

Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Gramática de Significados



Gramática de Significados

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Henrique Paim

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Edições UFC

Diretor e Editor

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof^ª Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^ª Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Gramática de Significados



Fortaleza
2014

Gramática de Significados

© 2014 Copyright by Maria Fabíola Vasconcelos Lopes

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Todos os Direitos Reservados

Edições UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) 3366.7439 (Livraria)

Internet: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO DE TEXTO

Silvânia Bravo Bezerra

Francisca de Sá Benevides

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Luciane Silva das Selvas

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Carlos Azevedo

CAPA

Valdiano Araújo Macedo

Editora Filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

L864g Lopes, Maria Fabíola Vasconcelos
 Gramática de significados / Maria Fabíola de Vasconcelos Lopes - Fortaleza: Imprensa
 Universitária, 2014.
 182 p. ; 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-170-9

1. Funcionalismo (linguística). 2. Linguística. 3. Língua inglesa - ensino. I. Título.

CDD 420

*Ao meu esposo, Ubirajara,
e ao meu filho, Daniel.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) e às professoras Márcia Teixeira Nogueira e Joan Bybee pelas discussões que ajudaram a melhor compor esta obra.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grau de persuasão na interação professor-aluno	159
Quadro 2 – Grau de persuasão na interação professor-aluno	162
Quadro 3 – Grau de persuasão na interação aluno-professor	162
Quadro 4 – Força ilocucionária na interação professor-aluno	164
Quadro 5 – Força ilocucionária na interação aluno-professor	165

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
1 TEORIAS FUNCIONALISTAS	29
1.1 Abordagem Funcionalista	29
1.1.1 O termo função	30
1.1.2 A gramática funcional	31
1.1.3 Gramática discursivo-funcional	37
2 A CATEGORIA MODALIDADE	49
2.1 Modalidade	49
2.2 A Questão da Subjetividade na Manifestação das Modalidades	67
2.3 Instauração dos Valores de Modalidade	76
2.4 Mapeamento Semântico da Modalidade	80
2.5 Abordagens Tipológicas para a Modalidade	84
3 MODALIDADE DEÔNTICA	87
3.1 Modalidade Deôntica e Sua Expressão	87
3.2 Natureza Multissignificativa dos Modais	91
3.3 Modalidade e Outras Categorias	98
3.4 Fonte e Alvo Deônticos	100
4 MATERIAIS E MÉTODOS	103
4.1 Caracterização do Contexto de Ensino	103
4.2 Procedimentos Metodológicos	105
4.3 Categorias de Análise	108

5	MODALIDADE DEÔNTICA: GRAMÁTICA DE SIGNIFICADOS	111
5.1	Manifestação da Modalidade Deôntica	111
5.2	Enunciador	121
5.3	Fonte Deôntica	125
5.4	Alvo Deôntico	130
5.5	Inclusão ou não do Enunciador como Alvo Deôntico	133
5.6	Tipos de Valores Deônticos	134
5.7	Tipo de Modalidade – Orientada para o Agente/Falante	149
5.8	Marcas da Atenuação e Asseveração	154
6	MODALIDADE DEÔNTICA: ESTUDO TIPOLÓGICO	157
6.1	Estudo Tipológico para a Modalidade Deôntica	157
6.2	Parâmetros no Ensino da Língua	157
6.3	O Que Acontece Quando não Há Ensino de Língua?	159
6.4	Outras Considerações	165
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

PREFÁCIO

EM PAUTA A MODALIDADE DEÔNTICA E O ENSINO

Medianeira Souza (UFPE)

Fazer o conhecimento construído na academia chegar à sala de aula. Parece-me esse o maior propósito desta obra, fruto dos estudos doutorais da professora Fabíola Lopes. O trabalho, por assim dizer, solitário da pesquisa e da escrita de qualquer tese deve reverberar para além das fronteiras da universidade e dos congressos na área, deve difundir-se e fazer jus aos recursos empregados, quer sejam os financeiros das instituições de fomento à pesquisa quer sejam os físicos que envolvem dias e noites de estudo e afastamentos da vida normal por um período de quatro anos. Em se tratando de uma tese cujo objeto de reflexão e análise é o discurso da interação entre professor e aluno, mais ainda essa divulgação é necessária, porque não dizer imprescindível, uma vez que as análises feitas com interações de sala de aula de língua inglesa certamente têm validade para aplicação no ensino de línguas de um modo geral porque sempre é possível se trabalhar com analogias. Esse papel estão cumprindo a Universidade Federal do Ceará (ao realizar a publicação de teses, como a ora prefaciada, através do edital Programa de Auxílio à Publicação de Livros, como incentivo aos professores da pós-graduação) e a autora, ao participar desse projeto.

Levar essas discussões a quem também precisa refletir sobre linguagem e ensino; a quem, sobretudo, deve interessar refletir sobre a língua da qual faz uso em momentos de ensino-

-aprendizagem é fato merecedor de aplausos, pois como muito bem afirma a autora em sua apresentação: “Em se tratando do ambiente de sala de aula, o uso indevido de um verbo modal, por exemplo, pode modificar o discurso, afetando a interação entre os participantes e, por conseguinte, os conteúdos ensinados...”.

Nessa perspectiva, apresentar uma abordagem teórica de cunho funcionalista da modalidade e, em especial, uma análise da modalidade deôntica nas interações professor-aluno em uma sala de aula de língua inglesa, como faz nesta obra a professora e pesquisadora Fabíola Lopes, é uma oportunidade sem par de promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino dessa língua estrangeira em nossas escolas, no que diz respeito a esse elemento linguístico-discursivo, fundamental ao aspecto interpessoal da linguagem. Assim, o desejo da autora de que “o estudo aqui retratado proporcione relevante contribuição ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira não somente no tocante ao uso dos modalizadores deônticos em sala, no que diz respeito aos direcionamentos ou condução da aula por parte do professor, mas sobretudo na compreensão dos diferentes sentidos dos modais por professores e alunos de língua estrangeira...”, é, na minha opinião, fato já consumado.

APRESENTAÇÃO

Os estudos de gramática reunidos na obra destinam-se a qualquer público que se interesse pelo estudo de línguas e como elas funcionam. Em especial, as discussões auxiliarão alunos na escolha de estruturas que, de fato, expressem os significados que eles desejam, sendo também um apoio aos professores na condução do ensino de línguas. Como consequência, o livro é organizado em torno de funções e significados. Em particular, trataremos o tema modalidade deôntica sob a perspectiva do funcionalismo.

Tendo em mente a ideia de que marcadores deônticos ocorrem no discurso de professores e alunos no contexto interacional de inglês como língua estrangeira, acreditamos ser importante considerarmos em que medida uma discussão sobre a modalidade deôntica em contexto educacional reflete na formação de futuros profissionais de ensino, vislumbrando a cadeia educador e discentes.

Em se tratando do ambiente de sala de aula, o uso indevido de um verbo modal, por exemplo, pode modificar o discurso, afetando a interação entre os participantes e, por conseguinte, os conteúdos ensinados. Assim, com base em tal pensamento, o foco aqui é o de compreender os diversos sentidos dos modalizadores empregados em aulas de língua inglesa, ministradas em português, seus níveis e graus de força, que advêm do falante ou de uma outra força, estabelecidos no momento de interação entre professor e aluno.

Compreendendo o percurso percorrido por professores e alunos, bem como os sinais a partir dos modalizadores

nos diferentes momentos da aula, seja na explicação do conteúdo ou durante o desenvolvimento de perguntas de checagem ao aluno, ou, ainda, dando instruções ou orientando conduta, poderemos traçar os parâmetros que definem as normas a serem seguidas para o aprendizado da língua. Em outras palavras, conhecer bem o ambiente no qual o profissional de ensino irá atuar, o proverá de meios para melhor ensinar.

As informações contidas neste livro foram extraídas de estudos de doutorado na UFC, discussões com a renomada profa. dra. Joan Bybee em estágio de doutorado na Universidade do Novo México (UNM), nos Estados Unidos, e é o resultado da maturação por meio de projetos de pesquisas pós-doutoral em que milhares de sentidos deônticos, expressos em orações, foram analisados por estudiosos da área.

O desenvolvimento do livro segue a linha de pesquisa análise e descrição. Contudo, atrela-se à linguística aplicada à sala de aula, nas modalidades falada e escrita, na reflexão voltada para uma gramática emergencial que priorize as necessidades do usuário. Assim, contribui imensamente para a área do funcionalismo.

Uma vez que, muitas vezes, é difícil entender os tópicos nas diferentes gramáticas, o que as torna não muito populares, tentamos prover acessibilidade ao usuário por meio deste estudo gramatical. A obra remete a uma gramática que estabelece a correspondência entre estrutura e função, trabalhando significados relevantes, uma vez que visa servir de guia na compreensão da gramática no que diz respeito aos sentidos interpretados por meio dos modalizadores, servindo de base para o ensino de uma gramática contextualizada e em favor do uso linguístico.

Em relação à macroestrutura, a discussão na obra apresenta a seguinte constituição:

No capítulo 1, intitulado Teorias Funcionalistas, apontamos alguns pressupostos teóricos do paradigma, nos concentrando na gramática funcional.

No capítulo 2, intitulado A Categoria Modalidade, discutimos os principais estudos sobre o fenômeno da modalidade, a subjetividade na manifestação das modalidades, a instauração dos valores deônticos e o mapeamento semântico do fenômeno da modalidade.

No capítulo 3, intitulado Modalidade Deôntica, concentramo-nos na modalidade deôntica e sua expressão. Também apresentamos uma discussão sobre a natureza multissignificativa dos verbos modais.

No capítulo 4, intitulado Materiais e Métodos, caracterizamos o contexto de ensino e expomos os procedimentos para a realização das análises dos diferentes usos na obra.

No capítulo 5, intitulado Modalidade Deôntica: Gramática de Significados, descrevemos os diferentes usos da modalidade deôntica interpretando tais usos com base no contexto imediato e nos elementos circundantes.

No capítulo 6, intitulado Modalidade Deôntica: Estudo Tipológico, apresentamos uma abordagem tipológica na área de ensino a partir de parâmetros estabelecidos em sala de aula.

Esperamos que o estudo aqui retratado proporcione relevante contribuição ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira não somente no tocante ao uso dos modalizadores deônticos em sala, no que diz respeito aos direcionamentos ou condução da aula por parte do professor, mas sobretudo

na compreensão dos diferentes sentidos dos modais por professores e alunos de língua estrangeira, compreensão esta que é de grande importância no aprendizado de uma língua como o inglês.

(A autora, Fortaleza, maio de 2012.)

INTRODUÇÃO

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

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

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

À luz de propostas teóricas apresentadas nos capítulos a seguir, nosso objetivo é descrever e explicar o funcionamento do processo de modalização deôntica em enunciados, considerando o tipo de modalidade, os meios linguísticos tanto lexicais como gramaticais empregados e os efeitos de sentido, como forma de tratar a gramática contextualizada. Tais efeitos são aqui ilustrados em diferentes contextos, mas concentrando-nos na fala de professores e alunos de inglês. E conforme visão funcionalista, analisamos a língua em uso, integradamente, em seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos.

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

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

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

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

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

² Van der Awerá e Plungian (1998, p. 79-124).

(6) To get to the station, you have to take bus 66.

(Para chegar à estação, você tem que tomar/apanhar o ônibus 66.)

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

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

(7) Mary must go home now.

(Mary deve ir para casa agora.)

(8) Mary must be home now.

(Mary deve estar em casa agora.)

³ Van der Avera (2004, p. 44).

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

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

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

⁴ Epistemic necessity is the necessity of a judgement relative to other judgements. Van der Awera (2005, p. 45).

⁵ Van der Awera (2004, p. 45).

(9) Minggu girki-v ilan-duli chas-tuli suru-*machin*-in.

(Meu amigo deve ir/sair em três horas.)

(10) Su tar asatkan-me sa:-*na*-s.

(Você provavelmente conhece aquela garota.)

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

Na literatura, encontramos não somente os valores deônticos, até então ressaltados, de obrigação e epistêmica, mas há outros. No que diz respeito aos imperativos e categorias relacionadas, ainda não encontramos concordância universal, inclusive no que diz respeito ao sentido do próprio termo *imperativo*. Se consideramos “*sing!*” (cante!) e “*let us sing!*” (vamos cantar!) do inglês, vemos que os gramáticos discordariam de que ambos sejam *imperativos*. No segundo caso, envolvendo uma construção com primeira pessoa do plural, não ocorre uma ordem, mas uma exortação. Trata-se de uma forma com “*let*” acompanhada de um pronome e de um infinitivo. Por esse motivo, os gramáticos no inglês não consideram tal forma um imperativo.

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

Como vemos, há divergências quanto à questão dos comandos envolvendo imperativos e nos sentidos que circundam os valores deônticos de uma forma geral. Palmer (2001, p. 9) ressalta a ideia de que a modalidade deôntica relaciona-se à obrigação ou permissão que emana de uma fonte externa. Tal afirmação nos faz ver a sala de aula como um lugar repleto de imposições. Por esse motivo, concentramos nossa atenção, nos próximos capítulos, apenas naqueles enunciados que se referem à expressão da modalidade deôntica e sua emergência.

O fenômeno da modalidade deôntica, de acordo com Lyons (1977), está associado à necessidade ou possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Tais atos caracterizam-se pela intersubjetividade do contexto de interação social no qual o ensino de língua inglesa acontece. Assim, os casos apresentados no capítulo 5 constituem uma avaliação da modalidade deôntica nos enunciados da fala do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos cujo foco é o ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Com o intuito de explicar como a modalidade deôntica manifesta-se no ambiente de aula de língua inglesa, indagamos sobre como o uso dos modalizadores deônticos nos enunciados do professor (comandos e explicações) e nos enunciados dos alunos de língua inglesa como língua estrangeira reflete o caráter prescritivo dessa modalidade de discurso pedagógico.

Formulamos, ainda, questões outras que nortearam a análise dos casos. Com relação à ocorrência de modalizadores deônticos, nos perguntamos qual a frequência com que se manifestam nos enunciados (comandos e explicações) do professor e nos enunciados dos alunos no ensino de inglês como língua estrangeira e por quê. Também nos interessa os valores

semânticos, o alvo deôntico, a inclusão ou exclusão dos enunciadores na incidência do valor deôntico na construção dos enunciados do professor, os tipos de obrigação e proibição (interna e externa), tipos de permissão (sugestão/autorização) e quais forças (atenuação/asseveração) predominam em tais comandos e explicações.

A fim de investigar a categoria modalidade deôntica, são considerados os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos.

A hipótese central com que inicialmente desenvolvemos e resultou na obra é a seguinte:

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

Nosso interesse aqui é avaliar a prescrição linguística nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira a partir da análise dos efeitos que os modalizadores deônticos exercem como norteadores do uso dessa língua, quando o professor deveria focalizar, não apenas os aspectos linguísticos imanentes (estritamente linguísticos), mas, principalmente, os fatores

contextuais que determinam o estatuto de formas prestigiadas ou estigmatizadas.

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

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

De um modo geral, a sociedade concebe que conhecer bem a língua é conhecer a norma padrão, as prescrições, o uso correto; é, essencialmente, saber explicar os desvios e os acertos. E é o professor quem contempla todas essas características. E, por isso, parece merecer a admiração de todos, da sociedade que assume uma norma como a mais legítima e importante.

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

Vimos que, no caso do falante nativo, parece mais fácil, para o professor de português, levar o sujeito-aluno a expressar juízos sobre o que é “certo” e “errado”, uma vez que ele tem a imersão cultural, pois, em alguma medida, conhece os aspectos socioculturais do contexto no qual ele também se insere. Contrariamente, o professor de língua inglesa aqui, no Brasil,

encontrará mais dificuldades, já que ele mesmo, muitas vezes, não teve a oportunidade de experimentar uma imersão na prática concreta diária do inglês.

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

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

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

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

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

Nesta obra, constituímos um *corpus* a partir dos enunciados do professor (comandos e explicações) e enunciados dos alunos extraídos das gravações de sala de aula de língua inglesa das instituições públicas de ensino médio da cidade de

Fortaleza, Ceará. Procedemos à análise dos diferentes usos da modalidade deôntica que auxiliam na orientação no ensino de inglês.

Com o *corpus* selecionado, procedemos à identificação das ocorrências, à análise quantitativa das categorias, que foram codificadas segundo alguns parâmetros (sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos). Nessa fase, utilizamos os pacotes computacionais SPSS e Crosstabs. A análise qualitativa dos dados desenvolveu-se com base nos pressupostos funcionalistas. A opção pelo enfoque funcionalista se deu, uma vez que tratamos dos componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, de forma integrada. Salientamos que os materiais e métodos estão apresentados de forma sucinta, haja vista que estes se encontram detalhados no capítulo 4.

1

TEORIAS FUNCIONALISTAS

1.1 Abordagem Funcionalista

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

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

1.1.1 O termo função

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

Segundo Figueiredo-Gomes (2007, p. 64), o termo *funcionalismo* é entendido

como uma abordagem que tenta explicar a forma da língua através do uso que se faz dela. Assim a língua é usada para satisfazer necessidades comunicativas, e suas estruturas devem ser explicadas com base no uso real a que elas se prestam. Nesse sentido, a língua é tida como estrutura maleável, emergente, posto que está sujeita às pressões do uso, ou seja, a codificação lingüística é resultante do uso (da língua).

Desde a Escola de Praga, a língua é tida como um sistema funcional. De acordo com Danes (1987), o conceito de função estava relacionado à concepção finalista, sendo que “um fenômeno *x* é um meio para a realização de um fim *F*”⁶. Mas, apesar dos múltiplos sentidos do termo *função/funcional*, muitos funcionalistas como Halliday (1985) parecem ter uma unidade de objetivos e métodos.

⁶ “A phenomenon *x* is a means for the realization of an end *F*” (DANES *in* DIRVEN & FRIED, 1987).

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

Neves (2006) destaca que os funcionalistas de Praga compreendiam a linguagem articulada como um sistema de comunicação. Nesse sentido, o foco recai sobre seus usos e suas funções, rejeitando as barreiras intransponíveis entre diacronia e sincronia e preconizando uma relação dialética entre sistema e uso.

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

1.1.2 A Gramática Funcional

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

Segundo essa concepção, a principal função de uma língua natural é estabelecer relações comunicativas entre os seus usuários. Assim, como atividade dinâmica, a comunicação é

o veículo por meio do qual os usuários de uma língua natural provocam certas mudanças na informação pragmática⁷ de seus parceiros comunicativos. Consequentemente, o uso da língua requer no mínimo dois participantes, um falante (S)⁸ e um ouvinte (A).

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

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

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

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

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

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

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

A informação pragmática do falante inclui uma teoria sobre a informação pragmática do ouvinte; uma ideia estruturada e detalhada sobre as propriedades do outro. Assim, essa teoria do outro desempenha um papel importante na interação verbal, sendo essa relação mútua entre falante e ouvinte muito discutida, por exemplo, por Neves (1997) com base em Dik (1989).

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

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

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

Um predicado pode ter dois argumentos ou mais como representado abaixo.

(11) Write (John) (a letter).⁹

Escrever (João) (uma carta).

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

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

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

⁹ Dik (1997, p. 51).

c. Termo Predicado Termo

Predicação: João escrever uma carta

EC Entidade relação entidade

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

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

(12) “John was writing a letter carefully.”¹⁰

(“João estava cuidadosamente escrevendo uma carta.”)

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

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

(“João está cuidadosamente escrevendo uma carta na biblioteca.”)

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

¹⁰ Dik (1997, p. 51).¹¹ Id. Ibidem, p. 52.

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

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

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

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

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

¹² Dik (1997, p. 52).

1.1.3 Gramática discursivo-funcional

Desde os anos 1990, os estudos com base na Gramática Funcional têm procurado converter a gramática da sentença em uma gramática do discurso. Segundo Hengeveld (2004, p. 1), os motivos são vários, dentre os quais destaca-se a necessidade de inclusão de unidades maiores do que a sentença como partículas discursivas, ligações anafóricas, formas verbais em narrativas etc. Também há muitas expressões linguísticas menores do que a sentença, mas que funcionam como produção de fala completa e independente. Por esse motivo, torna-se necessária uma concepção que dê conta da produção de fala como atos discursivos.

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

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

O processo de produção de fala é descrito de cima para baixo, uma vez que parte da intenção para a articulação. Assim, o falante primeiramente decide pelo propósito comunicativo,

seleciona a informação que mais se ajusta a esse propósito, depois codifica essa informação gramatical e fonologicamente.

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

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

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

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

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

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

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

Cabe salientar que Hengeveld (2004) apresenta a estrutura hierárquica reformulada em comparação com a apresentada por Dik (1989) e Hengeveld (1989). Assim, no nível interpessoal, a unidade central de análise é o “*move*” (M), ou seja, é a unidade mínima de discurso que está pronta para entrar em uma determinada estrutura e estabelecer trocas. O “*move*” nada mais é do que o veículo para a expressão da intenção comunicativa do falante, ou seja, é o que move o falante. Dentre os exemplos de tais intenções comunicativas, ressaltamos *convidar, perguntar, ameaçar, advertir, sugerir* e outras.

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

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

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

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

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

Um ponto a ser ressaltado na análise das camadas no modelo descendente é que a análise não se restringe somente ao nível interpessoal, mas é esse nível que constitui característica de todos os níveis de análise. Consequentemente, no nível interpessoal, deve haver razões linguísticas que distinguem,

por exemplo, as camadas do turno e da troca nos diálogos. Já no nível representacional, tratamento especial deve ser dado às camadas do episódio e da estória nas narrativas, e, no nível da expressão, deve haver razão para se distinguir seção e capítulo em um texto escrito. Seja qual for o caso, o possível mapeamento do interpessoal para o representacional e para as categorias de expressão tem que ser determinado parcialmente de acordo com a base específica da língua.

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

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

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

(George, cuidado com a árvore!)

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

¹³ Hengeveld (2004, p. 10).

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

(26) *Damn!*¹⁴

(Droga!)

A interpretação das representações nos vários níveis para o caso (26) contém unidades interpessoais, unidades representacionais e unidades de expressão.

Consideremos mais um caso ilustrativo em (27). Agora, o falante parte do nível representacional a fim de transmitir sua intenção comunicativa. O conteúdo comunicado (C) é a descrição de uma entidade de terceira ordem (p)¹⁵ expressa na oração (Cl).

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

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

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

¹⁴ Hegenveld (2004, p. 10).

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

¹⁶ Id. *Ibidem*, p. 11.

Cabe ressaltar que não utilizaremos para efeitos de análise dos casos em nossa gramática tais dados da formalização da GFD. Contudo, a GFD é fundamental nas novas interpretações do tratamento da modalidade.

O modelo da nova arquitetura da Gramática Funcional já reúne simpatizantes, dentre eles, destaca-se Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), que acredita ser esse modelo mais adequado para se lidar com a questão da subjetividade da modalidade deôntica. Segundo o autor, de um lado, a separação feita entre os componentes interpessoal e representacional permite-nos compreender o *status* subjetivo da modalidade epistêmica e deôntica e o tipo de domínio sobre os quais operam os modais. Por outro lado, a conexão entre a distinção interpessoal [subjetiva epistêmica *versus* subjetiva deôntica] e a distinção representacional dos estados de coisas pode ainda ser incorporada ao modelo como exemplo de organização descendente, em que as distinções representacionais são guiadas pelo componente interpessoal.

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

A partir de Hengeveld (2004), que leva em consideração a integração do nível do discurso na gramática, Nuyts (2004) acredita que a nova proposta, sem dúvida, causa mudanças no papel e formato do sistema de camadas na Gramática Funcio-

nal (GF) visto tradicionalmente. Tais mudanças acontecem em termos de sua aplicação e de expansão dos múltiplos níveis no modelo. Entretanto, para Nuyts (2004), alguns aspectos fundamentais ainda não foram atingidos na nova proposta.

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

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

Considerando a conceituação não linguística, com base em Nuyts (2004), concluímos que, na realidade, noções como as de modalidade epistêmica nos levam a concluir que elas não são especificamente linguísticas, mas que são basicamente conceituais. Esse mesmo pensamento aplica-se também a outras categorias qualificacionais que envolvem o paradigma semântico e ao princípio que tem escopo semântico relativo entre todas essas categorias qualificacionais.

Não existe, pois, relação simétrica entre as categorias qualificacionais e as formas linguísticas no sentido de não haver uma relação de um para um. Em termos gerais, o conflito

entre elas apresenta-se de duas maneiras. Um desses conflitos envolve o fenômeno dos paradigmas semânticos, ou seja, uma categoria qualificacional é expressa numa escala de diferentes tipos de forma, havendo, nesse caso, dois subtipos.

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

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

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

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

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

Um outro exemplo ilustrativo referindo-se ao passado pode envolver predicados performativos de estado mental como em “*I thought*” (eu pensei). Vemos, nesses contextos, que o conflito entre as categorias e as formas é claramente não acidental, mas se trata de uma não sistematicidade.

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

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

Assim, ainda seguindo o pensamento de Nuyts (2004), não há necessidade de um sistema de camadas para os procedimentos cognitivos, uma vez que as camadas tratam de

questões puramente semânticas. E, para o autor, a gramática lida com formas e não com significados. Desta feita, onde as formas respondem às propriedades semânticas, o tratamento deve ser em termos de interações procedimentais entre a estrutura linguística e o sistema de camadas da conceitualização.

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

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

2

A CATEGORIA MODALIDADE

2.1 Modalidade

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

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

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

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

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

A ideia de modalidade sendo entendida a partir das concepções básicas da lógica modal advém de Lyons (1977, p. 436). O autor a define como “um meio de expressar sua opinião ou atitude em relação à proposição que a sentença expressa ou a situação que a proposição descreve”¹⁷.

Inspirado em Lyons (1977), Palmer (1989, p. 16) afirma que a modalidade parece ser essencialmente subjetiva e reforça que isso deve ser um critério essencial para a modalidade. Conclui que as modalidades linguísticas são caracterizadas pela subjetividade, expressando, então, o comprometimento com o que se diz. Dessa forma, não há lugar, entre as modalidades linguísticas, para a expressão dos valores aléticos.

De acordo com Hengeveld (1988, p. 233), a modalidade diz respeito a “todos os meios linguísticos por meio dos quais um falante pode expressar seu comprometimento com a verdade da proposição”. A modalidade deôntica, inserida na “modalidade objetiva” por Hengeveld (1988, p. 233), diz respeito a todos os meios linguísticos pelos quais um falante pode avaliar

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

a realidade de um estado de coisas em termos de seu conhecimento dos estados de coisas possíveis.

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

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

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

Com base em uma caracterização mais corrente, há três tipos gerais de modalidade: alética – que diz respeito ao valor de verdade da proposição; em termos da conduta, deônti-

ca – que diz respeito à necessidade ou possibilidade dos fatos; e epistêmica – relacionada ao conhecimento. De acordo com Palmer (1986), a modalidade alética serve à lógica mais formal. Por esse motivo, ela não é relevante quando se trata de línguas naturais.

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

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

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

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

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

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

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

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

(28) I hope John will come.¹⁹

(Espero que João venha.)

(29) Come here.²⁰

(Venha cá.)

Todavia, Palmer (1986) afirma que a modalidade não está somente ligada ao verbo, mas a toda a sentença. Com efeito, a modalidade também é marcada em outros termos da oração. Assim, a modalidade em inglês pode envolver os verbos modais e o grupo verbal, pode aparecer envolvendo advérbios como *maybe* (talvez), *probably* (possível) e *provably* (provável). Podemos até dizer, de acordo com Palmer (1986), que a

¹⁹ Palmer (1987, p. 97).

²⁰ Id. Ibidem, p. 97.

complexidade do sistema modal em inglês tem sua origem nas distinções semânticas e não nas estruturas.

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

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

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

Halliday (1985) distingue “modalização” de “modulação”, de acordo com a semântica filosófica, que corresponde, respectivamente, a dois tipos: a epistêmica e a deôntica. A modalidade epistêmica envolve o julgamento que se faz do que é provável acontecer e é tida como modalização, enquanto a modalidade deôntica é entendida como modulação. A modalidade é definida, segundo o autor, como uma área de significação intermediária às polaridades positiva e negativa (HALLIDAY, 1985, p. 335). Para Halliday, a sentença é organizada tanto como mensagem quanto como evento de interação. Assim, quando a linguagem é usada nas funções de afirmação ou indagação, a sentença toma forma de uma proposição. Contudo, em se tratando da função de ordem (modulação), a sentença toma forma de proposta.

Nas propostas, o significado dos polos positivo e negativo são determinação e proibição, ou seja, se a sentença é uma ordem, existe um grau de obrigação envolvido. Por outro lado,

se é oferta, há um grau de inclinação. Considerando, pois, a modalidade como zona intermediária entre a polaridade positiva e negativa, Halliday (1985) propõe os dois tipos de modalidade, relacionando-os às funções da linguagem: a ideacional (experiências que tanto o falante quanto o ouvinte organizam) e a função interpessoal (relações que o falante estabelece com o ouvinte).

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

Eggins e Slade (2001) seguem Halliday (1985) no seu entendimento da modalidade deôntica e também utilizam o termo “modulação”, definindo-o como uma maneira de o falante expressar seus julgamentos ou atitudes sobre ações e eventos²¹ (EGGINS; SLADE, 2001, p. 98). Contudo, isso não significa dizer que nós possamos controlar as escolhas do ouvinte. Assim, no intuito de trazer à tona a maneira da expressão da modulação na sentença, aspecto este ao qual dedicaremos atenção em nosso estudo, lembramos que Eggins

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

e Slade (2001) consideram as posições do verbo modal finito e do adjunto, ambos classificados dentro de uma certa escala de valores (alto, médio, baixo). Dessa maneira, algumas vezes, a modulação expressa-se por meio do operador verbal modulado como se constata nos exemplos da língua inglesa *should, must, have to*.

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

(30) I'm willing to make the coffee.²²

(Estou disposto a fazer o café.)

(31) You're required to read Henry James.²³

(Você é obrigado a ler Henry James.)

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

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

²² Eggins (1996, p. 189).

²³ Id. Ibidem, p. 189.

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

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

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

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

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

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

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

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

Não obrigação	→	permissão de não fazer
Obrigação	→	não permissão de não fazer
Permissão	→	não obrigação de fazer
Não permissão	→	obrigação de fazer

Segundo Lyons:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modalidade epistêmica aplica-se a asserções e mostra até que ponto o falante compromete-se com a verdade da proposição. As modalidades epistêmicas mais expressas são as de possibilidade (a proposição pode ser verdadeira), probabilidade e certeza inferida (grande sentido de que a proposição é verdadeira), como destacadas em (35), (36)²⁷ e (37)²⁸.

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

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

(36) The storm **should** be clear by tomorrow.

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

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

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

²⁷ Bybee; Fleischman (1994, p. 180).

²⁸ Id. Ibidem, p. 180.

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

(38) I suggested that he should call you immediately.
(Eu sugeri que ele o chamasse imediatamente.)

(39) Although he may be a wise man, he has made some mistakes in the past.
(Apesar de ele ser um homem inteligente, ele cometeu alguns erros no passado.)

(40) We are working now so that we can take the summer off.
(Nós estamos trabalhando agora para que possamos tirar férias no verão.)

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

(41) You **may** come in now.
(Você **pode** entrar agora.)

(42) This **may** be your lucky day.
(Este **pode** ser o seu dia de sorte.)

²⁹ Bybee e Fleischman (1994, p. 180).

³⁰ Id. Ibidem, 1995, p. 5.

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Coates (1995), parece não ser muito clara a questão das modalidades de raiz/epistêmica quando se trata da aplicação de possibilidade. Então, a fim de examinar a área da modalidade, a autora pondera que o contraste semântico entre

³¹ Coates (1995, p. 56).

as duas modalidades no tocante à possibilidade é consideravelmente mais fraco do que em outros pares deônticos/epistêmicos.

A fim de discutir a controvertida distinção entre as modalidades deôntica e epistêmica em relação à expressão da possibilidade, Coates (1995) baseia-se em propriedades apontadas por Heine (1995). Tais propriedades servem para estabelecer o contraste semântico entre as duas modalidades na questão da possibilidade. Heine (*in* BYBEE; FLEISCHMAN, 1995) sugere critérios de contraste a partir da análise dos verbos modais em inglês. O autor argumenta, então, que, na modalidade deôntica orientada para o sujeito,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Heine (*in* BYBEE; FLEISCHMAN, 1995), ainda se apoiando na análise dos casos em alemão, aponta a proprie-

dade **F** como obrigatoriamente associada à modalidade deôntica. Assim sendo, todos os casos apontados a partir de “*Well I think there is...*” até “*Lions can be dangerous*” falham como instâncias de modalidade deôntica.

No que diz respeito à expressão da modalidade epistêmica em inglês, por exemplo, a possibilidade epistêmica tem muitos expoentes como “*notavelmente*”, “*talvez*”, “*eu acho*”, “*possivelmente*”, “*provavelmente*” e alguns modais auxiliares. Esses casos nem sempre podem ser associados à força (**F**), como em “*The only snag is that it has been raining... and I could get held up for anything up to a week*” (O único problema é que tem chovido... e posso ficar impedido de qualquer coisa por uma semana). Contudo, há a associação com **L** (futuro), uma vez que se refere a algo que ainda ocorrerá. Assim, somente o caso “*That may be yellow fever, I’m not sure*” (Deve ser febre amarela, eu não estou certo) é prototipicamente epistêmico dentro dos padrões estabelecidos por Heine (in BYBEE; FLEISCHMAN, 1995).

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

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

taneamente, expressando sua falta de confiança na proposição expressa por sua produção de fala.

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

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

2.2 A Questão da Subjetividade na Manifestação das Modalidades

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

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

tados de coisas não temporais ou virtuais (VERSTRAETE *in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004).

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

(45) Give me the money.³³

(Dê-me o dinheiro.)

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

Segundo Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), tal fato se evidencia por meio do contraste feito entre o presente perfeito para o verbo principal seguido do verbo auxiliar que, por sua vez, apresenta um valor funcional diferenciado dependendo da natureza do modal: epistêmica ou deôntica. Comparemos, então, os exemplos (46) a (49)³⁴ a seguir:

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

(João deve com certeza estar consciente dos problemas.)

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

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

³³ Verstraete (2004, p. 259).

³⁴ Id. *Ibidem*, p. 260.

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

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

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

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

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

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

Assim, a decisão da Gramática Discursivo-funcional em localizar os mais altos tipos de modalidade epistêmica e deôntica nos diferentes lados do operador de tempo pode ser considerada uma maneira de se fazer justiça à distinção nos do-

mínios. Dessa forma, a modalidade epistêmica é associada ao nível da proposição, com escopo sobre o operador de tempo; e a modalidade deôntica, ao nível da predicação, sem escopo sobre o operador de tempo.

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

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

A fim de resolver o problema da subjetividade nas modalidades, Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004) afirma, pois, a separação modular entre as estruturas interpessoais e representacionais da oração, bem como a opcionalidade da camada na estrutura representacional. O fato de as modalidades epistêmica e deôntica terem diferentes domínios

(temporalidade *v.* não temporalidade dos estados de coisas) é simplesmente uma questão do nível representacional que, portanto, pode ser tratada no componente representacional e não interfere na questão do *status* da subjetividade.

Por outro lado, o *status* subjetivo das modalidades epistêmica e deôntica é um problema do nível interpessoal e pode ser determinado com base na função (codificar posições de comprometimento) e no comportamento (em reação à condicionalidade e interrogação).

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

Verstraet (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004) propõe uma série de modificações no tocante à análise da modalidade subjetiva no modelo de Gramática Funcional proposto por Hengeveld (1988, 1989) e Dik (1997), tomando os auxiliares modais como base nesse estudo. Segundo o autor, a condicionalidade e a interrogação, antes tratadas como restritas à modalidade objetiva por Hengeveld e Dik, não podem ser excluídas da modalidade subjetiva. Ao contrário, condicionalidade e interrogação interagem com a subjetividade. Tal interação pode ser explicada como consequência da natureza interpessoal da modalidade subjetiva.

A proposta de Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), em termos de arquitetura modular proposta por Hengeveld (2004), diz respeito à modalidade subjetiva. O autor parte da análise da modalidade na Gramática Funcional que tem sido apoiada na distinção entre três categorias:

modalidade subjetiva, objetiva e inerente, que, por sua vez, se associam às “camadas” oracionais.

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

Dinâmica de habilidade

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

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

Dinâmica de volição

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

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

³⁶ Verstraete (2004, p. 245).

³⁷ Id. *Ibidem*, p. 245.

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

Objetiva

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

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

A função do modalizador deôntico é a de expressar o comprometimento do falante com a permissão ou obrigação implícito no modal. Entretanto, no exemplo (52) destacado como deôntico “*But Ramadan means more than just... Followers must refrain from bad thoughts*”, observamos, de acordo com Verstraete (in GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), que não há nenhuma indicação do comprometimento por parte do falante com a obrigação sinalizada pelo modalizador “*must*”, ou seja, não implica *eu quero que os seguidores...*, mas, por meio do modal, retrata-se a existência de uma obrigação em particu-

³⁸ Verstraete (2004, p. 245).

lar, sem necessariamente comprometer o falante com essa obrigação. Portanto, a modalidade na oração seria classificada por Verstraete como objetiva, haja vista que, de acordo com Hengeveld (1988, p. 234), a modalidade inerente reporta que alguém, em um determinado estado de coisas, é alvo de uma obrigação ou recebeu a permissão de fazer algo no estado de coisas.

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

(53) The key stumbling block remained Republican insistence on a Medicare premium increase. Mr. Clinton argued that Medicare increases were not necessary to meet demands for a balanced Budget. If America **must** close down access to quality education, a clean environment and affordable health care for our seniors in order to keep the government open, then that the price is too high, “Mr. Clinton said in vetoing the temporary spending Bill.” (CB)³⁹

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

³⁹ Verstraete (2004, p. 257).

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

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

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

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

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

Diante do exposto, Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004) não vê motivo para se excluir a modali-

⁴⁰ Verstraete (2004, p. 258).

dade deôntica da categoria subjetividade. Tanto os modais deônticos quanto os epistêmicos podem ser subjetivos, sendo a única diferença o domínio da modalidade. E talvez tenha sido essa distinção de domínio que a tenha deixado de lado pela Gramática Funcional.

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

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

2.3 **Instauração dos Valores de Modalidade**

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

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

que o tempo pode mudar, ou seja, de repente, **pode chover**, então, temos uma relação de possibilidade objetiva.

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

1) Modalidades objetivas

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

Luís **não realizou** o trabalho.

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

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

2) Modalidades subjetivas

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

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

Não pise na grama.

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

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

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

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

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

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

Almeida (1988, p. 14) faz distinção entre obrigação moral (interna) e obrigação material (externa). A obrigação moral envolve, principalmente, um dever de consciência cívica, profissional, social e religiosa, enquanto a obrigação material pode envolver uma necessidade natural, física, biológica ou a manifestação de conhecimento de um dever coletivo, caracterizando-se como um dever transferido, em que o sujeito é obrigado a algum tipo de proceder.

A fim de explicar a obrigação moral, Almeida (1988) de-tém-se no estudo das perífrases na língua portuguesa. Ressalta as perífrases com **ter**, **haver**, **dever**, **precisar** e **necessitar**, mas se concentra apenas nos dois primeiros verbos. O autor apresenta a oposição entre **haver de trabalhar/ter de trabalhar** por meio de um esquema em que **haver** conduz à existência enquanto **ter** supõe a existência.

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

Expostas e exemplificadas as modalidades objetivas e subjetivas de acordo com Almeida (1988), nos debruçaremos

sobre as construções **ter que/ter de, haver de/haver que + infinitivo**, uma vez que a compreensão dos contextos em que tais construções ocorrem servirá de base para o estabelecimento de uma das variáveis para a análise desta categoria nos enunciados do professor em interação com o aluno em nosso estudo.

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

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

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

Haver de + infinitivo presta-se a uma maior participação subjetiva no processo de obrigação do falante, uma vez que se liga a outras atitudes modais que não a de obrigatoriedade. Dentre elas, destacam-se a de volição, de possibilidade, de ordem e de pedido.

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

2.4 Mapeamento Semântico da Modalidade

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

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

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

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

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

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

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

A partir de Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), o único caminho apontado é o da possibilidade. Contudo, tal trilha será entendida na perspectiva de Van der Avera e Plungian (1998). Em tal perspectiva, as entidades interligadas são consideradas tanto em relação ao significado quanto ao uso. Os autores explicam que um significado ou uso podem-se desenvolver de um para o outro (flechas). Por exemplo, uma possibilidade de raiz pode-se desenvolver para possibilidade epistêmica.

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

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

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

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

Os autores usam a terminologia inspirada em Bybee, Perkins e Pagliuca (1994). Apesar de deôntico e epistêmico serem termos bastante difundidos, Bybee, Perkins e Pagliuca (1994) não usam o termo deôntico. Contudo, eles estudam os usos envolvendo permissão e obrigação. E consideram tais usos como orientados para o agente, uma vez que o falante é quem permite ou obriga, enquanto a modalidade orientada para o falante inclui os casos do imperativo, como discutimos no item 2.1.

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

Retomemos os exemplos de Van der Avera e Plungian vistos na introdução deste livro em (5) e (6) para ilustrar as circunstâncias externas ao participante. Em (5), com o exemplo

“you can take the bus 66”, visto no início de nossa discussão, a modalidade “participante externo” envolve possibilidade, pois o ônibus 66 oferece somente um meio de transporte possível para o falante utilizar. Em (6), “you have to take bus”, a modalidade participante externo é de necessidade, haja vista que o ônibus 66 é o único meio de transporte para se levar o falante até a estação. Então, para chegar até lá, tomar o ônibus 66 constitui uma necessidade.

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

(56) John may leave now.

(João pode sair agora.)

(57) John must leave now.

(João deve sair agora.)

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

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

Salientamos que, embora não trataremos do mapeamento semântico propriamente dito, faz-se necessário compreender os estudos nessa direção, uma vez que tais estudos auxiliarão nas interpretações em nossa análise desenvolvida no capítulo 5.

2.5 Abordagens Tipológicas para a Modalidade

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

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

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

fraco ao forte e relacionados, um em contraposição ao outro (possível *v.* necessário, permitido *v.* obrigatório).

Ainda com referência à divisão clássica e ao parâmetro da informatividade e força, Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), com base em Davies (1979), acrescenta que as expressões deônticas modais diferem umas das outras no que diz respeito à pressuposição que carregam sobre as atitudes do agente modal. Assim, uma pessoa a quem é dada uma permissão, por exemplo, fica sob a obrigação de fazer algo.

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

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

para que algo se realize por outro. Já no caso da modalidade orientada para o agente (Você só pode usar *-ed*), um agente (*você*) é orientado a fazer algo.

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

Assim, após termos vislumbrado o panorama geral das diferentes terminologias e apoiados nos casos estudados na pesquisa na aula de língua inglesa como língua estrangeira, dizemos que, quanto ao propósito no significado, faz-se necessário o estabelecimento de alguns parâmetros, entre eles, o da interpretação dos modais pelo contexto. Contudo, os parâmetros serão melhor apresentados no capítulo 6.

3

MODALIDADE DEÔNTICA

3.1 Modalidade Deôntica e Sua Expressão

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

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

Segundo Lyons (1977), as sentenças imperativas, embora mais usadas para expressar ordens, podem ser usadas para

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

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

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

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

É frequente o uso desses modalizadores tal como observamos nas aulas práticas de ensino dadas pelos estagiários do

⁴³ LYONS (1977, p. 838).

⁴⁴ Id. *Ibidem*, p. 838.

curso de graduação em língua inglesa da Universidade Federal do Ceará. As aulas envolviam inglês para fins específicos (ESP), portanto ministradas em português, além do desenvolvimento de estratégias leitoras.

Assim, uma vez que nossa investigação objetiva avaliar as formas de expressão da modalidade deôntica nos comandos e nas explicações do professor no ensino da língua inglesa com ministração de aulas em português, é conveniente mencionar a descrição já relacionada, como a de Leite (2002), que destaca alguns usos de modalizadores deônticos identificados no discurso jurídico. Nesse estudo, observamos que, por meio do verbo, há dois tipos:⁴⁵ a) verbo auxiliar modal (58) e b) verbo de significação plena (59).

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

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

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

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

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

⁴⁵ Leite (2002, p. 61).

⁴⁶ Menezes (2006, p. 70).

⁴⁷ Id. Ibidem, p. 64.

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

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

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

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

Se consideramos a língua portuguesa, por exemplo, são vários os modos de lexicalização da modalidade. Koch (1996) aponta, entre outros, os auxiliares modais, as formas verbais perifrásticas, as orações ou proposições modalizadoras, os verbos de atitude proposicional, os advérbios de modalidade, alguns modos e tempos verbais, além dos verbos, advérbios, substantivos e as categorias gramaticais de tempo, aspecto e modo.

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

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

3.2 Natureza Multissignificativa dos Modais

Um dos temas também explorados dentro da categoria modalidade dos enunciados atrela-se à polissemia que envolve os verbos modais. Em português, por exemplo, de uma forma geral, não há estudos sobre o tema nas gramáticas utilizadas pela rede escolar. Contudo, em outras línguas, como inglês e alemão, a questão vem sendo discutida pelos estudiosos da área limitando-se à interpretação dos modais apenas a contextos de ocorrência.

No âmbito da plurissignificação da modalidade por meio dos modais, Neves (2000) defende que um tema tão complexo precisa explicitar tudo o que envolve a modalização dos enunciados efetuada por verbos. Tal fato ocorreria, segundo a autora, em três âmbitos: a) sintaticização da sentença, b) ambiência do contexto extrassentencial e c) o impacto do contexto da elocução.

Voltando um pouco no tempo, mais especificamente lá para a ambiguidade dos modais no tratamento da lógica, e segundo Neves, Aristóteles já punha sob consideração o problema da dupla função da modalidade. Assim, o elemento modal poderia ser entendido como predicado de toda uma proposição ou o elemento modal pode ser considerado como modificador de uma parte da proposição.

Orientados por uma primeira interpretação, teríamos um verbo modal no seu sentido de composição. Então, no exemplo clássico de Aristóteles, “uma pessoa sentada pode andar” pode nos levar à dedução de que uma pessoa possa andar mesmo estando sentada, o que não constitui uma verdade.

Ao passo que orientados por uma segunda interpretação, estar-nos-íamos remetendo para o verbo modal no seu sentido de divisão. Nesse sentido, tal significado corresponde aos verbos de modalidade de raiz, obrigação para “*dever*” e capacidade para “*poder*”.

Assim, analisando o exemplo em destaque acima, entendemos que uma pessoa não pode estar sentada e andar ao mesmo tempo. Contudo, estando sentada, essa pessoa pode estar habilitada a andar. Sob um outro ângulo, a modalidade epistêmica ligar-se-ia à modificação de toda a proposição, ou seja, o primeiro significado implicando possibilidade: é possível que uma pessoa estando sentada ande.

Ainda segundo Neves (2000), a natureza multissignificativa dos modais inquietou também os lógicos escolásticos, que, com base na dicotomia *de re/de dicto* para a necessidade, encontram explicação, associada por Santo Agostinho, aos sentidos aristotélicos de divisão e de composição. Assim, em face da relação *modus* e *res*, a modalidade é atribuída a um dos constituintes da oração subordinada. Entretanto, diante da relação *modus* e *dictum*, confrontamo-nos com a modalidade atribuída a toda a proposição. Em se tratando de significados básicos atribuídos às modalizações, apresentam-se três, sendo dois de raiz e um, epistêmico.

Autores, como Bybee e Fleischman (1995, p. 5), consideram o contexto e seus elementos circundantes, aqueles que oferecem elementos suficientes, para se definir o tipo de mo-

dalização. Cabe ressaltar igualmente que, ao examinar fatores determinantes nas diferentes interpretações dos verbos modais em espanhol “*poder*” e “*deber*” em diferentes contextos, Silva-Corvalán (1995, p. 67-105) defende a adequação de um tratamento monosseântico na análise semântica desses verbos. Segundo a autora, os verbos modais têm um significado invariante como consequência da interação com outros elementos no contexto, como animacidade dos sintagmas nominais, o aspecto e o tempo, e adequar-se-iam mais ao espanhol no que diz respeito ao fato de que os diferentes significados propostos, como habilidade, possibilidade, permissão e polidez, são tidos como função da interação entre o modal e outros elementos linguísticos e extralinguísticos no discurso. E, também, os verbos modais adequar-se-iam ao fato de que uma perspectiva monosseântica, que admite a possibilidade de sinonímia no contexto, pode responder pela escolha de uma “expressão sinonímica” em vez de outra, com base em seus diferentes significados básicos.

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

O significado invariante vincula-se ao significado que está presente em todos os usos de um modal. Já o significado contextualizado diz respeito à própria mensagem que o modal

comunica, ou pode ser entendido como aquele em que o analista infere o que o modal comunica num contexto específico. Esse significado, por sua vez, é derivado da ação que fatores morfosintáticos, semânticos, prosódicos e pragmáticos, atuantes em seus contextos de uso, exercem sobre o verbo modal.

No que tange ao significado prototípico discursivo, podemos dizer que se refere às mensagens mais frequentes que o modal comunica em um discurso da língua. Tal significado corresponde, então, ao significado que a maioria dos usuários da língua (e até mesmo linguistas) determina para uma forma. Reflete, pois, mensagens inferidas que, por serem muito frequentes, são consideradas pelos falantes como parte do significado da forma. A análise na presente obra concentra atenção no significado que a maioria dos usuários determina.

Ainda acerca do estudo dos modais “*poder*” e “*deber*” do espanhol, Silva-Corvalán (1995) estabelece a diferença entre possibilidade epistêmica e de raiz. Ambas dizem respeito ao julgamento do falante sobre o conteúdo da proposição. Entretanto, a epistêmica difere da possibilidade de raiz (deontica) por envolver o falante em inferências lógicas. A possibilidade de raiz, por outro lado, é orientada para o sujeito/evento.

O estabelecimento de tal diferença traz consequências quando da negação, uma vez que a negação afeta a proposição no caso do sentido epistêmico e o modal e a proposição no caso do sentido da modalidade de raiz. Os casos que se seguem, de (63) a (66)⁴⁸, ilustram esse fundamento. Vemos que, quando um modal que está na afirmativa (63) é interpretado para comunicar possibilidade da raiz ser negada, a forma negativa é interpretada como fato negativo (64). A fim de preservar

⁴⁸ Silva-Corvalán (1995, p. 75).

a interpretação de possibilidade, conseqüentemente a modalidade raiz deve ser negada na proposição em (65), enquanto a modalidade epistêmica deve ser negada no verbo modal como em (66).

(63) “Ahí pueden fumar.” (Possibilidade de raiz)

Parafraseando: É possível que eles fumem lá.

(64) “Ahí no pueden fumar.” (Permissão negada)

Parafraseando: A eles não é permitido fumar.

(65) “Ahí pueden no fumar.” (Possibilidade epistêmica)

Parafraseando: É possível que eles não fumem.

(66) “Juan no debe estar en casa.” (Possibilidade epistêmica)

Parafraseando: Eu infiro que João não está em casa.

Neves (2000) questiona a distinção proposta por Silva-Corvalán entre o significado contextual e o significado prototípico por entender que tal distinção é vaga, nos limites da proposição, e uma vez que a própria noção de contexto é vaga. Dessa forma, a contestação por Neves é discutida por meio de alguns enunciados, (67) a (73)⁴⁹, que acabam explicitando as limitações da análise nos contextos estabelecidos por Silva-Corvalán (1995).

Assim, de acordo com o exemplo (67) que se segue, o contexto considerado nos limites da frase propicia uma interpretação deôntica. Contudo, essa interpretação não fica decidida apenas dentro dos limites da proposição nuclear (*Mas de uma coisa você DEVE ter certeza*). Ela só se resolve quando

⁴⁹ Neves (2000, p. 122).

se expressa o satélite temporal (*antes de torná-la, de pô-la em execução*).

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

Em (68), que envolve a contextualização do modal no âmbito da frase completa, a autora nos direciona para múltiplas interpretações: a) probabilidade epistêmica, b) obrigação interna (necessidade deôntica) e c) obrigação externa (necessidade deôntica), ou seja, correspondendo, respectivamente, a: “*é provável que ela chegue já*”, “*é necessário que ela chegue já*”, “*é obrigatório que ela chegue já*”.

(68) Ela DEVE chegar já.

Entretanto, em um contexto mais amplo, a interpretação será definida. Tem-se em (69) o significado de probabilidade:

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

Porém, no ponto de vista de Neves (2000), considerar o contexto linguístico simplesmente, por mais amplo que seja, implica minimizar, ou mesmo descartar, as relações intersubjetivas, em particular, a modulação das funções ilocutórias, bem comuns em construções com modais. Observemos os seguintes enunciados de (70) a (72). O modal *poder* expressa possibilidade (epistêmica ou de raiz), atitude do falante (pedido/asseveração) e indica um ato ilocutório. Ocorre, pois, que o lexema modal ultrapassa a significação do enunciado, conside-

rado isoladamente, para efetivar-se na função do ato ilocutório de linguagem por meio da interação verbal.

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

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

(72) – Eu POSSO EXPLICAR.
– Então explique.

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

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

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

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

A relação que se estabelece entre as modalidades e os atos ilocutórios é reconhecida por vários pesquisadores na questão dos modais. Segundo Coracini (1991), a modalidade está atrelada a três tipos frasais: a) assertivas correspondem à modalidade alética, b) as interrogativas, à epistêmica, e c) as imperativas correspondem à deôntica.

Contudo, os diferentes tipos textuais também favorecem o uso das diferentes modalidades. Os textos argumentativos, por exemplo, podem abrigar mais modalidade do que textos narrativos e descritivos. Não estamos aqui querendo dizer com isso que os textos sejam homogêneos, mas, no geral, abrigam porções de diferentes características textuais.

Com o propósito em nossa discussão, entendemos ser interessante também proceder à análise quanto ao tipo frasal. Assim, a checagem do modo de atuação das sequências deonticamente modalizadas poderá ser realizada no que diz respeito a asserções (afirmativas, negativas), imperativos, dentre outras.

3.3 Modalidade e Outras Categorias

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

⁵⁰ Palmer (1995, p. 454).

- (75) Il faut partir.
É necessário partir.
(Nós) devemos partir.
- (76) Il ne faut pas partir.
É NEG. Necessário NEG.
(Nós) não devemos partir.

Uma vez que o marcador negativo é colocado imediatamente antes de um modal (76), é de se esperar que o marcador faça parte da modalidade. Dessa forma, o sentido de dever, aquele de obrigação, que é negado com o sentido resultante de “*não há obrigação*”, no inglês “*needn’t*”, na realidade, envolve o sentido de “*há obrigação de não*” fazer algo, *em inglês* “*mustn’t*.” E é nesse sentido que qualquer falta de correspondência entre a negação do modal e da obrigação da modalidade é considerada uma irregularidade.

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

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

obrigação. Já em se tratando de um exemplo como *Você não deve sair*, o que constatamos é a negação do fazer, ou seja, o valor instaurado é o de proibição de se fazer algo. Portanto, proibição de sair.

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

3.4 Fonte e Alvo Deônticos

Na explanação da modalidade deôntica, Lyons (1977) assume que o valor deôntico advém de alguma origem ou causa. Assim, apoiando-se nos dois eixos do obrigatório e do proibido, polos extremos e contrários, passando pelo permitido, Lyons vê que se X reconhece que é obrigado a fazer algo, é porque X reconhece que alguém ou algo tem autoridade sobre ele. Nesse sentido, pode ser uma pessoa ou até mesmo uma instituição. Enfim, X submete-se à autoridade que lhe é imposta. E, assim, os valores de permissão, obrigação e proibição surgem.

Em se tratando do universo escolar, vemos que, ao professor, é dado o respaldo da sociedade para que ele atue na sala de aula como orientador e veiculador de conteúdos e exemplos de conduta. Sendo assim, ao professor, é permitido instaurar obrigações, permissões e proibições no acesso ao saber ou conhecimento. A própria sociedade, por meio da instituição escolar, é quem autoriza o professor a instaurar tais valores.

Por outro lado, há aquele ou aqueles sobre quem recaem os valores de obrigação, permissão e proibição. Referimo-nos ao aluno, que, por sua vez, é compelido a agir de uma deter-

minada maneira ditada pela autoridade da fonte que o aluno reconhece como tal. Dessa forma, por reconhecer a fonte da autoridade de onde se origina o valor deôntico, o aluno passa a ser o alvo.

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

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

4

MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Caracterização do Contexto de Ensino

Em virtude de nos considerarmos inseridos no viés funcionalista, que prioriza o estudo da linguagem em uso, os exemplos aqui apresentados analisam dados efetivamente reais extraídos da rede pública. O objetivo deste capítulo é investigar como os professores, inseridos nesse contexto de ensino, instruem os alunos no que concerne ao uso da língua inglesa. A ideia que nos move é a de entender como ocorre esse direcionamento no ensino de uma língua estrangeira, particularmente o inglês.

Assim, compreendendo o percurso percorrido por professores, os sinais, a partir de suas falas nos diferentes momentos da aula, seja explicando, orientando, dando instruções, por exemplo, nos fazem compreender quais os sentidos que podem levar tais professores aos alunos com mais precisão e, conseqüentemente, auxiliarão na obtenção de uma melhor qualidade no ensino.

Cabe salientar que os professores da rede pública não adotam especificamente um livro, uma vez que os alunos, em geral, não possuem meios para comprá-lo. Assim, os professores lançam mão de compilações e/ou atividades criadas com base nos livros existentes sobre os tópicos dos programas das disciplinas. Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito ao fato de a aula ser basicamente ministrada em português.

Após compreendido o contexto para o qual nos direcionamos, focalizaremos nossa atenção nos enunciados instrucionais e/ou explicativos da fala do professor e nos enunciados do(s) aluno(s) na aula de inglês. As ocorrências apresentadas são oriundas de estudos de tese na UFC e de discussões na Universidade do Novo México (UNM) com a professora Joan Bybee, bem como de estudos posteriores. Contudo, qualquer falha na interpretação é de minha responsabilidade. Nas ocorrências, o professor é identificado por P; o aluno, por A, e todos os alunos, por TODOS, sendo a expressão da modalidade nos enunciados destacada em negrito.

Os casos registrados neste capítulo consistem de seis conversações espontâneas, gravadas em áudio, de seis aulas geminadas de ensino de língua inglesa como língua estrangeira em três escolas públicas na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil.

A escolha das escolas deu-se com a ajuda de professores colaboradores. Os professores, inicialmente, preencheram questionário com treze perguntas organizadas em três partes. A primeira envolvia a formação do professor, a segunda indagava sobre o curso, quais mecanismos que o professor usa para levar os conhecimentos aos alunos, e uma terceira sobre o material didático usado.

O questionário revelou que três dos professores possuem formação em Letras e três em Planejamento Educacional. Dois já fizeram curso no Brasil com americano ou inglês, mas de curta duração. E nenhum morou em país de língua inglesa. Cinco possuem menos de nove anos de ensino e o mínimo de três, sendo que um dos professores leciona há 23 anos. No que diz respeito às aulas, três trabalham de forma dialogada e provocam o interesse do aluno por meio de discussão de textos

ou tópicos. Já no segundo grupo, um professor, algumas vezes, é quem explica, corrige e responde.

Dessa forma, o questionário revelou um grupo com características semelhantes com pouquíssima ou nenhuma imersão na língua que lecionam. Ter um grupo com características similares evitou um *corpus* muito diferente se colhido de um outro grupo, uma vez que fatores como a experiência do professor, a exposição frequente a outra cultura, o nível de conhecimento elevado e a total imersão na língua afetam a forma de ministrar a aula e, conseqüentemente, o que se diz e como se diz.

Quanto aos alunos, são todos das três séries do ensino médio, que estudam inglês como língua estrangeira.

4.2 Procedimentos Metodológicos

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

Com o propósito de analisar as ocorrências compartilhadas no capítulo 5, procedemos à análise qualitativa e quantitativa da manifestação da modalidade deôntica nos enunciados da aula de língua inglesa por meio de uma caracterização pormenorizada das ocorrências encontradas.

No que concerne à análise qualitativa, adotamos a abordagem funcionalista, pois comungamos com a ideia de que a

expressão linguística é mediadora da relação que se estabelece entre falante e ouvinte. Dentro desse contexto, e considerando a linguagem como ação intersubjetiva, a expressão linguística produzida pelo falante se faz em função de uma expressão linguística, de sua informação pragmática e de como ele reconstrói a intenção do falante (DIK, 1997).

Apresentamos, abaixo, uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados:

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

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

A fim de que possamos analisar em que medida a modalidade deôntica está a serviço dos enunciados do professor em interação com o aluno, o primeiro passo, no que diz respeito

à rodagem dos programas, é o estabelecimento de parâmetros para a análise da modalidade deontica. Assim, cada variável recebeu uma codificação.

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

- Quanto ao modo de expressão (*expres*): 1 (verbo pleno); 2 (auxiliar); 3 (adj. pos. pr.); 4 (substantivo);
- Quanto à série (*série*): 1 (1^o ano); 2 (2^o ano); 3 (3^o ano);
- Quanto ao modo (*modo*): 1 (indicativo); 2 (subjuntivo); 3 (imperativo);
- Quanto ao valor deontico instaurado (*tipomoda*): 1 (necessidade); 2 (habilidade); 3 (volição); 4 (obrigação); 5 (permissão); 6 (proibição);
- Tipo de modalidade (*orienta*): 1 (MOF); 2 (MOA);
- Tipo de fonte (*fonte*): 1 (professor); 2 (aluno); 3 (autor/livro); 4 (não especificado); 5 (língua);
- Alvo deontico (*alvo*): 1 (professor); 2 (aluno); 3 (não especificado);
- Comportamento do enunciador no alvo (*inclusão*): sim (inclusão); não (não inclusão);
- Enunciador (*enundor*): 1 (professor); 2 (aluno);
- Tipo de obrigação (*tipobrig*): 1 (obrigação interna); 2 (obrigação externa); 3 (não se aplica);
- Tipo de proibição (*tipoproi*): 1 (proibição interna); 2 (proibição externa); 3 (não se aplica);
- Tipo de permissão (*tipoperm*): 1 (autorização); 2 (concessão); 3 (sugestão); 4 (não se aplica);

- Comportamento do enunciador (*inclusão*): sim (inclusão); não (não inclusão);
- Marcas da atenuação e asseveração (*marcas*): 1 (atenuação); 2 (asseveração); 3 (não se aplica).

4.3 Categorias de Análise

Nesta seção, explicitamos as categorias de análise utilizadas na análise dos casos que apresentaremos adiante, frutos de uma pesquisa intensa. Tais categorias já foram discutidas nos capítulos anteriores destinados à fundamentação teórica.

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

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

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

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

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

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

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

5

MODALIDADE DEÔNICA: GRAMÁTICA DE SIGNIFICADOS

5.1 Manifestação da Modalidade Deônica

Neste capítulo, apresentamos os resultados gerais relativos à manifestação da modalidade deônica no *corpus* de enunciados instrucionais e explicativos do professor, bem como de enunciados de alunos durante a aula de língua inglesa como língua estrangeira da escola pública da cidade de Fortaleza, considerando os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, já apresentados nos capítulos anteriores.

Em relação aos meios de expressão da modalidade deônica, observamos uma alta concentração do uso dos verbos plenos, empregados por todos os tipos de fonte deônica (professor, aluno, autor/livro, língua).

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

O uso de verbos plenos pode ser ilustrado nas ocorrências (77) e (78) a seguir. Em (77), apresentamos a modalidade deônica na expressão **não dá**, expressando proibição.

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

Em (77), com a utilização do verbo pleno *dar*, na forma negativa **não dá**, percebemos que a proibição é destacada apresentando-se como uma alternativa mais informal em substituição ao verbo **poder**. Uma vez que o professor já explicou as diferentes formas de se fazer a interrogação em inglês, a fim de consolidar o assunto, ele apresenta um outro argumento que será decisivo para que os alunos não venham a falhar quando se depararem com os casos de interrogativa em inglês. Tal argumento refere-se ao fato de que os alunos, tendo obrigação de saber as regras, **não podem errar**.

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

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

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

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

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

A perífrase **ter que + infinitivo** aparece no trecho (79) e expressa a noção deôntica de obrigação com efeito impositivo. Constatamos uma modalidade orientada para o agente, com o reforço do advérbio de frequência *sempre*.

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

A seguir, apresentamos o trecho (80).

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

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

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

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

A: Por favor!

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

A: Faz da mesma forma né fessora?

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

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

(82) A1: Então eu vou lá!

A2: Ei professora!

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

Em (82), encontramos a não obrigação por meio do verbo *ir* na sua forma imperativa **vá**. Em seguida, a fim de ter garantido que o aluno irá copiar, o professor faz uso de uma permissão e, em seguida, de uma obrigação. Na negação da

obrigação de copiar, pelo indefinido *ninguém*, ele permite que o aluno deixe de copiar, mas, em seguida, instaura a obrigação, com a mesma expressão **é obrigado**, numa afirmativa. Ele adverte ao aluno que é bom que ele copie, haja vista que prestará conta com o professor sobre esse conteúdo. Observamos, nessa situação, que o professor libera o aluno quando afirma que ninguém é obrigado a copiar, mas põe fim a qualquer dúvida que o aluno possa ter em relação à cobrança a ele feita, quando a obrigação é instaurada por meio da assertiva “**você é obrigado** a prestar conta *comigo*”.

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

(83) A1: Professora, a senhora está vendo?

(Aluno balbucia algo.)

A2: O que foi que ele disse?

P: **Não precisa não**.

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

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

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

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

A1: Pequena.

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

A1: Coloca *-er*. (T563)

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

Notamos o emprego do futuro + a expressão **ter que** dentro de uma interrogativa que, de acordo com Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), faz ecoar, na fala

do ouvinte, o valor deôntico. Contudo, é o professor que inicia a resposta, que é posteriormente completada por um dos alunos. Observamos que o professor também faz parte desse universo de obrigação no sentido da utilização das regras da língua em estudo.

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

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

A1: Não.

P: Eu vou usar qual verbo?

Todos: “You aren’t”.

P: “No, you aren’t”. (PR263)

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

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

A: Vai ser “I”.

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

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

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

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

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

A7: Com “will”.

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

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

A6: Com “will” na frente. (T786)

No caso (87), percebemos que a obrigação apoia-se em uma modalidade orientada para o agente. Com **tem que ver**, posteriormente enfatizado por **A gente tem que ver**, o professor orienta os alunos quanto às formas verbais específicas do passado. E é interessante notar que o professor é incluído

na realização dessa obrigação quando usa *a gente*. Como consequência, todo mundo na sala, incluindo o professor, parece obrigado a conduzir-se da maneira prescrita.

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

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

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

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

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

Já o subjuntivo encontra-se, com frequência, associado às expectativas do professor em relação às condutas que ele quer incentivar nos alunos. Os excertos (91), (92) e (93) seguintes evidenciam o que expomos.

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

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

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

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

Em (92), o professor acentua a expectativa em relação à atitude do aluno também se valendo do verbo *querer* + subjuntivo em **quero que vocês coloquem**, mas mostrando que é ele, professor, quem determina a forma a ser usada, uma vez que

é o professor quem deve especificar. A expressão perifrástica *ter que*, utilizada segundos antes, é uma evidência de tal fato. Mais um exemplo envolvendo obrigação na interação professor-aluno.

Por último, observamos, em (93), o verbo *preferir* + subjuntivo refletindo o sentido de permissão para agir, nesse contexto, segundo à preferência do aluno. Notamos o enfraquecimento da autoridade do professor, haja vista que ele optou por usar o verbo *preferir* em coerência com *pedir*, anteriormente empregado. Assim, o professor inicia fazendo um pedido ao aluno e termina por dar a ele uma opção de escolha. Portanto, o professor influencia uma determinada conduta, que, nesse caso, diz respeito a usar o “yes”, no caso da afirmativa, e “no” na negativa, se assim o aluno desejar.

5.2 Enunciador

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

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

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

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

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

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

O uso da modalidade deôntica nos enunciados dos alunos manifestou-se também na interação com outro aluno ou alunos (96 e 97), ou com o professor (98 e 99).

(96) A1: Menino, por favor! Ó Márcia!
P: Silêncio! Pronto!
A1: **Cala a boca, abestado!** (PR277)

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

A2: **Para** a conversa aí!

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

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

A2: **Pera** aí, professor! (S117)

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

A2: Ainda não.

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

Contrariando o que pensávamos acerca do professor ser o único participante que instaura as obrigações em contexto de sala de aula, em (96), o aluno é quem impõe a obrigação, sendo ele mesmo a fonte. Tal tópico será desenvolvido no item 5.3. Retomando o exemplo acima, temos, por meio do imperativo, a atitude do aluno em relação a outro aluno. A obrigação instaurou-se de forma incisiva, haja vista que o aluno, minutos antes, já havia pedido para o colega se calar e, de forma indireta, resolveu recorrer ao professor, usando uma expressão atenuadora da força ilocucionária, “*por favor*”. Depois, o aluno quer dar um basta na conversa e se dirige ao colega.

Ainda acerca do aluno como fonte deôntica, estabelecida de modo claramente autoritário e ofensivo (**Cala a boca, abestado!**), verificamos uma outra ocorrência, (97), em que um aluno interage com os outros alunos da sala de um modo

geral. Assim, vendo que o professor tem dificuldade em falar, é esse aluno que toma uma atitude e exige dos colegas que eles parem de conversar. A fim de ter seu objetivo atingido, o aluno usa de um tipo de imperativo por meio do verbo *parar* na forma verbal **para**. Então, algumas vezes, um aluno dirige-se diretamente a um outro aluno exclusivamente, outras vezes, a toda a turma. O professor, por sua vez, na tentativa de avançar na aula ou agilizá-la, lança mão de um exortativo por meio da expressão **Vamo ver**, tentando mostrar a sua relação de proximidade com a turma, proximidade essa que permite a conversa entre os estudantes. Enfim, é o aluno que dá o tom impositivo, não o professor.

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

O trecho (99) reflete um enunciado instrucional por parte do aluno. Ao tentar continuar com o curso da aula, o professor indaga, aos alunos, se é permitido prosseguir. Diferentes alunos respondem negativamente, e um deles faz uso do imperativo por meio do verbo *olhar*, na forma **Olhe**, e do verbo *apagar*, no imperativo negativo **não apague**, o que revela uma imposição por parte do aluno em relação ao professor.

5.3 Fonte Deôntica

Os valores deônticos são instaurados por diferentes tipos de fontes em nosso contexto de sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira, seja pelo professor, pelo aluno, pelo autor/livro⁵¹ ou pela língua na forma de restrições estruturais. A identificação do tipo de fonte está relacionada, de um modo geral, ao tipo de enunciador.

Em relação à variável fonte deôntica, acreditávamos que haveria uma incidência maior do professor como fonte. Os resultados confirmam tal hipótese, uma vez que é o professor quem se destaca nesse papel, com 78%. O aluno aparece em segundo lugar, com 11,5%. A língua é fonte em 10% dos casos. Por último, o autor/livro, com 0,5%, aparece nesse papel. As ocorrências que se seguem ilustram o que mencionamos acerca da incidência do professor como fonte. Vejamos os trechos do *corpus* (100-103) ilustrativos do que acabamos de asseverar.

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

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

A3: Não.

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com o excerto (103), consideramos que o professor é fonte deôntica, mas é fonte incluída no alvo deôntico, do valor de obrigação, fato notório por meio de *a gente*. E, mesmo sendo o aluno aquele que responderá a questão, o professor coloca-se no lugar do discípulo, participando do processo de aprendizagem também. Entendemos que, embora

não estejamos diante de modalizadores-padrão, **pega** e **passa** desempenham a função modal de procedimento ou instrução na qual a noção de obrigação é instaurada pelo professor.

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

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

(105) P: Qual a dúvida?

A7: A dois!

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

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

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

concluí-las. Portanto, o aluno é, sem dúvida, a fonte assim instituída pelo professor.

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

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

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

(Minutos depois.)

P: Com quem eu ia fazer o item seis?

A1: Eu fiz professora!

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

(107) P: Entendeu? É “were”. “Nine!”

A7: É “were”.

P: Isso! Tem nove não?

TODOS: Não, b.

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

A8: P’ra passar p’ro passado.

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

Em (106), o verbo *pedir* na forma verbal **pede** encontra-se em um exercício da apostila. Assim, quando o professor diz ele **pede**, na realidade, está-se referindo ao que o autor do material impresso está pedindo no enunciado da questão, precisamente no item *seis*. O enunciado é da apostila e não do

professor. O professor apenas faz menção ao enunciado. Por isso, nessa circunstância, tomamos apostila por livro e, conseqüentemente, entendemos o autor/livro (apostila) como fonte deôntica.

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Alvo Deôntico

De acordo com o que verificamos na análise dos dados quanto ao alvo deôntico, em 70,1% das ocorrências, é o aluno; em 13,3%, é o professor; e, em 16,6% das ocorrências, foram classificadas como alvo não especificado. Essa maior incidência sobre o aluno já era esperada, uma vez que o contexto em que realizamos nossa investigação é o de uma sala de aula. Devido ao caráter prescritivo do discurso pedagógico, espe-

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

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

Observemos o exposto nos enunciados a seguir.

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

TODOS: Entendemos. (PR509)

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

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

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

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

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

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

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

5.5 Inclusão ou não do Enunciador como Alvo Deôntico

Em relação à incidência dos valores deônticos, um outro aspecto importante que verificamos diz respeito à posição do enunciador em relação ao alvo em que recaim os valores de obrigação, permissão e proibição apresentados na pesquisa. Ao instaurar determinado valor, há a inclusão ou não do enunciador na responsabilidade pela execução de tal valor. Ao estabelecer uma determinada posição, por exemplo, o professor revela uma maior ou menor aproximação com o aluno.

No que diz respeito à frequência do posicionamento assumido no momento da instauração dos valores deônticos nos enunciados do professor e dos alunos de inglês da escola pública de Fortaleza, ocorreu que, em 78,6% das ocorrências, observamos que o professor pouco se inclui na realização da instauração do valor deôntico, confirmando, portanto, nossa hipótese da não inclusão do enunciador no contexto de sala de aula. Tal fato parece evidenciar o caráter mais autoritário no contexto de aula de língua inglesa como língua estrangeira, contudo, como discutiremos mais adiante, o professor encontra outras opções para mascarar o caráter autoritário por meio da mitigação, da atenuação, tema que será desenvolvido no item 5.8. Vejamos alguns casos de inclusão e não inclusão do enunciador.

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

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

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

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

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

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

5.6 Tipos de Valores Deônticos

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

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

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

TODOS: Nãaaaao! (T668)

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

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

Já em (118), o professor pede permissão ao aluno para apagar o quadro. O emprego da primeira pessoa do plural inclui o aluno na realização do valor deôntico, haja vista que o fato de apagar o quadro afetará o aluno, caso ele não tenha copiado. Trata-se de uma permissão do tipo autorização, autorização esta que é negada pelos alunos. Outra vez, é o aluno que dita o passo que deve seguir o professor. Com base em Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), a interrogação interage com a subjetividade. Assim, a responsabilidade inserida por meio da interrogação e no modal **poder** é transferida para o interlocutor, os alunos.

Em (119), por meio da expressão **não dá**, o professor manifesta uma proibição de se fazer algo. Com o auxílio do advérbio de negação, o professor reforça que não é permitido ao aluno que ele continue com o mesmo comportamento e, por isso, a necessidade de uma atitude mais drástica.

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

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

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

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

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

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

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

Tomando como exemplo a ocorrência (120), vemos, por meio do enunciado instrucional e do verbo *querer*, que o professor organiza toda a aula manifestando seu propósito

de assegurar, ao aluno, o aprendizado dos verbos regulares e irregulares. Garante, também, com seu desejo, o assentamento de conteúdos ao levar o aluno a fazer distinções entre os dois verbos encontrados na língua inglesa.

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

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

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

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

(124) A1: Vale quanto?

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

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

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

Em se tratando da interrogativa, vemos que em (125) o professor reforça a regra que deve ser usada, mostrando um exemplo onde não há necessidade de se trocar um pronome por outro, como no caso de “*you*” (você) por “*I*” (eu). Trata-se do caso de “*he*” (ele), por exemplo, em que, quando o sujeito já foi expresso na sentença, ele será apenas repetido na pergunta.

Dessa vez, ao dizer que **Não vai ser preciso**, o professor reforça o fato de que os alunos não são obrigados a fazer inversão do sujeito com o verbo na forma interrogativa, uma vez que eles estão usando o mesmo pronome da afirmativa. Na realidade, uma regra é estabelecida nesse momento, mediante a negação de uma necessidade de se fazer algo, o que pode ser interpretado como uma permissão de não fazer algo, no uso de uma modalidade orientada para o agente.

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

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

Evidenciamos em (126) que a necessidade, de fato, condiz com uma obrigação. Se, para haver a identificação do aluno, o professor precisa do nome e número expressos claramente na tarefa, trabalho ou prova, enfim, em qualquer atividade, então o aluno é obrigado a prover tais informações. O verbo *precisar*, nesse contexto, chama a atenção para uma obrigação. Notamos, também, que o professor dirige-se ao aluno de forma genérica, portanto acaba atingindo a qualquer aluno da sala sem distinção.

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

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

Em (127), o enunciado explicativo, dessa vez, leva o aluno a sair do texto em estudo em sala. Nesse contexto, o enun-

ciado do professor refere-se às condições ou habilidades que o aluno, como indivíduo, tem para realizar determinada tarefa. Assim, o emprego do verbo *poder* na forma perifrástica **pode fazer** nos conduz a concluir que, nesse contexto, a habilidade é interpretada como uma obrigação ditada pela consciência.

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

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

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

A1: Irregular.

P: Vamo lá!

A2: “Bought”.

P: “Buy”, né? Então **você retira** o “to” e **coloca** aqui o verbo no infinitivo, certo? “I didn’t buy” e o resto? Após o verbo **você só repete** o conteúdo, o complemento aí, é suficiente. Então, tá! Explicando... “many good, ma... ny goo... d, new things”.

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

A1: Porque não é do sexo feminino.

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

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

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

Em (129), na tentativa de explicar sobre os verbos irregulares da língua inglesa, mais especificamente da transforma-

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

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

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

(131) P: [...] Lembrando aí que o título da nossa [...], é na questão aí do intercâmbio cultural nos Estados Unidos. O título é o quê? Uma experiência no estrangeiro. Lem-

bra? Então aí, **coloque** “did”, depois pronome sujeito, “they”. Eu vou p’ra esse verbo “did”, que é o verbo fazer, que aí, é a afirmativa. Então, é o verbo principal, que é o verbo fazer. Ele virá para o infinitivo com o “to” “did they do”... **repete o restante da sentença**, que é o comple... men... to. (S123 e S124)

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

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

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

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

O trecho retratado em (132) nos revela que o aluno, regido pelo que dita o professor, também apresenta como ele,

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

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

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

(134) A4: Eu faltei na aula passada.

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

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

Em (134), mais uma vez, por meio do adjetivo **bom** em posição predicativa (**é bom**), o professor justifica a proposta de uma atividade, que acaba tendo de ser feita pelo aluno. Observamos que o professor não usa um verbo modal de obrigação (**dever, precisar**), preferindo emitir uma avaliação. É um tipo de modalidade ilocutória, nos termos de Mateus *et al.* (1992). No entanto, entendemos o exemplo como uma obrigação interna, pois o professor vai, de fato, desenvolver a atividade sugerida, mas atenua apresentando-a como se fosse uma opinião. Assim, a atividade é justificada como forma de facilitar a aprendizagem dos conteúdos que ainda estão sendo assentados. A facilitação cognitiva, representada por meio da expressão *fresquinho na mente*, é a justificativa de ordem interna para a atividade proposta pelo professor aos alunos.

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

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

A1: Não.

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

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

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

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

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

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

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

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

Voltando os olhares para a proibição nas aulas de língua inglesa, verificamos que a proibição interna, com 69,6%, con-

firmou-se e, conseqüentemente, nossa hipótese quanto ao tipo de proibição. A proibição externa contou com 30,4%. As ocorrências que se seguem ilustram esse último tipo de proibição.

(138) P: Terminou, Inácio?

A4: Terminei.

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

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

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

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

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

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

Pessoa (2007) chama a atenção para o fato de esses dois tipos de obrigação e proibição não serem categorias discretas,

mas que representam um *continuum*, podendo um influenciar o outro. A autora destaca que tanto as obrigações quanto as proibições do tipo internas podem condicionar as obrigações e as proibições externas. Cabe salientar, então, que isso se constata na análise dos dados em nossa investigação, haja vista que o professor baseia-se em normas preestabelecidas para o ensino da língua estrangeira ou em normas do regimento interno da escola para conduzir sua aula. Passemos, então, para algumas ocorrências em que esse tipo de análise revela dificuldades.

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

(142) A2: Me libera Hilda!

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

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

O excerto (142) também se origina em uma regra reconhecida socialmente, uma vez que, em resposta ao aluno, que deseja ser liberado da aula, o professor se posiciona com base em uma regra anteriormente estabelecida: o aluno deve permanecer na sala até o término dela. O uso de **Não libero** reforçado por *nem a mim* mostra que, tal qual o aluno, o pro-

fessor tem que permanecer na aula toda, não podendo ser liberado mais cedo. E, por meio do verbo pleno *liberar*, utilizado na negativa, manifesta a proibição externa. Assim, mais uma vez, o professor pretende dar um exemplo de compromisso com a obrigação a ser cumprida e revela que tanto os alunos quanto ele próprio estão submetidos às normas da instituição escolar.

5.7 Tipo de Modalidade – Orientada para o Agente/ Falante

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

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

(143) A8: Professora, eu vi numa música o verbo “cry”.

O que é “cry”?

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

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

A5: Não termina em *e*.

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

(145) A1: Vai Ricardo.

P: Ricardo já veio.

A2: Eu quero a dois.

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

A3: É eu, né, tia?

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

A: Eu acertei!

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

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

palavras, alguém, que deseja expressar o tempo passado, deve completar a ação predicada.

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

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

Tentando apresentar as normas para o plural irregular, em (146), encontramos também uma modalidade orientada para o agente (MOA). O emprego de **ter que** nos remete à obrigação do uso de “*there was*” para o singular, se a palavra, no caso do substantivo *homem*, for com *a* (“*man*”). Já no caso de se referir aos homens, forma plural com *e* (“*men*”), o uso deve ser de “*there were*”. Vemos que o professor dita mais uma regra da conduta a ser seguida.

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

(147) A5: É p'ra nota?

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

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

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

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

Na visão de Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), o uso do modo imperativo corresponde ao uso subjetivo da modalidade deôntica. Se considerarmos a ocorrência em (148), vemos que o emprego de **Explica** é

um exemplo claro de comando direto. A ordem, diferente do exemplo (147), agora, parte do aluno. Corresponde à modalidade orientada para o falante (MOF), tal como entendida por Bybee e Pagliuca (1994). Assim, em (148), estamos diante de uma instauração de obrigação, no caso, de uma exigência do aluno ao dirigir uma solicitação ao professor.

Ainda corroborando com Bybee e Pagliuca (1994), em que as autoras abrangem sob o rótulo da modalidade orientada para o falante (MOF) os tipos exortativo (o falante está encorajando alguém a agir) e admoestativo (o falante está emitindo um aviso/advertência), vemos que ocorrem tais casos na análise proposta para o que se encontra a seguir:

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

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

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

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

No exemplo (150), um processo semelhante acontece. O professor encoraja o aluno a voltar o olhar para o texto. No enunciado instrucional em (150), o exortativo serve ao propósito do professor, que é o de estimular o aluno na realização

de tarefas. Cabe salientar que, dos 836 casos analisados, 30 se enquadram dentro do tipo exortativo. Portanto, mesmo sugerindo ações imperativas, o professor encontra uma estratégia melhor na condução da aula – a de estimular o aluno nas atividades em lugar de apenas cobrar e impor.

5.8 Marcas da Atenuação e Asseveração

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

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

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

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

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

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

Ocorre em (152) a atenuação da força ilocucionária por meio do verbo pleno performativo *pedir*. O verbo *pedir* mostra o que é necessário fazer na atividade, que é usar a resposta curta (“*short answer*”). Temos obrigação externa, mas suavi-

zada pelo verbo *pedir*, pois, entendemos que o verbo *pedir* (na forma **tô pedindo**) é mais polida. *Pedir* é diferente de *exigir* e apresenta-se como menos formal pelo reforço da forma contraída do verbo *estar* (*tô*). Assim, o professor atenua a força do ato de fala que instaura uma obrigação.

No trecho em (153), apoiando-nos em Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), julgamos que o conteúdo nos enunciados do condicional não expressa mais um desejo. Ao contrário, trata-se de um eco da opinião de um outro. O falante, ao usar **Se você não quer copiar** (uma condicional), não se compromete a fazer algo, mas está atrelado à subjetividade do texto precedente. Observamos que, no enunciado da fala do aluno produzido anteriormente, o aluno expressa que não quer copiar mais nada. De fato, ele copia se assim o desejar, haja vista que há uma máquina de cópia disponível. O professor se distancia do aluno, deixando-lhe a opção em copiar ou não. Consequentemente, de acordo com Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004), temos a modalidade subjetiva, mas, nos termos de Bybee e Pagliuca (1994), a manifestação da modalidade do tipo orientada para o agente.

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

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

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

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

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

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

6

MODALIDADE DEÔNTICA: ESTUDO TIPOLÓGICO

6.1 Estudo Tipológico para a Modalidade Deôntica

Com base nos casos discutidos na obra e uma vez que a modalidade lida com o grau de força que advém do falante ou de uma outra força, que inclusive pode ser não especificada, apresentamos nos itens 6.2 e 6.3 uma proposta de categorização dos graus de modalidade deôntica estabelecidos no momento da interação entre professor e aluno em contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A proposta não se encerra aqui, uma vez que não contemplamos todas as escolas do ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Contudo, é uma tentativa em dar uma contribuição para a questão tipológica especificamente nesse contexto de ensino e a partir das observações por ora realizadas.

6.2 Parâmetros no Ensino da Língua

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

estatísticos já apresentados revelam que o professor é quem mais modaliza. Porém, é importante ressaltar que, embora a interação entre professor e aluno seja do tipo assimétrica, tal interação é feita de interações diferentes no que diz respeito aos propósitos, a atitude do professor, e, conseqüentemente, no uso dos modalizadores. Então, entendemos existir formas de interação variadas.

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

O primeiro parâmetro (quando o professor está ensinando a língua) contempla dois outros parâmetros: 1) explicação do conteúdo e 2) pergunta de checagem (o professor tenta verificar se o aluno o está acompanhando). Nesse grupo, confirmamos a persuasão forte, que se apresenta por meio do verbo *poder* e com o valor de negação da permissão (Os dois casos em que a gente **não pode usar** o verbo da pergunta.). Também aparece a expressão perifrástica *ter que* contendo

persuasão forte (A gente **tem que** ver a tradução primeiro.). Contudo, um outro grau, inserido no grau persuasão normal, também se constata nesse grupo (Você **pode escrever** *they weren't in London a week ago*. E se fosse *was not* ficaria contraída, *wasn't*). Em tal circunstância, o verbo *poder* dá lugar à permissão. Ainda sob a classificação pergunta de checagem, encontramos a persuasão do tipo fraca envolvendo também o verbo *poder* com sentido de permissão, mas antecedido de futuro (Se eu troquei o pronome “*I*” pelo pronome “*you*”, eu vou **poder usar** esse verbo aqui?).

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

Quadro 1 – Grau de persuasão na interação professor-aluno

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Professor está ensinando a língua				
Explicação do conteúdo	OA	Negação da permissão	Poder	Forte
		Ordem Permissão	Ter que poder	Forte Normal
Pergunta de checagem	OA	Permissão	Poder	Fraca

Fonte: Elaboração da autora.

6.3 O Que Acontece Quando não Há Ensino da Língua?

O segundo parâmetro, quando o professor não está ensinando a língua, contempla os tipos: 1) dar instrução, 2) orientar uma conduta, 3) expectativa do professor e 4) fazer uma consulta ao aluno. O grupo 1 abrange os verbos plenos do tipo *bota*, *pega*, *passa* e são imbutidos de carga semântica normal

(Aqui nessa segunda, a gente **pega** essas frases aqui e **passa** para a interrogativa e negativa, okay?). O grupo 2 envolve os imperativos subdivididos em carga semântica forte, normal e fraca. Dentre os de carga forte destacam-se as expressões como *tome cuidado* com propósito de advertência (Ó! **Tome cuidado!** Senão vai sair.). Também encontramos o verbo *liberar* na negativa (P: **Não libero** nem a mim!). Já os de carga semântica fraca envolvem os imperativos e exortativos, mas contemplam aqueles verbos do tipo *reflita* com sentido de sugestão ou conselho (**Reflita** sobre essas questões antes de ler o texto!). No caso do verbo *querer*, entendemos que, se comparado ao verbo *exigir*, *querer* tem carga semântica menor. Já contrastado com *pedir*, tem carga semântica maior, razão pela qual incluímos *querer* no grupo de carga semântica normal (Olha aí! Eu **quero** que vocês acompanhem aí!). Em se tratando do grau de força e aproveitando a deixa do verbo *querer*, torna-se necessário compreendermos também o contexto. Contexto é aqui entendido como os elementos que se posicionam em redor dos modalizadores e que influenciam na significação. Incluímos, na noção de contexto e com base em Kratzer (1977), a informação ou pista na(s) linha(s) anterior(es) que serve(m) para estabelecer o sentido do modalizador no enunciado a seguir. Além do contexto, e apoiados em Neves (2006), a codificação sintática (estrutural) também é levada em conta. Assim, *querer*, nosso exemplo em questão, pode ser fraco ou forte, dependendo também do contexto no qual está inserido. Acreditamos que tal fato pode ocorrer com outros verbos também. No grupo 3, a seguir, ilustramos o contexto em que ocorre o grau forte envolvendo o verbo *querer*.

Assim, em se tratando do grupo 3, o da expectativa do professor em relação à conduta do aluno, exemplificamos a carga semântica forte, que se apresenta sob a forma do verbo *querer* com sentido de ordem e/ou obrigação (Só que eu **que-ro** silêncio! Aí atrás ó!). Contudo, incluímos também, nesse grupo, um outro tipo, o de carga semântica fraca. *Pedir*, *preferir* (Eu tô **pedindo** p'ra que você venha, faça aqui é a “short answer”), *gostar* (*gostaria*), *deixar* (**Deixa** primeiro eu chamar alguém!) constituem verbos dessa natureza. E, por fim, o grupo 4 consiste daqueles verbos de carga semântica fraca. O *poder* aparece novamente no caso de solicitação do professor ao aluno do tipo permissão para continuar a aula (P: **Posso** continuar?).

Há também um parâmetro que contempla os enunciados do aluno em relação ao professor que é: a) orientar uma conduta. Nesse caso, e por meio da ordem, constatamos o imperativo negativo (A: Olhe professor, **não apague** ainda não!) e o verbo *poder* (P: Jéssica, **posso** apagar aqui?).

Em relação ao tipo de modalidade, observamos na relação professor-aluno e nos enunciados instrucionais os sentidos de advertência e sugestão como OF e de autorização do tipo OA. Na orientação da conduta e por meio da ordem e da concessão, obtivemos OA. Quanto à expectativa do professor e por meio da volição, tivemos OF. E, em se tratando de orientação de conduta na relação aluno-professor, constatamos os sentidos de ordem e a permissão do tipo OA.

O Quadro 2, a seguir, explicita o que apresentamos acerca da persuasão na interação professor-aluno:

Quadro 2 – Grau de persuasão na interação professor-aluno

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Professor não está ensinando a língua				
Dar instrução	OA	Ordem	Ter que	Forte
		Negação da permissão	Poder	
		Permissão/autorização	Poder	Normal
		Checagem	Poder	Fraco
Orientar uma conduta	OA	Procedimento	Botar, pegar, passar	Normal
		Desejo/volição	Querer	
	OF	Advertência	Tome cuidado	Forte
		Negação da permissão	Liberar	
		Sugestão/conselho	Refletir	Fraco
		permissão	Deixar	
Expectativa do professor	OF	Ordem	Querer	Forte
	OA	Permissão	Gostar (gostaria), pedir, preferir	Fraco
Fazer uma consulta ao aluno	OA	Permissão	Poder	Fraco

Fonte: Elaboração da autora.

Na interação aluno-professor, apenas o parâmetro quando o professor não está ensinando a língua e seu subtipo orientar uma conduta foram considerados. O Quadro 3, que apresentamos na sequência, aponta a persuasão na interação aluno-professor:

Quadro 3 – Grau de persuasão na interação aluno-professor

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Não há ensino da língua				
Orientar uma conduta	OA	Permissão	Poder	Fraco

Fonte: Elaboração da autora.

Diante das observações em nosso *corpus* e para melhor entendermos os graus envolvendo a persuasão na interação do professor-aluno e aluno-professor, estabelecemos também o parâmetro da força ilocucionária compreendendo quatro sub-tipos: I) atenuação interna, II) atenuação externa, III) asseveração interna e IV) asseveração externa. A atenuação interna é aquela imbutida na carga semântica do verbo. Os verbos como *querer*, *gostar* (*gostaria*), *pedir*, *preferir* e *deixar* de carga semântica mais fraca pertencem ao grupo da atenuação interna. Já a atenuação externa é compreendida como aquela expressa por dois tipos de marcas: as que são veiculadas pelas expressões de polidez, como, por exemplo, *por favor*, *por gentileza*, *por obséquio* etc. (*Rapidinho, por favor!*), entendido aqui como *Sejam rápidos!* e as que são expressas por outros meios, como os dêiticos (*a gente, eu*), as elipses (*nós* elíptico) e os adjetivos em posição predicativa (*é bom*).

A asseveração interna ou sem marcas da asseveração aparece com carga semântica imbutida exclusivamente na expressão perifrástica *ter que* (carga semântica forte) e por meio do verbo *calar*.

A asseveração externa ocorre envolvendo as marcas da asseveração por meio dos advérbios de negação (*não*, *não... nem*, *nunca*, *não... não*, *não... ainda não*, *não... nada*), que acompanham verbos de escalaridade normal como *poder*, *liberar*, *dar*, *precisar*, *apagar* e imperativos do tipo fraco (*esquecer*) e que, por meio da marca de asseveração, adquirem carga semântica forte. Ainda se incluem no grupo o verbo *poder* e a expressão perifrástica *ter que* (carga semântica forte) e o verbo *querer* (carga normal) que, antecidos do advérbio de exclusão *só*, ganha força.

No quadro a seguir, vislumbramos o que asseveramos.

Quadro 4 – Força ilocucionária na interação professor-aluno

PARÂMETRO	ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU	
Força ilocucionária					
Interna	OA	Ordem	<i>Querer</i>	Forte	
Expressões		Permissão	<i>Gostar (gostaria), pedir, preferir, deixar</i>	Fraco	
		Sugestão	<i>Por favor</i>		
		Negação da permissão	<i>Arrastar (tá, certo!), rasurar (tá, certo!)</i>		
		Volição	<i>Querer (bem direitinho)</i>		
		Inclusão	<i>A gente, eu,</i>	Fraco	
Não inclusão		(Nós)			
Sugestão		<i>(É bom) fazer, (é bom) passar, querer</i>			
Interna		OA	Ordem	<i>Ter que</i>	Forte
		OF		<i>Calar</i>	
Externa	OA	Volição	<i>Não querer nada</i>		
		Permissão	<i>Precisar não</i>		
		Negação da permissão	<i>Não dar, não liberar</i>		
			<i>Nem, não permitir</i>		
			<i>Não apagar ainda</i>		
			<i>Não, nunca poder</i>		
		Ordem	<i>Precisar</i>		
		Proibição	<i>(Só) poder, (só) ter</i>		
			<i>Que, (só) querer (não... nada)</i>		
Sugestão	<i>Não esquecer</i>				

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 5, que apresentamos em seguida, reflete o estudo com base no parâmetro da força ilocucionária. O grau forte é destaque na via aluno-professor.

Quadro 5 – Força ilocucionária na interação aluno-professor

PARÂMETRO		ORIENTADO PARA	SENTIDO	MANIFESTAÇÃO	GRAU
Força ilocucionária					
Asseveração	Externa	OF	Ordem	Não apagar (ainda não)	Forte

Fonte: Elaboração da autora.

Diante do exposto, apresentamos a proposta para uma tipologia da modalidade deôntica no que diz respeito aos graus de persuasão estabelecidos pelo contexto. Também, por meio dos parâmetros quando o professor está ensinando a língua e quando não está ensinando a língua e seus subtipos, destacados no início do item 6.2, compreendemos melhor como ocorre a persuasão no ambiente de sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira. Incluímos ainda o parâmetro da força ilocucionária e sua subdivisão. E, embora os parâmetros escolhidos possam ainda ser melhorados, entendemos que as observações feitas a partir do *corpus* nos permitiram tal contribuição. Cabe dizer que desconhecemos proposta de graduação da persuasão voltada para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

6.4 Outras Considerações

Dentre os enunciados do professor estudados, comentamos doravante sobre duas circunstâncias que chamaram a nossa atenção: o tempo verbal passado e o uso do inglês en-

volvendo a modalidade na aula de língua inglesa como língua estrangeira ministrada em português. Abordaremos o passado inicialmente. Corroborando com Bybee (1995, p. 506), em que a autora argumenta que é possível a interpretação do uso dos modais no tempo passado como uma possibilidade aberta nas condições de realização de um evento não realizado e, consequentemente, a modalidade estaria ainda com efeito, vemos que a obrigação foi enfraquecida e se constata no que apresentamos a seguir.

(157) P: Eu não brinco em sala não. Eu **avisei** desde o início. Como é que tá? A pessoa continua com brincadeira. A pessoa não quer nada sério. (S043)

Observamos que, em (157), o emprego do verbo *avisar* na forma **avisei** abre a possibilidade de o estado passado continuar no presente. Isso porque as condições de conclusão não foram ainda colocadas. Diante do sentido deôntico de sugestão ou advertência, o professor apresenta, claramente, que o aluno continua com a brincadeira, tornando a advertência dada, desde o início, sem efeito. A modalidade orientada para o falante (MOF) do tipo admoestativo, tipo também apontado por Bybee e Pagliuca (1994), se apresenta, uma vez que o professor emite um aviso. Ocorre, também, que o professor se distancia do alvo quando emprega **A pessoa**, mostrando que não está gostando da situação e que quer vê-la finalizada. Portanto, o efeito desse verbo no passado indicaria que algumas condições não foram preenchidas, tendo algo atrapalhado ou interferido nessas condições. Salientamos que apenas um caso envolvendo o passado foi encontrado no estudo.

Um outro ponto que decidimos considerar diz respeito ao uso da modalidade (MOF) por meio da língua inglesa

propriamente dita. Destacamos que as aulas, objeto de nosso estudo, são ministradas em português. Contudo, alguns professores fazem algum uso da língua inglesa. Dentre os casos encontrados, apresentamos o seguinte:

(158) P: Vamo p'ra dois. “**Write** the simple past of the following verbs”. Open. “Rain”. Anderson! “Rain”! (T706)

(159) P: Okay! “**Read** number three”! **Lê** aí! (PR194)

(160) P: Tem alguma dúvida?

TODOS: Não.

P: Não mesmo? Tem certeza? “**May I go on?**”. (PR269)

O excerto (158) mostra o uso do modo imperativo por meio do verbo *to write* na forma **write**. Inicialmente, o professor lança mão da modalidade orientada para o falante (MOF), caso exortativo, quando está incitando o aluno a seguir para a questão dois. É como se fosse um convite a um ato no qual participarão professor e aluno, uma vez que há o uso da primeira pessoa do plural. Porém, o uso do imperativo de obrigação inserido no contexto por meio de **write** muda o curso desse convite. Nesse momento, a obrigação externa é invocada, e o aluno deve escrever o passado simples dos verbos determinados pelo professor: abrir (“*open*”) e chover (“*rain*”).

Em se tratando do caso (159), observamos a obrigação instaurada por meio do verbo “*read*” (ler), em sua forma imperativa. O professor quer avançar na aula, passando para a questão três, o que é reforçado por meio também da forma imperativa do verbo *ler* em **Lê aí!** A mudança do inglês para o português é uma forma de garantir que o aluno compreendeu a obrigação a ser instaurada.

No que diz respeito ao que ocorre em (160), constatamos, por meio do modal “*may*” (*poder*), na interrogativa, em **May I go on?**, que o professor solicita permissão para prosseguir. O professor, que tende a dialogar com os alunos enquanto explica o conteúdo, quer a aprovação do aluno para prosseguir. Assim, pergunta se pode continuar em inglês, incentivando o aluno a interagir por meio dessa língua.

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma abordagem funcionalista, buscamos compreender de que maneira a categoria modalidade, mas especificamente a deôntica, se manifesta nos enunciados instrucionais e explicativos na aula de língua inglesa como língua estrangeira. Tal abordagem nos auxiliou na análise dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, vistos aqui de forma integrada.

No que diz respeito ao estudo dos sentidos produzidos na fala do professor e do aluno, trabalhamos com um total de 836 ocorrências de um *corpus* de 1.620 minutos de aula gravada, sendo 540 minutos de fala de cada série do ensino médio de escolas públicas da cidade de Fortaleza.

Com o propósito de atingir nosso objetivo, buscamos, na interação professor-aluno, investigar o uso de expressões da modalidade deôntica; dos meios linguísticos de expressão; dos valores instaurados; dos tipos de proibições, obrigações e de permissões; do tipo de enunciador; de fonte deôntica; de alvo deôntico; do tipo de modalidade quanto à orientação; da atitude do enunciador em relação ao valor instaurado e das marcas de asseveração e atenuação nas manifestações da modalidade deôntica.

O modelo de interação verbal de Dik (1997) concedeu-nos o embasamento às respostas no que concerne ao processo de interação entre os usuários da língua, haja vista que um falante tem por propósito modificar a informação pragmática de um outro e, conseqüentemente, o seu comportamento. Assim,

na condução da aula de inglês, o professor tenta obter do aluno uma determinada postura em relação ao aprendizado da língua. O aluno é chamado a respeitar as convenções da língua, tendo o professor como modelo, mas ao aluno também é dada a opção de escolha da expressão linguística.

Tentamos entender a modalidade deôntica com foco na subjetividade tratada por Coates (1995) e por Verstraete (*in* GÓMES-GONZÁLES; MACKENZIE, 2004). Nesse contexto, constatamos que, no ambiente de sala de aula, a subjetividade apresentou-se principalmente em interrogativas envolvendo o sentido deôntico de permissão (quando o professor solicita ao aluno se pode ou não apagar o quadro, por exemplo).

Em se tratando dos meios linguísticos de expressão da modalidade deôntica, constatamos que um sentido deôntico diverge do outro cada vez que varia a opção pelo meio linguístico, podendo variar, inclusive, com a utilização do mesmo meio de expressão.

Notamos a opção por verbos plenos no modo imperativo como a forma que mais se destacou. O uso do verbo *querer* teve bastante expressividade, já o verbo *dever* não foi empregado. Em se tratando dos verbos auxiliares, constatamos que *poder* é mais frequente. Também são utilizados os verbos *ter* (*que*) e *precisar*.

De acordo com o presente estudo desenvolvido sobre a modalidade, compreendemos que alguns professores usam da autoridade para garantir que a ação seja realizada. Na maioria das vezes, a autoridade da fonte deôntica recai sobre o aluno, mas também pode incidir sobre o próprio professor, haja vista que o professor também está preso às convenções estabelecidas na orientação de uso da língua que leciona. Outras vezes, as normas raaem sobre ambos, aluno e professor, deixando

transparecer que eles se encontram no mesmo patamar de obrigação no contexto de uso da língua. Por conseguinte, a variação determina o nível de comprometimento ou não dos falantes envolvidos na interação verbal. O nível do comprometimento encontra-se, então, associado à subjetividade (envolvimento do falante) e à não factualidade, refletindo, de acordo com Palmer (2001, p. 86), que os eventos ainda não se realizaram ou não aconteceram, mas são eventos modalizados em potencial.

No tocante ao tipo de modalidade, como Bybee e Pagliuca (1994) distinguem, observamos que as modalidades orientadas para o agente (MOA) e falante (MOF) foram encontradas quase na mesma proporção, com leve predomínio de MOF. Os comandos por meio do imperativo do tipo **Leia!** foram bastante frequentes. Porém, o uso das diretivas ou comandos não parece, de fato, afastar alunos e professores, que, muitas vezes, usam, na condução da aula, o diálogo e a cortesia, fato responsável por manter uma relação de proximidade entre os interlocutores. Nesse contexto, o professor encontrou outras maneiras de suavizar os comandos por meio de perguntas indiretas e da solicitação da permissão usando o verbo *poder*, por exemplo (P: Agora **presta atenção!** Eu **posso escrever** o *Paul is more tall than John?*), ou usando o **poder + futuro** (P: Se eu troquei o pronome “I” pelo pronome “you” eu **vou poder usar** esse verbo aqui?).

Verificamos, ainda, com respeito ao tipo de modalidade, que tanto a modalidade orientada para o agente (MOA) como a orientada para o falante (MOF) nos fazem perceber que, se valendo da língua propriamente dita e a fim de mostrar a regra que se aplica ao aluno, o professor, algumas vezes, usou o verbo no presente do indicativo, expressando procedimento (*você*

separa/você passa para o presente). E, por meio dos referidos recursos, vimos disfarçada a imposição.

Também os professores usam adjetivos em posição predicativa como uma maneira de reduzir a imposição quando se utilizam da recomendação, por exemplo (**É bom você olhar**). A forma negativa atrelada à expressão de futuridade também se apresenta (**Não vai ser preciso**).

Outro recurso que foi usado para suavizar o caráter impositivo da aula de língua inglesa são verbos como *preferir*, quando o professor oferece ao aluno uma possibilidade de escolha. *Preferir*, nesse contexto, é similar ao verbo *querer* (**Posso fazer assim?/Não, eu prefiro que você coloque a frase toda tá!**). O caráter impositivo foi suavizado também por meio do verbo *pedir* (**Olhe aqui! Esse verbo aqui não pede o mesmo verbo na pergunta?**).

Consideramos a volição expressando o valor de desejo de que uma ação seja realizada. Na análise, a volição serve ao propósito de garantir a realização de uma tarefa com base em um determinado conteúdo ou de simplesmente orientar um comportamento. O verbo *querer* também se apresenta de modo a enfraquecer uma imposição ou obrigação (**Eu quero que vocês façam o seguinte [...]**).

Devido ao fato de a pesquisa observar o ambiente de sala de aula, era de se esperar que os casos significativos de diretivos nos enunciados instrucionais e explicativos envolvessem obrigação e proibição do tipo externa como aquelas que constam nas gramáticas, por exemplo. Confirmamos a expectativa de predomínio de obrigação, seguida da permissão, sendo a proibição responsável somente por 5,4% dos casos.

Em se tratando da permissão, constatamos a maior frequência no subtipo autorização. No entanto, as diretivas por

meio do imperativo ocorreram envolvendo a expressão **prestar atenção** em correspondência com **cuidado!**, **olhe!** e **veja!**, todos solicitando ou pedindo ao aluno para prestar atenção. Por outro lado, não constatamos uma imposição do tipo forte dentre as opções encontradas na fala do professor de língua inglesa como língua estrangeira. Confirmamos, nos enunciados, muito mais uma tendência à sugestão ou ao conselho. Quanto à proibição, destacou-se a proibição interna.

Ao correlacionarmos as categorias, observamos que, quanto ao modo, o indicativo supera o uso do imperativo, que se apresentou em segundo lugar na escala de frequência. Novamente, constatamos mais um aspecto que contrariou as nossas expectativas de que havia uma imposição considerável de comandos diretivos nesse tipo de aula.

Em se tratando da fonte da autoridade nos enunciados instrucionais ou explicativos, percebemos que o professor é predominantemente a fonte, mas constatamos que são também fontes deônticas o aluno, a própria língua e o autor/livro. Tal resultado reforça o fato de que, se o aluno também é fonte, então, a autoridade é amenizada no contexto de ensino, uma vez que, às vezes, se permite que o aluno também controle as ações do professor. Chamou a nossa atenção o fato de a língua também ser fonte, refletindo que o professor, tal qual o aluno, também se enquadra como alvo dentro do eixo da conduta e do dever no uso considerado correto. O professor, em nossa análise, comportou-se de modo a enunciar a regra da própria língua, quando, em alguns momentos, informou o que é exigido pela estrutura da língua inglesa. Portanto, o professor colocou-se de forma a agir como um usuário aprendiz nesse direcionamento da aquisição da língua inglesa, servindo, assim, o professor, de modelo para o aluno. Já no que se refere

ao autor/livro como fonte, a análise nos revelou que, embora menos frequente, o professor também enuncia o livro como fonte deôntica.

No tocante ao alvo, como já mencionado, o foco tende a ser o aluno, embora outro alvo como o professor e, até mesmo, a não especificação do alvo foram dados encontrados.

No que tange à inclusão e não inclusão do enunciador em relação ao alvo deôntico, alcançamos o entendimento de que 78,6%, sua grande maioria, foram de não inclusão do enunciador, o que deveria nos proporcionar a compreensão de um caráter impositivo nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira pelo distanciamento do enunciador. Contudo, tal caráter autoritário foi compensado por meio das marcas de atenuação.

Assim, vimos, nas marcas da mitigação ou atenuação da força ilocucionária, um outro reforço que nos levou a entender que o professor dispõe de mais de um mecanismo para se fazer compreender sem que use a força da imposição. É uma maneira de mascarar que é sobre o aluno que recai a obrigação em aprender as regras da língua estudada. Dessa forma, o aluno não sente tanto o peso dessa autoridade do professor. Encontramos os marcadores *por favor* dentre os atenuadores (Tão contando a estória da aula passada. Rapidinho, *por favor!*). Também constatamos a atenuação por meio do verbo *querer* (Mas **eu quero** a “*short answer*”). E, ainda, por meio do futuro do pretérito do verbo *gostar* na forma *gostaria* (Então vamos copiar e eu **gostaria** que vocês copiassem porque eu vou apagar), também por intermédio do verbo *pedir* (... E você vai resolver o que eu vou lhe **pedir** agora tá?).

Ao longo da análise, vimos que outra marca como a de asseveração apresentou-se. Destacamos o uso do advérbio de

intensidade *só* (*Só* tem que saber, quando aparecer por aí vocês virem quem sabe o “*going to*”, esse “*gonna*” aí é o mesmo “*going to*”. Tá okay? *Só* p’ra saber). Observamos o uso de *só* auxiliando na função modal de procedimento (Então você faz *só* isso, “*were*”, e **repete** na frase). Constatamos outra marca da asseveração por meio do advérbio de frequência *sempre* (Por que esse “*little*” em inglês não está no plural “*little things*”? É aquela regrinha básica que diz que existem... na língua inglesa, os adjetivos não se flexionam. “*Little*”, *sempre* no singular). Estratégias desse tipo acabaram por aumentar o tom autoritário no contexto de ensino.

Ainda pudemos verificar que as expressões de futuro muito contribuíram para que o professor estabelecesse o que queria que os estudantes fizessem. Tais expressões apareceram acompanhando o imperativo (**circula/dá uma olhada**). Notoriamente, o emprego das expressões de futuridade destacou-se (*vai dar, vai fazer, vou sublinhar, vocês vão*). Contudo, o teor de imposição foi, muitas vezes, suavizado, haja vista que o professor dá as instruções a si mesmo como se ele fosse parte da turma, fato verificado por meio do uso da primeira pessoa do pretérito (*olhei, circulei*). E, embora não se possa instaurar uma obrigação ou proibição no passado, observamos que a construção da autoridade a partir de relato passado exerceu influência nessa relação professor-aluno. Assim, a modalidade orientada para o falante contou com a tenuousa na força ilocucionária como meio de garantir empatia entre professor e aluno.

Por fim, com base na análise do *corpus*, verificamos que o fenômeno da modalidade deôntica não se esgota em nosso estudo. Entendemos que, em virtude de haver avanços no que diz respeito à linguagem de sinais no tópico modali-

dade (WILCOX, 1995), estudos poderiam ainda explorar, tal qual realizado na linguagem de sinais, os gestos utilizados pelo professor no momento da interação verbal com os alunos como forma de verificar a modalidade deôntica forte e a fraca sendo reforçada ou atenuada pelo que sinaliza o professor nas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A categoria da modalidade. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 10, p. 10-24, 1988.

BLANCAFORT, Helena Calsamíglia; VALLS, Amparo Tusón. **Las cosas del decir**: manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1999.

BLANCHÉ, R. Modalités. In: _____. *Structures textuelles*: essai sur l'organisation systématique des concepts. 2, 1969.

BYBEE, JOAN L. The semantic development of past tense modals in english. In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 503-517, 1995.

_____. EDDINGTON, David. A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'. *Language*, p. 323-355, 2006.

_____. PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. Mood and modality. In: _____. *The evolution of grammar*: tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago: University of Chicago Press, cap. 6, 1994.

_____. FLEISCHMAN, Suzanne. *Modality in grammar and discourse*. Copyright-John Benjamins Amsterdam. Philadelphia, 1995.

CERVONI, J. As modalidades. In: _____. *A enunciação*. Tradução de L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos).

COATES, Jennifer. The expression of root and epistemic possibility in English. In: BYBEE, Joan & FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). *Modality in grammar and discourse*. Copyright – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, p. 55-66, 1995.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

DANES, F. On Prague school functionalism in linguistics. In: DIRVEN, R. & FRIED, V. (Ed.). *Functionalism in linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1987.

DIK, S. *The theory of functional grammar*. Parte I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.

_____. *The theory of functional grammar*. v. 1, Ed. by Hengeveld (Kees). Mouton de Gruyter. Berlin, New York, 1997.

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassel imprint, 1996.

_____. & SLADE Diana. *Analysing clausal conversation*. Continuum, New York, 2001.

FIGUEIREDO-GOMES. *O percurso da gramaticalização de “é que”*: um estudo pancrônico. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2007.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

HEINE, B. Agent-oriented vs. Epistemic Modality: some observations on German modals. In: BYBEE, Joan & FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). *Modality in grammar*

and discourse. Copyright – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, p. 15-53, 1995.

HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. *Journal of Semantics*, v. 6, p. 227-269, 1988.

_____. Layers and operators in functional grammar. *J. Linguistics*, 1989.

_____. The architecture of a functional discourse grammar. In: _____. *A new architecture for Functional Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

LEITE, Ana Maria P. *A modalização deôntica no discurso jurídico*. Dissertação (Mestrado). São José do Rio Preto, Unesp, 2002.

LOPES, Maria Fabíola V. Modalidade Deôntica e Língua Inglesa: Uma Interface. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2008, v. XVII p. 344-357, 2008. ISSN: 1806-75x.

LYONS, J. *Semantics*. New York: Cambridge University Press, 1977.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da língua portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Caminho, 1992.

MENEZES, Léa Cruz. *A modalidade deôntica na construção da persuasão em discursos políticos*. Dissertação (Mestrado). UFC, Fortaleza-Ceará, 2006.

NEVES, M.H.M. (Org.). *Descrição do português: definindo rumos de pesquisa*. Série Trilhas Linguísticas. Araraquara – SP: Cultura acadêmica/L.E.FCL, 2001.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A modalidade. In: KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Desenvolvimentos. Campinas: UNICAMP/FAPESP, São Paulo, v. 6, p. 163-199, 1996 .

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. *A polissemia dos verbos modais*. Ou: falando de ambiguidades. São Paulo: Alfa, 2000.

_____. *A modalidade: um estudo de base funcionalista na língua portuguesa*. Coimbra, 1999.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. *Annual Review of Anthropology*, v. 43, p. 77-117, 1984.

NOGUEIRA, Márcia T. A manifestação da modalidade. In:_____. *Estudos linguísticos de orientação funcionalista*. Fortaleza: GEF/Edições UFC, v. 1, p. 471-479, 2007.

_____. & MOREIRA, Helton. Uma análise dos valores deônticos instaurados no discurso oral de Fortaleza. In: XXI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2006, Paraíba. *Anais...* Paraíba: Ideia, 2006.1. CD.

_____. & MOREIRA, Helton Bezerra. A modalidade deôntica no português oral culto de Fortaleza. In:_____. *Estudos linguísticos de orientação funcionalista*. Fortaleza: GEF/Edições UFC, v. 1, p. 384-390, 2007.

NOGUEIRA, Márcia T. Considerações sobre o funcionalismo linguístico principais vertentes. In:_____. *Linguística funcional: a interface linguagem e ensino*. Natal: EDUFRN, v. 1, p. 23-40, 2006.

NUYTS, Jan. Remarks on layering in a cognitive-functional language production model. In:_____. *A new architecture for Functional Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2004.

_____. Modality; overview and linguistic issues. In: FRAWLEY, WILLIAM (Ed.). *The expression of cognitive categories: the expression of modality*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, p. 1-26, 2005.

OLIVEIRA, Maria Francisca. *A modalidade no discurso de sala de aula em contexto universitário*. Artigo apresentado na Ufal, 2004. Disponível em: <<http://www.chla.ufal.br/petletras/Profa.%20francesca.htm>>Acesso em: jul. 2004.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. London: Cambridge University Press, 1986.

_____. Negation and the modals of possibility and necessity. In:_____. *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, p. 453-471, 1995.

_____. *Mood and modality*. 2. ed. London: Cambridge University Press, 2001.

PESSOA, N. P. *Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza-Ceará, UFC, 2007.

QUIRK, Randolph *et al.* *A comprehensive grammar of the english language*. London: Longman, 1985.

SAEED, J. *Semantics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

SEARLE, J. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

SHEIBMAN, Joanne. Local patterns of American subjectivity in person and verb type in english conversation. In: BYBEE, Joan & HOPPER, Paul (Org.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2001, p. 61-89.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. Contextual conditions for interpretation of *poder* and *deber* in Spanish. In: BYBEE J. & FLEISCHMAN, Suzanne (Org.). *Modality in grammar and discourse*. Copyright – John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 1995, p. 67-105.

VAN DER AWERA, Johan & PLUNGIAN, Vladimir A. *Modality's semantic map*. Linguistic Typology 2, London: Macmillan, p. 79-124, 1998.

_____. *A semantic map for imperative-hortatives*. Palgrave: Macmillan, 2004.

VERSTRAETE, Jean-Christophe. The problem of subjective modality in the Functional Grammar model. In: GÓMES-GONZÁLES, M.A.; MACKENZIE, J. L. (Ed.). *A new architecture for functional grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2004.

*A*o longo de toda sua existência, a Universidade Federal do Ceará (UFC) vem contribuindo de modo decisivo para a educação em nosso país. Grandes passos foram dados para sua consolidação como instituição de ensino superior, hoje inserida entre as grandes universidades brasileiras. Como um de seus avanços, merece destaque o crescimento expressivo de seus cursos de pós-graduação, que abrangem, praticamente, todas as áreas de conhecimento e desempenham papel fundamental na sociedade ao formar recursos humanos que atuarão na preparação acadêmica e profissional de parcela significativa da população.

A pós-graduação brasileira tem sido avaliada de forma sistemática nas últimas décadas graças à introdução e ao aperfeiçoamento contínuo do sistema nacional de avaliação. Nesse processo, o livro passou a ser incluído como parte importante da produção intelectual acadêmica, divulgando os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção no formato livro, com destaque para aqueles das áreas de Ciências Sociais e Humanas. Em consonância com esse fato, a *Coleção de Estudos da Pós-Graduação* foi criada visando, sobretudo, apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC. Os objetivos da coleção compreendem:

- Implantar uma política acadêmico-científica mais efetiva para viabilizar a publicação da produção intelectual em forma de livro;
- Oferecer um veículo alternativo para publicação, de modo a permitir maior divulgação do conhecimento, resultante de reflexões e das atividades de pesquisa nos programas de pós-graduação da UFC, considerando, principalmente, o impacto positivo desse tipo de produção intelectual para a sociedade.

Em 2012, ano de sua criação, a *Coleção de Estudos da Pós-Graduação* apoiou a edição de 21 livros, envolvendo diversos cursos de mestrado e doutorado.

