso, “exigirão mais da escola, do curso e dos professores”.

Uma vez que eu me perguntava se eles poderiam ter razão e havendo recentemente ingressado em um curso de mestrado (LAEL-PUC-SP), decidi tentar verificar em minha pesquisa se o ponto de vista de meus colegas professores teria ou não fundamento, tomando como objeto de estudo as diferenças e semelhanças linguístico-discursivas existentes entre as interações dos professores com AE's, de um lado, e com AT's, de outro. Essa pesquisa focalizou três elementos linguístico-discursivos: 1) os pares de perguntas e respostas; 2) os verbos modais “poder”, “ter que” e “precisar”, de grande ocorrência no *corpus*; e 3) os discursos (vozes) que circulam nas interações (cf. LIMA, 2005). Neste artigo, meu objetivo é apresentar os resultados da análise do verbo modal “poder”. Os demais resultados do estudo serão apresentados em outros artigos (cf. LIMA, no prelo a, b, c).

## **2 ENFOQUE METODOLÓGICO: PRINCÍPIOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS**

Em primeiro lugar, obtive a autorização da direção da escola para que a pesquisa se realizasse. Em seguida, procurei saber se um professor

que, no momento, estava ministrando uma disciplina técnica tanto para AE's quanto para AT's aceitaria participar do estudo. O professor é da área de eletricidade e eletrônica, tem 20 anos de idade e ministrava a disciplina “Desenho Técnico Eletroeletrônico” para os alunos do curso de “Sistemas Eletroeletrônicos de Transporte Sobre Trilhos”.

Com a aceitação e concordância do professor, e também de seus alunos, foram feitas gravações audiovisuais de quatro aulas do curso técnico ferroviário, duas com AE's e duas com AT's. Cinquenta minutos é a duração média de cada uma dessas aulas, o que resulta em três horas e vinte minutos de gravação. As gravações foram realizadas de modo que se tivesse o mesmo curso, a mesma disciplina, o mesmo professor, a mesma aula e a mesma atividade, permitindo, assim, uma comparação mais precisa da interação do professor com AE's, de um lado, e com AT's, de outro.

Nas aulas do professor, é priorizada a execução de tarefas. Os alunos desenvolvem suas atividades em pequenos grupos e o professor orienta cada um, de modo individual. Esse tipo de procedimento é denominado “aula com atendimento individual” e permite o diálogo professor-aluno, proporcionando a este último mais voz na interação. A tarefa a ser executada pelos alunos nas aulas é o projeto de circuitos de instalações elétricas no desenho (planta) de um prédio, empregando-se representações gráficas de elementos elétricos como fios, lâmpadas, tomadas, etc.

A transcrição das aulas foi feita de acordo com as normas do projeto NURC/SP (PRETI, 2001): ... = qualquer pausa; ((bateu firme)) = comentários do transcritor; / = truncamento; aí: = prolongamento de vogal ou consoante; [ = simultaneidade de vozes; MAIÚSCULAS = entonação enfática; ( ) = incompreensão de palavras ou segmentos; i-sso = silabação. Além disso, as imagens gravadas foram consultadas com o objetivo de se registrar na transcrição os marcadores conversacionais não linguísticos mais relevantes para a compreensão do texto oral, tais como os olhares, os risos, os meneios de cabeça, as gesticulações, etc. Segundo Urbano (1993/2001, p. 86-87), esses marcadores são “de grande importância e recorrência, sobretudo para sinalizar as relações interpessoais”.

Uma vez realizada a transcrição, fiz um levantamento quantitativo das diferentes formas de ocorrência do verbo modal “poder” no *corpus* e elaborei quadros contendo os resultados dessa quantificação. Em seguida, com base na apreciação dos números obtidos, selecionei recortes para a análise qualitativa da própria materialidade discursiva do verbo em questão.

### 3 ENFOQUE TEÓRICO

#### 3.1 A palavra e a relação eu-outro

Bakhtin refere-se às palavras como unidades da língua ou recursos linguísticos que em si e por si são “absolutamente *neutros* no plano dos valores da realidade” (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 308). Quando tomamos uma palavra isoladamente, em si e por si, trata-se apenas

[...] de um recurso linguístico virtual suscetível de expressar uma atitude emotivo-valorativa ante a realidade e não se refere a nenhuma realidade determinada; apenas um locutor pode estabelecer essa espécie de relação, ou seja, um juízo de valor a respeito da realidade, que ele realizará mediante um enunciado concreto. As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários. (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 309)

Quando uma única palavra é proferida por um locutor, numa situação de comunicação específica, deixa de ser uma palavra e passa a ser um enunciado completo, realizado por apenas uma palavra. É o que se pode verificar, por exemplo, nos casos de comunicação bastante padronizados em que se pode ter as seguintes expressões: “Ótimo!”, “Ânimo!”, “Bravíssimo!”, “Burro!”.

Em todos esses casos, não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação* dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um *sentido concreto*: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É

por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 310)

A escolha das palavras durante a comunicação verbal é feita partindo-se de certas intenções que governam o enunciado como um todo, sendo esse todo que se pretende construir sempre expressivo:

É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo. Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo de nosso enunciado. A significação neutra de uma palavra, relacionada com uma realidade efetiva, nas condições reais de uma comunicação verbal, sempre provoca o lampejo da expressividade. É precisamente isso que se dá no processo de criação de um enunciado. Repetimos: apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós. (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 311)

Além disso, “a palavra dirige-se a um interlocutor: [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p.112).

Tendo todas essas noções em mente, a análise da palavra, mais precisamente do verbo modal “poder” em uso nas interações professor-aluno, deve esclarecer sua função e revelar de alguma forma a diferença entre a interação do professor com AE’s e com AT’s. A palavra revelará como o professor vê seu aluno e a si mesmo e como o aluno vê seu professor e a si mesmo enquanto locutores e interlocutores em diferentes momentos das atividades em sala de aula, pois a palavra “constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra,

defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002, p. 113, grifos do autor).

As características que diferenciam a interação P-AE da interação P-AT dentro da sala de aula ficam, portanto, registradas na palavra, revelando algo a respeito da ideologia aí envolvida. Como diz Bakhtin/Volochinov (1929/2002, p. 194), “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais”. Essa questão aponta para o uso das palavras para compor os enunciados na interação eu-outro. Como isso se reflete no nível do enunciado?

O enunciado mantém relações não só com os elos da cadeia da comunicação verbal que lhe são anteriores, mas também com aqueles que lhe são posteriores, que lhe sucedem, embora ainda não existam (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 320). Tal fato diz respeito à relação, ou melhor, à interação do locutor, *eu*, com seu *outro*. No momento em que a elaboração do enunciado tem início, o locutor (o eu) tem em vista a possível reação-resposta de seu interlocutor (o outro), a qual influencia diretamente a produção do enunciado, mesmo em termos da escolha das palavras:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 320)

“O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*” (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 320, grifos do autor). Tal fato vai determinar substancialmente as características de qualquer enunciado, uma vez que ele é produzido, como já se falou, sob a influência da reação-resposta desse destinatário:

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo

restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 321)

O que acaba de ser colocado a respeito da influência do destinatário sobre a estrutura do enunciado é pelo próprio autor sintetizado da seguinte maneira: “é muito simples: tudo se resume à amplitude relativa de seus [do destinatário] conhecimentos especializados”. Outros fatores característicos do destinatário que influenciam no processo de comunicação verbal são: sua situação social, sua posição e importância (pública ou privada), seu título, sua categoria, sua idade, etc. (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 322).

### 3.2 Modalidades

Acabo de explicitar, baseando-me em Bakhtin, que o locutor faz as escolhas e uso das palavras que compõem seus enunciados em função de seu interlocutor. Como o verbo modal “poder”, enquanto palavra, figura tanto nos enunciados produzidos nas interações P-AE quanto nos enunciados produzidos nas interações P-AT, ele deve conter essa diferença de escolha e uso dos sujeitos falantes ao se alternarem na posição de locutores.

O estudo do verbo modal “poder” nas interações P-AE e P-AT torna necessária uma certa reflexão sobre a questão das modalidades. Tradicionalmente, são as modalidades *epistêmicas* e *deônticas* as mais estudadas e empregadas em análises linguísticas. Conforme é possível depreender de Cervoni (1989, p. 53-83), as *modalidades epistêmicas* abrangem toda expressão que implica uma referência à crença, ao conhecimento que se tem de um estado de coisas, isto é, que abrange toda expressão pertencente ao registro do saber. Já as *modalidades deônticas*, segundo o mesmo autor, abrangem toda expressão que implica referência a uma norma ou a qualquer critério de avaliação social, individual, ético ou estético, isto é, pertencente ao registro do dever.

Quanto ao tipo de modalidades que parecem ocorrer nas interações por meio do verbo modal objeto de análise deste artigo, parecem predominar as *modalidades deônticas*, as quais trazem consigo, em graus diferentes, uma certa dimensão *epistêmica*, podendo expressar quatro coisas distintas se forem afirmativas: *necessidade*, *obrigatoriedade*, *possibilidade* e *permissão* (NEVES, 2000, p. 62). Se forem negativas, o que se caracteriza como uma inversão de polaridade, esse verbo pode expressar: *ausência de necessidade*, *ausência de obrigatoriedade*, *impossibilidade* e *proibição*, conferindo ao discurso, nesses últimos dois casos, uma característica mais autoritária.

As *modalidades deônticas*, com as características aqui apresentadas, são próprias de “interações espontâneas, nas quais se pode esperar que um interlocutor leve outro a fazer algo”, envolvendo “algum tipo de *controle* humano intrínseco dos eventos” (NEVES, 1994, grifo meu). O “levar alguém a fazer algo” e o “controle humano” parecem apontar para relações de poder dentro da interação espontânea: “mesmo nos contextos menos formais e aparentemente mais simétricos, há sempre manifestações de poder nas diferentes formas de interação” (BRAIT, 1993/2001, p. 213).

Portanto, a investigação do verbo modal “poder” nas interações professor-aluno, à luz do conceito bakhtiniano de palavra complementado por esse conceito de modalidades, deve, entre outras coisas, também esclarecer algo a respeito das relações de poder na sala de aula do *Centro de Formação Profissional Ferroviário*, o que é positivo, sobretudo quando se considera que um dos objetivos deste artigo é explicitar a diferença entre a interação do professor com AE’s e com AT’s também desse ponto de vista.

## 4 ANÁLISE

Ao observar alguns trechos dos atendimentos do professor a seus alunos, tendo por objetivo analisar os pares de perguntas e respostas que neles ocorressem, percebi e destaquei a ocorrência significativa de três verbos modais: “poder”, “precisar” e “ter que” (cf. LIMA, 2005). Esses verbos, de fato, permeiam todo o *corpus*. Percebe-se que eles realizam,

nas interações, a modalidade deôntica de uma natureza específica, segundo Neves (1994), própria de “interações espontâneas, nas quais se pode esperar que um interlocutor leve outro a fazer algo”, envolvendo “algum tipo de *controle* humano intrínseco dos eventos” (grifo meu). Os verbo modal em foco, classificado como pertencente à modalidade deôntica, transmite geralmente a ideia de *possibilidade* ou *permissão* e de *necessidade* ou *obrigatoriedade* (cf. NEVES, 2000, p. 62).

Tais categorias parecem dizer respeito à norma regulamentadora dos projetos de instalações elétricas adotada pelo professor para nortear a execução das atividades dos alunos. Como diz Cervoni (1989, p. 53-83), a modalidade deôntica “abrange toda expressão que implica uma *referência a uma norma*” (grifo meu), o que parece esclarecer a presença da modalidade deôntica no discurso durante os atendimentos P-AE e P-AT, tanto no discurso do professor quanto no dos alunos, uma vez que, de fato, há uma norma envolvida nas atividades. Portanto, para orientar a análise, tendo em vista que neste artigo meu foco é o verbo modal “poder”, lanço as seguintes questões de pesquisa: 1) *qual a função discursiva do verbo modal “poder” na interação do professor com AE’s e com AT’s?* 2) *o que esse verbo revela a respeito das semelhanças e diferenças entre a interação do professor com AE’s e com AT’s?*

#### 4.1 Verbo modal “poder” e sua função discursiva na interação P-AE e P-AT

Para dar início à busca de respostas a essas questões, procedi a um levantamento quantitativo da ocorrência desse verbo em todos os atendimentos que compõem o *corpus*. O quadro 1 a seguir apresenta os resultados:

VERBO MODAL	TOTAL	P-AE	P-AT
PODER	215	79 (37%)	136 (63%)

Quadro 1 – Ocorrências do verbo “poder” no corpus.

Observa-se que o verbo modal “poder” ocorre em maior número na interação P-AT. Com base nessa constatação, pode-se imaginar que os AT’s “podem” mais que os AE’s. Em outras palavras, pode-se

levantar a hipótese de que a expressão de *possibilidades* e *autorizações*, por meio do verbo modal “poder”, está mais presente na interação envolvendo AT’s do que naquela envolvendo AE’s. Essa hipótese leva a pensar que, numa relação inversamente proporcional, o professor pode menos ou exerce menos seu poder na interação com AT’s do que naquela com AE’s: seus enunciados variam de acordo com seu interlocutor. Como bem argumenta Bakhtin (1979/2000a, p. 84), “um eu que se enuncia leva sempre em conta o ouvinte (quando enuncio a mim mesmo — pela mímica ou pela fala — adapto minha linguagem às particularidades de meu destinatário)”. E mais:

Certos recursos linguísticos podem até estar completamente ausentes; ainda assim o enunciado refletirá, com grande agudeza, a influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta. É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos linguísticos de que necessita. (BAKHTIN, 1979/2000b, p. 326, grifo do autor)

Essa análise preliminar parece já revelar características importantes para diferenciar a interação P-AE da interação P-AT, e uma análise específica, quantitativa e qualitativa, das formas de ocorrência do verbo modal “poder” no discurso pode complementá-la de uma maneira bastante esclarecedora, confirmando ou não a hipótese levantada. Isso é o que será feito adiante.

Um exame mais cuidadoso desse verbo, no *corpus* como um todo, permite chegar à conclusão de que ele ocorre em dois grandes grupos: 1) no discurso do professor quando se dirige a seus alunos, ocorre na terceira pessoa do singular do presente do indicativo: “pode”; 2) no discurso dos alunos referindo-se a si mesmos ao interagirem com o professor, ocorre na primeira pessoa do singular do presente do indicativo: “posso”).

Nos dois grupos, o verbo modal “poder” parece ocorrer de quatro maneiras diferentes: 1) na afirmativa e sem pronomes antecedendo-o; 2) na afirmativa e com pronomes antecedendo-os, normalmente “você” e “eu”; 3) na negativa e sem pronomes antecedendo-o; e 4) na negativa e com pronomes antecedendo-os, normalmente “você” e “eu”. Farei a seguir um levantamento quantitativo da ocorrência dessas formas

durante os atendimentos. Verificarei quais delas possuem maior quantidade de ocorrências e, a partir desse dado, farei uma investigação de sua presença no discurso, buscando identificar sua função discursiva. Para considerar relevante a ocorrência de uma dada forma do verbo modal “poder” e selecioná-la para uma posterior análise qualitativa, estabeleço a quantidade mínima de dez ocorrências. Seguem os quadros com os dados quantitativos e a análise qualitativa das ocorrências das formas verbais no *corpus*:

#### 4.2 Verbo modal “poder”: terceira pessoa do singular

	Total P-AE	Total P	Total AE	Total P-AT	Total P	Total AT
<b>pode</b>	38	32	6	63	42	21
<b>não pode</b>	15	14	1	14	12	2
<b>você pode</b>	14	14	0	32	31	1
<b>você não pode</b>	3	3	0	2	2	0

Quadro 2 – Ocorrência do verbo modal “poder” na terceira pessoa do singular.

O quadro 2 permite verificar que apenas as formas “pode”, “não pode” e “você pode” são as que ocorrem em quantidade superior à estabelecida nos atendimentos P-AE e P-AT.

##### 4.2.1. Forma “pode” do verbo modal “poder”

Quanto à forma “pode”, ao se observar o quadro 2, constata-se o seguinte: 1) ocorre em número maior nos atendimentos P-AT do que nos atendimentos P-AE: são 63 ocorrências contra 38; 2) ocorre em sua maioria nos enunciados do professor (32 contra 6 e 42 contra 21) e nos dos AT’s (21 contra 6 dos AE’s). No trecho a seguir, o professor orienta um AE quanto ao dimensionamento da potência das tomadas de seu projeto de instalações elétricas. Nele, a forma “pode” ocorre duas vezes:

P: tá? ((vai falando e enumerando nos dedos; olha para o aluno, ele faz que sim)) então se você tem uma tomada de cem VA duas tomadas

de/ são duas tomadas de seiscentos (se for três) três tomadas de seiscentos... mais que quatro aí é assim... *((anota no trabalho))* é cem VA por tomada adicional... então você tem até três é seiscentos... *((vai falando e enumerando nos dedos; olha para o aluno, ele faz que sim))* por exemplo você tem quatro tomadas... **pode** ser três de seiscentos e uma de cem

AE: certo

P: então no seu caso aqui são três tomadas de:: seiscentos então vai dar *((anota no trabalho; olha para o aluno, ele faz que sim))* mil e oitocentos... tá? ( ) *((apagando))* no dormitório da empregada também não precisa (de) cem VA... seiscentos VA... **pode** pôr só cem... empregada não liga nada *((faz esse comentário em tom de brincadeira com o aluno e ele concorda))*

AE: é... (não liga nada) TV rádio quem está aqui

No caso da primeira ocorrência do verbo modal “poder”, nota-se que inicialmente o professor relata ao aluno a regra geral: “mais que quatro aí é assim... *((anota no trabalho))* é cem VA por tomada adicional”. Posteriormente, o professor dá um exemplo ao aluno: “por exemplo você tem quatro tomadas... pode ser três de seiscentos e uma de cem”. Uma vez que o professor primeiro diz ao aluno qual é a regra geral, qual é o procedimento, e, depois, dá um exemplo prático com “pode”, é possível concluir que esse “pode” não exprime uma possibilidade ou uma permissão. Pelo contrário, parece expressar *obrigatoriedade* de uma maneira menos enfática, mais fraca.

No caso da segunda ocorrência do verbo modal “poder”, do mesmo modo, nota-se que inicialmente o professor determina a aplicação da regra explicitada anteriormente ao contexto concreto do trabalho do aluno: “então no seu caso aqui são três tomadas de:: seiscentos então vai dar *((anota no trabalho; olha para o aluno, ele faz que sim))* mil e oitocentos... tá?” e “no dormitório da empregada também não precisa (de) cem VA... seiscentos VA... pode por só cem...”. A esse “pode” aplica-se também o que foi dito há pouco: ele não exprime uma possibilidade ou uma permissão. Pelo contrário, expressa *obrigatoriedade* de uma maneira menos enfática. Tanto é que o professor tem em suas mãos o trabalho do aluno e, como aparece no exemplo, nele faz anotações, corrige-o, apagando-o e refazendo-o conforme o que diz.

Pode-se concluir, então, que essas duas ocorrências do verbo modal “poder”, longe de expressar possibilidade (deixando o aluno livre para decidir o que fazer) ou permissão (deixando o aluno fazer aquilo que pretendia), como seria de se esperar, expressa é a *obrigatoriedade* de realização da tarefa de uma determinada maneira, imposta ao AE pelo professor.

No seguinte trecho, dois AT’s fazem uma consulta ao professor. A forma “pode” ocorre seis vezes, duas nos enunciados dos AT’s e quatro nos do professor:

AT2: ( )... os circuitos que nós puxamos uma TUE...

P: ahn

AT2: saindo da da da caixinha... saindo da da caixa de distribuição das lâmpadas entramos no interruptor  
... tomadas... **pode** ligar aqui outras tomadas direto aqui?

P: [ TUE TUE TUE... **pode**

AT: **pode?**

P: **pode**

AT: agora... agora aqui aqui eu coloco então... é puxando aqui da da...

P: se **pode** fazer aqui?

AT: é

P: **pode**

É o início de um atendimento. Dois alunos, o AT2 e o AT, parecem ter uma dúvida e uma questão entre si quanto a como se *pode* realizar a instalação de TUE’s (tomadas de uso específico) em determinado ponto da planta. O trabalho está nas mãos do AT2 e do AT, que chamam o professor e, antes de fazerem sua pergunta, dizem o que já fizeram, indicando no trabalho: “os circuitos que nós puxamos uma TUE...”. O professor, em sinal de que os está ouvindo e acompanhando, diz “ahn” e eles continuam: “saindo da da da caixinha... saindo da da caixa de distribuição das lâmpadas entramos no interruptor...”, finalmente introduzindo o objeto da pergunta: “tomadas...”, e perguntando efetivamente: “pode ligar aqui outras tomadas direto aqui?”.

Esse primeiro “pode”, que aparece na pergunta do AT2 e, por extensão, também do AT, parece indicar “possibilidade”, como é o caso de todas as outras ocorrências do verbo. O aluno quer saber se em determinada condição é *possível* a instalação de TUE’s. O professor confirma a possibilidade com “pode”, inclusive apontando no trabalho quais tomadas podem ser “ligadas”: “TUE TUE TUE... pode”. O AT, que era de opinião contrária, a qual vinha expressando a seu colega AT2, manifesta sua surpresa com “pode?”, um pedido de confirmação ao professor, que não demora em atender: “pode”. Mostrando-se convencido, o AT prossegue para apresentar uma segunda pergunta: “agora... agora aqui aqui eu coloco então... é puxando aqui da da...”, mas é interrompido pelo professor que, já entendendo sua intenção, toma a palavra e antecipa as coisas: “se pode fazer aqui?”. O aluno confirma com “é” e o professor também, com “pode”.

Verifica-se, então, que nesses exemplos todas as ocorrências da forma “pode” expressam *possibilidade*. Por outro lado, podem também expressar, ao mesmo tempo e em menor grau, pedidos de *permissão* dos alunos, de um lado, e *autorizações* do professor, de outro. Pode-se concluir que esses alunos reconhecem o professor como a autoridade que, por seu conhecimento e posição, pode legitimar uma possibilidade específica de execução do trabalho, da qual já tinham certo conhecimento, e, assim, autorizá-la.

Parece ficar claro que, nesses exemplos, a forma “pode”, quando parte do professor aos AE’s, indica *obrigatoriedade* e que, quando parte dos AT’s ao professor e do professor aos AT’s, indica em primeira instância *possibilidade* e, em segunda, *permissão* e *autorização*.

#### 4.2.2 Forma “não pode” do verbo modal “poder”

Quanto à forma “não pode”, verifica-se na tabela do item 3.2 que: 1) tem aproximadamente o mesmo número de ocorrências nos atendimentos P-AE (15) e P-AT (14); 2) ocorre em sua grande maioria nos enunciados do professor (14 e 12). No trecho a seguir, o professor expressa a um AE o limite de carga/potência de um circuito elétrico. Ele o faz através da forma “não pode”, configurando assim uma *proibição*:

P: então ó **não P**Ode ultrapassar... ( )... dá pra você enxergar

aqui? o circuito **não pode ultrapassar** dois mil VA's... ((*olha para o aluno*)) tá? **não pode**... então a gente tem que vir aqui e somar por exemplo ó você tem dormitório um... e banheiro um... ((*olha para o aluno, ele faz que sim*)) dá mil e duzentos...

AE: tá

P: tá? e aqui o OUTro...

Nota-se que o professor é inflexível: “o circuito não pode ultrapassar dois mil VA's...”. Além disso o professor é enfático e se esforça para garantir que o AE o esteja entendendo. A ênfase se verifica por meio da repetição da forma “não pode”, a qual ocorre três vezes, por meio do ato de olhar para o aluno, por meio do marcador conversacional “tá?” e por meio das pausas. É possível verificar a ocorrência da forma “não pode” com função muito semelhante no seguinte trecho de uma explicação geral que o professor deu a todos os AT's:

P: ( ) você tem o circui::to... tá?... e:... (colocar) a fiação... ( )... ahn pra gente dividir o circuito... o circuito **não pode** ultrapassar dois mil VA's... tá dois mil voltamperes... **não pode** assim né... alguns... se der dois mil e cem a gente aceita dois mil e cem dois mil e duzentos... o que **não pode** é ultrapassar muito mais que dois mil e quinhentos VA:'s... tem que dividir já o circuito... ( )... tá e (como que a gente vai ver?)...tem que pegar lá na tabe:la... e ir somando vai a toma:da:... do da cozi::nha... da cozinha aqui já dá dois mil certinho praticamente... por exemplo tomadas da sa:la no: no:: hall da:... do lavabo... tem que ir somando... até... ver pra dar dois mil VA... **não pode** ultrapassar dois mil VA... mas como eu disse tem algumas exceções... se for dois mil e cem::... dois mil e duzentos... é aceitável... mais que isso já não é muito bom

A forma “não pode” ocorre quatro vezes nesse trecho. Ao falar da divisão de circuitos que deve ser feita na planta, o professor faz uso de “não pode” expressando *proibição* com a mesma ênfase e esforço que a expressou ao AE: “o circuito não pode ultrapassar dois mil VA's... tá dois mil voltamperes...”. Porém, sentindo o peso daquilo que estava dizendo e sabendo das peculiaridades da prática em oposição à teoria que

estava expondo, tratou logo de abrir uma exceção, reavaliando, ajustando e flexibilizando seu discurso: “não pode assim né... alguns... se der dois mil e cem a gente aceita dois mil e cem dois mil e duzentos... o que não pode é ultrapassar muito mais que dois mil e quinhentos VA’s...”.

Conclui-se que tanto para o AE como para o AT é expressa a *proibição* por meio da forma “não pode” do verbo modal “poder”, com a grande diferença de haver para os AT’s concessões especiais. Aos AE’s, dois mil VA’s por circuito e nada mais. Aos AT’s dois mil VA’s por circuito e, se necessário for, um pouco mais. Devo, porém, dizer que essa flexibilização não deixou de ocorrer também com os AE’s, mas em um nível bem menos flexível que para os AT’s, como se verifica no trecho:

P: no teu caso aqui vai dar uma::... *((torce a boca e movimenta a cabeça em sinal de mais ou menos))* uma ultrapassada bem pequenininha aqui a gente: até considera vai... novecentos com mil e duzentos vai dar dois mil e cem... *((olha para o aluno))* o que não pode é assim tipo lá três mil aí já é um exagero... *((faz careta em desprezo pelos cem que passam de dois mil))* dois mil e cem dois mil e duzentos não tem problema... **pode**: dar uma ultrapassada

No *corpus*, não há trechos de explicações gerais do professor aos AE’s. Entretanto, como parece ser, quando o fez, o professor não disse aos AE’s o mesmo que disse aos AT’s. Do contrário, provavelmente não ficaria abrindo exceções inesperadas como parece ser o caso no exemplo acima.

#### 4.2.3 Forma “você pode” do verbo modal “poder”

Quanto à forma “você pode”, tem-se no quadro do item 3.2 o seguinte: 1) pouco mais do dobro de ocorrências nos atendimentos P-AT (32 para 14); 2) quantidade quase absoluta nos enunciados do professor (14 e 31). O trecho a seguir ilustra a ocorrência da forma “você pode” no atendimento do professor a um AE, no qual o professor trata do tamanho do desenho da simbologia (representação gráfica) na planta:

P: *((aproxima a cabeça ao trabalho, faz expressão de quem força a vista, tem*

*ar de riso*)) você fez o símbolo bem pequenininho aqui não vai dar nem pra... *((a aluna se inclina para observar o trabalho))*

AE: (está muito pequeno né?)

P: na outra planta aí sim vai fazer grande porque a outra planta vai ser praticamente o dobro de tamanho dela *((com o trabalho, folha A4, sobre a mesa, abre os braços afastando as mãos espalmadas para ilustrar o tamanho))*... **você pode** deixar aqui... essa simbologia de cabo bem espaçada... isso aqui ó vai sair do seu qua::dro... *((marca no trabalho))* um circuito aqui de tomada...

AE: uhn uhn

Primeiramente, vem a avaliação do professor que aproxima a cabeça ao trabalho, se esforça para enxergar, quer rir e finalmente diz: “você fez o símbolo bem pequenininho aqui”. A reação da aluna é se inclinar para observar, após o que concorda timidamente com o professor: “está muito pequeno né?”. O professor segue dizendo o que terá de ser feito posteriormente e como; depois, conclui: “você pode deixar aqui... essa simbologia de cabo bem espaçada”, prossegue e anota no trabalho. A aluna concorda: “uhn uhn”.

O caso parece ser o mesmo que o da forma “pode”, que ocorreu duas vezes no trecho do atendimento a um AE, analisado no item 3.2.1. Mais uma vez, o professor, tendo em suas mãos o trabalho do aluno e utilizando a expressão “você pode”, fica longe de expressar possibilidade ou permissão, como seria de se esperar, expressa é a *obrigatoriedade* de realização da tarefa de uma determinada maneira, a qual ele impõe ao AE. A diferença nesse caso fica por conta da presença do pronome “você” antes da forma “pode”, o que parece reforçar o peso da enunciação do professor sobre o aluno, significando “você meu aluno a quem eu falo” e não a outro ou outros, na generalidade. A presença do pronome “você” antes de “pode” parece pessoalizar a enunciação e marcar bem a quem ela se dirige, enquanto sua ausência parece impessoalizá-la e generalizá-la.

Segue também trecho de um atendimento do professor a um AT, em que ocorre a forma “você pode”. Nesse caso, o professor parece utilizar essa forma para expressar uma *possibilidade* de execução da tarefa ao aluno:

P: tá?... inclusive aqui também tem micro-ondas tá? você colocou aqui torneira e micro-ondas... então **você pode** sair (e) fazer um ramal (*com a mão direita, simula o ramal no ar com os dedos indicador e dedão espaçados, levando a mão da esquerda para a direita; o aluno tira a mão direita da testa e, ao estendê-la sobre a mesa, olha para o professor, faz que sim prolongadamente, volta seu olhar para o trabalho e continua fazendo que sim ao observá-lo*) só para o micro-ondas... (*silêncio por cinco segundos*)

AT: beleza vou fazer isso aí então

P: tá? bem

Apesar de o trabalho estar nas mãos do aluno sobre sua mesa, o professor demonstra conhecimento daquilo que o aluno está fazendo e do conteúdo de seu trabalho: “inclusive aqui também tem micro-ondas tá? você colocou aqui torneira e micro-ondas...”. Parece que o professor diz isso como preparação para comunicar ao aluno uma *possibilidade* de execução da tarefa que se configura mais como uma *sugestão*: “então você pode sair (e) fazer um ramal só para o micro-ondas...”. O aluno, por sua vez, tem a liberdade de aceitá-la ou não. O professor, desprovido da folha, recorre aos gestos para mostrar sua ideia.

O aluno observa o professor, faz que sim, volta seu olhar para o trabalho e continua reagindo afirmativamente, talvez analisando e avaliando a possibilidade de execução sugerida pelo professor. Há cinco segundos de silêncio e o aluno se decide por aceitar a sugestão do professor: “beleza vou fazer isso aí então”. O AT parece ser dono de seu trabalho, tendo poder quase total sobre ele, pois decide o que será feito ou não. O mesmo não pode ser dito do AE. Além disso, nesse caso, a presença do pronome “você” antes do verbo, ao contrário do que parece ocorrer no trecho do atendimento P-AE analisado anteriormente, dá evidências de que o professor reconhece uma certa autonomia do AT na realização de seu trabalho.

### 4.3 Verbo modal “poder”: primeira pessoa do singular

Passo agora para o levantamento quantitativo das ocorrências do verbo modal “poder” na primeira pessoa do singular do indicativo, as

quais estão presentes, como se percebe pelo quadro 3, predominantemente nos enunciados dos alunos:

	Total P-AE	Total P	Total AE	Total P-AT	Total P	Total AT
<b>posso</b>	3	0	3	5	1	4
<b>não posso</b>	1	0	1	2	1	1
<b>eu posso</b>	4	0	4	18	3	15
<b>eu não posso</b>	1	0	1	0	0	0

Quadro 3 – Ocorrência do verbo modal “poder” na primeira pessoa do singular do indicativo.

Chamam a atenção, pela elevada quantidade de ocorrências, apenas os atendimentos P-AT. Percebe-se que eles se utilizam muito da forma “eu posso”. Esse parece ser o único dado que sobressai nesse quadro quantitativamente, e que vale a pena ser investigado. É também o único dado que ocorre em quantidade superior à estipulada para análise.

#### 4.3.1 Forma “eu posso” do verbo modal “poder”

No trecho a seguir, o AT faz algumas consultas ao professor acerca da localização de um circuito elétrico e sobre sua posterior marcação:

AT: *((ao falar, o aluno observa seu trabalho, o analisa e manipula; o professor observa))* é tranquilo... ( ) eu vou puxar então aqui... aí no caso seria outro circuito aí no caso nesse aqui se eu puxar **eu posso** usar o mesmo conduíte?

P: pode pode

AT: e... mas aqui eu teria que já colocar eu coloquei “1B” aqui **eu posso** colo/ aqui colocar o quê::? ( ) coloco um circuito *((olha para o professor e dá com a mão de lado indicando a escolha aleatória))* três?

P: três é *((o professor concorda fazendo que não com a cabeça e dando com a mão parecendo indicar que é possível e que não tem importância se é três ou outro número; o aluno dá com a mão também em concordância))*

AT: ( ) né? ((o aluno volta seu olhar para o trabalho))

Logo de início, parece confirmar-se a ideia de que o AT é dono de seu trabalho, tendo poder quase total sobre ele, pois nota-se que o aluno o observa, analisa e manipula. O professor apenas observa. A expressão “é tranquilo” parece indicar que o AT tem a situação sob controle e se sente seguro, sendo talvez exatamente isso que ele quer comunicar ao professor: controle e segurança. O aluno segue dizendo o que fará: “eu vou puxar então aqui...”, avalia sua ação futura: “aí no caso seria outro circuito” e finalmente pergunta: “eu posso usar o mesmo conduíte?”. O professor confirma “pode pode”. A repetição de “pode” parece indicar ênfase nessa possibilidade e na autorização.

O AT, então, prossegue para fazer uma nova pergunta com “eu posso”. Primeiramente diz: “e... mas aqui eu teria que já colocar eu coloquei “1B” aqui”, buscando, antes de perguntar, situar o professor no contexto de seu trabalho, e depois faz sua pergunta: “eu posso colo/ aqui colocar o quê::? ( ) coloco um circuito três?”, pergunta que vem acompanhada de um gesto (dá com a mão) que revela uma boa compreensão do aluno com relação àquilo que está fazendo: ele sabe das escolhas aleatórias e convencionais envolvidas na marcação de circuitos. O professor confirma “três é”, inclusive com o mesmo gesto do aluno, que também o repete mais uma vez.

Observa-se que a forma “eu posso” ocorre duas vezes e sempre na pergunta do aluno. Parece ser este mais ou menos o mesmo caso do atendimento a um AT analisado no item 3.2.1, em que ocorre a forma “pode”. Essas ocorrências da forma “eu posso” expressam possibilidades das quais o aluno tem conhecimento e quer apenas confirmar com o professor. Podem também expressar, em um grau menor, pedidos de permissão do aluno para executar sua tarefa de determinada maneira. O aluno reconhece o professor como a autoridade que, por seu conhecimento e posição, pode legitimar uma possibilidade específica de execução do trabalho e, assim, autorizá-la, o que ele faz com “pode pode” em resposta à primeira pergunta e com “três é” acompanhado de gesto em resposta à segunda pergunta.

Esgota-se, assim, no âmbito de meu trabalho de pesquisa de mestrado, a investigação das formas de ocorrência do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno em sala de aula. Em Lima (no prelo-

b), apresentarei o estudo das formas de ocorrência dos verbos modais “ter que” e “precisar” nessas mesmas interações. Em Lima (no prelo-c), de modo mais coerente com a perspectiva dialógica de Bakhtin e seu Círculo, a partir do estudo das formas de ocorrência desses verbos modais, apresentarei uma investigação sobre as vozes discursivas que se manifestam no diálogo professor-aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo de introdução de minha dissertação, faço uma detalhada descrição de meu percurso escolar e profissional, o qual desemboca em minha chegada e presença na sala dos professores no exato momento em que eles discutiam uma questão que foi literalmente o ponto de partida desta pesquisa. Como afirmavam os professores: será “mais trabalhoso, difícil e complexo” ministrar aulas para os AT’s do que para os AE’s, uma vez que aqueles “já têm experiência em trabalhos e operações ferroviárias” e, conseqüentemente, “exigirão mais da escola, do curso e dos professores”.

Minha primeira iniciativa foi deslocar o foco daquilo que talvez fosse “mais trabalhoso, difícil e complexo” para aquilo que poderia, sim, ser apenas *diferente*, pois como poderia constatar se de fato o trabalho com os adultos seria da forma como os professores a descreviam? Em primeiro lugar, por meio da explicitação da *diferença*. Então, procedi à coleta dos dados, constituí e preparei o *corpus* para análise.

A entrada na análise dos dados por meio do exame dos pares de perguntas e respostas provenientes da interação P-AE e P-AT (cf. LIMA, 2005; LIMA, no prelo a), fez com que um aspecto linguístico-discursivo específico saltasse aos olhos: trata-se da presença dos verbos modais “poder”, “ter que” e “precisar” tanto nas perguntas quanto nas respostas que ocorreram nos atendimentos P-AE e P-AT. Neste artigo, apresentei o estudo referente à função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno.

A partir da afirmação de Bakhtin/Volochinov (1929/2002, p.112) de que o uso da palavra varia de acordo com seu destinatário, levantei a hipótese de que o uso desses verbos modais nos atendimentos P-AE e

P-AT ocorreria diferentemente e seu estudo poderia revelar bem a diferença entre um e outro. Para verificar essa hipótese, no que se refere ao verbo modal “poder”, lancei neste artigo as seguintes questões: 1) *qual a função discursiva do verbo modal “poder” na interação do professor com AE’s e com AT’s?* 2) *o que esse verbo revela a respeito das semelhanças e diferenças entre a interação do professor com AE’s e com AT’s?*

De início, constatei que o verbo modal em questão realiza predominantemente a modalidade deôntica, principalmente por fazer referência a normas e regras impostas por um locutor ao outro, podendo expressar a ideia de *possibilidade* ou *permissão* e de *necessidade* ou *obrigatoriedade* (cf. NEVES, 2000, p. 62). Em seguida, verifiquei que esse verbo ocorre de forma específica dependendo se o atendimento for P-AE ou P-AT e fiz um novo levantamento quantitativo de suas formas de ocorrência em cada tipo de atendimento, o qual permitiu chegar à seguinte conclusão: 1) o verbo modal “poder” ocorre na terceira pessoa do singular e suas formas de ocorrência relevantes são “pode”, “não pode” e “você pode”; 2) o verbo modal “poder” ocorre também na primeira pessoa do singular, com uma única forma de ocorrência relevante: “eu posso”.

A forma “pode” ocorre em número maior nos atendimentos P-AT do que nos atendimentos P-AE, estando, na maioria das vezes, nos enunciados do professor e nos dos AT’s. A investigação dessa forma revelou que, quando usada partindo do professor para o AE, contrariamente ao que se supunha, pode indicar a expressão de *obrigatoriedade* de execução da tarefa de uma determinada forma imposta pelo professor, ainda que de uma maneira menos enfática, mais fraca; e que, quando usada partindo do professor para o AT, indica *autorização* de execução do trabalho de acordo com uma *possibilidade* em primeiro lugar expressa pelos AT’s e, ao mesmo tempo, pedidos de *permissão* dos AT’s e *autorizações* do professor. Em outras palavras, os AT’s reconhecem o professor como a autoridade que pode autorizar e validar a execução do trabalho de uma determinada maneira por eles já prevista.

A forma “não pode” ocorre em sua maioria nos enunciados do professor, tendo aproximadamente o mesmo número de ocorrências nos atendimentos P-AE e P-AT e indicando *proibições*. A diferença é que, quando dirigida aos AE’s, parece ser pouco flexível e com pouca

margem de tolerância; quando endereçada aos AT's, vem carregada de concessões do professor.

A forma “você pode” tem pouco mais do dobro de ocorrências nos atendimentos P-AT, ocorrendo em quantidade quase absoluta nos enunciados do professor. Seu emprego e efeito nos atendimentos P-AE parecem ser semelhantes aos da forma “pode” abordada anteriormente, ou seja, expressa *obrigatoriedade* de execução da tarefa de uma determinada forma imposta pelo professor. A diferença fica mesmo por conta da presença do pronome “você” antes da forma “pode”, o qual intensifica a obrigatoriedade sobre o interlocutor, ou seja, o aluno, o AE. Do mesmo modo, seu emprego e efeito parecem ser os mesmos que os da forma “pode” nos atendimentos P-AT: indica *possibilidade* expressa como se fosse uma *sugestão*, oferecendo ao aluno total liberdade para aceitá-la ou não. Nesse caso, a presença do pronome “você” antes da forma “pode”, semelhantemente ao que ocorre quando endereçado ao AE, enfatiza a possibilidade e, acima de tudo, a sugestão de execução da tarefa de uma determinada maneira e a liberdade do AT de aceitá-la ou não.

Ocorre também a forma “eu posso” predominantemente nos enunciados dos AT's. Parece que todos os pontos ressaltados anteriormente materializados pelas diferentes formas do verbo modal “poder” e o fato de o aluno ter a posse de seu trabalho de projeto de instalações elétricas, dentre outras coisas, vão desembocar nessa forma empregada pelos AT's. Ela parece significar que há certas *possibilidades* de execução da tarefa das quais os AT's têm conhecimento de antemão e para as quais desejam obter do professor, a quem reconhecem como autoridade, legitimação e autorização.

Essas conclusões a que se chegou, a partir da análise da função do verbo modal “poder” nas interações P-AE e P-AT, permitem questionar o consenso dos professores, provocando a continuidade da discussão que iniciaram antes de começar o trabalho com os alunos adultos: apenas o modo relativamente autônomo de realização das atividades pelos AT's, combinado com seu reconhecimento do professor como a autoridade capaz de validar ou invalidar diferentes possibilidades de execução das tarefas, não seria suficiente para se afirmar exatamente o contrário do que afirmaram os professores diante da ideia de trabalhar com adultos? Contraditoriamente, não seria mais “difícil e complexo” o trabalho com AE's? Não seriam os AE's os alunos que exigem mais da escola, do

curso e dos professores? A totalidade das análises de minha pesquisa de mestrado, da qual fazem parte as análises apresentadas neste artigo, permite afirmar que sim. Ao menos no contexto da interação professor-aluno investigada...

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.
- \_\_\_\_\_. O autor e o herói. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G.G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000a. p. 23-113.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G.G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000b. p. 277-326.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 1993/2001. p. 189-214. (Projetos Paralelos, V.1.)
- CERVONI, J. A **enunciação**. Tradução L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 61)
- LIMA, A. P. **A interação professor-aluno em um Centro de Formação Profissional Ferroviário**. 2005. 284f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)> .
- \_\_\_\_\_. **Educação profissional e interação verbal**: as perguntas dos alunos, as respostas do professor. (no prelo-a).
- \_\_\_\_\_. **Educação profissional e interação verbal**: a função dos verbos modais “ter que” e “precisar” no diálogo professor-aluno. (no prelo-b).
- \_\_\_\_\_. **Educação profissional e interação verbal**: vozes discursivas no diálogo professor-aluno. (no prelo-c).

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: ENCONTRO DO PROJETO DA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS FALADO, 7., 1994, Campos do Jordão. **Anais...** Campos do Jordão, 1994.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Unesp, 2000.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais.** 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. (Projetos Paralelos, V.1.)

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais.** 5. ed. São Paulo: Humanitas, 1993/2001. p. 81-101. (Projetos Paralelos, v.1.)

*Recebido em 05/05/08. Aprovado em 14/12/08.*

---

**Title:** Vocational education and verbal interaction: the function of the modal verb “poder” in teacher-student dialogue

**Author:** Anselmo Pereira de Lima

**Abstract:** “Would it be more difficult to work with adult students than with young ones?”. This was the question raised and discussed by the teachers of a training center for railroad workers, which was getting ready to receive students over 18 in its classrooms for the first time. The consensus among these teachers was that the interaction with adults would be more difficult and complex. This article presents part of the results of a research whose aim was to verify to what extent the teachers were right. Four classes of the same teacher, two with young students and two with adults, were recorded and transcribed. Based on the Bakhtinian concepts of word and of self-other relationship, and on some notions of modality, the function of the verb “poder” was analyzed in different interactions. The conclusions allowed us to question the teachers’ consensus, causing the continuation of the discussion among them.

**Keywords:** vocational education; verbal interaction; modal verb.

**Titre:** Éducation professionnelle et interaction verbale: la fonction du verbe modal “pouvoir” dans le dialogue professeur-élève

**Auteur:** Anselmo Pereira de Lima

**Résumé:** « Est-ce que c’est plus difficile de travailler avec des élèves adultes qu’avec des élèves jeunes ? ». Celle-ci fut la question soulevée et discutée par des professeurs d’un centre de formation professionnelle ferroviaire qui se préparait pour recevoir des élèves adultes dans leurs salles de classe pour la première fois. Ils avaient comme consensus que l’interaction avec des adultes serait plus difficile et complexe. Cet article présente une partie des résultats d’une recherche réalisée avec le but de vérifier jusqu’à quel point les professeurs avaient raison. Ainsi, furent enregistrés quatre cours avec le même professeur, deux avec des élèves jeunes et deux avec des adultes. Ayant comme base les notions bakhtiniennes de mot et du rapport moi-autrui, associées à quelques notions de modalité, on a analysé la fonction du verbe modal « pouvoir » dans les

différentes interactions. On est arrivés à des conclusions qui permettent discuter le consensus des professeurs, éveillant la suite de la discussion parmi eux

**Mots-clés:** éducation professionnelle; interaction verbale; verbe modal.

**Título:** Educación profesional e interacción verbal: la función del verbo modal “poder” en el diálogo profesor-alumno

**Autor:** Anselmo Pereira de Lima

**Resumen:** “Será más difícil trabajar con alumnos adultos que con alumnos jóvenes?”. Esa fue la cuestión levantada y discutida por los profesores de un centro de formación profesional ferroviario que se preparaba para recibir alumnos adultos en sus salas de clase por la primera vez. El consenso entre los profesores era el de que la interacción con adultos sería más difícil y compleja. Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada para verificar hasta que punto los profesores tenían razón. Cuatro clases de un mismo profesor, dos con alumnos jóvenes y dos con alumnos adultos, fueron grabadas y transcritas. Con base en los conceptos bakhtinianos de palabra y de relación yo-otro, aliados a algunas nociones de modalidad, fue analizada la función del verbo modal “poder” en las diferentes interacciones. Las conclusiones a que se llegó permiten cuestionar el consenso de los profesores, provocando la continuidad de la discusión entre ellos.

**Palabras-clave:** educación profesional; interacción verbal; verbo modal.