



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO

**A CATEGORIA MODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E DE LÍNGUA FRANCESA**

**FORTALEZA-CE
2011**

ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO

**A CATEGORIA MODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E DE LÍNGUA FRANCESA**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Márluce Coan.

"Lecturis salutem"

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

A687c

Araújo, Alexandra Maria de Castro e Santos.

A categoria modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e de língua francesa / por Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo. – 2011.

161f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE),24/02/2011.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Márluce Coan.

Inclui bibliografia.

1-LÍNGUA PORTUGUESA – MODALIDADE. 2-LÍNGUA FRANCESA – MODALIDADE. 3-LÍNGUA FRANCESA – COMPÊNDIOS PARA ESTRANGEIROS. 4-LIVROS DIDÁTICOS - MACAPÁ(AP). 5-LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO E ENSINO – MACAPÁ(AP).6-LÍNGUA FRANCESA – ESTUDO E ENSINO – MACAPÁ(AP).I-Coan,Márluce, orientador.II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística.III- Título.

CDD(22ª ed.) 469.5

ALEXANDRA MARIA DE CASTRO E SANTOS ARAÚJO

A CATEGORIA MODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
E DE LÍNGUA FRANCESA

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 24/02/2011

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Márluce Coan
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Orientadora

Profa. Dra. Angela Cristina Di Palma Back
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
1ª Examinadora

Profa. Dra. Rosemeire Monteiro-Plantin
Universidade Federal do Ceará (UFC)
2ª Examinadora

Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Suplente

Dedico esta dissertação a duas pessoas, exemplos indispensáveis para o meu crescimento pessoal e profissional:

- à minha mãe Benícia Jacinto de Castro, pela paciência e calma em me ensinar a vencer os obstáculos da vida e
- ao meu esposo José Airton de Araújo, que, mesmo de longe, soube insistir veementemente na concretização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Deus, nosso guia, por nos dar sabedoria e inteligência.

À Professora Dra. Márluce Coan, orientadora que considero exímia e justa, pelos seus ensinamentos e correções esmeras, e de valioso rigor. Aprendi muito!

À Professora Pós-Dra. Marlene Mattes, exemplo de ética e profissionalismo, pela sua orientação no início deste trabalho, pela atenção dispensada, grande honra para mim!

Ao amigo Cristiano, pelo constante serviço nos programas da informática e por me ajudar na conexão com uma operadora, para que eu pudesse desenvolver a pesquisa em paz.

À nossa Turma 2009/2010 do Mestrado em Linguística, em especial a Avanúzia, Carmem, Juliana, Lidianeiza e Silmara, com as quais me identifiquei nas discussões de estudo.

À Ms. Polyanne Alcântara, pelas discussões em torno das categorias verbais, sobretudo da Modalidade.

Ao CNPq, pela destinação da bolsa de estudos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFC), Antônia e Eduardo que, apesar das inúmeras atribuições inerentes às suas funções, estão sempre no pronto atendimento.

Aos professores do PPGL-UFC, em especial à Dra. Ana Célia Clementino Moura, ao Dr. Júlio César Rosa Araújo e à Dra. Márcia Teixeira Nogueira, pelos debates proporcionados em sala de aula.

Aos professores de Língua Francesa, do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC, Ms. Jackeline Freitas, Doutorando Henrique Beltrão, Dra. Ticiano Mello, por me terem feito ampliar os conhecimentos na Língua Francesa.

Ao amigo e professor de Língua Espanhola, do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC, Mestre e Doutorando em Linguística, Valdecy de Oliveira Pontes, pelas constantes discussões em torno dos estudos relativos à pesquisa linguística.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante, porque consegue, ao mesmo tempo, dar a devida eficiência ao trabalho que lhe compete e ser “humorista”.

Ao amigo que conquistei no Programa, durante este período de atividades: Franklin, também professor, Doutorando no Programa e nosso vizinho estadual “Piauí”.

À Raimunda Zélia Rodrigues Camelo, por ter-me iniciado no gosto pela Língua Portuguesa, o que me atraiu para outras línguas, a minha profunda gratidão.

Ao Governo do Estado do Amapá, pela licença concedida, através da Secretaria de Educação do Estado, à qual sou vinculada, como professora titular de Francês.

À família Quadros Rocha, pela sua atenção e dedicação quando da morada em Macapá.

Aos amigos professores, Mário Calcagno (Língua Francesa) e Osmando Brasileiro (Literatura), aquele paraense e este baiano, por me ajudarem com a mudança e na resolução de burocracias nos órgãos públicos em Macapá - AP.

Aos amigos professores em Macapá, respectivamente, de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, Luciano Albuquerque, Flávio Brito e Fábio Ricardo, pela interdisciplinaridade e pelos mesmos ideais de uma educação melhor.

Aos professores, diretoria, secretário e auxiliares da Escola Estadual Professora Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, no Bairro Brasil Novo, em Macapá-AP, à época de meu afastamento, no início de 2009, pelo respeito, consideração e atenção.

Aos professores de Francês do Estado do Amapá, em especial Ada Moraes, Anabela Marques, Arlena Andrade, Cláudia Tabosa, Darcimara Matta, Josiane Damasceno, Reginaldo Furtado, Stéphane (no Oiapoque), Vilma Pedrosa e tantos outros, por acreditarem, sempre mais, que o ensino do Francês pode melhorar.

Aos professores do GREF (*Groupement Retraités des Éducateurs sans Frontières* – Grupo de Educadores Aposentados sem Fronteiras)/França, Céline Dumont, Gabrielle Wolff, Geneviève et Gérard Paterni, Gisèle Morel, Jeannine Chêne, Marie-Thérèse de Medeiros, Paulette Lassalas, Solange Denègre, Yves Gahéry, em especial a Éva Danysz, pelas constantes trocas - “*échanges*”, via e-mail, no ensino-aprendizagem do Francês como língua materna e estrangeira.

Ao IFCE/UAB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/Universidade Aberta do Brasil), em especial, aos professores de Francês, Esp. Luciana Andrade Rodrigues e Dr. Antônio Roberto Ferreira Aragão e à Profa. Ms. Eliana Moreira Oliveira, coordenadora de Tutores, pelo compromisso e responsabilidade em levar adiante o ensino à distância nos interiores do Ceará e por me permitir fazer parte desse quadro.

À amiga e professora de Francês, Evilene Castro, especialista em Tradução de Língua Francesa, com a qual tive muitas discussões em torno desta língua estrangeira.

Aos Grupos de Pesquisa, SOCIOLIN-CE (Sociolinguística-CE), na pessoa da Coordenadora Professora Dra Márluce Coan, e GESLA (Grupo de Estudos em Linguística Aplicada), na pessoa da coordenadora Professora Pós-Dra. Marlene Mattes, por ter-me incentivado no mundo da pesquisa.

Aos funcionários da Max Cópia, pelo auxílio na formatação e impressão do trabalho nos diversos processos pelos quais passou, agradecendo, sobretudo, as funcionárias Karol, Kelly e Lorena, pelo atendimento sempre gentil e cordial.

Professora, por trás das nossas
vitórias, haverá sempre o brilho
da sua batalha.

(Texto escolhido por minha mãe, que
também é professora)

Fonte: Paulinas – Brasil (Sonhos 33
texto: Cristina Beloni)

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar como a categoria Modalidade é abordada no estudo do Verbo, do Advérbio e do Adjetivo pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa utilizados em escolas públicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Foram analisados 8 livros didáticos, sendo: 4 livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da coleção **Projeto Araribá**; 3 livros correspondentes ao Ensino Médio, da coleção **Português: Linguagens** e 1 livro de Língua Francesa, **Portes Ouvertes [Portas Abertas]**, usado em todas as séries. Dos 4 livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental selecionados, apenas os do 6º e 7º Anos apresentaram informações pertinentes às classes de palavras em análise, enquanto os demais, 8 e 9º Anos, apresentaram informações que dizem respeito às outras classes de palavras que não as utilizadas aqui nesta análise. Dos 3 livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio, apenas o do 2º Ano tratou das classes de palavras em estudo, enquanto que os do 1º e 3º Anos abordaram informações relativas à interpretação de texto, à Literatura, não dando ênfase às estruturas gramaticais. Baseando-se no aparato teórico do Funcionalismo, elaborou-se um roteiro de análise, subdividido em três blocos, contendo questões referentes: a) ao Verbo (expressão da Modalidade; diferença entre Modo e Modalidade; associação dos Modos à certeza/incerteza/ordem ou correlação dos Modos ao contexto; efeitos de sentido; usos/funções dos verbos auxiliares modais; usos/funções de verbos de significação plena); b) ao Advérbio (expressão da Modalidade; tratamento da Modalidade em exercícios; expressão da Modalidade por palavras denotativas; apresentação dos advérbios em contextos de uso/textos; efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores) e c) ao Adjetivo (efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa; comparação do uso do adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais; efeitos de sentido em textos/contextos; explicação sobre diferentes meios/recursos de expressão da Modalidade, dentre os quais, o adjetivo). Os resultados mostram que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa, em seus conteúdos, não trabalham a categoria Modalidade, fazendo com que os alunos não tenham a oportunidade de refletir sobre a funcionalidade da língua em processo de interação discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Modalidade, Livro Didático, Língua Portuguesa, Língua Francesa.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser comme la catégorie Modalité est abordée dans l'étude du Verbe, de l'Adverbe et de l'Adjectif par les manuels de la Langue Portugaise et de la Langue Française utilisés dans les écoles publiques de l'Enseignement Fondamental et Moyen, dans la ville de Macapa, l'État d'Amapá. Nous avons analysé huit manuels, comme suit: quatre manuels de Langue Portugaise de l'Enseignement Fondamental, de la collection **Projet Araribá**; trois livres liés à l'Enseignement Moyen, de la collection **Portugais: Langages** et un livre de la Langue Française, **Portes Ouvertes**, utilisé dans toutes les séries. Des quatre livres de Langue Portugaise de l'Enseignement Fondamental sélectionnés, seulement la sixième et la septième années ont présenté des informations relatives aux classes de mots en cours d'analyse, tandis que les autres, la huitième et la neuvième années ont présenté des informations qui se rapportent à d'autres classes de mots que ne sont pas utilisés ici, dans cette analyse. Parmi les trois livres pour la Langue Portugaise de l'Enseignement Moyen, seule la deuxième année visée à des informations concernant aux classes de mots dans cet étude, tandis que celles du premier et du troisième années ont recueilli les renseignements relatifs à l'interprétation des textes, à la Littérature, ne mettant pas l'accent sur des structures grammaticaux. Sur l'appareil théorique du fonctionnalisme, a été établie une feuille de route pour l'analyse, divisé en trois sections, contenant questions qui se rapportent: a) au Verbe (l'expression de la Modalité; la différence parmi Mode et Modalité; l'association des modes à certitude/incertitude/ordre ou la corrélation des Modes au contexte; les effets du sens; les emplois/fonctions des verbes auxiliaires modaux; les emplois/fonctions des verbes de signification pleine); b) à l'Adverbe (l'expression de la Modalité; la Modalité en exercices; l'expression de la Modalité par mots dénотatives; la présentation des adverbes en contexte d'emploi/textes; les effets du sens des adverbes modaux/modalisateurs) e c) à l'Adjectif (l'effet modalisateur de l'emploi d'adjectif en place prédicative; la comparaison de l'emploi de l'adjectif en place prédicative aux emplois d'autres recours modaux; les effets du sens en textes/contextes; l'explication sur les différents moyens/recours de l'expression de la Modalité, parmi lesquelles, l'adjectif. Les résultats montrent que les manuels scolaires de la Langue Portugaise et de la Langue Française, dans leurs contenus, ne travaillent pas la catégorie Modalité, afin que les étudiants ont l'occasion de réfléchir sur les fonctionnalités du langage dans le processus de l'interaction discursive.

MOTS-CLÉS: La Modalité, le Manuel Scolaire, la Langue Portugaise, la Langue Française.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Projeto Araribá</i> - Ensino Fundamental II – 6º Ano	95
Gráfico 2: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Projeto Araribá</i> - Ensino Fundamental II – 7º Ano	104
Gráfico 3: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Projeto Araribá</i> - Ensino Fundamental II – 6º Ano	111
Gráfico 4: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Projeto Araribá</i> - Ensino Fundamental II – 7º Ano	115
Gráfico 5: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Projeto Araribá</i> - Ensino Fundamental II – 6º Ano	118
Gráfico 6: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Projeto Araribá</i> - Ensino Fundamental II – 7º Ano	120
Gráfico 7: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Português: Linguagens</i> - Ensino Médio – 2º Ano	126
Gráfico 8: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Português: Linguagens</i> - Ensino Médio – 2º Ano	130
Gráfico 9: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Portuguesa <i>Português: Linguagens</i> - Ensino Médio – 2º Ano	132
Gráfico 10: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Francesa <i>Portes Ouvertes</i> (Portas Abertas) - Ensino Fundamental e Médio	139

Gráfico 11: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Francesa *Portes Ouvertes* (Portas Abertas) - Ensino Fundamental e Médio 144

Gráfico 12: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo, propostas no roteiro de análise - Livro Didático de Língua Francesa *Portes Ouvertes* (Portas Abertas) - Ensino Fundamental e Médio 148

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	21
2.1. O papel do livro didático.....	23
2.2. Pesquisas sobre Livros Didáticos e sobre as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM)	30
Considerações finais do capítulo.....	38
3. FUNCIONALISMO.....	39
3.1. O Funcionalismo praguense: o Círculo Linguístico de Praga	42
3.2. O Funcionalismo britânico: a gramática sistêmico-funcional de Halliday.....	44
3.3. O Funcionalismo holandês: a gramática funcional de Dik	46
3.4. O Funcionalismo norte-americano: a gramática tipológico-funcional de Givón	48
Considerações finais do capítulo.....	51
4. MODALIDADE.....	52
4.1. O Complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM).....	52
4.1.1. Tempo	53
4.1.2. Aspecto	57
4.1.3. Modalidade	63
4.1.3.1. Modo/Modalidade.....	63
4.1.3.2. Tipos de Modalidade	66
Considerações finais do capítulo.....	75
5. METODOLOGIA	77
5.1. Tipo de pesquisa.....	77
5.2. Descrição do <i>corpus</i>	77
5.2.1. Livro Didático: Projeto Araribá	78
5.2.2. Livro Didático: Português: Linguagens.....	79
5.2.3. Livro Didático: <i>Portes Ouvertes</i> [Portas Abertas]	80
5.3. Procedimentos metodológicos	82
Considerações finais do capítulo.....	84
6. ANÁLISE DA CATEGORIA MODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA FRANCESA	85
6.1. Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II: <i>Projeto Araribá</i> .	85
6.1.1. Análise da categoria Modalidade no estudo do Verbo	85
6.1.1.1. 6º Ano.....	85
6.1.1.2. 7º Ano.....	95
6.1.2. Análise da categoria Modalidade no estudo do Advérbio.....	104
6.1.2.1. 6º Ano.....	104
6.1.2.2. 7º Ano.....	111

6.1.3. Análise da categoria Modalidade no estudo do Adjetivo	115
6.1.3.1. 6º Ano.....	115
6.1.3.2. 7º Ano.....	118
6.2. Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: <i>Português: Linguagens...</i>	119
6.2.1. Análise da categoria Modalidade no estudo do Verbo	120
6.2.1.1. 2º Ano.....	120
6.2.2. Análise da categoria Modalidade no estudo do Advérbio.....	125
6.2.2.1. 2º Ano.....	125
6.2.3. Análise da categoria Modalidade no estudo do Adjetivo	129
6.2.3.1. 2º Ano.....	129
6.3. Livro Didático de Língua Francesa do Ensino Fundamental II e Médio: <i>Portes Ouvertes [Portas Abertas]</i>	131
6.3.1. Análise da categoria Modalidade no estudo do Verbo	132
6.3.2. Análise da categoria Modalidade no estudo do Advérbio.....	138
6.3.3. Análise da categoria Modalidade no estudo do Adjetivo	143
Considerações finais do capítulo.....	147
7. CONCLUSÕES	150
8. REFERÊNCIAS	153
8.1. Livros didáticos analisados	160

1. INTRODUÇÃO

A categoria Modalidade é, frequentemente, estudada em pesquisas que a correlacionam com o Complexo Tempo, Aspecto e Modalidade, doravante TAM, categorias fundamentais para a atualização do processo verbal, segundo Almeida (1988). Considerada por muitos autores, a exemplo de Neves (2006), como uma categoria discursiva, a Modalidade, em termos gerais, corresponde à atitude do falante em uma situação de interação. Diz respeito às características que envolvem “modalmente” a ação, conforme esta se apresenta ao nosso juízo, ao nosso sentimento ou mesmo à nossa vontade. Embora o estudo da Modalidade passe, necessariamente, pela categoria Tempo, a atribuição de um valor modal a uma marca temporal confere à proposição noções de certeza/incerteza, probabilidade, possibilidade, pressuposição, necessidade, obrigação, permissão, proibição, dentre outras. Em: *Ele deve chegar amanhã por volta de 23h*, há indicação modal de possibilidade + indicação de tempo futuro.

Sendo assim, o objetivo central desta pesquisa é analisar como a categoria Modalidade é abordada no estudo do Verbo, do Advérbio e do Adjetivo pelos livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa utilizados em escolas públicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Justifica-se pelas poucas pesquisas acerca do tema Modalidade em livros didáticos, bem como tem o propósito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, visando a ampliar a competência comunicativa dos alunos, sobretudo os de escola pública, principalmente os da cidade de Macapá, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Língua Francesa, por meio de conteúdos linguísticos que atendam suas necessidades comunicativas como usuários em diferentes contextos de interação verbal.

Embora muitas pesquisas linguísticas tenham contribuído para mudar a realidade do ensino de línguas, percebe-se, ainda, um ensino de base estruturalista. Sendo a língua um construto social, determinada pelas situações de comunicação real em que há falantes e ouvintes interagindo, o ensino-aprendizagem deve ser analisado não somente sob o viés estrutural, mas também e, sobretudo, funcional. Uma língua deve ser estudada com base em seu uso, considerando os fatores que interferem, durante a interação comunicativa, na escolha de diferentes estruturas, além de aproximar a pesquisa linguística das práticas cotidianas de

sala de aula, e dar maior importância ao ensino funcional de categorias gramaticais, como é o caso da Modalidade.

Com base em pesquisas de Peruchi (2004), Rodrigues (2005), Barros-Mendes (2005), Maroun (2006), Chama (2007), Coelho (2007), Junkes (2008), Pontes (2009), Pinto (2009), Manini (2009), Cargnelutti (2010) e Alcântara (2010), sobre Livro Didático (LD)¹ e sobre o tratamento das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM), versamos especificamente sobre a categoria Modalidade, para compreender os meios linguísticos de que ambas as línguas dispõem para evidenciar a Modalidade e em que medida os livros didáticos refletem a concepção de língua como instrumento de comunicação e não apenas como estrutura ou um sistema autônomo. Para isso, buscamos subsídios na abordagem teórica do Funcionalismo, tendo em vista considerar a língua em uso, pois a função de uma categoria deve ser considerada em relação ao seu sistema linguístico e ao seu contexto de uso.

Como professora de Língua Francesa na cidade de Macapá, estado do Amapá, é importante estudar a categoria Modalidade, no intuito de perceber, avaliar e comparar o ensino de Português e de Francês, visto que os livros didáticos de Língua Estrangeira dão atenção especial, por exemplo, aos verbos modais, trazendo capítulos específicos para tratá-los, ao passo que não se vê, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a mesma importância dada à categoria Modalidade. Comparar fenômenos linguísticos entre duas línguas de uma mesma família é um conhecimento enriquecedor tanto para quem conduz o ensino, o professor, quanto para quem aprende outra língua a partir da materna. Sendo assim, acreditamos que este estudo contribuirá, de um modo geral, para o ensino de línguas, não só Portuguesa e Francesa, mas também para o ensino das demais línguas, como também para os estudos da linguagem, por se tratar de uma categoria usada para expressar a atitude do falante em relação ao conteúdo proposicional.

Descrever e analisar o tratamento da categoria Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa revela, ainda, a preocupação em refletir sobre os materiais didáticos que são, constantemente, alvo de avaliação de pesquisadores. É, também, nesse sentido, que nossa pesquisa se mostra relevante, pois pode contribuir para o aprimoramento dos livros utilizados na Educação Básica. No que tange à análise e reflexão linguística como possibilidades de desenvolvimento dos processos mentais do aluno, a pesquisa tem estreita relação com o que menciona a orientação dos Parâmetros Curriculares

¹ No cap. 2, seção 2.2, visando à revisão da literatura, apresentamos os resultados dessas pesquisas.

Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, já que nosso intuito é analisar os livros a partir de uma visão funcional da língua. Segundo Castilho (2011, p. 14)², os PCN's representaram um grande avanço na política linguística, com sua ênfase nos usos da linguagem e na valorização da língua falada. Tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, o objetivo é que o aluno amplie sua competência discursiva em contextos efetivos de uso da linguagem. Dessa forma, de acordo com os PCN's (1998, p.78), o trabalho com a língua e suas propriedades deve envolver observação, descrição e categorização, a fim de construir explicações para os fenômenos linguísticos.

Com relação ao ensino de Língua Francesa, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) reitera, no capítulo quatro destinado ao contexto de utilização da língua (2000, p. 41), que deverão estar representados os aspectos fundamentais do uso da língua e da competência necessários a reflexão. Reconhecendo-se que a língua em uso varia, forma e conteúdo são reações às diferentes situações contextuais. Segundo o CECR (2000, p.86), não existe até o momento nenhuma teoria linguística geral que seja objeto de aceitação generalizada, pois os sistemas linguísticos são considerados complexos, daí analisar o contexto situacional, entendendo que a língua de uma sociedade nunca é completamente dominada. Nem isto seria possível, pois as línguas se encontram em evolução constante para atender às exigências da comunicação.

Para que uma língua constitua referência cultural e sociopolítica, de acordo com Mira Mateus (2006, p. 5), há a necessidade, por parte dos governantes e dos profissionais da área, de definir, efetivar e assumir uma opção política de língua que crie objetivos gerais, gerando discussões que culminem propriamente nas ações. Sendo uma das finalidades do ensino, o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas, a oferta de ensino de línguas deve ser diversificada, pois a aprendizagem de uma língua motiva o aluno a enfrentar novas experiências linguísticas dentro e fora do meio escolar. A língua deve ser descrita tal como ela é usada, relacionando forma e função, para identificar e classificar os componentes principais da competência linguística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Aguiar; Martins, 2003), no artigo 26, parágrafo quinto, menciona: “Na parte diversificada do currículo será incluído,

² CASTILHO, A. T. de. **Uma política linguística para o português**, São Paulo, 5 fev. 2011. Disponível: http://www.poesis.org.br/files/mlp/texto_17.pdf. Sítio do Museu da Língua Portuguesa. Acesso em: 05. Fev. 2011.

obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Em 1996, o então governador do Amapá, João Alberto Capiberibe, mostrou-se interessado em abrir caminhos brasileiros para a França, através da Guiana Francesa, por isso escolheu o Francês como língua estrangeira primeira. Mesmo o ensino do Inglês como língua estrangeira sendo maioria absoluta nas escolas públicas do país, o Francês ganhou destaque nas escolas públicas do Amapá, por ser o único estado de fronteira francófona com a Guiana Francesa.

Jürgens (2010), em entrevista com a pesquisadora Mônica Savedra, da Puc-Rio, coordenadora de projetos como: *Política Linguística no Brasil e no Mercosul* e *O Ensino de Primeiras e Segundas Línguas em Bloco Regional*, afirma: “somos um país plurilíngue, mas em alguns casos de contato linguístico, como por exemplo em situações originadas no contexto da imigração e de nossas fronteiras, ignoramos esta condição e agimos como se fôssemos monolíngues. De acordo com Espírito Santo (2009, p. 58), Oiapoque, cidade brasileira que faz fronteira com Saint-Georges na Guiana Francesa, apresenta uma situação plurilíngue devido à coexistência do Francês, língua oficial da Guiana Francesa, do Crioulo Francês³ e das línguas indígenas⁴ juntamente com a língua nacional do Brasil, o Português.

Embora o Francês fique em sexta posição de língua mais falada no mundo, perdendo para o Português que tem a quinta posição, segundo Mira Mateus (2006, p. 3), não deixa de ser uma das línguas mais prestigiadas internacionalmente. Por outro lado, a Organização Internacional da Francofonia (*Organisation Internationale de la Francophonie* – OIF, 2010, p. 18) divulgou uma síntese sobre a situação da Língua Francesa no mundo, na qual o Francês está entre as quinze línguas dentre as mais de 100 milhões de línguas no mundo, *status* que partilha, na ordem, com o Mandarim, o Espanhol, o Inglês, o Híndi, o Árabe, o Português, o Russo e o Bengali⁵. Quaisquer que sejam as estimativas, sempre discutíveis, o número de falantes, se não for negligenciado, não seria suficiente para descrever a paisagem linguística mundial, pois uma língua pode se encontrar classificada a depender do seu *status* no país.

³ Segundo Espírito Santo (2009), o Crioulo Francês é um falar construído a partir do Francês (com muitos termos do Inglês). O contato entre as línguas dos escravos e o Francês deu origem ao crioulo na Guiana Francesa, e a proximidade com o Brasil trouxe para o país a referida língua.

⁴ Quatro etnias habitam essa região fronteiriça: os Palikur, os Galibis, os Wãiapí e os Karipunas.

⁵ *Le français fait partie de la quinzaine de langues qui en comptent plus de 100 millions, statut qu'elle partage avec, dans l'ordre, le mandarin, l'espagnol, l'anglais, l'hindi, l'arabe, le portugais, le russe et le bengali.* (OIF, 2010, p. 18)

A Língua Francesa tem uma presença determinante diante das demais línguas que coexistem no lado brasileiro e, para estreitar as relações políticas e econômicas internacionais, bem como contribuir com o diálogo das culturas, foi assinado um acordo-quadro⁶ de cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa, visando ao desenvolvimento das relações de boa vizinhança na zona fronteira e ao apoio a projetos no domínio educativo e linguístico, para desenvolver o Francês no Amapá e o Português na Guiana Francesa. Vale ressaltar que, no século XVII, os franceses queriam ter o poder sobre as terras amapaenses com o objetivo de expandir seu território, e ter posse de todos os recursos naturais, pois a região se encontra em parte da Amazônia. Contudo, desde a década de 1960, brasileiros adentram o lado francês em busca de uma melhor situação financeira, com oportunidades de emprego e ganhando em euro, o que os leva a fazer uso da língua francesa. Antes do acordo de cooperação, na década de 1990, a população do Oiapoque, cidade da fronteira do lado brasileiro, era pequena. Devido a essa valorização do euro frente à moeda brasileira, a população da cidade do Oiapoque aumentou consideravelmente com migrantes vindos dos estados do Pará e do Maranhão, conforme Espírito Santo (2009, p. 46).

Mediante essas considerações contextuais, buscamos analisar livros didáticos de Língua Portuguesa - língua materna e de Língua Francesa – língua estrangeira usados no Amapá, especificamente na capital do estado. Para tanto, dividimos os objetivos específicos desta pesquisa em três partes: (i) Modalidade expressa pelo verbo; (ii) Modalidade expressa pelo advérbio e (iii) Modalidade expressa pelo adjetivo.

Em relação ao Verbo, verificamos se os Livros Didáticos: a) mostram se a Modalidade pode ser expressa pelo verbo; b) diferenciam Modo de Modalidade; c) associam os Modos *Indicativo/indicatif*, *Subjuntivo/subjonctif* e *Imperativo/impératif* à *certeza/certitude*, *incerteza/incertitude* e *ordem/ordre*, respectivamente, e/ou correlacionam os Modos ao contexto de uso; d) evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/*conditionnel*; e) trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais; e f) trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição.

⁶ Decreto nº 2.200, de 08 de Abril de 1997, que promulga o Acordo-Quadro de Cooperação, celebrado entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa, em Paris, em 28 de maio de 1996.

Quanto à Modalidade expressa pelo Advérbio, verificamos se os Livros Didáticos: a) mostram que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio; b) tratam, em exercícios, da Modalidade expressa pelo advérbio; c) exploram palavras denotativas como marcadores, por exemplo, de focalização/ênfase/realce; d) apresentam os advérbios em contextos de uso/textos; e e) demonstram, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores.

Quanto à Modalidade expressa pelo Adjetivo, analisamos se os Livros Didáticos: a) abordam o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa; b) comparam o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais, por exemplo, verbos modais; c) exploram os efeitos de sentido do adjetivo em textos/contextos; e d) explicam que a modalidade pode se manifestar sob diferentes meios/recursos linguísticos, dentre os quais, o adjetivo.

Esta dissertação está organizada assim: o primeiro capítulo trata da **Introdução**, na qual apresentamos informações sobre propósito de contribuir com o processo ensino-aprendizagem de línguas no aprimoramento de livros didáticos utilizados na Educação Básica; a relevância do tema Modalidade e o âmbito da pesquisa em Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa, do Ensino Fundamental II e Médio, das escolas públicas em Macapá, no estado do Amapá. O segundo capítulo diz respeito ao **Ensino-Aprendizagem de Línguas**, subdividido em duas seções, uma sobre o livro didático e a outra sobre pesquisas envolvendo livros didáticos e as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM). O terceiro capítulo intitulado **Funcionalismo** é dividido em seções que trazem, resumidamente, as seguintes vertentes funcionalistas: praguense, britânica, holandesa e norte-americana, sendo esta última a abordada para o desenvolvimento desta pesquisa. O quarto capítulo, **Modalidade**, trata desta categoria gramatical na correlação com o Complexo Tempo, Aspecto e Modalidade, abordando-a no contexto da Língua Portuguesa, como Língua Materna e da Língua Francesa, como Língua Estrangeira. No quinto capítulo apresentamos a **Metodologia** deste trabalho, descrevemos os livros didáticos analisados, bem como os procedimentos metodológicos adotados. O sexto capítulo, que tem como título: **Análise da categoria Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa**, é destinado à análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, de Língua Portuguesa e de Língua Francesa, escolhidos pela maioria das escolas públicas de Macapá, no Amapá, para o triênio 2008/2010. Esta pesquisa baseou-se em um roteiro de análise dividido em três partes: Modalidade expressa pelo Verbo; Modalidade expressa pelo Advérbio e

Modalidade expressa pelo Adjetivo, respectivamente com, seis, cinco e quatro questões⁷. O sétimo capítulo destina-se às considerações finais acerca da pesquisa.

Esperamos com esta pesquisa, além de contribuir para a elaboração de materiais didáticos, refletir sobre os usos e funções dos recursos modais de que as línguas dispõem, propondo um estudo mais centrado na funcionalidade da língua do que na formalidade.

⁷ O roteiro será apresentado na Metodologia, seção 5.3.

2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste capítulo, tratamos, de maneira geral, do ensino-aprendizagem de línguas, bem como discorreremos, nos subcapítulos 2.1 e 2.2., acerca das informações referentes ao papel do livro didático de Língua Portuguesa e de Língua Francesa e de pesquisas que foram desenvolvidas sobre Livros Didáticos e sobre as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) em Livros Didáticos.

Em nosso estudo sobre Modalidade, cuja base teórica versa sobre a corrente funcionalista da linguagem, de acordo com o que seguem alguns autores, entre eles, Givón (1984, 1988, 1991, 1993, 1995, 2005), Nichols (1984), Almeida (1988), Votre (1992), Neves (1996, 2000, 2004, 2006), Cunha, Oliveira e Martelotta (2003)⁸, é importante entender os processos pelos quais passa o ensino-aprendizagem de línguas, visto que interpretar e explicar as similaridades e as diferenças entre os sistemas linguísticos é procedimento metodológico usado no ensino de Língua Estrangeira (LE). Para Coracini (1999, p. 106), ensinar uma LE:

[...] significa criar condições para que a interação com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro, ocorra nos diferentes níveis, possibilitando, a todo o momento, o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações linguísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando.

Isso implica uma pedagogia de línguas centrada no aluno, em suas motivações, interesses e necessidades, e não mais no método e no saber. A autora acrescenta que aprender uma língua estrangeira não implicaria reter estruturas nominais ou verbais para repeti-las automaticamente em momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para entender o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir comunicativamente com o outro. Comentando a respeito do guia do professor no método *La France en Direct*⁹, Coracini (1999, p. 113) discorre tanto a respeito dos quadros das estruturas gramaticais, quanto em relação à aplicação de uma linguística descritiva ao ensino de línguas: a) a apresentação do diálogo seguida da explicação em língua estrangeira; b) o treino fonético (repetição dos sons); c) a exploração (apresentação de palavras novas, introduzidas segundo progressão rigorosamente preestabelecida e fixação das estruturas gramaticais) e, finalmente,

⁸ As vertentes funcionalistas serão apresentadas no terceiro capítulo.

⁹ Esse guia tem por objetivo desenvolver no aluno a compreensão e expressão orais, embora os diálogos sejam “fabricados”, simplificados, tendo pouco a ver com os diálogos presenciados no cotidiano.

d) a apropriação, que tem por objetivo criar, através de quadrinhos, um contexto em que seja possível reutilizar as estruturas aprendidas.

O aluno estará, então, de posse de um número considerável de análises linguísticas apresentadas sob forma facilmente decifrável e que estarão na origem de um número infinito de frases nunca ouvidas, criadas pelo próprio aluno.¹⁰ (tradução de Coracini)

De um modo geral, as fases de uma aula de língua resumem-se em: apresentar o diálogo seguido da explicação na língua estrangeira, recorrendo o professor à mímica, nunca à tradução; treinar foneticamente os sons ouvidos, sem preocupação com o significado das palavras e introduzir novas palavras, à medida que o aluno progride rigorosamente no aprendizado, fixando as estruturas gramaticais. A memorização e a repetição de estruturas semelhantes às que constam nas lições dos manuais levam os alunos a reproduzirem formas previamente abordadas pelos métodos, como se o processo de ensino-aprendizagem passasse, necessariamente, e tão somente, pela memorização de diálogos e atividades mecânicas com o objetivo de reforçar a lição. Pensando assim é que existe uma difusão de que aprender uma língua se reduz a “adquirir” vocabulário e estruturas sintáticas. O aluno, então, a partir da observação da escrita e da escuta dos diálogos, terá a capacidade de formar/criar frases livres com o objetivo de se comunicar.

Essa função criadora constitui a própria finalidade de nosso ensino, já que apenas ela permite alcançar a expressão livre. (tradução de Coracini)¹¹ (CORACINI, 1999, p. 114)

A função criadora é uma preocupação que a linguística descritiva tem no ensino de línguas. Essa criatividade não tem o mesmo significado que o termo “invenção”, mas está ligada, mesmo que de forma limitada, aos exercícios apresentados, às estruturas sintáticas, à possibilidade de construção de novas estruturas a partir daquelas já ouvidas e aprendidas.

A metodologia do ensino de línguas antes tinha por base os princípios da psicologia behaviorista que consistia em uma aprendizagem da estrutura em torno de estímulos externos ao sujeito. Embora os estudos da cognição em âmbito teórico tenham contribuído para o processo ensino-aprendizagem, limitaram a linguagem à competência comunicativa, ou seja, visaram somente à comunicação oral, sem, contudo, discutir regras gramaticais inerentes às

¹⁰ L'élève sera alors en possession d'une masse considérable d'analyses linguistiques présentées sous une forme aisément déchiffrable et qui seront à l'origine d'un nombre infini de phrases jamais entendues, créées par l'élève lui-même.

¹¹ Cette fonction créatrice est le but même de notre enseignement puisque elle seule permettra de parvenir à l'expression libre.

línguas, em um trabalho específico voltado para a descrição, análise e reflexão da língua; no entanto, somente nos anos oitenta, a aprendizagem de línguas volta-se à abordagem comunicativa, desta feita visando não somente ao ensino da oralidade, mas, também, aos aspectos gramaticais, isto para os cursos livres de idiomas, pois nas escolas públicas esse ensino fica relegado à estrutura, sem análise linguística e reflexiva da aprendizagem de uma língua. Em relação aos livros didáticos, ainda predomina a concepção segundo a qual aprender significa memorizar e ensinar significa criar “mecanismos” para desenvolver “hábitos”, isso quer dizer que se está diante da visão mecanicista da aprendizagem, baseada na tríade estímulo → resposta → reforço, na qual não há a necessidade de pensar, refletir, criar, associar, discutir, interpretar, investir naquilo que se aprende.

Entretanto, de acordo com Martinez (2009, p. 30), é do conhecimento de todos que uma boa descrição da língua como sistema, sob o ângulo de seus componentes (fonética, morfologia, léxico, sintaxe, semântica), só pode auxiliar o didata e acrescenta: é preciso mesmo distinguir língua empregada na comunicação social da língua descrita como sistema, da língua ensinada e da língua aprendida. Segundo Stern (1983 *apud* Martinez, 2009, p. 30), de início, na linguística, não havia oposições entre o estatuto social do oral e do escrito. Conseqüentemente, à medida que os estudos da linguagem avançavam, se podia perceber, por exemplo, a tomada das variedades sociais e regionais, ou seja, dos dados sociolinguísticos.

Ao elencar a importância dos fatores externos, não se pode deixar de lado, sobretudo, a noção de conteúdos que constroem a arquitetura do ensino de línguas. Conforme Martinez (2009, p. 31), esses conteúdos abarcam o oral, a gramática, a análise funcional que é enriquecida pela pragmática, análise do discurso, semântica, etnografia da comunicação, sociolinguística, as atividades comunicativas, a civilização e as formas de educação mais geral, visando à abordagem da língua (aprender a aprender, autonomizar-se). Assim, o professor desenvolverá ações estratégicas e intencionais em consonância com as que são desenvolvidas pelo aprendiz.

2.1. O papel do livro didático

A primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático feita no País, pelo Estado, foi em 1938, por meio de uma Comissão Nacional do

Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei 1.006, de 30/12/1938, segundo informação constante no sítio do MEC/FNDE¹². A partir de então, as condições de evolução em relação ao livro didático, tanto em nível de produção, distribuição, gerenciamento, como em recursos financeiros, só têm crescido. Prova disso são as constantes substituições das siglas dos órgãos como também a participação dos professores na escolha do seu material de trabalho. Além de o professor poder indicar o livro didático, garantindo o critério de escolha, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como assim é chamado hoje, criado com o decreto 91.542 de 19/8/85, durante o governo de José Sarney, conforme Monteiro (1995), trouxe diversas mudanças, como: instituição do livro reutilizável, o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, tendo em vista durar mais e possibilitar a implantação de bancos de livros didáticos nas bibliotecas das escolas, e fim da participação financeira dos estados, passando o controle para FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão do Governo Federal, criada por meio da Lei 7.091 em abril de 1983, e ligada à Secretaria Nacional de Educação.

Até 2003, nem todas as séries de ensino da rede pública, a exemplo o Ensino Médio, eram contempladas para receber o livro didático, tampouco havia distribuição gratuita de livros de todas as disciplinas aos alunos da rede pública, não tendo passado, inclusive, por nenhuma avaliação da qualidade teórico-metodológica e didática. Aos poucos, essas carências iam sendo supridas, conforme ia se estabelecendo legislação que controlasse o orçamento e permitisse que tal verba beneficiasse a educação. A Resolução FNDE nº 6, de julho de 1993, vincula recursos para aquisição de livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, a qual foi revogada pela Lei nº 9.394/96, estabeleceu a Língua Portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” em uma época de explosão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo. A partir de então, a disciplina de Língua Portuguesa passa a ser denominada *Comunicação e Expressão*, na 1ª metade do 1º grau (1ª a 4ª série, antigo primário) e na 2ª metade (5ª a 8ª série, antigo Ginásio). Para o 2º grau (antigo Colegial e atual Ensino Médio), denominou-se Língua Portuguesa e Literatura. Portanto, diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunos e professores, o ensino está mais

¹² Conforme sítio: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>

preocupado com a realidade prática, que enfatiza, sobretudo, gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Dessa forma, os materiais didáticos também acompanham as mudanças, isto é, em lugar das obras de referência como antologias e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente, denominando-o de *livro didático*.

O livro didático foi proposto para estruturar e facilitar o trabalho do professor, e está organizado em conteúdos e atividades didáticas, de acordo com a divisão do tempo escolar em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades. Agora, a gramática e a coletânea de textos são apresentadas, no livro didático, em um conjunto de instrumentos de normatização das atividades, tais como: observar, ler, responder a questionários, fornecer explicações didáticas a partir dos autores do LD e não mais a partir do professor. Além disso, os livros adotaram novas disposições gráficas, passando a incluir uma parcela significativamente maior de autores contemporâneos em comparação ao que se via nas antigas séries didáticas.

Segundo Choppin (1992, p. 16 *apud* Pinto, 2009, p. 49), há quatro tipos de livros escolares, são eles: manuais (compêndios), livros paradidáticos (material escolar complementar do didático), obras de referência (antologias e gramáticas) e edições de clássicos (coletânea de textos), os quais se fundiram para tornar o que o livro didático é hoje, ou seja, uma compilação de textos, explicações e atividades didáticas. Para Choppin, os livros didáticos, utilitários da sala de aula, são obras produzidas para auxiliar no ensino-aprendizagem de uma disciplina e que possuem, na apresentação, um conjunto de conteúdos do currículo, sob a forma de unidades ou lições, mediante o estabelecimento de uma progressão, favorecendo usos coletivos (em sala de aula) e/ou individuais (em casa ou em sala de aula). Faz-se importante destacar que o trabalho do professor da escola pública, na maioria das vezes, apoia-se no instrumento de letramento mais utilizado na escola brasileira: o livro didático, especialmente a partir da década de 1970. Hoje em dia não é a única fonte de material impresso na sala de aula, tendo em vista os recursos digitais disponíveis, mas ainda representa a principal fonte, ao menos na rede pública de ensino.

Até 1986, não se questionava a qualidade pedagógica do conteúdo de Língua Portuguesa ensinado. De acordo com Monteiro (1995), sob a égide de alterações significativas para o alcance de um livro didático de qualidade que atendesse as necessidades de nossos alunos e a influência das descobertas das ciências da linguagem, iniciou-se um período de questionamentos sobre a qualidade dos livros didáticos, em que o Ministério da Educação

(MEC) instituiu programas, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para avaliar, recomendar, comprar e distribuir livros didáticos que se destinassem, progressivamente, conforme o orçamento, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Segundo Pinto (2009, p. 50), foram elaborados os primeiros Princípios e Critérios para a Avaliação do Livro Didático de Português para o Ensino Médio (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio) – PNLEM (2005), que definiram parâmetros para a primeira avaliação de livros didáticos de Matemática e de Língua Portuguesa para esse nível de ensino. A iniciativa do governo, através da primeira etapa de avaliar e distribuir gratuitamente livros dessas duas disciplinas para o Ensino Médio atendeu a um universo restrito de alunos, isto é, somente das regiões Norte e Nordeste do país. A avaliação, que era baseada em princípios e critérios definidos para ambas as disciplinas, tinha o propósito de estabelecer os parâmetros básicos de qualidade do material didático, o qual estava sendo comprado e distribuído pelo MEC, em 2005.

De acordo com o sítio do MEC/FNDE¹³, em 2007, foram adquiridos 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de Ensino Médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do livro para o Ensino Médio, o atendimento do livro didático amplia-se com a aquisição de livros didáticos de História e de Química e, posteriormente, em 2008, a grade é completada com a compra de livros de Física e Geografia. Em 2008, além de distribuir dicionários trilingues (LIBRAS/Língua Portuguesa e Língua Inglesa) para as bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, o governo federal beneficiou, por meio do programa do livro didático em *Braille*¹⁴, tanto os estudantes cegos ou com deficiência visual e auditiva, como os alunos das escolas públicas de educação especial e das instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas.

O FNDE está conseguindo a cada ano ampliar, consideravelmente, a distribuição gratuita de livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos de todas as séries da educação básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. No ano de 2010, segundo o sítio do FNDE, a aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública representou um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume foi para as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (grade cheia) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com

¹³ Conforme sítio MEC/FNDE, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>.

¹⁴ Segundo Ferreira (1999), *Braille* significa anagliptografia que quer dizer sistema de escrita em relevo, inventado pelo francês Louis Braille (1809-1852), cego desde os três anos de idade, para os cegos lerem; braille.

103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de Ensino Médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação.

Para que ocorra a distribuição, o governo federal, por meio de três programas voltados ao livro didático, são eles: o **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, o **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)** e o **Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)**, executa esses programas, por meio do FNDE, de forma centralizada, ou seja, não há repasse de recursos para os estados e municípios na aquisição de livros, mas sim o envio direto dos livros aos estados, municípios, entidades comunitárias e filantrópicas, além de entidades parceiras do Brasil Alfabetizado. Quanto à definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido para as escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal, esta é feita com base no censo escolar que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), servindo de parâmetro para todas as ações do FNDE. Os resultados do processo de escolha são publicados no Diário Oficial da União para conhecimento dos estados e municípios. Em caso de incoerência nas informações prestadas, os estados e municípios podem solicitar alterações com a devida comprovação da ocorrência de erro.

Tomando como base esse percurso histórico, no que diz respeito ao livro didático, vale ressaltar o estudo de Alcântara (2010) no que concerne à análise das mudanças que foram ocorrendo nos livros didáticos ao longo das décadas de 70 a 2000, afirmando que continuam sendo o principal instrumento de ensino de que se utiliza o professor em sala de aula. Dessa forma, menciona o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio) que define o livro didático como um apoio pedagógico para o professor, dando-lhe sugestões de modo a contribuir para o trabalho dos conteúdos em sala de aula, não se constituindo, portanto, nem o único muito menos o melhor meio de que dispõe o professor. Acrescenta ser importante que o professor não seja dependente do livro didático e aproveite o livro no que ele tem de melhor a oferecer para as reais necessidades dos alunos. Bem diferente desta definição do livro didático, Monteiro (1995) cita a primeira definição do que vem a ser livro didático no Decreto-Lei 1.006 de 30/12/1938, no artigo 20, parágrafo 10. “Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, (...) dsparágrafo 20. Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.”

Em LE (Língua Estrangeira), para Coracini (1999), todo material pedagógico deve facilitar a aprendizagem, mas não pode e nem deve ser considerado um manual cego e fiel na atuação do professor no seu trabalho em sala de aula. De acordo com a análise de exercícios feita por essa autora, em três livros didáticos de francês: *Le français au Brésil*, *Mise au Point* e *La France en Direct*, usados na década de 80, na escola pública do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, o livro didático continua ocupando o lugar de “manual”, termo usado normalmente em francês (“manuel”) para indicar “livro que contém noções essenciais acerca de uma matéria”. A pesquisa constatou que predomina, nos três manuais, uma visão mecanicista da aprendizagem e, portanto, uma pedagogia diretiva, com grande ênfase no conteúdo programático e no ensino (o que ensinar), mesmo quando se afirma uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades na língua estrangeira.

Portanto, o livro didático é um dos instrumentos responsáveis por assegurar a aquisição de saberes, auxiliando os atores, professor e aluno, no processo ensino-aprendizagem, de forma a contribuir nas aulas para a análise de conteúdos linguísticos, bem como de conteúdos nocionais/temáticos. A escolha do conteúdo gramatical e dos exercícios, entretanto, nem sempre leva em conta interesses, experiências, desejos, necessidades dos alunos. Muitos desses manuais que exerceram influência na formação dos professores de Francês, hoje não ocupam o mesmo espaço como anteriormente, mas os princípios e ideologias por eles veiculados ainda embasam o ensino, embora não sejam explicitados nos livros didáticos mais modernos.

Segundo o FNDE/MEC no guia do livro didático (PNLD 2008, p. 11 e 12), os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, devem ser:

1. **O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da oral;**
2. **A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária,** associada à língua portuguesa;
3. **O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal,** de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;

4. **O domínio das normas urbanas de prestígio**, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;
5. **A prática da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem**, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

A partir desses objetivos, as atividades de Língua Portuguesa que envolvam o uso analítico e reflexivo da língua em situações contextualizadas devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. O projeto Araribá, livro didático de Língua Portuguesa, escolhido para ser trabalhado nas escolas públicas estaduais de Macapá, no Amapá, nas séries finais do Ensino Fundamental, traz uma contribuição reflexiva em torno de conhecimentos relacionados à construção do texto, seja ele oral ou escrito. Na abordagem dos aspectos gramaticais e ortográficos, predomina a transmissão de conteúdos com ênfase nos morfossintáticos, por exemplo: *viver* (verbo) → *o viver* (substantivo); *hoje* (advérbio) → *o hoje* (substantivo) (KANASHIRO, 2007, p. 125). Em relação à obra *Português: Linguagens*, coleção do Ensino Médio, embora a abordagem seja de cunho literário, há uma boa articulação entre as atividades de leitura e produção textual, privilegiando a função comunicativa como princípio organizador do trabalho que envolve esse processo de interação e a reflexão sobre o funcionamento da língua, por exemplo, o trecho de um texto intitulado *O verbo na construção do texto* [...] peguei no texto uma frase em que a palavra “for” tanto podia ser do verbo “ser” quanto do verbo “ir”. Pronto, pensei. Se ele distinguir qual é o verbo, considero-o um gênio, dou quatro, ele passa e seja o que Deus quiser. [...] (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 170).

Quanto ao livro didático de Língua Francesa, em Macapá-AP, é uma ferramenta de apoio no desenvolvimento das estratégias de ensino da língua estrangeira. A obrigatoriedade no currículo é o ensino de qualquer língua estrangeira, mas a localização geográfica do estado, vizinho à Guiana Francesa, sinalizou o ensino de Francês. Os acordos políticos e de cooperação começaram na década de 90 para a implementação do ensino de Francês no estado do Amapá. Fichas pedagógicas fundamentadas na noção de comunicação foram transformadas em livro, o qual foi denominado de “*Portes Ouvertes*”. Não recebeu o apoio do Ministério da Educação em termos de distribuição como o é nas demais disciplinas oficiais do currículo educacional brasileiro. A proposta didática é desenvolver conjuntamente a

aprendizagem da escrita, da comunicação oral e das interações, a partir de temas que abordem a realidade na qual vive o aluno amapaense, como: inicialmente, cumprimentar, descrever-se e situar-se, em seguida, falar de si, de sua família, de seu colégio, de seu bairro, de sua cidade, de seu país, aliando os preceitos de educação e cidadania, por exemplo, nos trechos dialogados: [...] – Carlos: - *Salut Aline ça va?* (Oi Aline tudo bem?) – Aline: *Oui, ça va, et toi?* (Sim, tudo bem, e você?) – Carlos: - *Très bien, merci.* (Vou bem, obrigado.) [...] (PORTES OUVERTES, 2000, UNITÉ 1, LEÇON 1, p. 6). O objetivo fundamental é, portanto, desenvolver as capacidades das quais o aluno se serve efetivamente no cotidiano para compreender o mundo. Por esta razão, a realidade amapaense é colocada em destaque com suas características geopolíticas, influenciadas pelo contexto limítrofe de um país francófono.

2.2. Pesquisas sobre Livros Didáticos e sobre as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM)

Neste subcapítulo, apresentaremos algumas pesquisas relacionadas a Livros Didáticos, visando a demonstrar que esse tipo de análise tem sido bastante significativa, no âmbito das pesquisas aplicadas, e muito tem contribuído para o tratamento de atividades de análise linguística na Educação Básica.

Peruchi (2004) investigou a representação cultural em três dos mais utilizados livros didáticos para o ensino de Língua Francesa no Brasil¹⁵. Os livros, concebidos para iniciantes (*débutants*) no estudo de Francês Língua Estrangeira (FLE) e dirigidos para um público de adolescentes e adultos são: *Nouveau Sans Frontières I* (1998); *Tempo 1* (1996) e *Libre Échange 1* (1995). As análises apontam para uma visão de cultura que é, sobretudo, *nacional*, ligada à tradição e ao espaço geográfico, o que contrasta com a tendência de união planetária que caracteriza nossos dias. Além dessa concepção, pode-se ainda perceber, nos livros, a cultura como tudo o que de melhor se produziu na sociedade francesa (do ponto de vista da história, da tecnologia ou dos bens de consumo), de forma que a cultura se identifica à

¹⁵ Esses livros didáticos fizeram parte da escolha da autora não somente por sua grande utilização entre professores de Língua Francesa, mas também porque são todos eles produzidos na França.

civilização, tanto do ponto de vista do uso do termo, presente em dois dos livros analisados, quanto dos sentidos que carrega historicamente.

Rodrigues (2005) analisou o tratamento da variação linguística em dois livros didáticos de Língua Inglesa do Ensino Médio, escolhidos aleatoriamente e adotados em escolas de Fortaleza, no ano de 2004. Os livros são: **Compact english book**, de Wilson Liberato (1998), e **Globetrotter**, de Marcelo Baccarin Costa (2001). Para a pesquisa, seguiu-se um roteiro que foi o suporte metodológico para verificar, no livro do aluno, o material textual, a exploração do texto e do vocabulário, os itens gramaticais e, no livro do professor, a orientação teórica no que diz respeito à variação. A análise revelou que os livros didáticos de inglês, adotados no Ensino Médio, ainda não são suficientemente adequados para o ensino da variação linguística, de modo que se as línguas variam, o livro didático, como instrumento de trabalho do docente, deve contemplar as variedades de uma língua.

Barros-Mendes (2005) investigou a linguagem oral presente em livros didáticos de Língua Portuguesa avaliados pelo PNLD/2002 - **Olhe a língua**, de GARCIA, A. L. & AMOROSO, M. B (1999); **Tecendo textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos**, de OLIVEIRA, T.A.; BERTOLIN, R. & SILVA, A. S. (2002); **Português na Ponta da Língua**, de BRAGA, E. C.; ALBERGARIA, I. S.; MAGALHÃES, M. F. A. (1999), nos volumes de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, e PNLD/2005 – **Lendo e interferindo**, de FRASCOLLA, A.; FER, S. A. & PAES, S. N. (2002); **Link da comunicação**, de YERAD, C; BARBOSA, T. & LEITE, M. (2002); **Linguagens no século XXI: Língua Portuguesa**, de TAKAZAKI, H. H. (2002), nos volumes de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. A pesquisa englobou 24 livros didáticos, compreendendo as seis coleções, de quatro volumes seriados (5^a a 8^a séries) cada uma, com subdivisões diferenciadas: seções, componentes, capítulos, unidade etc, analisados em perspectiva sócio-histórico-discursiva bakhtiana e em teorias (mecanicistas, mentalistas, construtivistas, sociocognitivas) advindas da didática das línguas, da história da educação e dos estudos sobre a linguagem de modo geral. O estudo revelou que a linguagem oral está presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, quer seja em um quadro que se pode qualificar como de “ensino da língua em geral” (servindo como meio para explorar os conhecimentos e estratégias de leitura, compreensão e produção de gêneros escritos ou do ensino-aprendizagem de conteúdos linguísticos), quer seja para mediar interações entre professor e alunos, por ela mesma, funcionando como objeto de ensino autônomo, todavia, ainda é pouco trabalhada.

Maroun (2006) desenvolveu a pesquisa sobre multimodalidade textual em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio (volume único): **Português: novas palavras: literatura, gramática, redação**, de Emília Amaral et al (2000); **Português: linguagens**, de Cereja e Magalhães (2003), e **Português: língua e literatura**, de Maria Luiza Abaurre et al (2003). A pesquisa revelou que os três livros didáticos de Português do Ensino Médio já têm ampliado o conceito de texto formado pela linguagem verbal, visual ou a combinação das duas, apontando a multimodalidade (emprego de duas ou mais modalidades semióticas) como um dos caminhos para a compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa em suas variedades sociais, de acordo com classe social, sexo, idade, etnia, região, e em diferentes formas de linguagem modalidade verbal e visual.

Chama (2007) verificou o tratamento dado à variação linguística por dez livros didáticos de 5ª a 8ª séries de Língua Portuguesa, pertencentes a dez coleções distintas. Os volumes foram assim distribuídos – três da 5ª série (6º ano): **Português: linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2006); **Língua Portuguesa: rumo ao letramento – vozes e sentidos**, de Angela Mari Chanoski-Gusso e Rossana Aparecida Finau (2006) e **Português: ideias e linguagens**, de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro (2006); um da 6ª série (7º ano): **Entre Palavras**, de Mauro Ferreira (2006); três da 7ª série (8º ano): **Olhe a Língua!**, de Ana Luiza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso (2006); **Leitura do Mundo**, de Lúcia Teixeira e Norma Discini (2006) e **Linguagem Nova**, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (2006); três da 8ª série (9º ano): **Português: uma proposta para o letramento**, de Magda Soares (2002); **Linguagem: criação e interação**, de Cassia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia (2006); **Linguagens no século XXI: coleção vitória-régia**, de Heloísa Harue Takazaki (2006). Os critérios básicos de seleção dos dez livros foram: a) interesse em verificar o tratamento da variação linguística em livros direcionados ao público infanto-juvenil; b) coleções aprovadas pelo PNLD/2005 e/ou pelo PNLD/2008; c) abordagem obrigatória da variação linguística e d) livros mais usados pela escola. O resultado da pesquisa revelou uma significativa melhora na qualidade dos livros didáticos de língua portuguesa, considerando a publicação de materiais como os PCN e o PNLD, elaborados por profissionais da Linguística e da Pedagogia que integram as equipes do Ministério da Educação (MEC). Por outro lado, detectaram-se ainda equívocos conceituais, como mistura e confusão terminológica, além de um nível de criatividade reduzido em relação à abrangência de gêneros textuais e de exercícios direcionados à variação linguística.

Coelho (2007) investigou o tratamento da variação linguística em nove livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio (volume único): **Língua Portuguesa**, de Heloísa Harue Takazaki; **Língua Portuguesa**, de Harry Vieira Lopes et al; **Novas palavras – Português**, de Emília Amaral et al; **Português – De olho no Mundo do Trabalho**, de Ernani Terra e José Nicola Neto; **Português – Língua, Literatura, Produção de Textos**, de Maria Luíza Marques Abaurre, Marcela Regina Nogueira Pontara, Tatiana Fadel; **Português – Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos**, de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano; **Português: Língua e Cultura**, de Carlos Alberto Faraco; **Português: Linguagens**, de Cereja e Magalhães; **Textos: Leituras e Escritas**, de Ulisses Infante. O critério de seleção dos livros didáticos foi serem aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) de 2005/2006. O resultado da pesquisa revelou que, dos livros didáticos aprovados pelo PNLEM, apenas o de Faraco trata da variabilidade nos fenômenos gramaticais de forma adequada em todo o livro. Constatou-se, porém, que nenhum deles se limita à abordagem das variedades rurais e/ou estigmatizadas. Encontraram-se, ainda, em alguns LDs, projetos de pesquisa que possibilitam aos alunos *compreenderem* as regras linguísticas de nossa gramática internalizada e regras da gramática normativa, além de exercícios que permitem a compreensão dos fenômenos linguísticos abordados, para que os utilizem com propriedade tanto na linguagem oral quanto na escrita. A constatação mais importante a que se chegou foi a preocupação dos autores/editores em adequar o material didático aos critérios estabelecidos pelo edital do PNLEM, o que confirma a influência do Programa na educação brasileira.

Junkes (2008) analisou o tratamento dado aos pronomes pessoais de primeira pessoa do plural (Nós e A gente), na função de sujeito, em textos dos seguintes livros didáticos de Língua Portuguesa: **Curso Moderno de Língua Portuguesa** (1996), de Douglas Tufano; **A Palavra é sua** (2000), de Helena Correa e Pedro Celso Luft. Os critérios de escolha foram: a) serem indicados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura; b) serem de duas coleções diferentes; c) utilizados na rede pública do Ensino Fundamental nas quatro últimas séries; d) pertencerem a duas décadas (1990 e 2000). A pesquisa baseou-se no aparato teórico da Teoria da Variação e Mudança Linguística, proposta por Labov (1972), apontando os resultados para um significativo indicador de uso do pronome “a gente” como primeira pessoa nos textos que compõem os livros didáticos de Língua Portuguesa (principalmente da 5ª série), no entanto, o pronome não é apresentado como uma das formas do paradigma pronominal.

Pinto (2009) investigou os gêneros textuais, especificamente a sintonia entre as temáticas (cenatextos), os gêneros e as atividades presentes no Livro Didático (LD) do Projeto Travessia, das Telessalas do Ensino Médio, nos três volumes, das escolas estaduais do Estado de Pernambuco. Esse livro faz parte da Coleção do Telecurso 2000, Projeto Teleducação para o trabalho, da Fundação Roberto Marinho. O telecurso 2000 é uma proposta de educação à distância para dar atendimento, prioritariamente, a jovens e adultos que desejam fazer o curso, ou complementar sua escolaridade até o nível do Ensino Médio, bem como adquirir competências básicas para o exercício de uma profissão. A autora verificou que o livro didático sob análise oferece aos alunos a possibilidade de entrar em contato com a heterogeneidade textual, ou seja, há uma exploração da diversidade de gêneros nas atividades de leitura e produção textual, bem como ênfase nos textos literários e de circulação nas práticas comunicativas diárias, não se pautando, unicamente, em alguns gêneros considerados “escolares”. O estudo mostrou que a conexão estabelecida entre as temáticas, os gêneros e as atividades inseridas no LD acontece, na sua maioria, de forma bem harmoniosa. Pautando-se, ainda, em um roteiro de 11 (onze) questões¹⁶, destinado a 160 (cento e sessenta) professores que fazem uso do material analisado, da Rede Estadual de Educação, especificamente na Região Metropolitana Norte do Estado de Pernambuco, nos seguintes municípios: Araçoiaba,

¹⁶ 1) SEXO: (A) Masculino./ (B) Feminino. 2) IDADE: (A) Até 24 anos./ (B) De 25 a 29 anos./ (C) De 30 a 39 anos./ (D) De 40 anos a 49 anos./ (E) De 50 a 54 anos./ (F) De 55 anos ou mais. 3) DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE DESCREVE A SUA FORMAÇÃO. (A) Ensino Superior–Pedagogia./ (B) Ensino Superior–Licenciatura em Letras./ (C) Ens. Superior–Outros. 4) ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU. (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de Pós-Graduação./ (B) Especialização (mínimo de 360 horas)/ (C) Mestrado./ (D) Doutorado. 5) SE VOCÊ PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA? (A) Sim, muito./ (B) Sim, pouco./ (C) Não contribuiu. 6) QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA VOCÊ TEM LECIONANDO EM TELESSALA? (A) Menos de 1 ano./ (B) De 1 a 2 anos./ (C) De 3 a 5 anos./ (D) De 6 a 9 anos./ (E) De 10 a 15 anos./ (F) De 15 a 20 anos./ (G) Mais de 20 anos. 7) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É PROFESSOR DESTA TURMA? (A) Desde o início das aulas./ (B) De 6 a 8 meses./ (C) De 3 a 5 meses./ (D) De 1 a 2 meses./ (E) Há menos de 1 mês. 8) RELATIVAMENTE ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, INDIQUE A SUA POSIÇÃO EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA. (MARQUE APENAS UMA OPÇÃO EM CADA LINHA) (A) CONCORDO (B) DISCORDO 1- O livro didático apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais. (A) (B) / 2 – As cenatextos favorecem o trabalho do professor. (A) (B) / 3 – Percebo que os alunos gostam dos textos do livro didático. (A) (B) / 4 – A partir do trabalho com os textos do livro didático, tenho percebido um avanço na leitura e escrita dos alunos. (A) (B) / 5 – Como não tenho formação na área de Letras, sinto dificuldades em trabalhar com o livro didático. (A) (B) / 6 – O desinteresse dos estudantes em relação aos textos e atividades inseridos no livro didático dificulta o meu trabalho de ensinar./ 7 – O livro didático atende aos critérios básicos para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de atitudes e valores em relação ao convívio com a língua escrita. (A) (B) / 8 – Percebo uma sintonia entre as cenatextos, os gêneros e as atividades propostas no livro didático. (A) (B) 9) OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS? (A) Sim, todos têm./ (B) Sim, a maioria tem./ (C) Sim, metade da turma tem./ (D) Sim, menos da metade da turma tem. / (E) Não, esta turma não recebeu o livro didático. 10) O LIVRO DIDÁTICO É UTILIZADO TODOS OS DIAS NA SALA DE AULA? (A) Sim. / (B) Não. 11) COMO VOCÊ AVALIA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS TELESSALAS DO ENSINO MÉDIO? (A) Ótimo./ (B) Bom./ (C) Razoável./ (D) Ruim. (PINTO, 2009, p. 121-123)

Itapissuma, Igarassu, Itamaracá, Abreu e Lima, Paulista e Olinda, acerca da avaliação sobre o LD em estudo, a pesquisa demonstrou que dos professores pesquisados, em sua grande maioria, fazem uma avaliação bem positiva do Livro Didático.

Manini (2009) analisou, comparativamente, como os livros didáticos de Português (LDP) atuais e as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desenvolvem o ensino de gramática. Foram analisados os volumes de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental II, de três coleções didáticas com perfis distintos em relação à concepção de ensino de língua e ensino de gramática. As coleções são: **Linguagens do século XXI**, de Heloísa Harue Takazaki (2006); **Português: uma proposta de letramento**, de Magda Becker Soares (2002) e **Projeto Araribá**, de autoria da Editora Moderna (2007). A pesquisa demonstrou que as coleções abordam os conhecimentos linguístico-gramaticais a partir das necessidades do texto/gênero, sem se preocupar em seguir a sequência clássica dos manuais de gramática tradicional. Conclui que as três coleções discutem o ensino de *gramática*, mas a única que traz esclarecimentos sobre o que vem a ser gramática de texto ou gramática funcional é Português: uma proposta de letramento (PPL), esclarecendo, tanto no Manual do Professor (MP) como ao longo dos volumes, que opta por uma *gramática de usos*, a qual consiste em apresentar uma descrição do uso efetivo dos elementos da língua, de forma a construir conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da Língua Portuguesa e os diferentes registros.

Pontes (2009) pesquisou o tratamento dado às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade em um estudo comparativo entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Para isso, utilizou um roteiro de análise¹⁷, no qual descreveu os quatro livros didáticos que fizeram

¹⁷1) Na explicação do conteúdo, o livro aborda: norma-padrão, norma-social e norma não-padrão?/ 2) O livro aborda o fenômeno da mudança linguística?/ 3) Faz referência, em alguma parte da análise linguística, às motivações linguísticas e extralinguísticas (usos regionais, gênero, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor), para o uso das categorias verbais?/ 4) No trabalho com os gêneros, o livro traz textos autênticos comprovando a ocorrência da variação nas categorias verbais?/ 5) O livro trata da variação entre: *Português: a) Futuro do presente x perífrase (Ir + infinitivo) x presente; b) Haver x ter; c) Imperativo de 2ª pessoa do singular x imperativo de 3ª pessoa do singular; d) Imperfeito do indicativo x imperfeito do subjuntivo; e) Presente do indicativo x presente do subjuntivo; f) Pretérito perfeito do indicativo x pretérito mais-que-perfeito; g) No sentido de obrigação, dever x ter que x ter de x precisar; h) Imperfeito do indicativo x futuro do pretérito. *Espanhol: a) Futuro del presente x perífrase (Ir + A + Infinitivo) x presente; b) Haber x tener; c) Imperativo de 2ª pessoa do singular x imperativo de 3ª pessoa do singular; d) Imperfecto de indicativo x imperfecto de subjuntivo; e) Presente del indicativo x presente del subjuntivo; f) Pretérito pluscuamperfecto x pretérito anterior; g) No sentido de obrigação, deber x infinitivo x tener + que + infinitivo x Haber + que + infinitivo; h) Pretérito perfecto compuesto del indicativo x pretérito indefinido de indicativo. 6) Em relação aos usos de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, o livro considera o Aspecto? 7) Os exercícios tratam do aspecto como: a) diferenças de duratividade; b) diferenças de dinamicidade; c) completude x incompletude; d) delimitação no tempo x ausência de delimitação no eixo temporal. 8) A modalidade é tratada no contexto comunicativo considerando-se a interpretação pragmático-discursiva? 9) Na abordagem das

parte do *corpus*. Os critérios de escolha foram: adotados pela maioria das escolas de Fortaleza e serem atuais, editados entre 2004 e 2008. Os livros de Língua Portuguesa são: **Novo Diálogo**, de Eliana Santos Beltrão e Teresa Gordilho (2004) – Ensino Fundamental; **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2004) – Ensino Médio. Os livros didáticos de Língua Espanhola são: **Vale!**, de Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello (2005), destinado aos alunos do Ensino Fundamental, e **Hacia el español**, das autoras Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendonza (2004), destinado ao Ensino Médio. O estudo mostrou que os livros didáticos ainda trabalham o texto como pretexto, não refletindo sobre a funcionalidade das categorias verbais; desconsideram os usos linguísticos no trabalho com gêneros textuais e na abordagem das categorias verbais; e priorizam a abordagem estruturalista sobre a funcionalista com relação às formas verbais, exceto para os pretéritos perfeito e indefinido da Língua Espanhola¹⁸. Apesar dessas considerações, a pesquisa verificou que os livros de Língua Espanhola procuram, embora de forma limitada, conscientizar o aluno da ocorrência da variação na abordagem das categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade, embora predominando um viés estruturalista na maioria dos conteúdos trabalhados.

Cargnelutti (2010) investigou a unidade didática como gênero em três livros didáticos de Língua Portuguesa, de coleções diferentes e publicadas em décadas distintas: 1960, 1970 e 1980. Para a década de 1960, **Português**, de Domingos Paschoal Cegalla (1967), destinado à quarta série ginásial; **Português oral e escrito**, de Dino Preti (1977), a atender a sexta série do Ensino Fundamental e **Novo Português através dos textos**, de Magda Becker Soares (1982), voltado à sexta série do Ensino Fundamental. A autora adotou os seguintes critérios para a escolha dos livros didáticos: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; uma coleção de cada década e representatividade nas décadas referidas acima, além de grande uso, nesse período, por parte dos professores de Língua Portuguesa. A investigação revelou mudanças ocorridas no processo de constituição das unidades didáticas, resultado de um processo sócio-histórico que possibilita pequenas e progressivas alterações nas unidades em decorrência de sua constituição ao longo das décadas. Em função dessas mudanças, inicialmente, os livros, para toda e qualquer disciplina, eram constituídos apenas de textos; progressivamente, passam a conter exercícios até serem complementados com o

categorias verbais, que pontos de referência são fornecidos na exposição teórica e nos exercícios: a) formas verbais; b) expressões adverbiais; c) informações precedentes; d) pistas do contexto situacional; e) inferências; f) conhecimento compartilhado. (PONTES, 2009, p.50-53)

¹⁸ Esses tempos são abordados em contextos de uso específico, em que os marcadores temporais (advérbios) ou a situação de interação requer o uso de um dos tempos para expressar uma ação concluída no passado.

livro do professor. A autora observa que os livros didáticos de Língua Portuguesa começaram a adquirir uma “nova roupagem” no processo de didatização.

Alcântara (2010), baseando-se em um roteiro¹⁹ com questões referentes às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, analisou, em algumas seções de 28 livros didáticos²⁰ de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Médio usados nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, a marcação das categorias em estudo, sobretudo nas seções referentes a verbos e advérbios, em perspectiva Funcionalista e Sociolinguística. Para a escolha dos livros, ela considerou os seguintes critérios: pesquisas que apresentaram os principais livros utilizados no período, pelas escolas brasileiras; e a disponibilidade desses livros na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (Fortaleza-CE). No que diz respeito ao tratamento dado às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, as mudanças não foram tão perceptíveis como foram a do projeto gráfico-editorial e a do trabalho com textos. De acordo com a pesquisa, nas duas primeiras décadas, ou seja, de 1970 e 1980, os autores priorizaram a nomenclatura do verbo e do advérbio, apresentando exercícios estruturais. Observou-se que, no Ensino Médio, houve um trabalho com noções semânticas do Aspecto, mas de forma parcial. Tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, foram as décadas que mais apresentaram respostas negativas às perguntas do roteiro. Com relação às décadas de 1990 e 2000, os autores já abrem um espaço reflexivo voltado para o uso da língua, alcançando um número significativo de respostas de um trabalho parcial com as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, nos dois níveis de ensino. Conclui que, apesar de as categorias serem tratadas de forma parcial pelos autores dos livros didáticos, esses revelam uma preocupação em motivar o aluno a refletir sobre o uso de determinados recursos linguísticos na produção textual.

¹⁹ **I. Tempo** O autor do livro didático: a) faz distinção entre tempo verbal e tempo cronológico? b) explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto? c) explora o uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais? d) ressalta a relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo? e) mostra que uma forma verbal pode ter mais de uma função? **II. Aspecto** O autor do livro didático: a) leva em consideração noções como duratividade, habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade, entre outras? b) diferencia o uso do *perfeito* e do *imperfeito*? c) mostra o papel do participípio para expressar o aspecto conclusivo? d) ressalta o aspecto progressivo do gerúndio? e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)? f) explora os sufixos marcadores de Aspecto (como – *ear*: cabecear; –*ecer*: envelhecer; –*ejar*: pestanejar...)? **III. Modalidade** O autor do livro didático: a) associa os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso? b) diferencia Modo de Modalidade? c) evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais? d) faz ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante? e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)? f) mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?

²⁰ **Década de 1970:** FERREIRA (1974, 1975, 1977); MARTINS (1974); LAJOLO; OSAKABE E SAVIOLI (1977) / **Década de 1980:** MEGALE e MATSUOKA (1983); FARACO E MOURA (1985, 1986) / **Década de 1990:** NICOLA E INFANTE (1990, 1991, 1995, 1996); / **Década de 2000:** CEREJA E MAGALHÃES (2002, 2006, 2005).

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, as propostas de Coracini (1999) e Martinez (2009) referentes ao Ensino-Aprendizagem de línguas. Nas subseções do capítulo, destacamos a contribuição do livro didático para o ensino, e elencamos algumas pesquisas sobre Livros Didáticos, a saber: Peruchi (2004), Rodrigues (2005), Barros-Mendes (2005), Maroun (2006), Chama (2007), Coelho (2007), Junkes (2008), Pinto (2009), Manini (2009) e Cargnelutti (2010) e sobre as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade em Livros Didáticos: Pontes (2009) e Alcântara (2010). Considerando-se o que as pesquisas revelam um estudo da língua baseada na estrutura em detrimento da reflexão linguística, optamos por uma análise funcionalista da Modalidade, tema do próximo capítulo intitulado **Funcionalismo**.

3. FUNCIONALISMO

O Funcionalismo é o eixo que norteará esta pesquisa (entendendo a noção de função não apenas como entidade sintática, mas como a união do estrutural com o funcional, segundo Neves, 2006). Nichols (1984) afirma que, embora a gramática funcional analise a estrutura gramatical, analisa também a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Um dos propósitos do funcionalista (Ilari, 2011)²¹, é explicar as características formais da língua por meio das funções, ligando-se historicamente às propostas da Escola de Praga. Outro objetivo do funcionalista é fazer da língua uma descrição abrangente, que não exclua, por princípio, nenhum dos aspectos da atividade verbal. Portanto, o Funcionalismo concebe a linguagem como um instrumento de comunicação, preocupando-se com seus usos e funções e preconizando uma relação dialética entre sistema e uso. Assim, estruturas linguísticas são configurações de funções, e as diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários de uma língua.

Conforme Pezatti (2004, p. 171), a teoria funcionalista da gramática objetiva fornecer meios e princípios por meio dos quais seja possível desenvolver gramáticas funcionais de línguas particulares, especificando todas as expressões linguísticas, mediante um sistema de regras que incorpore as generalizações mais significativas e pertinentes, quais sejam: descrever as regras que regem a interação verbal e revelar as propriedades das expressões linguísticas em relação a essa descrição. Para Neves (2004, p. 147), parte-se do pressuposto de que a gramática funcional pretende-se igualmente aplicável a todas as línguas e todos os tipos de língua. Na prática, isso significa uma tentativa de atingir o equilíbrio entre o geral e o particular: as descrições não devem ser tão específicas de uma língua que não possam ser transferíveis para outras línguas, nem podem ser tão gerais que as peculiaridades das línguas individuais sejam obscurecidas.

O *funcionalismo* define-se por dar importância às relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto às características internas da língua, analisando o papel do contexto, sobretudo do social que

²¹ ILARI, R. **Linguística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna**, São Paulo, 5 fev. 2011. Disponível: http://www.poesis.org.br/files/mlp/texto_3.pdf. Sítio do Museu da Língua Portuguesa. Acesso em: 05. Fev. 2011.

parece ser predominante na compreensão da natureza das línguas. Para os funcionalistas, segundo (Ilari, 2011, p. 12), o falante constroi/produz seus enunciados escolhendo as palavras, as construções gramaticais, os contornos entonacionais, etc., simultaneamente, em vários conjuntos de alternativas proporcionados pelo sistema linguístico. Portanto, entender o sentido de uma sentença equivale então a entender por que certas alternativas foram escolhidas e outras descartadas. Pelo valor que dá à escolha, o funcionalismo coloca em primeiro plano o papel do falante e as características da mensagem que ele produz, e cria uma abertura importante para o estudo do texto e do estilo.

Conforme Cunha, Oliveira e Martelotta (2003, p. 20), o Funcionalismo “caracteriza-se pela concepção da língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical”.

Para Neves (2004, p. 2), o tratamento funcionalista de uma língua natural tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente, de forma a colocar sob exame a competência comunicativa, assim como considerar as estruturas das expressões linguísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração. Assim, o tratamento funcional da própria organização interna da linguagem é dado pelos funcionalistas por considerarem a linguagem um instrumento essencial de comunicação.

Em relação ao significado do termo função, Neves (2004, p. 6), considerando Dillinger, trata do vínculo de relações, especificamente entre: a) uma forma e outra (função interna); b) uma forma e seu significado (função semântica) e c) o sistema de formas e seu contexto (função externa). A visão funcionalista concebe a entidade linguística no papel que ela desempenha dentro do processo comunicativo, percebendo as soluções funcionalistas para a variação não apenas no interior do sistema linguístico, mas também fora dele, ou seja, no ambiente social, onde o veículo de comunicação é a língua em funcionamento, por conseguinte, o efeito do uso.

Segundo Nichols (1984), a gramática é dividida em três tipos: a estrutural, a formal e a funcional. A primeira descreve as estruturas gramaticais como fonemas, morfemas, relações

sintáticas, semânticas, relação interacional²², constituintes, dependência, sentenças, textos e discurso. A segunda analisa esses mesmos fenômenos, construindo um modelo formal de linguagem. E a última gramática analisa a estrutura gramatical do mesmo modo que as outras duas, mas em uma perspectiva comunicativa.

Observa ainda Nichols (1984) que a maioria das obras funcionalistas usa *função* apenas nos sentidos de propósito e de contexto, sem distinção entre os dois, mas função é termo polissêmico, relacionado com cinco diferentes componentes da gramática: **função-interdependência** (interrelação de fenômenos gramaticais), **função-propósito** (propósito da língua), **função-contexto** (linguagem como reflexo do contexto do ato de fala), **função-significado** (pragmática do propósito e contexto) e **função-relação** (relação de um elemento estrutural com uma unidade estrutural maior). Embora analisando a estrutura gramatical, de acordo com a autora, a gramática funcional inclui o propósito do evento de fala, seus participantes e o contexto discursivo na análise de toda uma situação comunicativa.

Na perspectiva da língua em uso, a abordagem funcionalista, para Mussalim e Bentes (2000, p. 211):

[...] vê a linguagem como um sistema não-autônomo, que nasce da necessidade de comunicação entre os membros de uma comunidade, que está sujeito às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento e que está continuamente se modificando para cumprir novas necessidades comunicativas.

Desta forma, o interesse do funcionalismo está na competência comunicativa do falante, ou seja, perpassa o puro conhecimento linguístico, o que em outras palavras quer indicar que não é suficiente ser possuidor do saber de uma língua: é necessário ter a capacidade de adequar-se às diversas situações, segundo as convenções da interação verbal da comunidade na qual o falante está inserido. A expressão *competência comunicativa*, segundo Neves (2004, p. 15), é geralmente associada à Hymes, que justamente propunha acrescentar ao processo tradicional de descrição gramatical, a descrição das regras para o uso social apropriado da linguagem.

De acordo com Votre (1992, p. 22), “no dia-a-dia da comunicação não é raro encontrarmos-nos diante de contextos em que uma forma corresponde a mais de uma função, donde resultam os malentendidos, as ambiguidades, e as múltiplas possibilidades de

²² Relação estabelecida entre as estruturas gramaticais de uma língua.

polissemia”. Com isso, demonstram-se as várias possibilidades de estudo, por meio dos inúmeros processos a que uma forma é submetida, resultando em uma ou mais funções, a depender dos fenômenos encontrados nos domínios da função > forma.

Conforme Cunha e Tavares (2007), a abordagem das relações entre funções e formas, nos mais diversos âmbitos gramaticais, de forma reflexiva, traz contribuições tanto para a pesquisa linguística sob a orientação funcional, quanto para o ensino de línguas, mesmo que os resultados investigados dos fenômenos no uso da língua dificilmente cheguem aos professores de Ensino Fundamental e Médio.

Nas seções subsequentes, trataremos do Funcionalismo praguense, britânico, holandês e norte-americano. Em seguida, no capítulo 4, apresentaremos as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, sendo esta última o enfoque central de nossa pesquisa.

3.1. O Funcionalismo praguense: o Círculo Linguístico de Praga

Surge na Europa, em 1926, uma corrente denominada Círculo Linguístico de Praga, cujo grupo de linguistas começa os estudos avaliando a função das sentenças no ato da comunicação, ou seja, a necessidade da comunicação seria o principal elemento gerador. Esse movimento, inspirado em conceitos estruturalistas, avança os estudos focados em ideias tais como a função estrutural de uma sentença, avaliada em um contexto real, e o papel dos fonemas na distinção das palavras. A Escola Linguística de Praga desenvolveu-se entre as duas guerras mundiais, e beneficiou-se do fato de ter conseguido harmonizar os ensinamentos de Saussure com outra importante linha de reflexão sobre a Psicologia da Linguagem, trabalho do psicólogo austríaco Karl Bühler, o qual chamou sua concepção básica de “o modelo *organon* de linguagem”. De acordo com o termo grego utilizado, a linguagem é um sistema de sinais que funciona como um instrumento por meio do qual uma pessoa se comunica com outra. Conforme a concepção de Bühler, o signo linguístico está correlacionado a fatores básicos da situação de fala na qual é usado: o falante, o ouvinte e as coisas, os objetos, os “estados de fato”. Essa correlação significa que se houver qualquer variação seja no falante, no ouvinte ou no estado de coisas, o signo linguístico variará de modo correspondente.

Como representantes dessa escola costumam ser lembrados N.S. Trubetzkoy dos *Princípios de Fonologia* e o próprio Roman Jakobson, que teve atuação destacada na redação das *Thèses* do Círculo Linguístico de Praga, publicadas em francês em 1929, e desenvolveu muitas de suas ideias extremamente originais, sobre os usos estéticos da linguagem (Ilari, 2010, p. 73) e sobre a língua como um sistema funcional, no qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional, a partir de uma base da Escola de Praga, levando grande parte dessa orientação para os Estados Unidos. Além desses, outro linguista teve um importante papel no Círculo Linguístico de Praga, o praguense Wilhem Mathesius, o qual influenciou linguistas de Praga a desenvolverem uma concepção de comunicação mais rica que a de Saussure, que acabou levando à perspectiva de análise conhecida como *Perspectiva Funcional da Sentença*. As ideias de Mathesius renderam muitos frutos durante décadas, e foram retomadas por linguistas como Franticek Danes, Ian Firbas e M.A.K.Halliday, depois da Segunda Guerra Mundial, levando a uma concepção estrutural de sintaxe que consiste em descrever cada sentença em vários níveis, a estabelecer entre eles algum tipo de mapeamento marcado ou não-marcado, isto é, “tema-rema” ou “tópico-comentário”, e determinar a ordem de palavras: a sequência *tema-transição-rema* indica a ordem não-emotiva, não-marcada, enquanto a sequência *rema-transição-tema* indica a ordem emotiva, marcada.

Segundo Mathesius *apud* Pezatti (2004), os meios lexicais e gramaticais da língua servem a um propósito especial imposto pelo falante no momento da enunciação, no próprio ato de comunicação. De acordo com as exigências do contexto, as unidades lexicais adquirem significados específicos, e a sentença, que gramaticalmente consiste de sujeito e predicado, divide-se em tema e rema. (PEZATTI, 2004, p. 177 e 178). O discurso comunicativo se distribui de maneira desigual nos enunciados que efetivamente utilizamos para fins de comunicação. Esses enunciados comportam tipicamente uma parte mais dinâmica – o tema – e uma parte menos dinâmica – o rema, por exemplo: *João quebrou a garrafa*. O padrão comunicacional é: Tema/Sujeito: João – Rema/Predicado: quebrou a garrafa. Na transição, há elementos que pertencem ao rema, mas ocorrem na sua periferia e desse modo ficam entre tema e rema, por exemplo, na sentença *João quebrou a garrafa*, o padrão semântico é Agente – Ação - Objeto, o padrão gramatical é Sujeito – Verbo - Objeto e o padrão comunicacional é Tema – Transição -Rema (PEZATTI, 2004, p. 178).

Na Escola de Praga, a preocupação com as funções da linguagem foi produtiva, muito além do domínio da *Perspectiva Funcional da Sentença*, levando a investigar, por exemplo, as características da linguagem dos vários gêneros, o que criou uma abertura

importante para as questões do ensino. Segundo Garvin (1972), as ideias da Escola de Praga unem os linguistas da Europa e dos Estados Unidos, sendo considerada verdadeiramente representativa das correntes linguísticas intelectuais do seu apogeu, isto é, dos anos 30, diferentemente de muitas outras correntes linguísticas, por exemplo, das correntes linguísticas americanas. A abordagem da Escola de Praga no estudo da linguagem caracteriza-se por forte ênfase no estudo das funções da linguagem, por exemplo, para um contexto a função é referencial, e dedica especial interesse aos aspectos constitucionais e funcionais, referindo-se ao propósito do uso, isto é, à intenção do usuário, como ao papel ou efeito do uso.

3.2. O Funcionalismo britânico: a gramática sistêmico-funcional de Halliday

De acordo com Neves (2004), na visão funcionalista de Halliday, a noção de “função” não se refere aos papéis que desempenham as classes de palavras ou os sintagmas dentro da estrutura das unidades maiores, mas ao papel que a linguagem exerce na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados. Halliday assenta sua proposta em uma gramática de base sistêmica e paradigmática em que o falante opta por uma estrutura não abstrata, mas com propósito específico, produzindo, então, significado.

Diferentemente da teoria de Bühler de interesse psicolinguístico, que não busca explicar a natureza do sistema linguístico em termos funcionais, mas usa a linguagem para investigar fenômenos que estão fora dela, Halliday insiste em uma teoria não apenas extrínseca, mas também intrínseca, das funções da linguagem, uma teoria segundo a qual a multiplicidade funcional se reflete na organização interna da língua, e a investigação da estrutura linguística revela, de algum modo, as várias necessidades a que a linguagem serve. A pluralidade funcional, isto é, a multifuncionalidade dos itens se constroi claramente na estrutura linguística, de modo que nenhuma forma particular tem motivação direta em nenhuma função particular, por exemplo: uma posição sintática “sujeito” não corresponde necessariamente a um papel semântico “agente”, nem é necessariamente um “tópico” pragmático, mas a relação entre as diferentes funções é resultado da competição que se estabelece na produção do enunciado. (NEVES, 2004, p. 145)

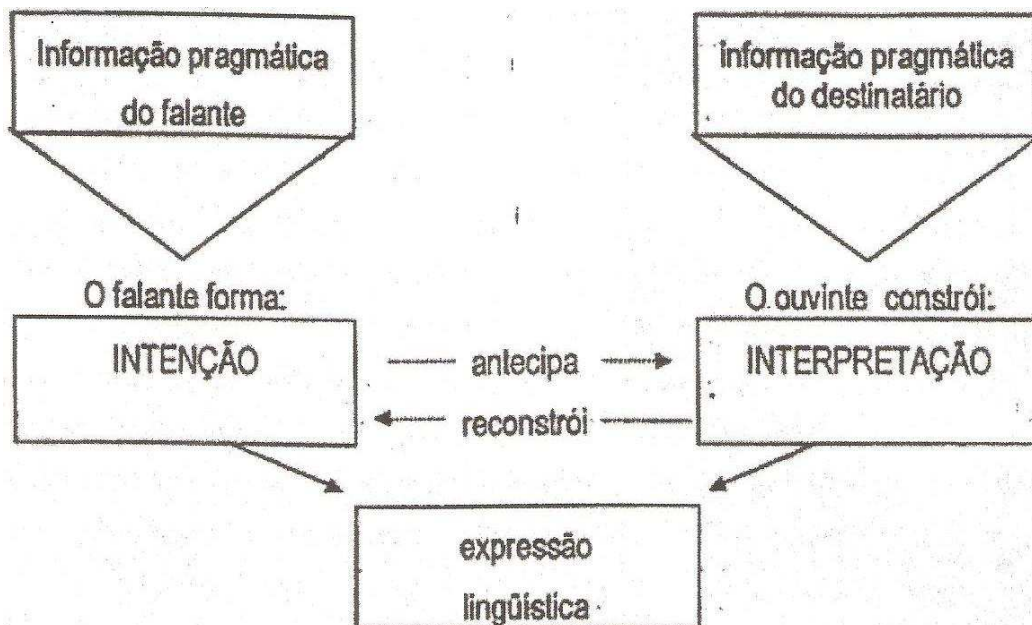
Conforme Neves (2004), Halliday propõe macrofunções ou “metafunções” da linguagem que vêm sendo exploradas nos trabalhos realizados sobre língua (gem). As funções são: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A primeira função, *ideacional*, diz respeito à expressão do conteúdo, correspondendo ao que se denomina *significado cognitivo*. Por meio dessa função, o falante e o ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, incluindo os do mundo interno da própria consciência como reações e percepções, bem como os atos linguísticos do falar e do entender. Na função ideacional, há, ainda, a subfunção “experencial”. A segunda função, *interpessoal*, sendo interacional e pessoal, constitui um componente da linguagem que serve para organizar e expressar tanto o mundo interno do indivíduo, quanto o externo, agindo e interagindo sobre o outro. Assim, o falante usa a linguagem como um meio de participar do evento de fala, emitindo seu julgamento pessoal e suas atitudes, assim como as relações que se estabelecem entre si e o ouvinte, resultando no papel comunicativo. A terceira função, *textual*, é instrumental para as duas funções citadas anteriormente, não se limitando simplesmente ao estabelecimento de relações entre as frases, mas à organização interna da frase, ao seu significado como mensagem em si mesma e em relação ao contexto.

Tendo analisado a motivação discursiva da estrutura sentencial, Halliday *apud* Pezatti (2004) vê a sentença, ao mesmo tempo, como um processo reflexivo e perceptivo de ações, eventos, processos de conscientização e relações, configurando a função experiencial. Para a função interpessoal, o processo é visto como um ato de fala determinando as relações interpessoais, na troca de papéis em interações retóricas, por exemplo: asserções, perguntas, ofertas, comandos, pedidos, etc. Na função textual, o processo é tido como uma mensagem que organiza o fluxo discursivo, estabelecendo continuidade, sendo exemplos das relações estruturais, na sentença e na oração, os sistemas de Tema e Rema e, do estatuto Informacional, noções de Dado e Novo, relacionados à situação ou texto precedente. Dessa forma, concebe-se a gramática funcional tanto como uma gramática de sistema quanto uma gramática de texto, em que se baseia a teoria sistêmico-funcional para interpretar a língua como um sistema linguístico, que está organizado em um conjunto de componentes funcionais com apenas três macrofunções, visando a compreender o uso das formas por meio dos significados.

3.3. O Funcionalismo holandês: a gramática funcional de Dik

De acordo com Pezatti (2004), Dik define seu estudo sobre gramática funcional a partir da interação verbal que é uma forma de atividade cooperativa estruturada, em torno de regras sociais, normas e/ou convenções entre seres humanos. Essas regras, propriamente linguísticas, devem ser consideradas instrumentais em relação aos objetivos comunicativos da interação verbal, estabelecendo relações entre os usuários. Na interação verbal, os participantes utilizam as expressões linguísticas que são os instrumentos governados por regras semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e pragmáticas de que se ocupa a Linguística. Segundo Neves (2004, p. 26), Dik organiza a estrutura do predicado (à qual se reduzem todas as expressões linguísticas) com a intervenção de três tipos de funções: - **semânticas** (papeis dos referentes dos termos nos estado-de-coisas designados pela predicação): Agente, Meta, Receptor; - **sintáticas** (especificação da perspectiva a partir da qual o estado-de-coisas é apresentado na expressão linguística): Sujeito e Objeto; - **pragmáticas** (estatuto informacional de um constituinte dentro do contexto comunicativo mais amplo em que ele ocorre): Tema, Rema, Tópico, Foco.

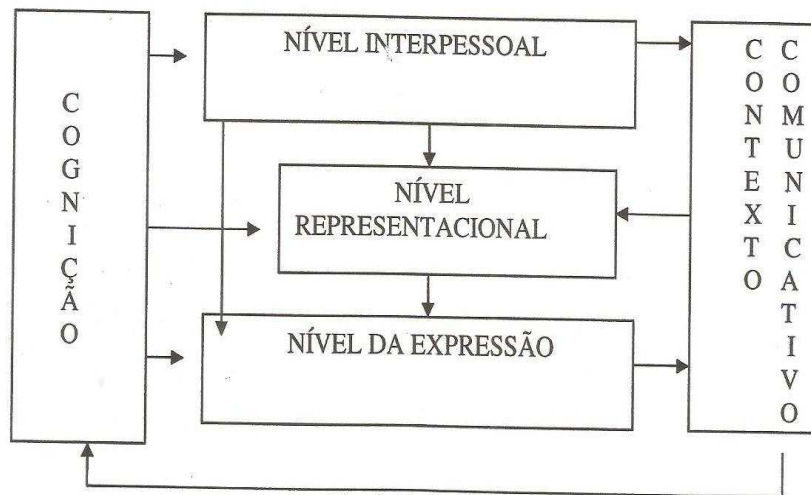
Neves (2004, p. 19) destaca o modelo de interação verbal proposto por Dik que equaciona a função do papel da expressão linguística dentro da comunicação.



Assim, segundo Neves (2004, p. 21-21), o modelo é explicado a partir da **expressão linguística** como função: a) da intenção do falante; b) da informação pragmática do falante e c) da antecipação que ele faz da interpretação do destinatário. Por sua vez, a interpretação do destinatário é função: a) da expressão linguística; b) da informação pragmática do destinatário e c) da sua conjectura sobre a intenção comunicativa que o falante tenha tido. É importante notar que a expressão linguística é uma mediação e não um estabelecimento entre a intenção do falante e a interpretação do destinatário, ou seja, a interpretação do destinatário será baseada na informação contida na expressão linguística em si, como também igualmente importante é a informação que o destinatário já possui e pela qual faz a interpretação linguística. Quanto ao falante, não necessariamente precisa ser verbalizada plenamente a expressão da intenção, tendo em vista que, muitas vezes, a verbalização não-direta pode ser mais efetiva do que uma expressão direta da intenção.

De acordo com Neves (2004), os linguistas Halliday e Dik buscam construir a teoria no interior do próprio sistema, o que revela, fundamentalmente, uma visão funcional da própria natureza da linguagem, considerando que Dik, em se tratando da competição de princípios dentro de uma mesma língua ou entre línguas, filia a gramática funcional à Escola Linguística de Praga, a qual concebe a língua como um sistema em que se distinguem elementos nucleares dos periféricos, e que, portanto, concebe as regras e os princípios da gramática, mais como tendências do que como regras absolutas.

Baseando-se nos estudos da Gramática Funcional, a proposta da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) visa à expansão de uma gramática da frase/sentença para uma gramática do discurso. Para Hengeveld e Mackenzie (2008), um modelo de gramática funcional integra duas abordagens: o da estratificação descendente ou organização hierárquica de camadas descendentes e a organização modular. Diferente do modelo da Gramática Funcional, que é ascendente (*bottom up*), a Gramática do modelo de produção do discurso é descendente (*top-down*), ou seja, 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. Dessa forma, a análise dos níveis descendentes constitui a característica principal do modelo pelo fato de as decisões nos níveis e camadas mais altos determinarem e restringirem as possibilidades de análise nos níveis e camadas mais baixos.



A GDF distingue três níveis que interagem: o nível interpessoal, o nível representacional e o nível de expressão, hierarquicamente, nessa ordem. A presença desses níveis como módulos separados dentro do modelo é a diferença mais importante com relação à proposta de Dik. Segundo esse modelo, os três níveis interagem, ainda, com o componente *cognitivo* e o *comunicativo*. O componente cognitivo representa a memória/o conhecimento de longo-termo do falante, tal como sua competência comunicativa, seu conhecimento de mundo e sua competência linguística. O falante aciona esse componente em cada um dos três níveis. O componente comunicativo, por sua vez, representa a memória/a informação linguística de curto-termo, derivável de um discurso anterior e de informação perceptual não-linguística da situação de discurso. Esse componente é alimentado pelos níveis interpessoal e de expressão e alimenta o nível representacional, de modo a tornar possível uma referência posterior a atos e expressões anteriores.

3.4. O Funcionalismo norte-americano: a gramática tipológico-funcional de Givón

De acordo com a teoria funcionalista de Givón (1984), o homem se expressa por discursos multiproposicionais em que se busca observar, a partir da gramática, a concatenação das proposições e das regras textuais a que estas estão submetidas. A língua não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (GIVÓN, 1995); há integração entre sintaxe, semântica e pragmática, em que a sintaxe codifica os seguintes domínios funcionais: a semântica proposicional e a pragmática discursiva; abandona-se o tratamento modular pelo

relacionamento funcional desses domínios. Givón acrescenta, ainda, que a gramática só pode ser entendida por referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. Portanto, conforme Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), o funcionalista vê a língua como: heterogênea; mutável/maleável, quer dizer, sofre variação; herança cultural e histórica; sistema aberto; prática social que depende da interação.

Logo, em uma situação de comunicação, o simples envolvimento de um falante e um ouvinte implica a existência de um contrato epistêmico que redefine as modalidades sentenciais em termos de conhecimento (GIVÓN, 1984), conforme o que se segue: a) conhecimento asseverado como real (que inclui a verdade factual); b) conhecimento não-contestado (que inclui a verdade necessária); e c) conhecimento asseverado como irreal (que inclui a verdade possível ou condicional).

Cabe, ainda, citar os pressupostos teóricos fundamentais da abordagem funcionalista givoniana que se referem aos princípios da marcação e da iconicidade: Três critérios que podem ser utilizados para distinguir uma categoria marcada de uma não-marcada, em uma distinção gramatical binária: (a) **Complexidade estrutural**: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a estrutura não-marcada correspondente; (b) **Distribuição de frequência**: a categoria marcada tende a ser menos frequente do que a não-marcada correspondente; (c) **Complexidade cognitiva**: a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a não-marcada correspondente, em termos de esforço mental, demanda de atenção ou tempo de processamento. (GIVÓN, 1995, p. 28).

Os subprincípios da iconicidade são três: (a) **o princípio da quantidade**: quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa; (b) **o princípio da proximidade**: os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais próximos no nível da codificação – o que está mentalmente junto coloca-se sintaticamente junto; (c) **o princípio da ordem sequencial**: a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento linguístico e sua colocação na oração.

Segundo Givón (1991 *apud* Coan, 2003, p. 72), ao fazer uma comparação entre iconicidade na língua e as relações biológicas de forma-função, alguns elementos estruturais

não podem ser emparelhados com algumas funções específicas de modo óbvio, isto é, não há 100% de iconicidade. Explica o autor que um organismo pode desenvolver um sistema de processamento de informações usando exatamente as mesmas unidades de codificação, mas codificando funções totalmente diferentes, ou seja, uma forma para mais funções. Mas, o mais comum é ocorrer uma modificação estrutural para o desempenho de uma nova, mas similar função (uma forma para uma função). Eventualmente, pode ocorrer uma pequena divergência da função (uma forma para duas funções) ou de duas estruturas divergirem (duas formas para uma função).

Givón (1995) ressalta, ainda, que a marcação pode não ser determinada em termos absolutos, deve ser vista como contextualmente dependente, pois uma estrutura que é marcada em um contexto pode não ser marcada em outro. Portanto, o funcionalismo compreende que a língua em sua estrutura de linguagem sincrônica idealizada sofre pressões funcionais adaptativas em seu desempenho real, ou seja, no uso. Nessas condições, a linguagem é adquirida e a gramática emerge e muda. Então, a variação e a indeterminação são partes necessárias do mecanismo atual que modela e remodela a competência comunicativa do falante. (GIVÓN, 1995; SILVA, 2009)

Além desses princípios, o Funcionalismo opera na formação de planos no discurso (*grounding*) nos quais estão inseridos características que dizem respeito aos termos *foreground* e *background*, ou seja, figura e fundo ou primeiro plano e plano de fundo, correlacionadas ao complexo Tempo, Aspecto e Modalidade, como Tempo, Sequência, Duratividade, Perfectividade e Modalidade. Essas noções pragmáticas são fundamentais na ordem do pensamento para compreender o papel do sistema TAM no discurso, segundo Givón (1984, p. 287). Desse modo, conforme Mussalim e Bentes (2004, p. 189 e 190), os usuários da língua constroem as sentenças de acordo com seus objetivos comunicativos e com sua percepção das necessidades do ouvinte, ou seja, em qualquer situação de fala, algumas partes do que se diz são mais relevantes que outras e destacam-se de um fundo que lhes dá sustentação, não contribuindo imediata e crucialmente para os objetivos do falante, mas que amplia ou comenta o aspecto principal. Em contraste, o material que fornece os pontos principais do discurso, chama-se figura (*foreground*), a qual compreende o esqueleto do texto, sua estrutura básica, fazendo o discurso progredir.

As línguas possuem recursos morfológicos e sintáticos que refletem o relevo discursivo, apresentando, em outros termos (tempo, sequência, duratividade, perfectividade e

modalidade), indícios que denotam se uma sentença é figura ou fundo. Esses recursos/noções variam desde partículas discursivas, colocadas em pontos estratégicos para prevenir o ouvinte de que a oração corrente ou subsequente é fundo ou figura, até a elaboração de paradigmas verbais (tempo e aspecto) especializados nessa distinção, por exemplo: Quando ele **chegou** (figura), eu **estava** (fundo) no quarto./*Quand il est arrivé (figura), j'étais (fundo) dans ma chambre.*

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, apresentamos a base teórica da pesquisa que se centra no Funcionalismo, cuja proposta trata da língua em uso e visa à construção de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. As seções que compõem este capítulo fizeram referência às vertentes funcionalistas: praguense, britânica, holandesa, norte-americana e givoniana, sendo nossa opção considerar o Funcionalismo de modo geral. É de fundamental importância abordar esta teoria no tratamento da Modalidade, no intuito de refletir sobre os processos de modalização, utilizados em situação de comunicação, o que culmina na exposição do próximo capítulo: **Modalidade**.

4. MODALIDADE

Neste capítulo, cujo enfoque central está primordialmente ligado à essência de nossa pesquisa, discorreremos, inicialmente, sobre o complexo Tempo, Aspecto e Modalidade, até nos determos, especificamente, nesta última categoria. Em se tratando de Modalidade, abordaremos conceitos de Modo/Modalidade e Tipos de Modalidade.

4.1. O Complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM)

As categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, doravante TAM, fazem parte de um complexo que reflete, segundo Givón (1984), uma gradação de propriedades semântico-lexicais (estrutura significativa dos verbos), semântico-proposicionais (estado, evento ou ação) e pragmático-discursivas (sequência de proposições no discurso).

O complexo TAM constitui um sistema presente na linguagem humana, a que estão subjacentes as categorias nocionais de semântica e pragmática, isto é, as noções de asserção e pressuposição em relação às proposições. A categoria Tempo é o eixo central da relação com as demais categorias: a de Aspecto e a de Modalidade. Apesar de formarem um complexo, o tratamento dado para a explanação de cada categoria e de seus subcomponentes é independente. a) **Tempo (tense)**: envolve primariamente – embora não exclusivamente – nossa experiência/conceito de tempo como pontos em uma sequência e noções de precedência e subsequência; b) **Aspecto (aspect)**: envolve nossa noção de delimitação do período do tempo, isto é, várias configurações de pontos iniciais, finais e mediais. Mas, no espaço semântico do aspecto, quase sempre algum elemento do tempo também está envolvido, em termos de estabelecer um ponto de referência ao longo do tempo sequencial; c) **Modalidade (modality)**: abrange, entre outras coisas, noções de realidade, no sentido de "ter existência factual, em algum tempo real" ('verdadeiro'), "não ter existência em nenhum tempo real" ('falso'), ou "ter existência potencial em algum tempo ainda por vir" ('possível'). (GIVÓN, 1984, p 272)

4.1.1.Tempo

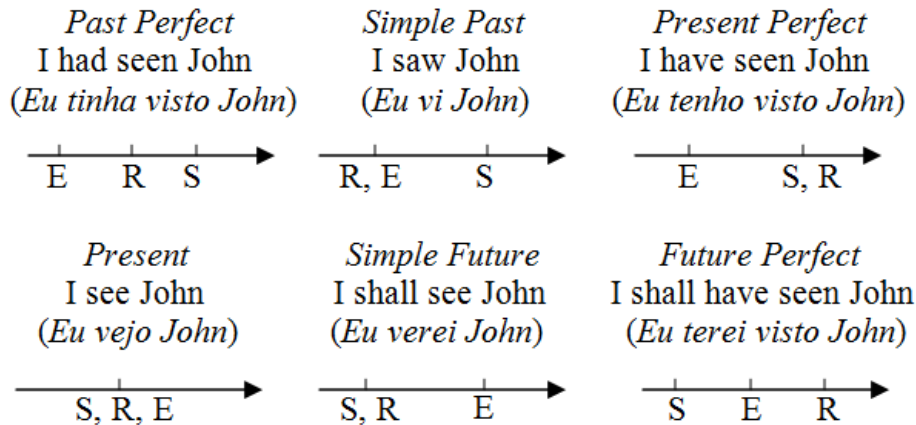
O tempo é correlacionado aos sistemas de tempo verbal com duas características fundamentais: **a) Sequencialidade:** é uma sucessão de pontos, em que cada um ocupa uma posição fixa na ordem linear, portanto, quer em posições anteriores ou posteriores de outros pontos discretos na sequência. **b) Ponto de referência:** dentro do fluxo do tempo linear, pode-se estabelecer um ponto de referência - momento de fala - em relação ao qual o "passado" precede e o futuro segue. O ponto universal mais comum de referência é o tempo de fala ancorado no falante no momento da realização do ato de fala (GIVÓN, 1984).

Conforme o autor, além do passado e do futuro, pode-se fazer outras distinções, tais como: passado próximo, passado remoto etc., baseando-se na proximidade em relação ao momento de fala. O presente pode ainda ser subdividido com a propriedade aspectual de duração em 'presente contínuo'/durativo ou 'presente instantâneo'. Finalmente, o tempo em si pode ser absoluto ('agora', 'tempo de fala') ou relativo ('então', ou seja, fixado por outros meios, mais comumente por palavras adverbiais de tempo ou por referência a outros eventos). Para exemplificar, tomemos um enunciado: (a) O Brasil perdeu para a seleção da Holanda. A ação de *perder* ocorreu antes do momento de fala, portanto, o Tempo é absoluto, apoiando-se na dêixis em que qualquer falante desta frase pode ser tomado como ponto de referência. No enunciado: (b) Hoje, 11 de julho de 2010, é a final da copa do mundo na África do Sul, o tempo é relativo, em que a referência é dada por advérbio de tempo.

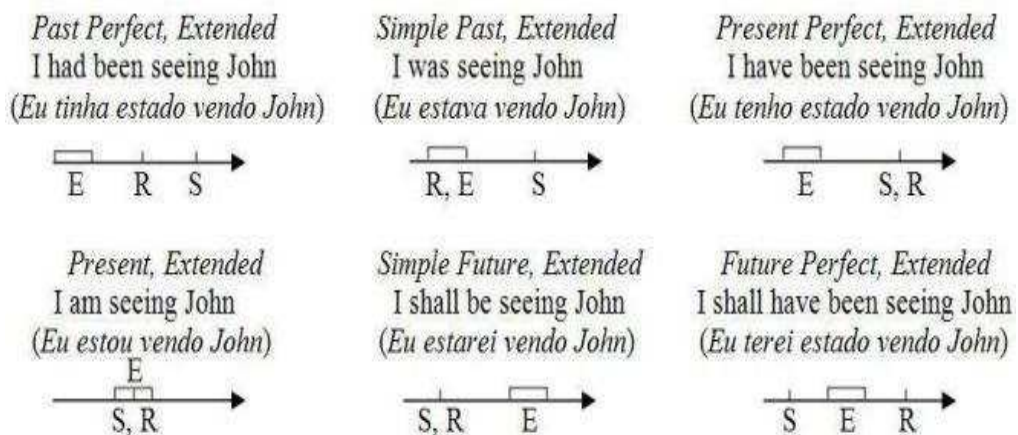
Segundo Corôa (2005), muito antes de haver preocupação com a língua e sua relação com a noção temporal, os lógicos e filósofos antigos e medievais já pensavam em questões que envolviam o tempo. Desse modo, há muito tempo, são alvos de investigações as categorias presentes nos verbos, assim como suas distinções. Os gregos preocupavam-se com o que significava uma forma verbal, notando que as relações de precedência e sucessividade não eram as únicas expressas pelos verbos. Assim, Reichenbach (1947), motivado por sua experiência no ensino da lógica e de línguas estrangeiras, foi o primeiro lógico a formalizar uma interpretação temporal das línguas naturais baseando-se na lógica, sendo capaz de esclarecer as contradições que existiam entre lógica e língua natural. Na obra *Elements of Symbolic Logic*, de 1947, Reichenbach apresenta a sua teoria sobre relações temporais, em que o tempo é uma estrutura bastante complexa, não se restringindo à categoria morfológica de flexão verbal, mas à ordenação de três pontos: **momento de fala** (MF), representado por S

(speech), **momento do evento** (ME), representado por E (event) e **momento de referência** (MR), representado por R (reference). Os tempos verbais determinam o tempo com referência ao ponto temporal do ato de fala. A direção do tempo é representada em linha reta da esquerda para a direita, nos seguintes diagramas, considerando os exemplos do inglês²³:

Reichenbach (1947, p. 290)



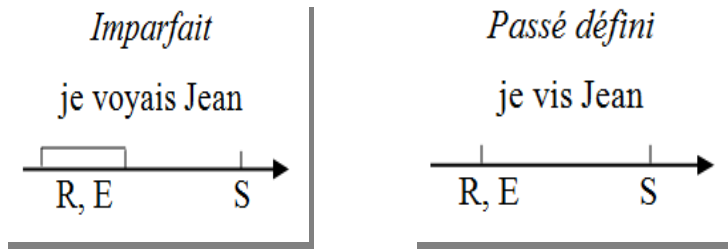
Conforme o autor, em alguns tempos, uma indicação adicional concernente à extensão do tempo no evento é dada. A língua inglesa, por exemplo, usa o particípio presente para indicar que o evento cobre certa extensão do tempo. Para se referir aos tempos estendidos (*extended tenses*), que são, às vezes, usados para indicar – “não duração do evento”, mas repetição, essas noções são adicionadas a alguns tempos, conforme diagramas a seguir²⁴:



²³ As relações entre os pontos são de precedência temporal do elemento à esquerda ou posterioridade do elemento à direita. As vírgulas indicam simultaneidade.

²⁴ Cf. Reichenbach, p. 290.

Já em Alemão e Francês, segundo Reichenbach (1947), não há tempos estendidos, mas esse significado é expresso por palavras equivalentes a 'sempre', 'habitualmente', e assim por diante. Uma exceção é o passado simples do Francês. A língua francesa possui aqui dois tempos diferentes, o *imparfait* (imperfeito) e o *passé défini ou passé simple* (passado definido ou passado simples). O *imparfait* (imperfeito) é um tempo estendido, enquanto o *passé défini* (passado simples) não o é, exemplificando²⁵:



Assim, na frase “Eu via João”, a noção é de um tempo de extensão nocional, em processo. Em contrapartida, na frase “Eu vi João”, a noção é de passado, cuja ideia é finita naquele tempo, não permanecendo na duração nocional. No tempo imperfeito, a referência é simultânea ao evento e anterior à fala do enunciador. Já no passado simples, há simultaneidade na referência e evento, mas não uma extensão como no imperfeito, logo estão anteriores à fala.

Câmara (1972 *apud* Corôa, 2005, p. 45) opta por uma distinção: a categoria binária de tempo, de funcionamento mais puro e amplo, repousa essencialmente na dicotomia passado/presente, exprimindo-se no presente os fatos vindouros em que não há uma tonalidade modal. Corôa (2005, p. 54) explica que, se os estudos sobre pretérito caem inevitavelmente na oposição entre relações temporais e aspectuais, qualquer estudo sobre os *tempora* de futuro não pode ignorar a importância das oposições modais, ou seja, a caracterização modal do futuro é mais óbvia. De acordo com Jespersen (1958 *apud* Corôa, 2005, p. 54), não sabemos tanto do futuro como sabemos do passado. No futuro, não se pode negar algo tão categoricamente como se pode no passado, pois o próprio futuro é apenas uma possibilidade.

Corôa (2005, p. 41) define os três momentos relevantes para a distinção dos *tempora* de uma língua natural, baseando-se em Reichenbach (1947): o **Momento do Evento** (ME), o **Momento da Fala** (MF) e o **Momento de Referência** (MR). O momento do evento é aquele

²⁵ Cf. Reichenbach, p. 291 - Imperfeito: Eu via João./ Passado simples: Eu vi João.

em que o processo ou ação é descrito; é o tempo em que se realiza o predicado. O momento de fala caracteriza-se pelo ato de comunicação. O momento de referência é o mais afastado do ato de comunicação, é um sistema fixo pelo qual se definem simultaneidade, anterioridade ou posterioridade. Corôa (2005, p. 45) lembra, por exemplo, que o presente gramatical não se resume ao Momento de Fala, podendo ser simultâneo ao Momento do Evento ou do enunciado, representado por um advérbio de tempo. Os exemplos clássicos de presente são os que descrevem hábitos ou ocorrem no momento do enunciado. Há, também, o que Lyons chama de presente gnômico, que corresponde aos provérbios - “*Deus ajuda a quem cedo madruga*” e o presente de verdades atemporais - “*A terra gira em torno do sol*”. O caso especial de uso do presente é chamado “presente histórico” ou “dramático” por caracterizar narrações destes dois tipos, como se fosse possível ao falante retornar ao passado e presenciar o evento no momento da enunciação.

Em Francês, o termo *temps* (tempo) remete a duas realidades distintas: (1) *Temps morpho-syntaxique* (tense) [**Tempo morfossintático**] = categoria ligada ao sintagma verbal (presente, pretérito perfeito, imperfeito, futuro simples, futuro anterior...). Os tempos empregados na conjugação dos verbos podem remeter: * *au temps sémantique* (ao tempo semântico) = *présent, futur* [presente, futuro]; * *à l'ordre des procès* (à ordem dos processos) = *futur antérieur* [futuro anterior]; * *à l'aspect* (ao aspecto) = *imparfait* [imperfeito]. (2) *Temps sémantique* (time) [**Tempo semântico**] = diz respeito à temporalidade, o tempo no seu desencadeamento. - *présent* [presente]; - *passé* [passado]; - *futur* [futuro].

Segundo Gezundhajt (1998-2004, p. 3), nem sempre há correspondência termo a termo entre essas duas categorias, por exemplo: *Napoléon meurt en 1821*. [Napoleão morre em 1821.]. Do ponto de vista morfossintático, trata-se do presente, mas, semanticamente, trata-se do passado. Ainda de acordo com a autora, não se pode compreender uma nota que diria: ‘*Je suis passé aujourd’hui à 13h, mais tu n’étais pas là*’. [Passei hoje às 13h, mas tu não estavas lá.], se não conhecemos a data em que a nota foi escrita. Na verdade, o passado e o futuro só existem em relação ao momento do enunciado. Os valores são extensíveis. Conforme o contexto, o que é marcado como presente por *maintenant* [agora] pode corresponder ao momento da enunciação, mas também a *aujourd’hui* [hoje], *cette semaine* [esta semana], *ce mois-ci* [este mês], *cette année* [este ano], *ce siècle* [este século]... O presente é uma linha movente; quanto ao passado e ao futuro, são tempos tidos como

infinitos. Os valores *gnomiques* [gnômicos] ou *statives* [estativos] são representados sobre um vetor onde a pancronia/acronia²⁶ é marcada pela ausência do ponto T₀.

Do ponto de vista morfossintático, o tempo é marcado geralmente por: (1) *un présent aoristique*²⁷ [um presente aorístico], por exemplo: *La terre tourne*. [A terra gira.]. Refere-se a uma propriedade ou um estado permanente. (2) *un verbe à l'infinitif* [um verbo no infinitivo], por exemplo: *Défense de stationner*. [Proibido estacionar.]. A afirmação é válida para o passado, o presente e o futuro.

4.1.2. Aspecto

O Aspecto é uma categoria que está associada à duração, ou seja, ao grau de extensão *versus* o da compactação no tempo, variável importante que caracteriza a semântica dos verbos (GIVÓN, 1984, p. 274), portanto, refere-se ao desenvolvimento interno de uma situação. O autor fornece exemplos para ilustrar alguns verbos que são vistos como instantâneos ['hit'= bater, 'shoot'= disparar, 'kick'= chutar, 'expire'= morrer, 'blink'= piscar, etc.); outros verbos tendem a ser estendidos como: 'know'= saber, 'wish'= desejar, 'be angry'= estar (bravo), 'be tall'= ser (alto), etc.], mas o maior volume do léxico verbal ocupa várias posições intermediárias entre esses dois extremos. Quando o recurso da duração é usado dentro de um sistema aspectual, é mais comum encontrar apenas o contraste binário entre durativo/contínuo/progressivo e pontual/compacto.

O espaço semântico subjacente a essa distinção é o produto da interação entre duas características básicas em relação ao tempo: (a) **Delimitação**: o aspecto durativo não interpreta um evento como tendo o limite inicial e o terminal. Em contraste, o aspecto pontual interpreta um evento como tendo tais limites; (b) **Ponto de referência**: localiza o evento no

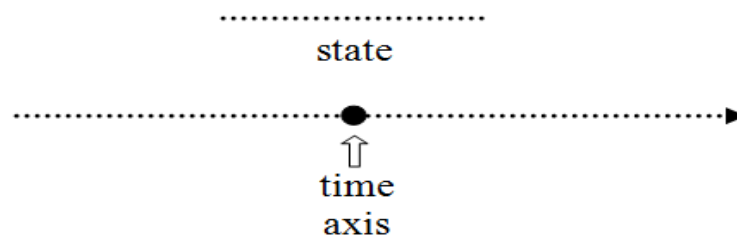
²⁶ Fenômeno linguístico que atravessa um longo período de tempo sem sofrer mudança: assim, a relação entre a função e a ordem das palavras é, no francês, um fenômeno pancrônico. Por oposição ao estudo sincrônico ou diacrônico, o pancrônico insiste sobre os fatos permanentes numa estrutura linguística, sobre aqueles que parecem independentes das modificações inerentes à duração. (DUBOIS ET AL, 1973, p. 452)

²⁷ Aoristo: [do gr. Aoristos, 'indefinido' – pelo lat. tard. Aoristu] Nalgumas línguas, como no grego e no sânscrito, forma que o verbo toma para indicar que uma ação passada é vista independentemente de noções aspectuais, como, por exemplo, ter sido completada ou não, estar repetida ou não, ser duradoura ou não etc. (FERREIRA, 1999)

tempo. Com base no ponto de referência, determina-se a posição do evento no tempo em relação aos dois limites. A interação entre esses dois fatores pode ser expressa da seguinte forma:

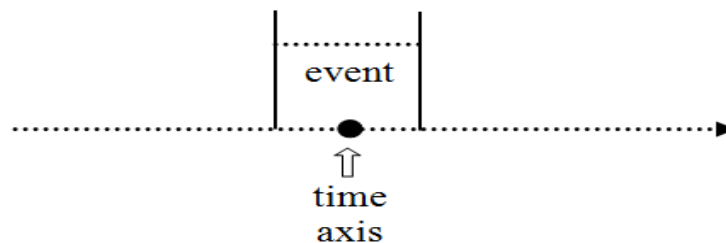
- durativo (não-delimitado), isto é, falta o limite terminal porque o evento/estado localiza-se no meio do tempo, como no diagrama proposto por Givón (1984, p. 274):

Durative ('unbounded'):



- pontual (delimitado), ou seja, constrói um evento com início e fim, conforme o diagrama proposto por Givón (1984, p. 274):

Punctual ('bounded'):



Devido à posição relativa, o aspecto durativo envolve a falta de ambos os limites (inicial e terminal). Mas o limite inicial e o terminal que estão faltando no aspecto durativo não são do mesmo nível de igualdade. Então, a ausência do limite terminal é uma consequência da localização do evento/estado no meio do eixo do tempo. Por outro lado, o limite inicial está faltando porque não foi construído/interpretado. (GIVÓN, 1984, p. 276). De acordo com o autor, em termos puramente lógicos, um evento no meio da ocorrência deve ter tido um começo, ainda que remoto no passado, senão, não poderia possivelmente ser um evento, mas um estado permanente.

Conforme Givón (1984), o contraste entre perfectivo (completo) e imperfectivo (incompleto) envolve o limite terminal dos eventos, bem como a relação destes no eixo do tempo. Essas duas características interagem da seguinte maneira: a) **Terminação:** um evento é considerado *perfectivo* se, no eixo do tempo, ele tiver sido completado, terminado, acabado. Em contraste, um evento é considerado *imperfectivo* quando não há limite terminal presente no eixo do tempo. b) **Ponto de referência:** o eixo do tempo refere-se ao ponto final de um evento perfectivo, ou onde o ponto final seria interpretado se o evento fosse delimitado por um evento imperfectivo. Acrescenta, no âmbito do complexo TAM, que o aspecto mais comum do imperfectivo é o durativo/contínuo, além de ser comum, também, o estado habitual e aspecto repetitivo/distributivo. E vai mais além afirmando que o futuro, em muitas línguas, é imperfectivo, chegando à seguinte inferência: “Se um evento ainda não ocorreu, seu limite terminal ainda não está especificado, mesmo que o seu limite inicial já estivesse considerado”. (Givón, 1984, p. 277)

Ainda de acordo com os postulados de Givón (1984, p. 277), enquanto o inglês não tem uma categoria morfológica unificada de "imperfectivo", pode-se ilustrar as diferentes categorias semânticas que mais comumente se enquadram no imperfectivo: a) **Durativo:** He is **working**. (present=presente →Ele está trabalhando.) /He was **working**. (past=passado→Ele estava trabalhando.); b) **Habitual:** He always **works**. (Ele sempre trabalha); c) **Repetitivo:** He **works** on and off. (Ele trabalha de tempos em tempos.); d) **Futuro:** He **will** work. (Ele vai trabalhar/Ele trabalhará).

Segundo Givón (1984), a categoria mais comumente associada ao perfectivo é o passado, quando não é mais alterado pelos aspectos durativo, repetitivo ou habitual. Isso é, provavelmente, considerado, porque uma vez que um evento tenha ocorrido é mais provável que o seu limite terminal seja uma questão de registro, em retrospecto e não mais de alterações vinculadas aos aspectos mencionados acima. Assim, o chamado *perfectivo*, de todos os tempos aspectuais na linguagem humana, é o mais complexo. Envolve quatro elementos aspectuais que são: perfectividade, relevância, anterioridade e contra-sequencialidade. Em certa medida, esses elementos se sobrepõem a outros subcomponentes do sistema TAM, como perfectividade e completude, retardamento/relevância corrente, anterioridade e contra-sequencialidade, os quais abrangem toda a gama funcional do escopo da semântica para o escopo pragmático do discurso.

O *perfeito* também está intimamente ligado a outras categorias gramaticais, como por exemplo, passivas (O jarro foi quebrado pelo garoto.), adjetivas (Ontem à noite, a lua esteve tão radiante!), estativas (O carro parou no meio do trânsito.) ou possessivas (O erro foi meu, desculpa.)²⁸. A *perfectividade*, conforme Givón (1984, p. 279), envolve a presença do limite terminal para um evento/estado: (a) *Go do the dishes.* (Vá lavar os pratos.); (b) *I've already done them.* (Eu já lavei os pratos). Em b, o *momento de referência* é agora (tempo de fala), e o falante está declarando a conclusão do evento em algum tempo antes *do momento de referência*. Este pode ser movido para o passado ou para o futuro, como em: (a) *When she came home, he had already done the dishes.* (Quando ela chegou em casa, ele já tinha lavado os pratos). (b) *When she comes home, he will have already done the dishes.* (Quando ela chegar em casa, ele já terá lavado os pratos). Sendo assim, o limite do evento pode preceder o *momento de referência* por uma distância grande, ou pode ser colocado logo antes do *momento de referência*, mas o processo normal de representação de ações / eventos (contra estados) é a existência de uma lacuna entre o limite e o momento de referência.

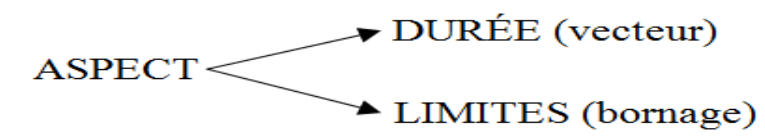
Quando o perfeito é usado com estados, o limite tende a vir no momento de referência, eis algumas frases: (a) *He has been here for an hour now.* (Ele **esteve** aqui por uma hora hoje); (b) *When she came home, he had been there for an hour already.* (Quando ela chegou em casa, ele já tinha estado lá por uma hora); (c) *When she comes home, he will have been there for an hour already.* (Quando ela chegar em casa, ele já estará lá por uma hora). Tipicamente, o eixo do tempo "agora" é usado na comunicação face-a-face, em especial na conversação, onde o *tempo de fala* é o ponto de referência não-marcado. Mas a relevância também pode ser ancorada em um ponto de referência marcado em algum tempo no passado, havendo, presumivelmente, uma motivação comunicativa para uma interação com um ponto fora da sequência discursiva.

O mais icônico na narrativa é uma sequência de eventos que são tematicamente coerentes como subpartes de um único episódio - na sequência do tempo em que eles ocorreram originalmente. Quando esta é, de fato, a estratégia de apresentação, o aspecto perfeito (perfect) não é usado. No entanto, quando um evento ocorre mais cedo em tempo real, mas é relatado depois no discurso - mais tarde do que outro evento que o segue em tempo real, é codificado pelo perfeito ('Anterior'). Eventos cuja relevância está ancorada no tempo de fala, como no exemplo de Givón (1984, p. 283): (a)... *he came into the room,*

²⁸ Exemplos da autora.

looked around, saw the exhibit on the desk, sat down and relaxed... [... ele entrou na sala, olhou em volta, viu a exposição sobre a mesa, sentou-se e relaxou...] demonstra uma sequência de eventos coerentes. Já com o uso do *perfect*, na oração seguinte, garante-se uma interpretação contra-sequencial, ou seja, embora haja um evento fora de sequência, a codificação com o *perfect* garante a interpretação de que ocorreu antes de outro evento: (b)... *he came into the room and looked around. He had already seen the exhibit on the desk. He sat down and relaxed...*[...ele entrou na sala e olhou em volta. Ele já tinha visto a exposição sobre a mesa. Sentou-se e relaxou..].

Na Língua Francesa, segundo Gezundhajt (1998-2004, p. 6), o aspecto é representado por um segmento de vetor enquadrado por uma limitação (*bornage*):



Refere-se ao ponto de vista da duração interna do processo, particularmente de seu desenvolvimento e de seus limites, considerando: * Aspectos-limites: (a) inacabado/*inaccompli* (imperfeito): [-----..... *En ce moment, je lis Madame Bovary.* (Neste momento, leio Madame Bovary. (b) acabado/*accompli* (perfeito): [-----] *J'ai lu ce livre.* (Li esse livro). * Aspectos-durativos: (a) durativo (*duratif*): [-----] *Il prenait son bain.* (Ele tomava banho). (b) instantâneo (*instantané*): [.] *Une bombe explosa.* (Uma bomba explodiu). (c) Estativo (*Statif*): ----- *La terre tourne.* (eliminação da limitação) (A terra gira). O aspecto em francês pode, igualmente, ser marcado pelo semantismo da noção lexical do verbo como nos exemplos de alguns verbos: * incoativo (*inchoatif*): começar/*commencer* (é o ponto de partida); * durativo (*duratif*): dormir; * terminativo (*terminatif*): cessar, *compléter, finir* (cessar, completar, terminar); * instantâneo (*instantané*): *éclater* (explodir).

Quanto à quantificação, o processo pode ser: (a) Pontual: -----x----- (acontece uma vez). Exemplo: Napoleão morreu em Santa Helena. (*Napoléon est mort à St-Hélène*). (b) Repetitivo: -----xxxxxx----- (repetido de maneira aleatória). Ex: Fui ver Pedro 35 vezes. (*Je suis allé voir Pierre trente-cinq fois*). (c) Iterativo: -----x-----x-----x-----x----- (de modo regular, tempo percebido como um ciclo) Ex: Fui ver Pedro todas às noites. (*Je suis allé voir Pierre tous les soirs*).

Com relação ao Aspecto Verbal em Português, Corôa (2005, p. 62) explicita que foram os estóicos os primeiros a identificar que naquilo a que Aristóteles e posteriormente os alexandrinos chamaram de *tempus* havia mais do que precedência e sucessividade – havia o que agora chamamos de completude *versus* não-completude. Castilho (1968 *apud* Corôa, 2005, p. 64) fala em “representação espacial” do processo: é a visão objetiva da relação entre o processo e o desenvolvimento. Para ele, o *aspecto* é uma categoria léxico-sintática. Por meio da compreensão da metáfora de representação espacial, vê-se o processo mais de perto, como uma extensão e não como um ponto que a interpretação temporal implica. Como consequência, pode-se mostrar implicações lógicas do aspecto, ou seja, ser compatível com qualquer interpretação temporal e não excluído por ela. Assim, os exemplos a seguir expressam uma ação completada em um tempo passado em relação ao tempo da enunciação: (a) Acabei de ler *Vidas secas*. A “ação completada” se traduziu por meio de uma perífrase, um recurso lexical, e, portanto, através do *modo de ser da ação*. Em (b) Li *Vidas secas*, a “ação completada” foi expressa com a ajuda da noção de aspecto que caracteriza o pretérito perfeito, um recurso gramatical ou morfológico.

Santos (1974 *apud* Corôa 2005, p. 71) define o gerúndio como durativo prolongando-se continuamente e indicando o processo antes de seu término e depois de seu início. Câmara (1970 *apud* Corôa 2005, p. 71) considera a oposição entre as formas nominais como aspectual e não temporal, o que está perfeitamente de acordo com a definição de aspecto e a definição de *tempus*, pois, nas formas nominais, não se revela a dêixis, ou seja, elas não se definem em relação ao MF. Para o autor, o gerúndio é inconcluso, portanto, imperfectivo; o particípio é conclusivo, portanto, perfectivo, e o infinitivo é a forma que mais amplamente resume a significação verbal sem implicação das noções gramaticais de *tempus*, *aspecto* e *modo*. Além disso, a proximidade do particípio e dos adjetivos revela a característica de completude presente em ambos. Portanto, a duração não é a marca relevante do *aspecto*, isto é, não é o momentâneo *versus* o durativo que caracteriza o *aspecto*, mas o perfectivo (conclusivo) *versus* imperfectivo (inconclusivo). A duração só faz parte da distinção implícita no desenvolvimento do processo. Vejamos dois exemplos: (a) *José arquivava as cartas* - não implica completude, pois mostra o evento ainda em seu desenvolvimento; (b) *José arquivou as cartas* - implica, portanto, completude: aspecto perfectivo. (CORÔA, 2005, p. 74)

4.1.3. Modalidade

Esta pesquisa centrará seu foco nessa categoria gramatical, tema que desperta bastante interesse entre os pesquisadores do campo da Linguística e que teve início com os estudos da Lógica Formal. A caracterização clássica da Modalidade encontra base na Lógica Filosófica e se divide em três tipos: alética (que se relaciona ao valor de verdade das proposições); deôntica (que se relaciona à conduta) e epistêmica (que se relaciona ao eixo do conhecimento). A alética, primeira noção de modalidade, surgiu a partir das modalidades *do necessário* e *do possível*. Considerando estudos sobre Modalidade na perspectiva dos lógicos, as noções de necessidade, de possibilidade e de probabilidade são agrupadas para facilitar o modo como eram desenvolvidas, isto é, as implicações dos conceitos oriundos dos modelos idealizados pelos lógicos.

Givón (1984) ressalta, também, a ligação entre as categorias de Tempo e Modalidade. O passado e o presente são Tempos *realis* (fato) e o futuro, por sua vez, é um Tempo *irrealis*. Para o autor,

Esta assimetria sistemática entre o passado (fato, verdade, certeza) e o futuro (possível, incerto, confuso) percorre a gramática em vários níveis [...]. Assim, a modalidade IRREALIS coincide bastante em uma extensão com o FUTURO. As razões mais prováveis disto são cognitivas, tendo a ver com diferenças na intensidade e estabilidade da representação cognitiva dos eventos memorizados *versus* imaginados. (p. 278)

4.1.3.1. Modo/Modalidade

Para Dubois (1973, p. 415), ‘Modo’ é uma categoria gramatical, em geral associada ao verbo, e que traduz (1) o tipo de comunicação instituído pelo falante entre ele e seu interlocutor (estatuto da frase) ou (2) a atitude do falante com relação aos seus próprios enunciados. Explica que, no primeiro caso, o *modo* ou *modalidade* da frase se exprime pela oposição entre (a) a asserção expressa na frase assertiva, como nos exemplos: - Paulo *vem*. - Paulo *não vem*; (b) a interrogação em uma frase interrogativa: - Paulo *vem?* – Paulo *não vem?*; e (c) a ordem ou o desejo expresso em uma frase imperativa ou optativa, afirmativa ou negativa. O modo da ordem e do desejo em Português é o imperativo ou o subjuntivo: -

Paulo, *vem*. - *Que Paulo possa vir amanhã*. Em outras línguas, a ordem é expressa pelo modo imperativo e o desejo, pelo modo optativo. Mas, nem sempre, a ordem é expressa unicamente pelo modo imperativo, por exemplo: em inglês – *Another bottle!*; em francês – *Une autre bouteille!*²⁹, exemplo de JESPERSEN (1971, p. 448); - ou ainda - em alemão: *Wollen wir gehen*; – em francês - : *On y va*³⁰, exemplo de JESPERSEN (1971, p. 448). De acordo com Jespersen (1971, p. 447): « *le mode est par conséquent une catégorie syntaxique et non une catégorie notionnelle* »³¹.

Em relação ao termo ‘Modalidade’, Dubois (1973, p. 413 e 414) enumera cinco acepções: (1) Como sinônimo de modo, a *modalidade* define o estatuto da frase: asserção, ordem ou interrogação. (2) Para Charles Bally, numa análise lógica da frase, a *modalidade* é uma série de elementos que indicam que o *dictum*, processo puro e simples considerado como desembaraçado de toda intervenção do falante, é julgado realizado ou não, desejado ou não, aceito com alegria ou desgosto. Acrescenta que toda frase é, portanto, caracterizada por uma modalidade aparente ou implícita. Os modos gramaticais são apenas um dos meios utilizados para exprimir a modalidade que toma, frequentemente, a forma de uma “oração principal”. Os advérbios também desempenham, frequentemente, esse papel (talvez, em minha opinião...). (3) Na gramática gerativa, a modalidade é, com o núcleo, um constituinte imediato da frase de base que representa os seguintes elementos obrigatórios: Declarativo, Interrogativo, Exclamativo e Imperativo, e os elementos facultativos: Ênfase, Negativo (ou Afirmativo), Passivo (ou Ativo), podendo dois elementos combinar, por exemplo: *Pedro não veio?* (Interrogativa - Negativa). (4) Chamam-se *modalidades lógicas* os diversos modos de considerar o predicado da frase como verdadeiro, contingente (ou necessário), provável (ou possível). As modalidades da contingência (*vs.* necessidade) ou da probabilidade (*vs.* possibilidade) são traduzidas por auxiliares de modo; a modalidade do verdadeiro é traduzida pela ausência de auxiliar de modo a apenas a presença do tempo. A modalidade lógica é distinta da modalização (em que o falante assume ou não seu enunciado), que pode comportar uma modalidade lógica; assim, as frases: - *O trem deve chegar às cinco horas* e - *O trem deveria chegar às cinco horas*, têm a modalidade “provável”, mas a primeira é assumida pelo falante, enquanto que a segunda só o é parcialmente, ou não o é. (5) André Martinet chama *modalidades* os monemas gramaticais que não podem servir para marcar a função: o monema de plural é uma modalidade. Segundo o dicionarista Houaiss, o termo monema, na

²⁹ Uma outra garrafa! (Tradução da autora).

³⁰ Vamos. (Tradução da autora).

³¹ “o modo é, por consequência, uma categoria sintática e não uma categoria nocional...” (Tradução da autora).

terminologia de André Martinet, significa a unidade de primeira articulação ou unidade significativa mínima elementar [Pode ser uma palavra simples, uma raiz (lexemas), ou um prefixo, uma desinência (morfemas).].

Para Neves (2006, p. 151), “conceituar modalidade é uma tarefa complexa exatamente porque esse conceito envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas no domínio conceptual implicado”. Para Quirk (1985 *apud* Neves 1996), “a modalidade pode ser definida como o modo pelo qual o significado de uma frase é qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdadeira a proposição por ela expressa”. Saint-Pierre (1992 *apud* Neves 1996, p. 164) define “a modalidade como operação de assunção, pelo enunciador, do conteúdo proposicional de seu enunciado em relação a um evento ou a certa relação intersubjetiva distinguindo, assim, o *dictum*, ou conteúdo de pensamento, do *modus*, ou atitude que o sujeito toma em relação a esse conteúdo”.

Segundo Givón (1984), pela tradição lógica, as Modalidades definem-se em relações de verdade que se estabelecem entre as proposições e algum universo de realização. Dessa forma, configuram-se os seguintes valores: (1) **verdade factual** = conhecimento asseverado como real. Ex: É claro que essa situação não poderia perdurar; (2) **verdade necessária** = conhecimento não-contestado. Ex: É necessário que essa situação perdure; (3) **verdade possível** = conhecimento asseverado como irreal (inclui a verdade possível ou condicional). Ex: É possível que essa situação perdure; (4) falsidade = conhecimento asseverado como falso. Ex: A situação perdura.³²

Na tradição da análise lógica, a Modalidade é tratada como uma propriedade de proposições isoladas do contexto comunicativo natural ao passo que, na tradição linguística mais recente, a estrutura modal codifica a atitude do falante em relação à proposição. Para Givón (2005), entretanto, a atitude do falante não incide somente sobre a proposição, mas, também, sobre a atitude do ouvinte face à proposição. Conforme o autor, por “atitude do falante” devem-se entender dois tipos de julgamentos sobre a oração/proposição e sobre o estado de crença e intencionalidade do ouvinte: **julgamento epistêmico** – assuntos de verdade, probabilidade, certeza, crença ou evidência e **julgamento deôntico** (valorativo) – assuntos de desiderabilidade, preferência, intento, habilidade, obrigação, manipulação ou poder.

³² Exemplos adaptados de Neves (2006, p. 164).

Givón (1988) afirma que a Modalidade deôntica envolve a noção da dinâmica de forças no mundo externo. Por exemplo, o verbo tanto pode inserir a noção de permissão deôntica, quanto de possibilidade epistêmica, em *Eles podem brincar*, há uma permissão e, em *Eles podem brincar (ou estudar)*, há uma possibilidade.

Coracini (1991, p. 120 *apud* Pessoa, 2007, p. 371), por sua vez, aponta a Modalidade como sendo “a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere”. E complementa: “as modalidades constituem verdadeiras estratégias discursivas, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas”.

4.1.3.2. Tipos de Modalidade

Segundo Almeida (1988), a modalidade revela a atitude mental do sujeito. Cita Émile Benveniste que diz ser a modalidade uma propriedade de uma asserção complementar que incide sobre o enunciado. Almeida apoia-se no trabalho de Ferdinand Brunot *La pensée et la langue*, que considera como modalidade das ideias as características diversas que envolvem a ação, conforme ela se apresenta ao nosso juízo, ao nosso sentimento, ou à nossa vontade. Na visão de Brunot, são modalidades: a certeza, a possibilidade, o desejo, a ordem, etc. Nas operações do juízo e do sentimento, ele considera duas grandes categorias: a da realidade e a da eventualidade, sendo importante considerar as diferenças que separam as diversas modalidades. Estabelece como tipos de Modalidade, no sentido mais amplo: **modalidades objetivas**: (a) existência ou não-existência: *Paulo chegou*; (b) necessidade e obrigatoriedade: *Vem, devo esperar que venhas...*; (c) im(possibilidade) e probabilidade: *Só o metrô pode resolver isso*. Esses tipos de Modalidade vinculam-se à categoria da realidade. Os tipos de Modalidade vinculados à eventualidade são as **modalidades subjetivas**: (a) volição e desejo: *João quer pisar a grama*; (b) ordem ou proibição: *Não pise a grama*; (c) dúvida ou certeza: *Talvez eu pise a grama*.

Jespersen (1971) remete aos modos nocionais em três categorias, elencados na ontologia de Wolff: a possibilidade, a necessidade e a contingência³³. Assim como Kant fornece três <modalidades>: a possibilidade, a existência e a necessidade. Cita Gottfried Hermann que propôs certo número de subdivisões dessas categorias: * a possibilidade objetiva – ou conjuntiva, * a possibilidade subjetiva – ou optativa, * a necessidade objetiva que corresponde aos verbos adjetivais e a necessidade subjetiva – ou imperativa. Para ilustrar as modalidades que comportam um elemento de vontade, Jespersen (1971, p. 457) distinguiu os pedidos dos não-pedidos, subclassificando-os, respectivamente, em exortações e perguntas, por um lado, e em declarações e exclamações, por outro. Vejamos os exemplos³⁴:

L'ordre/ordem: *Vas-y*. [Vá]

La contrainte/pressão: *Il faut qu'il y aille*. [É preciso que ele vá.]

L'obligation/obrigação: *Il devrait y aller. Nous devons y aller*. [Ele deveria ir. Nós devemos ir.]

Le conseil/Conselho: *Tu devrais bien y aller*. [Tu deverias ir.]

La prière/Pedido: *Vas-y, s'il te plaît*. [Vá, por favor.]

L'exhortation/Encorajamento: *Allons-y*. [Vamos.]

La permission/Permissão: *Tu peux y aller si tu veux*. [Tu podes ir, se tu quiseres.]

La promesse/Promessa: *J'irai, ça sera fait*. [Irei, isso será feito.]

Le souhait (réalisable)/Desejo (realizável): *Pourvu qu'il soit encore vivant!* [Tomara que ele ainda esteja vivo!]

Le regret/Pesar: *Si seulement il était encore vivant!* [Se ele estivesse vivo!]

L'intention/Intenção: *Pour qu'il puisse y aller*. [Para que ele possa ir.]

Em contrapartida, as modalidades que não comportam nenhum elemento de vontade são³⁵:

³³ Incerteza sobre se uma coisa acontecerá ou não. (FERREIRA, 1999).

³⁴ Tradução da autora.

³⁵ Tradução da autora.

La nécessité logique/Necessidade lógica: *Deux et deux font nécessairement quatre*. [Dois e dois fazem quatro.]

La nécessité intuitive/Necessidade intuitiva: *Il doit être riche (pour dépenser autant d'argent)*. [Ele deve ser rico (para gastar tanto dinheiro).]

L'affirmation/Afirmação: *Il est riche*. [Ele é rico.]

La probabilité/Probabilidade: *Il est probablement riche. Il le saura. (probablement)* [Ele é provavelmente rico. Ele o saberá. (provavelmente)]

Le doute/Dúvida: *Il est peut-être riche*. [Talvez ele seja rico.]

La capacité/Capacidade: *Il sait parler*. [Ele sabe falar.]

La condition/Condição: *S'il est riche*. [Se ele é rico.]

L'irréel/Irreal: *S'il était riche*. [Se ele fosse rico.]

La concession/Concessão: *Bien qu'il soit riche*. [Embora ele seja rico.]

Neves (2006, p. 159) relaciona os diversos tipos de modalidade em que “necessidade” e “possibilidade” são as noções que se colocam tradicionalmente como subtipos das Modalidades, noções essas que se dividem em subcategorias modais: alética, epistêmica, deôntica, volitiva (ou bulomaica) e disposicional.

A modalidade alética, ou lógica, está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições, um evento natural ou humano que se caracteriza por sua absoluta indeterminação e imprevisibilidade. Dessa forma, a modalidade alética tem relação com o mundo ontológico, o qual reflete uma escala lógica que vai do necessário ao impossível, passando pelo possível e pelo contingente. Exemplo: - A Matemática *pode ser* apresentada por meio da adição, subtração, multiplicação e divisão.

Embora central na Lógica, nas línguas naturais, a modalidade alética é dificilmente detectada, pois o comprometimento da modalização alética com a verdade relacionada a mundos possíveis torna pouco claro o discurso comum, ou seja, se um conteúdo asseverado for portador de verdade em um ato de fala, é improvável não ser filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante. Por isso, a modalidade alética não constitui privilégio de investigação

em línguas naturais, tendo em vista não considerar o conhecimento e o julgamento do falante, o mesmo não ocorrendo com as modalidades deôntica e epistêmica.

A Modalidade epistêmica, segundo Neves (2006), está relacionada com a necessidade e a possibilidade epistêmicas, que são expressas por proposições contingentes, isto é, que dependem de como o mundo é. Refere-se à fonte do conhecimento sobre o mundo representável por proposições, nas quais o falante pode ou não estar comprometido, por exemplo: - O efeito estufa *pode acelerar* a degradação do planeta.

A Modalidade deôntica relaciona-se com obrigações e permissões e se enquadra no eixo da conduta. Está condicionada pelo traço específico [+controle] ligado ao falante, por exemplo: - Ana, *é preciso* estacionar o carro na vaga certa: você *não deve* ir muito longe.

Conforme Neves (2006), as Modalidade bulomaica (ou volitiva) e disposicional (ou habilitativa) relacionam-se com significados deônticos, ou seja, com a necessidade deôntica e a possibilidade deôntica. A bulomaica ou volitiva expressa desejos do falante, por exemplo: - *Deve ser* nossa a medalha olímpica!; a disposicional ou habilitativa refere-se à disposição, habilitação, capacidade do falante, como: - Depois da cirurgia, o paciente *pode andar*.

Embora os lógicos tivessem estabelecido as Modalidades: alética, epistêmica e deôntica, as modalidades básicas consideradas nos estudos são a epistêmica e a deôntica, ficando a primeira praticamente reduzida às investigações lógicas. Dessa forma, a autora divide em dois grandes tipos a Modalidade: epistêmica (conhecimento e crença) e não-epistêmica (permissão, obrigação e proibição), esta inclui a deôntica (obrigação) e a dinâmica (volição e habilidade ou capacidade).

Trataremos da Modalidade começando por relacionar as quatro sentenças modais mais habituais: a) **pressuposição**: a proposição é assumida como verdade; b) **asserção “realis”**: a proposição é fortemente declarada como verdade, mas o ouvinte pode refutá-la (afirmativa e negativa); c) **asserção “irrealis”**: a proposição é fracamente declarada como possível ou como necessária; d) **asserção negada**: a proposição é fortemente declarada como falsa.

Givón (1984) apresenta o contraste *realis* e *irrealis* por meio de orações simples e complexas para exemplificar as sentenças modais caracterizadas no parágrafo anterior. Nas orações simples, dos quatro maiores tempos: *passado*, *presente*, *futuro* e *habitual*, os dois primeiros são claramente evidência de Tempo *realis* (fato), tratando de eventos/estados que

ocorreram ou que estão ocorrendo, como em: a) Past (passado): Joe cut a log. (Joe cortou a lenha) [asserção do fato] e b) Present (presente): Joe is cutting a log. (Joe está cortando a lenha) [asserção do fato]. No futuro, por sua vez, há a representação do Tempo *irrealis*, por tratar de eventos/estados hipotéticos, possíveis, incertos, que ainda não ocorreram, como em c) Future (futuro): Joe will cut a log. (Joe cortará a lenha.) (Joe vai cortar a lenha) [asserção de possibilidade].

O teste mais comum para *realis/irrealis* envolve a referencialidade/referenciação de argumentos indefinidos sob o âmbito destas modalidades. Givón (1984) explica que as frases *a* e *b* são modalidades “*realis*”, e crer na verdade da sentença inteira implica também na crença da existência de um único objeto – ‘a log’[a lenha]. Por outro lado, na frase *c*, modalidade “*irrealis*” – ‘a log’ é ambíguo, e pode ou não significar um único tronco. Nesse caso, a classificação é não-referencial ou genérica. Outra fonte da modalidade *irrealis*, nas orações simples, segundo (GIVÓN, 1984, p. 286), vem de variados operadores probabilísticos, como advérbios epistêmicos e modais, conforme o que se apresenta aqui: a) Joe caught a whale. (Joe capturou uma baleia) [past=passado; *realis*]: **referencial**; b) Maybe Joe caught a whale. (Talvez Joe tenha capturado uma baleia) [past=passado+advérbio; *irrealis*]: **não-referencial**; c) Joe may have caught a whale. (Joe pode ter capturado uma baleia) [past=passado+modal; *irrealis*]: **não-referencial**.

Finalmente, outra fonte da modalidade *irrealis* nas orações principais encontra-se no escopo dos verbos modais, os quais não implicam a existência de seus objetos, nem mesmo no tempo passado, mas são, brevemente, verbos que descrevem mundos imaginários, estados ou eventos. Por exemplo, (GIVÓN, 1984, p. 286): a) Joe caught a whale. (Joe capturou uma baleia.)[past=passado, *realis*, escopo do verbo implicativo]: referencial; b) Joe imagined a baleia. (Joe imaginou uma baleia.) [past=passado, *irrealis*, escopo do verbo não-implicativo]: não=referencial.

De acordo com Givón (1993, p. 30), a escala dos verbos modais é caracterizada pela sintaxe do complemento da seguinte forma (nominal, *-ing-* infinitivo, *to-*infinitivo, *how-to*, modal e finito): * She finished **her work** late. (Ela terminou seu trabalho final); * She finished **building** the house. (Ela terminou de construir a casa); * She wanted **to build** a house. (Ela queria construir uma casa); * She knew **how to** build a house. (Ela soube como construir uma casa); * She wished that he **would build** a house. (Ela desejou que ele

construísse uma casa); * She knew that he **had build** a house. (Ela sabia que ele tinha construído uma casa).

Afirma Givón (1984) que a modalidade, nas orações complexas, é *irrealis*, embora quando combinadas com o passado sejam *realis*. Eis um exemplo para cada uma, extraído de (GIVÓN, 1984, p. 286 e 287): *Irrealis* → (oração condicional): **If** Joe catches a whale, then... (Se Joe pescar uma baleia, então...); *Realis* → (orações adverbiais com porque): **Because** Joe caught a whale, he... (**Porque** Joe pescou uma baleia, ele...). Assim, o autor explicita como sendo estes os motivos pelos quais se considera *realis* o não-marcado, referencial, natural, caso neutro e *irrealis* como o marcado, não-referencial, caso excepcional na linguagem humana.

Os lógicos veem a modalidade como uma flutuação entre o *necessário*, o *possível* e o *provável*. Gezundhajt (1998-2004) reproduz a ideia de flutuação dos lógicos, descrevendo as modalidades em: objetivas (ôntica e alética), subjetivas (epistêmica e apreciativa) e mistas (deôntica e volitiva). Culioli *apud* Gezundhajt (1998-2004, p. 8) reagrupa as modalidades de acordo com o tipo de comentário do enunciador, a saber:

- **modalidade do tipo 1** (assertiva), diz respeito ao valor de verdade, cuja relação é de validade ou não, como no exemplo:

Il vient. (Ele vem.) asserção afirmativa

Il ne vient pas. (Ele não vem.) asserção negativa

- **modalidade do tipo 2** (epistêmica – reagrupa a alética e a epistêmica), diz respeito aos domínios do provável, do verossímil, do possível, do eventual, a exemplo:

Si tu me le demandes, je peux éventuellement passer.

(Se tu me perguntas, eu posso eventualmente passar.)

- **modalidade do tipo 3** (apreciativa), diz respeito aos valores de bom/mal, normal/anormal, feliz/infeliz, tem-se como exemplo:

Malheureusement, il n'est pas venu.

(Infelizmente, ele não veio.)

- **modalidade do tipo 4** (intersubjetiva ou radical), compreende o querer, a vontade do sujeito da enunciação, a pressão, a pergunta que o enunciador faz pesar sobre o sujeito da enunciação e a permissão (deôntica), as relações sujeito/predicado no interior da relação predicativa e as relações pragmáticas, a exemplo:

S'il ne veut pas manquer la fête, il doit venir.

(Se ele não quiser faltar a festa, ele deve vir.)

Às vezes, há exemplos de frases que se encaixam em duas categorias modais, como:

* *Va t'asseoir!* (Vai te sentar!), está no âmbito da modalidade do tipo 1 por ser uma injunção na qual o enunciador simula uma tomada de posição, como também da modalidade do tipo 4 que compreende a vontade do falante em relação ao seu ouvinte.

Do ponto de vista morfossintático, não há verdadeira correspondência entre os modos e as modalidades, mas, ainda assim, é possível estabelecer certas ligações, conforme o que segue:

- Modo indicativo (modalidade assertiva)

Il va venir. [Ele vai vir.]

- Modo subjuntivo (modalidade epistêmica)

Je ne pense pas qu'il vienne. [Não penso que ele venha.] - É o único modo que remete puramente ao modal.

- Modo condicional (modalidade hipotética)

S'il avait le temps, il viendrait. [Se ele tivesse tempo, ele viria.] - Relação lógica de causa

- Modo imperativo (modalidade deôntica)

Viens me voir. [Venha me ver.] Ordem

Segundo Culioli *apud* Gezundhajt (1998-2004), os modos ditos *participio* e *infinitivo* são mais ligados ao aspecto e à ordem dos processos do que às modalidades propriamente ditas.

Brunot *apud* Almeida (1988, p. 11) discrimina como meios de expressão no francês: a entoação, o uso dos tempos, os auxiliares de modo, os complementos modais, a ordem das

palavras, os modos do verbo. Acrescenta ainda que os mesmos meios existem na Língua Portuguesa, conforme exemplos³⁶:

a) **entoação** – Maria é bela? Maria é bela.

b) **uso de tempo** - Há três metros de uma parede à outra; haverá três metros de uma parede à outra.

c) **auxiliares** – Ela quer trabalhar na televisão; ela deve trabalhar na televisão; ela pode trabalhar na televisão.

d) **ordem das palavras** – Torcedor do Flamengo, já não o sou!

e) **modos do verbo** – Eu vou ao cinema; talvez vá ao cinema.

De acordo com Neves (2006), a Modalidade pode ser expressa pelos seguintes meios linguísticos³⁷:

- por um verbo auxiliar modal: *João **deve** trabalhar hoje.*

- por um verbo de significação plena (indicadores de opinião, crença e saber): ***Penso** que João trabalhará hoje. / **Duvido** que João trabalhe hoje.*

- por um advérbio: ***Certamente**, João trabalhará hoje.*

- por um adjetivo em posição predicativa: ***É certo** que João trabalhe hoje./ **É possível** que João trabalhe hoje.*

- por um substantivo: *Meu **desejo** é trabalhar.*

- pelas próprias categorias gramaticais (Tempo/Aspecto/Modo) do verbo da predicação: *João **acreditava** que retornaria ao trabalho hoje.*

- por expedientes puramente sintáticos: unipessoalização, que se alterna com a 1ª pessoa do singular e minimiza a participação do falante – [*Eu sei – **disse João** – é preciso trabalhar*]; intercalação de orações em 1ª pessoa, que produz o efeito contrário ao da unipessoalização - *O trabalho é importante, mas **eu preciso** descansar.*

³⁶ Exemplos de Almeida (1988, p. 11)

³⁷ Os exemplos são de Duarte (2003, p. 90).

Para completar a lista acima, há meios prosódicos³⁸ que sempre estão presentes na modalização em língua falada, isto é, nas elocuições orais, conforme distingue Saint-Pierre (1991) em três classes de modalizadores, a partir da teoria dos atos ilocucionários:

(a) marcadores prosódicos (entonação, qualidade de voz):

* *Tu me donnes ce crayon?* [Tu me dás esse lápis?]/ * *Dépêche-toi.* [Apreste-te.]

(b) marcadores morfológicos e sintáticos (os auxiliares de modo, as locuções de intensidade, a modalidade impessoal, os advérbios modais e a colocação em relevo, pode ser a topicalização, o deslocamento do sujeito ou do objeto, as clivadas):

* *Tu **dois partir.*** [Tu deves partir.] (nécessité/necessidade);

* *Je **suis obligée** de dire qu'il a de la fièvre.* [Sou obrigada a dizer que ele tem febre] (obligation/obrigação);

* ***Il est certain** qu'il fait de la fièvre.* [É certo que ele está com febre.] (certitude/certeza);

* *Elle va **probablement** venir le chercher à midi.* [Ela vai provavelmente vir procurá-lo meio-dia.] (probabilité/probabilidade);

* *C'est **l'ours** qui est le plus malade.* [O urso é o mais doente.] (certitude/certeza)

(c) marcadores discursivos (extensão frástica, repetição, discurso relatado, formas de polidez, ato indireto):

* *Mais oui, c'est certain.* [Mas sim, é certo.] (asserção amplificada por reiteração)

* *Il a mal, il mal au bras.* [Ele está mal, mal do braço.] (certeza do fato)

* *La cliente a dit qu'il avait mal aux yeux.* [A cliente disse que estava mal dos olhos.] (verossímil)

* *Apporte-le moi s'il te plaît.* [Traga-o, por favor.]

* *Peux-tu me donner le thermomètre?* [Tu podes me dar o termômetro?]

Chu (2008) propõe uma caracterização sintática da classe dos verbos modais do Francês. Diferentemente dos posicionamentos similares em inglês, os verbos modais do

³⁸ Os exemplos são de Saint-Pierre (1991, p. 227-234).

francês podem se combinar, e, essa possibilidade de sequência é explorada de uma maneira exaustiva por um mecanismo de validação. O autor, para exemplificar a definição de um verbo modal, transcreve um trecho retirado do Jornal *Le Monde*, que diz:

“Assim como para desfrutar plenamente da felicidade que lhes foi prometida, os habitantes **deverão ser** capazes de suportar coisas da arquitetura do que **pode ingerir** um corpo normal.” (Tradução da autora).³⁹

Nas gramáticas escolares, em geral, pouco se vê em relação à análise de verbos modais ou mesmo sobre modalidade, mas tão somente observações concernentes às particularidades semânticas como conceitos das categorias verbais. Nas últimas décadas, segundo Chu (2008), é que se pode observar o aparecimento de estudos teóricos tratando seriamente da questão do verbo modal e da modalidade, mas o *status* desses elementos não está bem determinado.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, apresentamos seções que abordam o complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) em suas bases nocionais e detivemo-nos, especificamente, na categoria Modalidade: (i) Modo/Modalidade e (ii) Tipos de Modalidade.

Para a primeira subseção “**Modo/Modalidade**”, expusemos os conceitos de cada termo considerados por estudiosos, seguidos de exemplos nas línguas naturais. Para a segunda subseção “**Tipos de Modalidade**”, listamos as tipologias propostas por Almeida (1988), Jespersen (1971), Neves (2006), Givón (1984), Gezundhajt (1998-2004) e Saint-Pierre (1991). Abordamos, ainda, as modalidades básicas (epistêmica e deôntica), mais consideradas nos estudos linguísticos em relação às outras modalidades como a alética.

A explanação aqui esboçada sobre o complexo Tempo, Aspecto e Modalidade, culminando na exposição da categoria Modalidade, delineia nossa análise a partir do roteiro de perguntas, dividido em três blocos (Modalidade expressa pelo Verbo, Modalidade expressa

³⁹ *Tant si bien que pour profiter pleinement du bonheur qui leur est promis, les habitants **devront être** en mesure de supporter des choses d'architecture à ce que **peut ingérer** un organisme ordinaire.*

pelo Advérbio e Modalidade expressa pelo Adjetivo), a ser apresentado no próximo capítulo:

Metodologia.

5. METODOLOGIA

Este capítulo trata da descrição da metodologia empregada nesta pesquisa que visa à comparação do tratamento dado à categoria Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa utilizados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da rede pública do município de Macapá-Amapá. Descrevemos o tipo de pesquisa, o *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados.

A escolha para análise da categoria Modalidade nas três classes de palavras: Verbo, Advérbio e Adjetivo deu-se em função de delimitar a pesquisa, não significando dizer que as outras classes, nos Livros Didáticos, não pudessem abordar o estudo da Modalidade.

5.1. Tipo de pesquisa

Com o objetivo de analisar como a categoria Modalidade é abordada nos livros didáticos de Língua Portuguesa (Língua Materna – LM) e de Língua Francesa (Língua Estrangeira – LE), ao tratarem do verbo, do advérbio e do adjetivo, partimos da pesquisa descritiva, de cunho qualitativo que, segundo Andrade (1995, p. 15), consiste na observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos.

5.2. Descrição do *corpus*

Para a realização desta pesquisa, escolhemos duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, sendo uma do Ensino Fundamental II e a outra do Ensino Médio. Da Língua Francesa não há coleção, mas um livro didático desenvolvido pelos professores de Francês em Macapá, próprio para o estado do Amapá, destinado a atender os mesmos níveis apresentados para a Língua Portuguesa.

Adotamos dois critérios para a seleção dos livros componentes do *corpus* desta pesquisa: serem adotados pela maioria das escolas públicas de Macapá e estarem no último ano do triênio 2008/2010, antes da próxima escolha dos livros didáticos.

Por meio do sítio do MEC/FNDE/SIMAD, obtivemos o número a que se chegou para a escolha dos livros didáticos mencionados, em que há 208⁴⁰ escolas de Ensino Fundamental cadastradas no município de Macapá, sendo 72 escolas de Ensino Fundamental II, das quais 27 adotaram o livro de Língua Portuguesa *Projeto Araribá*, e das 36 escolas de Ensino Médio cadastradas em Macapá, 22 adotaram o livro *Português: Linguagens*.

O livro de Língua Estrangeira *Portes Ouvertes* foi concebido no estado do Amapá, por professores de Francês, para suprir a falta de material adequado à região⁴¹. Por ser vizinho da Guiana Francesa, o estado do Amapá tem, na rede pública estadual, a Língua Francesa obrigatória a partir do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio.

5.2.1. Livro Didático: Projeto Araribá

A coleção *Projeto Araribá* do Ensino Fundamental de nove anos, adequada ao Novo Acordo Ortográfico, é uma obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. A obra em quatro volumes a ser analisada corresponde aos níveis de ensino do 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. Utilizaremos a segunda edição de 2007, adotada em 2010 por 27 escolas, das 72 escolas de Ensino Fundamental II da rede pública de Macapá-Amapá.

Cada volume da coleção *Projeto Araribá* está dividido em oito unidades temáticas e cada unidade está organizada em duas partes, apresentadas da seguinte forma - 1ª parte: *Abertura, Leitura – Texto A, Estudo do texto, Produção de texto, Estudo da língua*; 2ª parte: *Leitura – Texto B, Produção de texto, Estudo da Língua, Questões da Língua* e, encerrando cada unidade, *Projeto em equipe*, para 6º e 7º anos, e *Projeto de investigação* – para 8º e 9º anos. Entre as unidades sete e oito da coleção aparecem até quatro textos para estudo e

⁴⁰ Este número corresponde ao total de escolas de Ensino Fundamental I e II cadastradas para o município de Macapá, conforme o sítio: https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.SISADWEB_1_PC

⁴¹ O Manual *Portes Ouvertes* [Portas Abertas] surgiu da decisão de instrumentalizar as escolas públicas do Ensino Fundamental II e Médio do Sistema Educacional Estadual, empenhadas na adoção do Francês como primeira língua estrangeira. A proposta era elaborar um manual que configurasse a realidade amapaense, partindo do mundo concreto do aprendiz para um novo mundo, novas culturas, onde pudesse interagir com o Outro a ser descoberto, ampliando os seus horizontes. (FURTADO, 2005)

análise. Há, ainda, subseções especiais nas unidades quatro, cinco e oito do 6º ao 9º ano, destinadas a textos instrucionais⁴² e páginas especiais com infográficos⁴³.

5.2.2. Livro Didático: Português: Linguagens

A coleção *Português: Linguagens* [Literatura – Produção de Texto – Gramática], com três volumes que correspondem às séries do Ensino Médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa mais escolhida na capital Macapá. Analisaremos a quarta edição revista e ampliada, 5ª reimpressão, do ano de 2004, adotada, em 2010, por 22 escolas, das 36 escolas de Ensino Médio da rede estadual do estado do Amapá.

Os volumes 1, 2 e 3 do Ensino Médio compreendem, respectivamente, 43, 50 e 43 capítulos, os quais estão inseridos em quatro unidades temáticas. Para o volume 1, cada unidade é subdividida em 12, 10, 11 e 10 capítulos. Para o volume 2, a primeira unidade contém 14 capítulos e as demais unidades (2, 3 e 4) perfazem 12 capítulos cada uma. O volume 3 contém 4 unidades, respectivamente, com 13, 10, 9 e 11 capítulos. Os capítulos, por sua vez, estão organizados em trabalhos voltados, em sua maioria, para a *Literatura*, por meio da leitura e análise de textos literários, para a *Língua: uso e reflexão* e para a *Produção de Texto*.

Ao final de cada unidade, há o complemento da unidade para abordar dois assuntos: um, denominado *Em dia com o vestibular*, com questões de vestibulares das universidades do país, concernentes à *Literatura, Interpretação de Texto, Produção de Textos e Gramática*, e o outro, intitulado *Intervalo*, orienta a participação em atividades a serem realizadas em grupo, de acordo com as orientações fornecidas pelo professor. Para este trabalho, no início da unidade, é conveniente que o professor proceda à organização e à distribuição das tarefas propostas no projeto do capítulo *Intervalo*, conforme informação contida no Livro do Professor.

⁴² Dedicados a orientar a elaboração de instruções precisas para a realização das mais diversas tarefas e atividades, como por exemplo, uma receita para fazer uma salada grega (p. 172, 6º ano – Projeto Araribá).

⁴³ Enriquecem o conteúdo das unidades em que aparecem e preparam o aluno para o desenvolvimento dos projetos. Segundo Dicionário Houaiss3 eletrônico, infográfico é um gênero jornalístico que utiliza recursos gráfico-visuais para apresentação sucinta e atraente de determinadas informações.

5.2.3. Livro Didático: *Portes Ouvertes* [Portas Abertas]

Conforme Furtado (2005), a partir do Projeto de Elaboração de Material Didático em Francês para o Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual, datado de outubro de 1999, nasceu o desafio de construir um material didático adaptado à realidade amapaense.

O Projeto de Elaboração do Manual *Portes Ouvertes* (Portas Abertas) vincula-se a outros projetos⁴⁴: a) Projeto de Habilitação (formação de professores em Francês Língua Estrangeira/FLE - em nível de Graduação e Pós-Graduação), b) Projeto de Formação Continuada, c) Projeto de Experimentação deste Manual, d) Projeto de Tutoria e e) Projeto de Acompanhamento e de Avaliação das ações, provenientes de Acordos de Cooperação firmados entre Brasil e França desde o ano de 1996, o que desencadeou diversas ações visando à concretização da proposta inicial de cooperação na área educativa.

Com a política de difusão da língua e da cultura francesa no estado do Amapá, é que, nas sessões de formação de professores, começou o trabalho de produção de textos e exercícios pelos professores de Francês para compor o material didático que ainda não possuía denominação exata, mas que já antevia atender a objetivos bem precisos – subsidiar o ensino/aprendizagem do Français Langue Étrangère (FLE) - Francês Língua Estrangeira, com a supervisão do GREF (Grupo de Educadores Aposentados sem Fronteiras - França). O material produzido foi aos poucos sendo utilizado nas salas de aula. Porém, apenas no segundo semestre de 2001, foi executado o Projeto de Experimentação do Manual.

Tendo adotado a Língua Francesa como primeira língua estrangeira no sistema educacional amapaense, devido à cooperação transfronteiriça entre Brasil e Guiana Francesa (Departamento Ultramar da França), o Governo do Amapá, dentre outros projetos voltados para a formação continuada e difusão da língua e cultura francesa em terras amapaenses, favoreceu a concepção desse material, de cuja construção participaram várias entidades: a

⁴⁴ Esses projetos estão relacionados à implementação de políticas de difusão e de ensino da língua/cultura do Francês no Amapá e do Português na Guiana Francesa, mediante compromisso firmado entre França, representada pelas Antilhas e pela Guiana Francesa, e Brasil, para o estado do Amapá, representado pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação (SEED), Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Centro de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos do Amapá (CEFORH), hoje Escola de Administração Pública (EAP) e *Groupement Retraités des Éducateurs Sans Frontières* - Grupo de Educadores Aposentados sem Fronteiras (GREF). As ações que dizem respeito ao projeto de formação em nível de Graduação e Pós-Graduação envolveram, ainda, a *Université des Antilles et de la Guyane* – Universidade das Antilhas e da Guiana (UAG) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). (FURTADO, 2005)

Secretaria de Estado da Educação (SEED), o Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFMD), o Centro de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos do Amapá (CEFORH), hoje Escola de Administração Pública (EAP) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A equipe responsável pela elaboração do material contou, ainda, com a orientação e supervisão pedagógica do *Groupement Retraités des Éducateurs Sans Frontières* (GREF) – Grupo de Educadores Aposentados sem Fronteiras (França).

O Manual *Portes Ouvertes* é formado por um conjunto de fichas pedagógicas elaboradas a partir de uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas, em que são valorizadas as interações, a comunicação oral e a aprendizagem da escrita, assim como procura dar importância à realidade histórica, geográfica e social do estado do Amapá. O livro/manual apresenta-se na forma de um conjunto didático-pedagógico, contendo o livro do aluno, as fichas pedagógicas do professor (bilíngue) e um CD áudio, em que se encontram os registros das situações e dos exercícios de correção fonética.

No livro do professor, no início de cada unidade, estão os objetivos comunicativos, linguísticos [gramática, vocabulário e pronúncia] e os referentes ao conhecimento do meio e da cidadania. As fichas pedagógicas estão divididas em 5 unidades, com 4 lições cada uma, acrescentando, ao final de cada unidade, o *Bilan (Balanço)*, uma espécie de revisão para verificação dos conteúdos aprendidos. Nas duas últimas unidades, o livro do professor não descreve, paralelamente, o que vinha fazendo até então, as situações de classe organizadas pelo professor e as atividades correspondentes ao aluno, trazendo, em lugar disso, sugestões pedagógicas, aprofundamento gramatical e correção dos exercícios propostos.

No livro/manual do aluno aparecem todos os textos, juntamente com os exercícios a serem trabalhados, sem as respectivas respostas, diferentemente do que acontece com o manual do professor. Vale ressaltar que estes textos foram elaborados com base na realidade do Amapá, ou seja, reportam situações vivenciadas no cotidiano do amapaense, começando pelos nomes próprios dos personagens, os quais se inspiram nos brasileiros e outras referências, destacando-se, o comércio, os rios, as ruas e praças de Macapá, bem como os produtos e iguarias típicos da Amazônia.

5.3. Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, seguimos o roteiro elaborado por Alcântara (2010)⁴⁵ no que concerne à categoria Modalidade e acrescentaremos outras questões baseadas no roteiro de Tolonen (1992) para a análise e interpretação dos dados coletados nos livros didáticos selecionados de Língua Portuguesa e de Língua Francesa. Apresentamos, a seguir, o roteiro que contempla três partes: a expressão da modalidade por verbos, advérbios e adjetivos.

Parte A: Verbo
- Os Livros Didáticos:
1. Mostram, explicitamente, que a modalidade pode ser expressa pelo verbo?
2. Diferenciam Modo de Modalidade?
3. Associam os Modos Indicativo/ <i>indicatif</i> , Subjuntivo/ <i>subjonctif</i> e Imperativo/ <i>impératif</i> à certeza/ <i>certitude</i> , incerteza/ <i>incertitude</i> e ordem/ <i>ordre</i> , respectivamente? Ou correlacionam os Modos ao contexto de uso?
4. Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/ <i>conditionnel</i> ?
5. Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais?
6. Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, <i>dicendi</i> , volição?

Parte B: Advérbio
- Os Livros Didáticos:
1. Mostram, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio ⁴⁶ ?
2. Tratam, em exercícios, da Modalidade expressa pelo advérbio?
3. Exploram palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce?
4. Apresentam os advérbios em contextos de uso/textos?
5. Demonstrem, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores?

Parte C: Adjetivo
- Os Livros Didáticos:
1. Abordam o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa ⁴⁷ ?
2. Comparam o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais ⁴⁸ ?

⁴⁵ Nesta parte A, pertencem a esta autora as questões de 2 a 5.

⁴⁶ Esta questão é do roteiro de Alcântara (2010).

⁴⁷ **É necessário** que João trabalhe hoje./ **É preciso** que João trabalhe hoje. (conforme exemplos de Duarte, 2003, p. 90); **Il est important** d'apprendre les mathématiques. (**É importante** aprender as matemáticas.) / **Il faut** apprendre les langues. (**É preciso** aprender as línguas.), (conforme Bezerra, 1978, p. 10).

⁴⁸ João **deve** trabalhar hoje./ **Duvido** que João trabalhe hoje./ **Certamente**, João trabalhará hoje./ **É possível** que João trabalhe hoje. (conforme Neves, 2006; Duarte, 2003).

3.Exploram os efeitos de sentido do adjetivo em textos/contextos?

4.Explicam que a modalidade pode se manifestar sob diferentes meios linguísticos, dentre os quais, o adjetivo?
--

Na primeira parte do roteiro, analisamos como a categoria Modalidade é tratada nos livros didáticos, considerando ser expressa pelo Verbo, pois, a hipótese inicial é a de que, ao tratarem dos modos verbais, consideram a atitude do falante em relação à proposição. Outra questão relevante é saber se os livros didáticos distinguem Modo de Modalidade, ou as considerarem como categorias equivalentes. Quanto aos Modos, nem sempre os livros didáticos os correlacionam ao contexto de uso, demonstrando associar o Indicativo/*Indicatif*, Subjuntivo/*Subjonctif* e Imperativo/*Impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre* em quadros com exemplos de frases isoladas de textos. No que concerne aos efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, como é o caso do futuro do pretérito, *conditionnel* na Língua Francesa, às vezes, há o destaque. Em relação aos usos/funções de verbos auxiliares modais, pressupomos serem abordados no livro de Língua Francesa, salientando noções de possibilidade, obrigação e poder por parte do enunciador. Já para os usos/funções dos verbos de significação plena, como verbos de crença, *dicendi*, volição, a hipótese é de não serem abordados como meio de expressão da Modalidade, limitando-se os Livros Didáticos à apresentação das formas.

Na segunda parte, buscamos analisar se os livros didáticos demonstram que a Modalidade pode ser expressa pelo Advérbio, já que este acrescenta noções temporais e mesmo modais às proposições, além disso, queremos saber se tratam da Modalidade expressa por advérbios modais em exercícios, pois os Livros Didáticos se limitam, na maioria das vezes, a explicações estruturalistas de formas. E, ainda, procuramos verificar se destacam palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce, tendo em vista que chamam a atenção, constituindo uma estratégia para marcar a atitude do falante em relação ao que ele próprio diz. Não obstante, intentamos verificar se evidenciam os advérbios em contextos de uso/textos, pois modificam a noção da forma verbal, gerando uma interpretação de incerteza/dúvida. Com relação à demonstração de efeitos de sentido provocados pelo emprego dos advérbios modais/modalizadores nos textos e contextos, a hipótese é de que os livros não trabalham esses efeitos, apresentando, tão somente a exposição da classificação adverbial.

Na última parte, queremos saber se os livros didáticos abordam o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa para expressar a Modalidade, pois parece que eles desconsideram a reflexão desse uso linguístico. No que concerne à diferença entre o uso de adjetivo em posição predicativa e o uso de verbos modais, parece-nos não haver o trabalho com a diferenciação desses termos, visto que não há uma preocupação com a reflexão da funcionalidade em um contexto de uso, mas, apenas, uma exposição tanto da classificação do adjetivo, quanto dos verbos modais. No que diz respeito aos efeitos de sentido do adjetivo em posição predicativa nos textos/contextos, parece que os livros didáticos raramente exploram esse recurso, desconsiderando o uso pragmático, além disso, não explicam que a Modalidade pode se manifestar sob diferentes meios linguísticos, dentre os quais, o adjetivo, pois predomina, ainda, uma abordagem estrutural.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, apresentamos um resumo das coleções didáticas que compuseram o nosso *corpus*, bem como o processo dessa escolha dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa para cada nível de ensino. Para análise da categoria Modalidade, os procedimentos metodológicos foram expostos a partir de um roteiro de análise com três blocos, cada qual referente a uma classe de palavras: Verbo, Advérbio e Adjetivo com, respectivamente, seis, cinco e quatro questões, as quais nortearam nossa pesquisa para compor o próximo capítulo, o da Análise dos Livros Didáticos.

6. ANÁLISE DA CATEGORIA MODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA FRANCESA

Neste capítulo, apresentaremos a análise da categoria Modalidade no estudo do Verbo, Advérbio e Adjetivo, por meio de dados obtidos em livros didáticos de Língua Portuguesa (*Projeto Araribá - Ensino Fundamental II*, *Português: Linguagens - Ensino Médio*) e de Língua Francesa (volume único), conforme roteiro elaborado constante do item 5.3 da Metodologia.

6.1. Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II: *Projeto Araribá*

Para a análise dos Livros Didáticos do Ensino Fundamental II, serão considerados os do 6º e 7º ano, tendo em vista os do 8º e 9º anos não trazerem informações a respeito de Verbo, Advérbio e Adjetivo, tendo em vista abordarem as outras classes de palavras. Para o Verbo, a sétima unidade foi analisada. A oitava unidade foi o foco de análise do Advérbio e a quarta unidade correspondeu ao bloco de questões do Adjetivo. Do livro 7º Ano, para o Verbo, as unidades analisadas compreendem a segunda e a terceira. Para o Advérbio, a quarta unidade analisada. E para o Adjetivo, houve uma pequena menção à adjetivação na quinta unidade do livro.

6.1.1 - Análise da categoria modalidade no estudo do VERBO

6.1.1.1. – 6º Ano

Ao introduzir a seção Estudo da Língua (I), na sétima unidade do livro do sexto ano, o autor do livro de Língua Portuguesa lista o que o aluno deverá saber ao final do estudo:

- o que é verbo e o que é locução verbal;
- o que são flexões verbais;

- quais são os modos verbais;
 - quais são os tempos verbais básicos.
- (KANASHIRO, 2007, p. 230)

Em relação à primeira pergunta do roteiro, “Mostra, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo”, no livro, o autor não mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo. Instiga o aluno a retomar conceitos de adjetivos e substantivos estudados em lições anteriores, apresenta, a partir de frases contidas na tira “*Minduim*”, perguntas para indicar a que determinada palavra se refere, culminando, assim, na apresentação da definição de verbo, locução verbal e verbo auxiliar.



- Quem poderia ser “ela” a quem a personagem se refere no primeiro quadrinho?
- Qual é o significado de *aventura*, no segundo quadrinho?
- Por que a personagem pede calma à outra no último quadrinho?
- Entre as palavras em destaque no quadro a seguir, quais indicam, na tira, características, nomes ou processos?

disse escrever aventura arranjado pior

- Que palavra é empregada no último quadrinho para estabelecer uma ligação entre um elemento e sua característica?
- Encontre, na tira, expressões que indiquem ação ou processo e que sejam formadas por duas palavras.

O **verbo** indica processos ou estados: o que fazem as pessoas, a natureza e outros seres, que ações praticam, o que acontece com eles, e também faz a ligação entre um elemento da frase e sua característica, seu estado, sua aparência, etc.

(KANASHIRO, 2007, p. 230)

Chama-se **locução verbal** a expressão formada por mais de um verbo: ia escrever, tinha arranjado, vai sair, vou trazer, vão voltar, estou fazendo, havia comido, etc.

O verbo que apresenta a ideia principal é sempre o último. O que o acompanha é chamado de **verbo auxiliar**.

Os verbos auxiliares mais utilizados em nossa língua são: ser, estar, ter, haver, ir e ficar.

(KANASHIRO, 2007, p. 231)

Em seguida, trabalha esses conceitos em exercícios estruturais, solicitando do aluno a observação e a identificação das formas verbais, não de modo explícito, em trechos de poemas e tiras, pois conduz o aluno a pensar nas formas verbais, além de tratar do sujeito, conforme o exemplo logo abaixo. Portanto, a hipótese não se confirma, tendo em vista se trabalhar, ainda sob o ponto de vista estrutural e não considerar que a atitude do falante traz a modalidade.

Pratique

1. Leia o trecho da música “De repente Califórnia”.

Garota, eu vou pra Califórnia
 Viver a vida sobre as ondas
 Vou ser artista de cinema
 O meu destino é ser *star*

 O vento beija meus cabelos
 As ondas lambem minhas pernas
 O sol abraça o meu corpo
 Meu coração canta feliz

LULU SANTOS, NELSON MOTTA.

Disponível em: <www.lulusantos.com.br>. Acesso em: 21 mar. 2007.



233

Identifique a quem se referem as seguintes ações:

- * “vou pra Califórnia”;
- * “beija meus cabelos”;
- * “abraça o meu corpo”;
- * “canta feliz”.

(KANASHIRO, 2007, p. 234)

Quanto à segunda pergunta do roteiro, o autor diferencia Modo de Modalidade, percebe-se que não. Apresenta, apenas, a definição de **modo verbal (conforme citação abaixo)** confirmando nossa hipótese, pois apenas faz referência às formas verbais que indicam certeza, hipótese e pedido, não revelando que, além do modo verbal, o falante pode usar outras estratégias para exprimir suas atitudes, por exemplo, utilizando advérbios modalizadores, como *certamente*, *obviamente*, etc.

...exprime uma atitude de quem fala diante do fato comunicado: certeza, incerteza, ordem, súplica, hipótese, etc. Os verbos também variam para indicar o modo. (KANASHIRO, 2007, p. 232)

No que diz respeito aos modos e tempos verbais, o livro didático utiliza os verbos que estão, por exemplo, na tira logo a seguir, como exercício para o aluno identificar qual a forma verbal que indica certeza, hipótese e pedido, e perceber, então, a relevância das diferentes atitudes do falante, não tratando explicitamente da Modalidade, mas associando os tempos verbais a indicações de expressões que denotem certeza, hipótese, ordem, tomando o exercício estrutural, sem contextualizar as falas ditas pelos personagens. Para a lição, um trabalho apenas de identificação, sem levar em conta a análise e reflexão linguística que poderia ser trabalhada.

■ Leia a tira a seguir.



- Identifique na tira um verbo que indique certeza, um que indique uma hipótese e outro que indique uma ordem ou pedido.

(KANASHIRO, 2007, p. 232)

No exemplo acima, o livro didático correlaciona os modos ao contexto de uso, entretanto, não deixa de associar, mesmo que de um modo geral, às noções de certeza para o Modo Indicativo, de incerteza para o Modo Subjuntivo e de ordem para o Modo Imperativo, quando a Modalidade poderia ser trabalhada a partir das noções de probabilidade e possibilidade contidas nas expressões do segundo quadro “*Talvez haja ... será que*”, em que o advérbio “*talvez*” tem como típica a construção com o subjuntivo e, raramente, é empregado em tempos verbais do Modo Indicativo e, no último quadro da tira em “*Quer me ajudar, por favor?*”, em que a forma verbal do presente não indica certeza, mas um pedido, ancorado, ainda na expressão “*por favor*”.

Dessa forma, passamos à terceira questão do roteiro que é: “Associa os Modos Indicativo/*indicatif*, Subjuntivo/*subjunctif* e Imperativo/*imperatif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso?”. Percebe-se que, ao invés de tão somente trabalhar os conceitos de modo verbal e

identificar os verbos relacionando-os ao Modo, atrelando noções de certeza, incerteza, e ordem, como o exposto na tira do exemplo anterior, o livro deveria abordar a Modalidade, de forma explícita, por meio de exemplos e exercícios que levassem em conta o trabalho com a reflexão e análise da funcionalidade da língua, de acordo com o uso e não para vincular o modo às formas verbais, porque nem sempre uma forma verbal do modo indicativo, no caso o presente, pode indicar certeza, por exemplo, *Aí não recebo os quatro meses*⁴⁹, pois o contexto exigido se refere ao futuro, noção de probabilidade, assim como a noção de ordem não se exprime somente pelo modo imperativo. Pode-se, por exemplo, exprimir ordem por perífrases, gerúndio, como em: (...) *vamos falar* mais alto pra todo mundo ouvir; (...) *falando* mais alto pra todo mundo ouvir⁵⁰. Contudo, o livro didático expõe os três modos verbais, em português, da seguinte forma:

- **Indicativo** – de modo geral, indica certeza, convicção. Exemplos: *Eu voltarei. Maria é linda.*
- **Subjuntivo** – de modo geral, indica incerteza, hipótese. Exemplos: *Se eu tivesse tempo, estudaria mais. Espero que ele venha!*
- **Imperativo** – de modo geral, indica ordem, pedido, conselho, convite. Exemplos: *Ouça o que digo... Fique quieto!*

(KANASHIRO, 2007, p. 233)

Há, ainda, nesta mesma seção destinada ao Estudo da Língua (Verbo I), a apresentação de quadros, subdividindo os modos em três (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) e os tempos também em três (Passado, Presente e Futuro), os quais os autores chamam de tempos verbais básicos. Mostra-se, com isso, a confirmação de nossa hipótese, diante de exemplos que visem apenas à abordagem da classificação. Nos exercícios, o autor utiliza trechos de livros e diversos gêneros textuais, como: canção, anúncio publicitário, tira, receita, cartaz para trabalhar os verbos em suas formas, identificá-las, indicá-las, transcrevê-las e transformá-las de locução verbal para uma única forma verbal. Em um dos exercícios com trechos de livro, as formas verbais aparecem destacadas e coloridas para uma melhor visualização, sobressaindo-se um estudo calcado muito mais na forma do que na reflexão sobre o que está sendo dito. Reproduzimos, a seguir, a única pergunta que se destina aos trechos retirados de dois livros:

4. Leia os trechos a seguir.

⁴⁹ Exemplo de Gibbon (2000, p. 62).

⁵⁰ Exemplos de Pinheiro-Monteiro (2010, p. 60).

a) Sua voz era tão baixa que no começo ele não conseguia entender o que ela dizia. Então ele entendeu. Ela disse que pensava que poderia sarar se as crianças acreditassem em fadas.

JAMES M. BARRIE.

Peter Pan. São Paulo: Salamandra, 2006.

b) Mas de repente Bagheera deu um salto.

- Não! Já sei! Corra depressa para o vale e lá embaixo, para as cabanas dos homens, e pegue um pouco da Flor Vermelha que eles cultivam lá. Assim, quando chegar a hora, você terá um amigo mais poderoso do que eu ou Baloo ou qualquer um da alcatéia que goste de você. Pegue a Flor Vermelha.

Com 'a Flor Vermelha', Bagheera referia-se ao fogo; só que na selva ninguém o chamava pelo nome, pois todos o temiam como à morte.

RUDYARD KIPLING.

O livro da selva. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

- Indique se os verbos destacados estão no modo indicativo (certeza, convicção), no subjuntivo (incerteza, hipótese) ou no imperativo (ordem ou pedido).

(KANASHIRO, 2007, p. 235)

Quanto à quarta questão “Evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/*conditionnel*?, o autor traz, por meio dos exercícios, especialmente aqueles com base no gênero textual “tira”, o efeito de sentido provocado pela escolha de algumas formas verbais, como é o caso do futuro do pretérito, contextualizado na fala do personagem da tira Hagar, bem como apresenta questionamentos sobre o tempo verbal empregado na conversa. Entretanto, a exploração do conteúdo verbal ainda permeia o campo da formalidade em detrimento da função discursiva dos verbos na codificação da atitude do falante. Pelo menos as perguntas apontam para uma explanação geral do contexto verbal do que para a modalidade efetivamente, mostrando que esta categoria ainda é pouco trabalhada nos materiais didáticos, sendo posta como um desafio para os estudiosos da linguagem. Logo, a hipótese de que às vezes destacam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais não se confirma. Eis a tira com as respectivas perguntas:

4. Leia a tira.

HAGAR

CHRIS BROWNE



- No primeiro quadrinho, o emprego do futuro do pretérito do indicativo do verbo *ganhar* é coerente com o contexto? Por quê?
- Eddie usa o presente do indicativo do verbo *ganhar*. O que o emprego desse modo indica?
- Explique por que o tempo verbal empregado por Eddie mostra que ele não compreendeu bem a fala de Helga.
- A fala de Eddie indica também que ele considera a fala de Helga um elogio para Hagar. Por quê?

(KANASHIRO, 2007, p. 248)

O estudo verbal continua na Seção Estudo da Língua – Verbo (II). O autor, novamente, apresenta o que o aluno deverá saber:

- quais são as três formas nominais;
- quais são as conjugações verbais;
- quais são os tempos do modo indicativo.

(KANASHIRO, p. 2007, p. 242)

A definição de formas nominais é apresentada por meio de quadrinhos, não se limitando o livro apenas aos tempos mencionados na seção anterior. Embora haja quadros explicando a estrutura, percebemos que há preocupação em fazer perguntas, como as exemplificadas logo abaixo na tira do Hagar, que levam o aluno a uma análise e reflexão mais profunda da linguagem, no que diz respeito à atitude do falante. Todavia, não há destaque para o trabalho com as formas verbais de futuro do pretérito: interpretação da que aparece em um dos quadros, “*Não poderíamos (...)*” e em substituição de “*dá*” por “*daria*”, na última indagação.

HAGAR

ULTIMAMENTE O DIA TEM SIDO CURTO DEMAIS PRA TUDO QUE TENHO QUE FAZER!

TRABALHO DE MANHÃ À NOITE!

NÃO ESTOU AGUENTANDO!

POR QUE TODO MUNDO TEM TANTA PRESSA?

NÃO PODERÍAMOS PARAR E REFLETIR?

POR QUE ESTA CORRIDA CONTRA O TEMPO?

É SÓ CORRER! CORRER! CORRER!

E O PIOR DE TUDO... É QUE NINGUÉM ESCUTA!!

EU ESCUTO, MAS DÁ PRA SER RÁPIDO? TEM GENTE NA FILA!

...o dia tem sido curto..."
 "...dá pra ser rápido..."
 "Não estou aguentando!"

(KANASHIRO, 2007, p. 242)

No que concerne à quinta questão “Trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais”, o livro não explicita a definição, nem faz menção ao conteúdo *verbo auxiliar modal*. Portanto, a hipótese de que os usos/funções dos verbos auxiliares modais são abordados não se confirma. No entanto, o que poderia ser relevante no trabalho com a categoria modalidade em relação à “tira” apresentada acima, seriam as falas de Hagar no primeiro quadro: “Ultimamente o dia tem sido curto demais pra tudo que *tenho que fazer!*” expressando, na construção em destaque, a noção de obrigação, e, em um dos quadros, “Não *poderíamos* parar e refletir?”, cuja noção de possibilidade é atribuída ao verbo auxiliar modal “poder”, conjugado no futuro do pretérito do modo indicativo. O trabalho de textos em tiras e quadrinhos revela descontração, pois o aluno, ao se deparar com gêneros textuais dos mais diversos tipos, vai aprendendo a usar as formas verbais em diferentes situações, não concebendo, portanto, a língua, como difícil.

Com relação à sexta questão do roteiro “Trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição”, o autor trabalha, mesmo

de forma parcial, os usos/funções de verbos de significação plena, como é o caso do verbo *confiar* que aparece na tira da Mafalda, a qual faz referência, após conjugá-lo, a um “bando de ingênuos”, desfazendo nossa hipótese de que não são abordados os verbos de significação plena. Logo abaixo, há a evidência de uma exposição paradigmática na conjugação feita oralmente pela aluna, no caso a Mafalda. O efeito de sentido que o verbo pleno traz é mostrado, por meio da última fala da personagem, refletindo sua significância no simples fato de conjugá-lo.

Conjugação

- Leia a tira a seguir.



- Mafalda está conjugando o verbo *confiar*. Que alterações o infinitivo sofre nessa conjugação?
- A quem ela se refere quando fala em bando de ingênuos?
- No poema que abre a próxima página, o verbo *cantar*, na 1ª pessoa do singular, recebe a terminação *o*, como o verbo *confiar* na tira. Considerando o contexto do poema, identifique o tempo e o modo em que esses verbos estão conjugados.

(KANASHIRO, 2007, p. 243)

Com relação às subdivisões dos tempos passados (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) e futuros (do presente, do pretérito), o livro explicita, em forma de texto, as definições e, quanto ao presente, expõe não ter subdivisões como os tempos aqui apresentados, explicando, por meio de definição, que a forma do tempo presente pode ser contextualizada de três maneiras: no momento em que se fala, em uma ação habitual e em um futuro próximo.

Dos tempos passados:

- **pretérito perfeito**, que indica um fato perfeitamente concluído no passado. Exemplo: Ontem, na festa eu me *senti* tão sozinha!
- **pretérito imperfeito**, que indica um fato não concluído no passado ou uma ação habitual ou contínua, repetitiva. Exemplos: Todos os dias, ela *percorria* as ruas à procura de desabrigados, para recolhê-los. É o tempo dos contos de fadas: Naquele tempo, *havia* um reino... ou *Era* uma vez...
- **pretérito mais-que-perfeito**, que indica um fato anterior a outro também já passado. Exemplo: Quando lhe entreguei o presente, ela já o *perdoara*.

Dos tempos futuros:

- **futuro do presente**, que indica um fato futuro em relação ao presente. Exemplo: Vamos almoçar, depois *telefonarei* para o médico.
- **futuro do pretérito**, que indica um fato futuro que ocorreria se uma condição tivesse sido realizada. Exemplo: Se você comprasse o CD, nós o *ouviríamos* na saída da escola.

O tempo **presente** não tem subdivisões, mas pode indicar que o fato ocorre no momento em que é enunciado ou que ocorre habitualmente ou que ocorrerá em futuro próximo. Exemplos: Sua roupa não *combina* com a ocasião (a ação ocorre no momento em que se fala). Sempre que posso, *visito* minha avó (ação habitual). Você *lança* a bola para mim (futuro próximo).
(KANASHIRO, 2007, p. 245)

Logo em seguida, o modelo das três conjugações é apresentado com os verbos: *cantar*, *viver* e *dividir* no modo indicativo. Para exemplificar, transcrevemos o quadro da primeira conjugação, como segue:

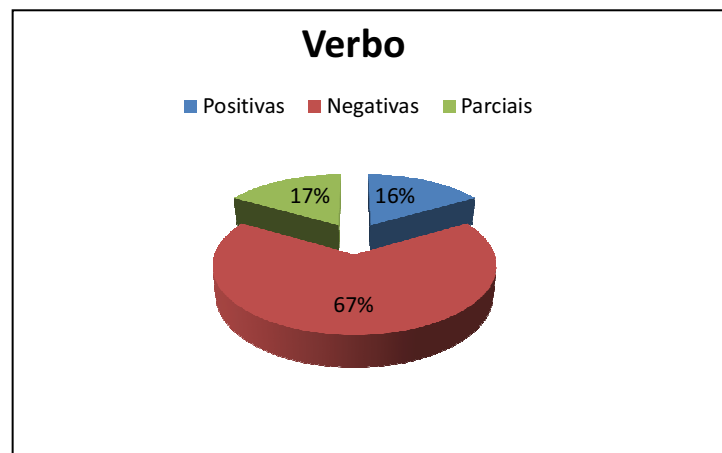
Modo Indicativo					
Cantar					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	Mais-q-perfeito	do presente	do pretérito
canto	cantei	Cantava	cantara	cantarei	cantaria
cantas	cantaste	Cantavas	cantaras	cantarás	cantarias
canta	cantou	Cantava	cantara	cantará	cantaria
cantamos	cantamos	Cantávamos	cantáramos	cantaremos	cantaríamos
cantais	cantastes	Cantáveis	cantáreis	cantareis	cantaríeis
cantam	cantaram	Cantavam	cantaram	cantarão	cantariam

(KANASHIRO, 2007, p. 245)

O tratamento da Modalidade positiva, parcial ou negativamente refere-se, exclusivamente, às classes e unidades abordadas, o que não significa que, nas demais partes do livro, isso não seja contemplado.

Em relação ao Livro Didático do 6º Ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que: 67% das respostas são negativas, pois o Livro Didático carece de um estudo voltado para a categoria Modalidade; 17% das respostas são consideradas parciais, quase se equivalendo aos 16% que correspondem às respostas positivas, e, somados os dois percentuais, ainda não se equipara ao maior percentual de respostas negativas, conforme quadro abaixo:

Gráfico 1: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Projeto Araribá - Ensino Fundamental II - 6º Ano*).



6.1.1.2 – 7º Ano

No item “Estudo da língua”, na segunda unidade do livro do sétimo ano, há a apresentação da revisão do estudo do verbo, tempos e modos verbais, uma continuação do estudo feito na sétima unidade do livro do sexto ano, assim como outra parte do estudo intitulada Verbo (I) que trata da composição da estrutura de um verbo, como radical, desinências, vogal temática e tema, verbos irregulares e verbos auxiliares. O autor, por meio de um quadro exposto no início do capítulo, lista o que o aluno deverá saber ao final desse estudo:

- o que é verbo e o que é locução verbal;
 - o que é flexão verbal;
 - quais são os modos verbais;
 - quais são os tempos verbais;
 - quais são as formas nominais.
- (KANASHIRO, 2007, p. 58)

Quanto à primeira pergunta do roteiro “Mostra, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo”, percebemos que não há citações, nem destaques para o conceito ou mesmo o trabalho com a categoria Modalidade. O estudo do verbo é estabelecido, inicialmente, na lição, pela sua definição juntamente com a definição de locução verbal. Vejamos:

O **verbo** indica processos ou estados: o que fazem as pessoas, a natureza e outros seres, que ações praticam, o que acontece com eles, e também faz a ligação entre um elemento da frase e sua característica, seu estado, sua aparência, etc.

A expressão formada por mais de um verbo chama-se **locução verbal**. As locuções verbais são muito usadas em situações informais e, principalmente, na linguagem oral. O verbo que apresenta a ideia principal é sempre o último. O que o acompanha é chamado **verbo auxiliar**. Os verbos auxiliares mais utilizados em nossa língua são: *ser, estar, ter, haver, ir e ficar*.

(KANASHIRO, 2007, p. 58)

Nossa hipótese se desfaz, tendo em vista que o conteúdo analisado da lição não aborda o trabalho com a Modalidade, antes desenvolve dentro de textos, um tema baseado em formas, isto é, em estruturas, na indicação e identificação, no texto, de algumas noções atreladas a verbos, por exemplo:

- Nas frases a seguir, identifique a pessoa e o número (singular e plural) a que se referem os verbos. Considere o contexto do trecho da história abaixo.
 - a) “As palavras [...] **havi**am embalado seus sonhos.”
 - b) “**ela** [...] **havia** me encantado com sua voz.”
- Encontre no texto um verbo que indique certeza ou convicção, um que indique incerteza ou hipótese e um que indique ordem ou pedido.
- Identifique no texto verbos que indiquem presente, passado e futuro. Observe o contexto.

■ Leia a seguir o trecho de uma história.

Fala o autor

Foi recebido pelo Rei Vizinho antes de a manhã romper, pois pretendia sair cedo, sem mesmo despedir-se da família real. Não queria chamar a atenção de ninguém.

— Tem razão, caro Príncipe, é melhor assim — concordou o Rei. — Aquele bandoleiro não saberá que partiu tão cedo e não o incomodará. Faça boa viagem, não se esqueça de nos visitar na volta.

Ele deixou o castelo o mais rápido possível. [...] Embora não quisesse confessar, levava nos olhos o rosto da Princesa e, nos ouvidos, sua voz — a repetir as palavras que haviam embalado seus sonhos.

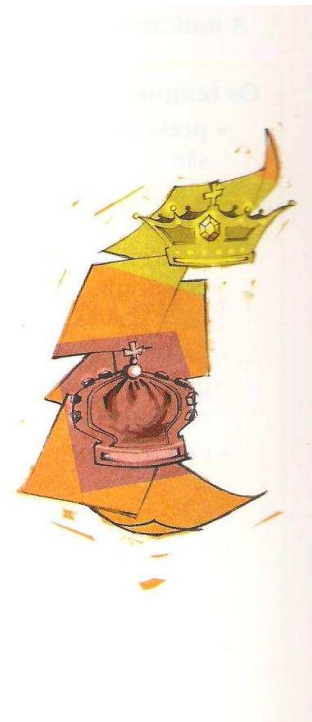
Fala o Príncipe

Quanto mais eu corria para longe do castelo, mais livre me sentia. É claro que o Autor nunca diria isso, pois estava estabelecido, desde a primeira página que, para cada príncipe, haveria uma princesa. [...]

Sim, ela era muito bonita e havia me encantado com sua voz, como (eu tinha certeza!) encantara o Cavaleiro Indigno. Mas ali na estrada [...] eu pude pensar em toda a conversa da noite passada. E puxei as rédeas de repente, fazendo o cavalo empinar com a surpresa que tive: descobrira que, de tudo o que ouvira a princesa falar, nada se aproveitava.

ROSANA RIOS.

O outro lado da história. São Paulo: Moderna, 2003. p. 28-29.



(KANASHIRO, 2007, p. 59)

O próximo item do roteiro remete à diferença entre Modo e Modalidade, o que o livro, também, não aborda, trazendo explicações sucintas, listadas em quadros, para informar aos alunos os tempos do modo indicativo, bem como as formas nominais do verbo. Vejamos:

<p>Os tempos do indicativo são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • presente – fatos que ocorrem no momento em que são enunciados ou que ocorrem habitualmente ou que ocorrerão em futuro próximo. Exemplo: “<i>Tem razão, caro Príncipe, é melhor assim...</i>”. • pretérito perfeito – fatos perfeitamente concluídos no passado. Exemplo: “<i>Ele deixou o castelo o mais rápido possível</i>”. • pretérito imperfeito – fatos não concluídos no passado ou ações habituais. Exemplo: “<i>Quanto mais eu corria para longe do castelo, mais livre me sentia</i>”. • pretérito mais-que-perfeito – fatos anteriores a outros também já passados. Exemplo: “[...] <i>descobriria</i> que, de tudo o que <i>ouvira</i> a princesa falar, nada se aproveitava”. • futuro do presente – fatos futuros em relação ao presente. Exemplo: “<i>Aquele bandoleiro não saberá</i> que partiu tão cedo e não o <i>incomodará</i>”. • futuro do pretérito – fatos futuros que ocorreriam se uma condição tivesse sido realizada. Exemplo: “<i>É claro que o Autor nunca diria</i> isso, pois estava estabelecido [...] que, para cada príncipe, <i>haveria</i> uma princesa”.

(KANASHIRO, 2007, P. 60)

<p>As formas nominais não indicam nem o tempo nem o modo em que ocorre a ação, sendo possível percebê-los somente pelo contexto. Ocorrem geralmente em locuções verbais (vou escrever, tinha escrito, estou escrevendo) e podem exercer a função de um nome: escrever (infinitivo com função de substantivo); papel escrito (particípio com função de adjetivo).</p> <p>São três as formas nominais do verbo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infinitivo [terminação <i>-r</i>] – é nome do verbo: <i>ajudar, vender, dividir</i>. Os verbos no infinitivo podem ter a forma flexionada – o infinitivo pessoal – e a forma não flexionada – o infinitivo impessoal. • Particípio [terminação <i>-ado, -ido</i>] – tem características de verbo e de adjetivo. Exemplos: <i>ajudado, vendido, dividido</i>. • Gerúndio [terminação <i>-ndo</i>] – apresenta o processo verbal, o que está acontecendo. Exemplos: <i>ajudando, vendendo, dividindo</i>. <p>(KANASHIRO, 2007, p. 60)</p>

Nossa hipótese se confirma, tendo em vista não haver, no livro, menção à diferença entre Modo e Modalidade, sendo o conteúdo, quando abordado, considerado de forma isolada ou ainda restrita, mascarando o estudo da Modalidade, inserindo-o no Modo, quando, na verdade, o Modo é uma manifestação da Modalidade.

Quanto à terceira questão “Associa os Modos indicativo/*indicatif*, subjuntivo/*subjunctif* e imperativo/*impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso”, há indício de caracterização da atitude do falante por meio do modo verbal. O autor do livro, nesta unidade, define modo verbal associando os modos verbais Indicativo, Subjuntivo e Imperativo à certeza, incerteza e ordem. Vejamos o quadro abaixo:

O **modo verbal** exprime uma atitude de quem fala diante do fato comunicado: certeza, incerteza, ordem, súplica, hipótese, etc.

São três os modos verbais em português:

- **Indicativo** – de modo geral, indica certeza, convicção.
- **Subjuntivo** – de modo geral, indica incerteza, hipótese.
- **Imperativo** – de modo geral, indica ordem, pedido, conselho, convite.

(Kanashiro, 2007, p. 59)

Entretanto, o livro do sétimo ano apresenta uma divisão de estudos, de acordo com o conteúdo, isto é, na unidade três, há o item “Estudo da língua” – Verbo (II) para o estudo do modo subjuntivo. Ao final da lição, o aluno deverá saber:

- O que expressam os verbos no modo subjuntivo;
 - Quais são os tempos do modo subjuntivo;
 - A que outros verbos os verbos do modo subjuntivo se relacionam em uma frase.
- (KANASHIRO, 2007, p.90)

Inicialmente, o livro expõe a definição do modo subjuntivo, não remetendo à noção de incerteza/*incertitude*, mas indicando o contexto como meio de exprimir o que a utilização do verbo mostra na interpretação comunicativa, portanto, pequeno indício de trabalho com a Modalidade, pois esta não se configura, ainda, de forma explícita. Vejamos a definição:

O **modo subjuntivo** exprime, geralmente, algo hipotético, que não se realizou ainda e que pode nem se realizar. É usado também quando expressamos um desejo, uma dúvida, uma intenção, uma condição.

(KANASHIRO, 2007, p. 90)

Embora o livro aborde, de forma restrita, aspectos nocionais de possibilidade, percebemos que há um avanço no tratamento destas questões, pois, em livros de décadas anteriores, como as de setenta, oitenta e noventa, conforme Alcântara (2010), o modo subjuntivo/*subjunctif* era correlacionado somente a ideia de incerteza/*incertitude*. Quanto à

forma, os tempos, em sua divisão e definição, são apresentados em frases isoladas, o que remete, ainda, a uma explicação descontextualizada, talvez por querer simplificar o conteúdo para torná-lo fácil aos olhos do aluno, sem deixar que ele reflita sobre o uso que faz da própria língua, isso condiz com um ensino limítrofe, mais voltado à teoria do que à prática. Vejamos o quadro:

Há três tempos no modo subjuntivo:

- **Presente:** indica um fato incerto de acontecer no presente. Geralmente, é empregado depois de expressões como: *convém que, quero que, talvez, etc.*

Exemplo: Eu espero que os homens *discutam* antes de fazer guerras.

- **Pretérito imperfeito:** indica uma hipótese, algo que deveria ter ocorrido. Geralmente, vem antecedido por *se, caso, etc.*

Exemplo: Se os governantes *discutissem* antes de se envolverem em guerras, elas, provavelmente, não existiriam.

- **Futuro:** indica a possível realização de um fato no futuro. Geralmente, é empregado com *quando e se.*

Exemplo: Quando os homens *discutirem* antes de entrar em guerra, elas provavelmente não existirão.

(KANASHIRO, 2007, p. 91)

Logo mais, na mesma unidade, há o mesmo item “Estudo da língua” com a denominação Verbo (III) para o estudo do modo imperativo. Ao final da lição, o aluno deverá saber:

- O que exprime o modo imperativo;
- Quais são as formas do imperativo;
- Como distinguir o imperativo do presente do subjuntivo;
- Como são formados o imperativo negativo e o afirmativo.

(KANASHIRO, 2007, p. 102)

A definição do modo imperativo revela exprimir não somente ordem, mas outras noções, como:

O **modo imperativo** é aquele que exprime ordem, pedido, conselho, convite, súplica. Existem duas formas para o imperativo.

- **Imperativo afirmativo:** *Pare* de comer fígado.
- **Imperativo negativo:** Não *beba* vinagre.

(KANASHIRO, 2007, p. 102)

Pudemos observar que a explicação do livro, em se tratando do modo imperativo, destina-se, mais uma vez, ao reconhecimento das formas, isto é, há a conjugação dos tempos como pretexto para apresentar a formação do imperativo afirmativo e do negativo. Reconhecendo que os alunos devam saber, também, de que modo se estruturaram essas formas, não há destaque para o contexto de uso, ao explicá-las. Como exemplo da abordagem estrutural, o livro traz a tira de “*Calvin*” para identificar, examinar e verificar se as formas verbais do imperativo da fala de Calvin mantêm a uniformidade com as pessoas do discurso, ou seja, um trabalho voltado para a estrutura e não para a atitude do falante na situação comunicativa. Vejamos a tira e as perguntas que se seguem:



- Releia as falas do fotógrafo e identifique em que modo estão as formas verbais destacadas.

“[...] **senta** no banquinho e **olha** direto para mim.”

“[...] **não tire** a camisa!”

“[...] **bota** a camisa.”

- Em que pessoa do discurso estão as formas verbais *senta*, *olha* e *bota*? E a forma *tire*?
 - Examine agora as falas de Calvin e verifique se ele mantém a uniformidade entre as formas verbais do imperativo.
- (KANASHIRO, 2007, p. 103)

Confirmamos nossa hipótese de que o Livro Didático associa os Modos Indicativo/*indicatif*, Subjuntivo/*subjunctif* e Imperativo/*impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*. Não relaciona, porém, de forma abrangente, os Modos ao contexto de uso, abordando esse tema de forma limitada, em duas indicações: 1 – No livro do professor, o autor faz menção à relação contextual com a seguinte nota: “só o contexto dirá o que o verbo está exprimindo” (KANASHIRO, 2007, p. 90), e apresenta um exemplo para marcar um fato acontecido: *Pena que ele ganhe tão pouco!*; 2 – Ao final da seção, na subseção intitulada “*Desafio*”, o autor reitera que o contexto indica uma situação discursiva em que o modo subjuntivo empregado não tem valor de fato hipotético, irreal, mas sim noção de possibilidade, no exercício:

Imagine o seguinte contexto:

Dois amigos estudam durante três horas seguidas. Um deles, bastante cansado, pergunta:

- **E se nós tomássemos** um refrigerante?

* Agora, responda: nessa situação discursiva o modo subjuntivo tem valor de fato hipotético, irreal?

(KANASHIRO, 2007, p. 96)

Para a quarta questão do roteiro “Evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/*conditionnel*”, o livro traz algumas frases, com destaque de formas verbais, e solicita ao aluno que indique a atitude e o tempo em que ocorrem as ações, por exemplo, nas seguintes formas nominais de infinitivo, gerúndio e participípio:

- “[...] pois pretendia **sair** cedo [...]”
- “[...] **fazendo** o cavalo empinar [...]”
- “[...] pois estava **estabelecido** [...]”

(KANASHIRO, 2007, p. 60)

Embora o livro traga exemplos como estes acima, os quais não evidenciam os efeitos produzidos pela escolha de determinadas formas verbais, percebe-se a importância dada ao reconhecimento apenas das formas, ou seja, da estrutura, deixando de lado o trabalho que poderia ser realizado de forma contextual, visando à reflexão sobre o uso da língua, a partir de funções que as formas nominais podem exercer. Por outro lado, verifica-se, no mesmo livro, em menor proporção, por meio de exercício, que o autor apresenta, de forma reflexiva, a utilização do futuro do pretérito e do subjuntivo, na tira de “*Minduim*”, com três questões referentes à noção de possibilidade.

5. Leia a tira.



- a) A palavra **se**, normalmente, indica uma possibilidade. Indique a possibilidade que as personagens apresentam.
- b) Que modo verbal é empregado para indicar essa possibilidade?
- c) Que tempo do indicativo é empregado para indicar o que ocorreria se a possibilidade mencionada se realizasse? (KANASHIRO, 2007, p. 62)

A hipótese se confirma, tendo em vista o livro abordar, mesmo que de forma restrita, o efeito produzido pela utilização da forma de futuro do pretérito/*conditionnel*, como em “*compraria*” e “*pediria*” que indicam possibilidade de comprar, de acordo com o contexto enunciado pela tira.

A quinta questão do roteiro indaga sobre “os usos/funções dos verbos auxiliares modais”. O livro não trata disso, nem em definição, nem em exercícios, conforme exemplos abaixo, em que se verifica tratamento tão somente de verbos auxiliares.

Os verbos que acompanham os verbos principais nas locuções verbais são chamados **verbos auxiliares**.

Entre os verbos auxiliares mais utilizados em nossa língua estão: *ser, estar, ter, haver, ir, ficar*.

(KANASHIRO, 2007, p. 72)

Leia o texto a seguir:

Ainda não sei o que eu quero.

E você? Sabe o que quer vestir na festa? Será que você **vai ser** obrigada a usar o vestido de liquidificador que sua vó **está fazendo**?

Coitada da minha amiga, vai numa festa vestida de eletrodoméstico! Cuidado pra não girar muito na hora de dançar, você **pode machucar** alguém.

ADRIANA FALCÃO E MARIANA VERÍSSIMO.

P.S. beije! São Paulo: Salamandra, 2004. P. 72 (Fragmento)

* Nas locuções verbais destacadas, que verbos guardam o sentido da expressão?

* Que verbos auxiliam a construção das locuções?

(KANASHIRO, 2007, p. 72)

Nesse caso do livro de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, diferentemente do livro de Língua Francesa, a hipótese não se confirma, tendo em vista o livro não abordar os usos/funções dos verbos auxiliares modais, mas tão somente explicar conteúdo e questões que se destinem apenas aos verbos auxiliares. No exercício acima, além de destacar os verbos auxiliares, o autor poderia ter trabalhado com os verbos auxiliares modais e a noção de possibilidade, de alerta, em pode machucar, na frase: “você *pode machucar* alguém”.

No tocante à sexta questão do roteiro “Trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição”, o livro não explica os usos/funções desses tipos de verbos, mas há um pequeno indício do trabalho com a Modalidade, trazendo questionamentos, a partir da tira, novamente, a de “*Minduum*”, os quais envolvem noções de possibilidade, de dúvida, com as formas verbais do futuro do pretérito do

indicativo “*seria*” e do pretérito imperfeito do subjuntivo “*fosse*”, “*fossem*”. O exercício é apresentado na unidade três:

Pratique

1. Leia a tira com atenção.



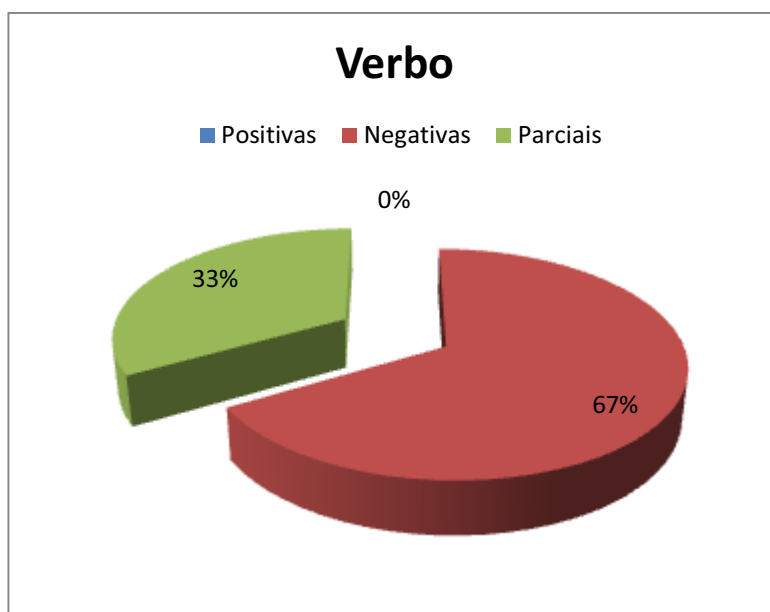
- Charlie Brown levanta algumas hipóteses. Quais são elas?
 - Em que modo estão os verbos usados por ele?
 - O cão menciona um fato certo. Qual?
 - De que fato o cão tinha certeza, mas, após as reflexões de Charlie Brown, revelou-se para ele uma dúvida?
- (KANASHIRO, 2007, p. 93)

O autor poderia ter-se aproveitado da forma flexionada do verbo “*pensar*”, na forma “*pensei*”, a qual aparece no último quadro, na fala do cão Snoopy, para iniciar o estudo e a análise reflexiva dos usos/funções dos verbos de significação plena, atribuindo-lhes conceitos, exemplificando-os em contextos de uso. Entretanto, o exercício está mais voltado para as formas verbais e as noções de possibilidade, embora ele tenha destinado o item “c” para designar o trabalho com a significação do verbo pleno, atrelando-o a algo certo, o fato de ter pensado. A hipótese não se confirma, pois os verbos de significação plena não são abordados como meio de manifestação da Modalidade, mas apenas um verbo é mostrado sem considerações específicas acerca dessa categoria, como é o caso do exemplo acima citado.

Verificou-se que pouco se trabalha a categoria Modalidade expressa pelo verbo, quer seja na explicação do conteúdo, quer na prática, por meio dos exercícios. Não se encontrou no livro didático nenhuma evidência de diferenciação de Modo de Modalidade, nem o trabalho dos usos/funções dos verbos auxiliares modais, mas tão somente dos auxiliares. Contudo, há presença, mesmo que de modo parcial, do trabalho com os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, bem como a correlação dos Modos ao contexto de uso. O que se sobressaiu foi, ainda, a correlação dos Modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo às noções de certeza, incerteza e ordem.

Em relação ao Livro Didático do 7º Ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que há 67% de respostas negativas às questões sobre a categoria Modalidade expressa pelo Verbo e 33% de respostas parciais, conforme ilustramos no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Projeto Araribá* - Ensino Fundamental II - 7º Ano).



6.1.2 - Análise da categoria modalidade no estudo do ADVÉRBIO

6.1.2.1 – 6º Ano

Quanto à Modalidade expressa pelo advérbio, o livro indica o que o aluno irá estudar-lá na seção “Estudo da língua” e que, ao final do estudo, ele deverá saber:

- o que é um advérbio;
- o que é uma locução adverbial;
- a classificação dos advérbios e locuções adverbiais de acordo com a circunstância que expressam.

(KANASHIRO, 2007, p. 268)

Em relação à primeira pergunta do roteiro “Mostra, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio”, não há indícios de que a Modalidade seja mostrada ou mesmo trabalhada nesta seção. O que há, de um modo geral, é o trabalho com advérbios dentro de textos/contextos para inferir o conceito dessa classe de palavra, bem como de locução adverbial, apontando, em um quadro demonstrativo, a classificação dos advérbios, o que não confirma nossa hipótese de que o Livro Didático apresentaria a Modalidade.

Para fazer referência à **locução adverbial**, o livro didático expõe: “É um conjunto de palavras que exercem função de advérbio.” Dessa forma, a locução adverbial remete às circunstâncias de um verbo expressas por um conjunto de palavras. Para tanto, o livro destaca três trovas e pede que o aluno identifique a palavra ou grupo de palavras que expressa o tipo de circunstância indicado, não tratando a Modalidade expressa pelo advérbio, mas sim, a própria circunstância. Vejamos os exemplos:

- Indica meio ou instrumento.

Alecrim da beira d’água
Não se corta com machado,
Se corta com canivete
Do bolso do namorado.

Da tradição popular.

- Indica tempo.

Eu agora vou falar
Versos que meu bem cantou;
Numa triste madrugada,
Foi-se embora e me deixou.

Da tradição popular.

- Indica lugar.

Laranjeira da fortuna,
só duas laranjas deu:
uma caiu no chão,
outra, meu bem comeu.

Da tradição popular.

(KANASHIRO, 2007, p. 269)

No que diz respeito à segunda pergunta do roteiro “Trata, em exercícios, da modalidade expressa pelo advérbio”, o livro não trata, especificamente, do termo Modalidade na exposição nem do conteúdo, nem dos exercícios, mas na “*tira*” Recruta Zero, logo abaixo,

revela uma abordagem de reflexão do uso da língua sobre o que está sendo proferido. Vejamos:

3. Leia a tira.

RECRUTA ZERO



- Como é a garota dos sonhos do Recruta Zero?
- O que a secretária quis dizer no último quadrinho?
- Como Zero entendeu a frase?
- Copie a frase no caderno, completando-a com os nomes das classes de palavras adequadas.

A secretária usou um mas ele o entendeu como um .

(KANASHIRO, 2007, p. 272)

De acordo com as questões, itens c e d, especificamente, o autor quer induzir o aluno a refletir sobre o uso da língua apresentado no diálogo entre a secretária e o Recruta Zero, quando, para se referir à mulher dos sonhos do Recruta, a secretária se utiliza de um advérbio “*alto*”, enquanto ele se utiliza de um adjetivo “*baixa*”, não entendendo o contexto a que ela se referiu. De certa forma, Recruta se utiliza de meios modais que poderiam ser fonte de estudo da modalidade, remetendo a circunstâncias de obrigação, portanto um valor deôntico, como no segundo quadro: “*Tem de ser doce (...)*” e, no último quadro, em resposta à secretária, de possibilidade, ao utilizar o verbo auxiliar modal “*Não, ela pode ser baixa também*”. Portanto, a hipótese inicial não se confirma já que se tem uma explanação estruturalista, e não contextual.

Na terceira pergunta “Explora palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce”, o livro não faz menção alguma a *palavras denotativas*⁵¹, nem em

⁵¹ A denominação foi proposta pelo professor José Oiticica em seu *Manual de análise (léxica e sintática)*, 6ª ed. refundida. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1942, p. 50-55. À falta de uma designação mais precisa e mais generalizada, adotamos provisoriamente esta, embora reconhecendo que “*denotar*” é próprio das unidades lexicais em geral. (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 552).

lista, nem em exercícios, não confirmando a hipótese de que destacam palavras denotativas. O autor trata, em âmbito genérico, da definição e da classificação dos advérbios, induzindo o aluno a aplicar o conteúdo aprendido nos textos, em exercícios, conforme as questões abaixo. Vejamos o exemplo do trecho de um poema:

3. Leia o trecho de um poema.

Poeta à vista

Não sei como pôr para fora
essas ideias malucas
que me sacodem a cabeça.
É coisa muito esquisita,
parece assombração:
palavras que nascem feitas
sem nenhuma explicação.

Contar aos pais
não adianta. Vão dizer:
“É tudo imaginação!”
Falar com a turma... não sei.
Pode virar gozação.
O jeito é tentar guardar
esse caso pra mim mesmo
e colocar no papel
os recados da emoção.

Uma palavra aqui,
outra palavra ali...
Parece que achei o caminho!
Epa! Mas isso tem cara de verso!
Será que sou poeta?

E agora? Que vergonha!
Só me faltava mais essa...
Outro segredo danado
pra trancar bem trancado
no fundo do coração.



CARLOS QUEIROZ TELLES.

In: *Sonhos, grilos e paixões*. São Paulo: Moderna, 1990. p. 30.

- As palavras *aqui* e *ali* são advérbios. Indique a que verbo estão relacionadas.
- Na primeira estrofe, as palavras *malucas* e *esquisita* pertencem a que classe de palavras? Justifique.
- Que circunstâncias expressam os advérbios *não* e *muito*, na primeira estrofe?
- Identifique dois advérbios na última estrofe. A que palavras eles se relacionam e que tipo de circunstância acrescentam a elas?
- Transcreva do poema locuções adverbiais que expressem circunstâncias de lugar.
- Acrescente, por meio de um advérbio ou uma locução adverbial, uma circunstância para cada um destes verbos.
 - pôr
 - achei
 - trancar

(KANASHIRO, 2007, p. 271)

As perguntas acima refletem a maneira estrutural com que se aborda o conteúdo, ligando os advérbios às circunstâncias que expressam, de modo a indicar qual advérbio tem relação com outras palavras, sem, contudo, fazer uma reflexão do uso linguístico. O trecho do poema poderia ser explorado, de forma contextual, em relação às palavras denotativas, que são, por vezes, de classificação extremamente difícil, as quais aparecem na estrofe segunda: *O jeito é tentar guardar esse caso é pra mim mesmo* (...) e, na quarta: (...) *Só me faltava mais*

essa (...) que, de acordo com Cunha e Cintra (2001), denotariam inclusão e exclusão, respectivamente. Todavia, ao levar em consideração o contexto de uso, a interpretação dada a essas palavras permeia o âmbito da focalização e da ênfase. No primeiro exemplo, a intenção do falante é a de esconder o fato de ser poeta, e, no segundo, dar ênfase a guardar mais um segredo, talvez não desejado: o fato de ser poeta.

Contudo, em relação à quarta pergunta do roteiro “Apresenta advérbios em contextos de uso/textos”, ao apresentar o conteúdo da lição por meio da exposição de frases, conforme exemplos abaixo, o livro destaca advérbios para que os alunos se utilizem do processo de identificação, remetendo a uma aprendizagem sem reflexão sobre o uso da língua, diferentemente do que seria tratado em exercício como o exemplo para a questão seguinte. Logo, a hipótese não se confirma, pois embora o autor apresente, em exercícios, um advérbio modal, não explora a questão da Modalidade. O estudo da Modalidade poderia ter sido iniciado a partir da última frase, trabalhando os efeitos de sentido do advérbio modal “*infelizmente*” que trata da modalização de uma frase inteira, indicando impossibilidade.

- Aquela mulher é muito *alta*.
 - Eles viajaram para bem *longe*.
 - *Infelizmente*, não vamos poder recebê-lo.
- (KANASHIRO, 2007, p. 269)

Portanto, ao inserir explicações relativas às circunstâncias relacionadas a **adjetivos**, a outros **advérbios** ou mesmo a **uma frase inteira**, o autor deveria, também, abordar a Modalidade na exploração do advérbio modalizador que, segundo Neves (2000, p. 237), modifica o conteúdo de uma asserção, indicando um estado de espírito do falante em relação ao conteúdo da asserção.

A mera classificação ainda está presente no livro por meio de um quadro expositivo, contendo advérbios de: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo.

Afirmação	certamente, com certeza, realmente, sim, sem dúvida, etc.
Dúvida	talvez, acaso, possivelmente, quem sabe, etc.
Intensidade	muito, pouco, bem, tão, tanto, bastante, de todo, etc.
Lugar	aqui, lá, ali, atrás, abaixo, acima, dentro, fora, longe, perto, onde, em cima, junto, etc.
Modo	bem, mal, assim, melhor, pior, tristemente, vagarosamente, em silêncio, à vontade, etc.
Negação	não, de modo algum, etc.
Tempo	agora, já, hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, cedo, breve, logo, depois, de repente, às vezes, etc.

(KANASHIRO, 2007, p. 270)

Dessa forma, não se vê o recurso modal em uso, mas uma lista de palavras para algumas circunstâncias. Deixa-se de aproveitar, por exemplo, a utilização dessas palavras em situações interativas.

Quanto à quinta questão “Demonstra, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores”, na seção *A gramática em contexto* do livro, o autor trabalha o efeito de sentido trazido com a repetição do sufixo *-mente*, no exercício a seguir, logo não se confirma nossa hipótese de que há apenas apresentação da classificação adverbial.

A gramática em contexto

Leia o poema.

Vinte anos recolhidos

chegou a hora de amar desesperadamente
apaixonadamente
descontroladamente
chegou a hora de mudar o estilo
o vestido
chegou atrasada como um trem atrasado
mas que chega.

CHACAL.

Drops de abril. São Paulo: Brasiliense, 1984.



- a) Qual a ideia principal do texto?
- b) Que palavras do texto indicam o modo de amar apontado pelo poema? Qual é a classe dessas palavras?
- c) Que efeito de sentido a repetição da terminação *-mente* produz no poema?
- d) Explique o que é possível entender por estas expressões.
 - Mudar o estilo.
 - Mudar o vestido.
- e) Quem chegou atrasada?
- f) Se ela chegou atrasada, isso quer dizer que é inútil?
- g) Como pode ser interpretado o título do poema?

(KANASHIRO, 2007, p. 273)

Conforme Neves (2000, p. 253), os advérbios modalizadores afetivos exprimem reações emotivas do falante, isto é, manifestam disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado. Essa manifestação pode ser apenas subjetiva, isto é, envolver simplesmente as emoções ou sentimentos do falante como felicidade, curiosidade, surpresa, espanto, no caso das palavras do poema “desesperadamente”, “apaixonadamente” e “descontroladamente” que refletem sentimentos vinculados à emoção; mas pode, também, ser intersubjetiva, interpessoal, isto é, envolver um sentimento que se defina pelas relações entre falante e ouvinte, como por exemplo, sinceridade, franqueza.

Em termos gerais, nos exercícios, não há referência à abordagem da modalidade expressa pelo advérbio, mas sim de identificação do advérbio, substituições de locuções adverbiais por advérbios de sentido equivalente, preenchimento de lacunas com advérbios

previamente listados. De acordo com Neves (2000, p.244), o uso dos advérbios e das locuções adverbiais modalizadoras constitui uma das estratégias para marcar essa atitude do falante em relação ao que ele próprio diz. Os advérbios modalizadores, portanto, podem ser explorados:

- a) em enunciados afirmativos: *Nem tudo, obviamente, são triunfos e grandezas neste País;*
- b) em enunciados negativos (mas para asseverar a negação): *Certamente, ela ainda não sabia de nada;*
- c) no início de enunciado: *Realmente, você não é de jogar fora!*
- d) como modalizadores deônticos (geralmente com auxiliares modais): O pessoal da antiga Polícia *deverá obrigatoriamente* fazer cursos de adaptação à Guarda Civil.

Em relação ao Livro Didático do 7º Ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que, considerando-se as questões propostas, a categoria Modalidade expressa pelo Advérbio não é considerada em 80% dos casos, enquanto o é em apenas 20%.

Gráfico 3: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Projeto Araribá* - Ensino Fundamental II - 6º Ano).



6.1.2.2 – 7º Ano

Quanto ao livro do sétimo ano para o bloco das questões concernentes à classe do Advérbio, o autor aborda, na quarta unidade, no item “Estudo da língua”, revisão dessa classe gramatical. A unidade é iniciada com o propósito de que o aluno, ao final deste estudo, terá revisto:

- o que são advérbios e locuções adverbiais;
- como os advérbios e as locuções adverbiais se classificam de acordo com as circunstâncias que indicam.

(KANASHIRO, 2007, p. 124)

Na primeira pergunta do roteiro “Mostra, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio”, não se vê, no livro, o tratamento dado à Modalidade expressa pelo Advérbio, antes a importância dada a definições de advérbio e locução adverbial com exemplificações a seguir, refutando, assim, a hipótese inicial de que o livro didático ora tratado apresenta a modalidade expressa pelo advérbio, acrescentando noções temporais e modais às proposições.

O **advérbio** é a palavra invariável que tem como uma de suas funções principais indicar circunstâncias relacionadas à ação verbal.

A **locução adverbial** é um conjunto de palavras que exerce função de advérbio.

(KANASHIRO, 2007, p. 124)

Conforme a definição de advérbio, o autor apresenta exemplo para diferenciar classes de palavras, identificar a classificação do advérbio que aparece na frase, não tratando, por conseguinte, da categoria Modalidade. O exercício abaixo poderia ser trabalhado em sala de aula partindo do contexto do primeiro termo (um advérbio, o qual denota, nesse caso, um sentimento intenso) e do segundo (um adjetivo, o qual denota, também, intensidade, caracterizando o substantivo *chance*), indicando uma classificação diferente também por meio da flexão de gênero, opondo-se ao segundo termo. Vejamos:

- Leia a frase:
“Eu também sinto **muito** filho, mas ele não tinha **muita** chance”.
- Questões:
- a) Que circunstâncias expressam as palavras destacadas?
 - b) Classifique a palavra muita em “muita chance”. Justifique.

(KANASHIRO, 2007, p. 124)

Quanto à segunda pergunta “Trata, em exercícios, da Modalidade expressa pelo advérbio”, o livro não menciona o trabalho com a Modalidade, nem a partir de definição, nem em exercícios. Logo, a hipótese é confirmada, tendo em vista uma explanação estruturalista de utilização do advérbio em questões como o preenchimento de lacuna, por exemplo:

Questão 2⁵². Complete as frases com advérbios e locuções adverbiais de acordo com as circunstâncias indicadas entre parênteses.

- a) Ela desliga o celular para ser incomodada. (tempo, negação)
 b) ele esteja cansado (dúvida, intensidade, tempo)
 c) Sua prima enviou-nos os documentos necessários para fecharmos o negócio. (modo, intensidade)
 d) as questões ecológicas precisam ser debatidas por todos. (tempo, modo)
 (KANASHIRO, 2007, p. 126)

No que se refere à terceira questão “Explora palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce”, o livro não faz menção a esta classificação, apresentando um quadro com exemplos de advérbios e locuções adverbiais, classificados de acordo com as circunstâncias que indicam.

Circunstância	Advérbios	Locuções Adverbiais
Afirmação	sim, realmente, certamente	com certeza, sem dúvida
Dúvida	talvez, acaso, porventura, provavelmente, quiçá	quem sabe
Intensidade	muito, pouco, tão, tanto, demais, menos, apenas	em excesso
Lugar	aqui, ali, lá acolá, abaixo, acima, atrás, dentro, fora, perto, longe, através, adiante	à direita, à esquerda, em cima, ao lado, em volta, de perto, de longe, ao lado
Modo	bem, mal, depressa, devagar, assim e quase todos terminados em <i>-mente</i>	em geral, aos poucos, desse modo, dessa maneira, a pé, à toa, às pressas
Negação	não, absolutamente	de modo algum, de jeito nenhum
Tempo	hoje, amanhã, ontem, agora, cedo, tarde, sempre, nunca	às vezes, de repente, à tarde, à noite, de manhã

(KANASHIRO, 2007, p. 125)

A hipótese “*destacam palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce, por serem mecanismos que destacam a informação, chamando a atenção*”, não se confirma, tendo em vista não haver, pelo menos neste livro de Língua Portuguesa, marcadores que poderiam indiciar o estudo da Modalidade.

A respeito da quarta questão “Apresenta os advérbios em contextos de uso/textos”, o livro apresenta alguns exemplos de frases isoladas, tratando de advérbios e locuções

⁵² Esta numeração de questão corresponde ao que está no livro do sétimo ano (Ensino Fundamental II).

adverbiais como palavras e expressões que podem estar relacionadas a verbos, a adjetivos, a outros advérbios ou mesmo a uma frase inteira, vejamos:

- A pesquisa foi *muito* bem desenvolvida.
- *Felizmente* , o trabalho dele foi reconhecido pelo público.

(KANASHIRO, p. 2007, p. 125)

Na exposição do advérbio *felizmente* , no exemplo acima, o autor perdeu a oportunidade de inserir o trabalho com a categoria Modalidade, por meio desse modalizador que Neves (2000, p. 253) chama de afetivo, quando o falante exprime reações emotivas, isto é, manifesta disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado. Essa manifestação pode ser apenas subjetiva, isto é, envolver simplesmente as emoções ou sentimentos do falante, como felicidade, curiosidade, surpresa, espanto, como é o caso do segundo exemplo citado acima, mas pode, também, ser intersubjetiva, interpessoal, isto é, envolver um sentimento que se defina pelas relações entre falante e ouvinte, como, por exemplo, sinceridade, franqueza.

Na unidade que trata da classe gramatical Verbo, o livro expõe construção com o advérbio *talvez* que, na linguagem formal, exige o uso do modo subjuntivo, por exemplo:

- *Talvez* eu vá. *Talvez* ela não tenha feito isso.
- (KANASHIRO, 2007, p. 92)

Por conseguinte, os advérbios são apresentados em seu uso, mas não de forma contextual, o que não confirma a hipótese de haver evidência de advérbios em contexto de uso, pois o advérbio modifica a noção da forma verbal, como no caso da construção com o advérbio “ *talvez* ”, gerando interpretação de incerteza/dúvida.

Quanto à quinta questão “Demonstra, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores”, não há demonstração dos efeitos de sentido pretendidos por advérbios modais. Por exemplo, em um exercício de completar, com advérbios ou locuções adverbiais, frases que são provérbios, não se trabalha os efeitos de sentido propiciados pela inclusão de advérbios nos espaços correspondentes.

Questão 5. Complete os provérbios com advérbios ou locuções adverbiais e indique as circunstâncias que eles exprimem.

- a) Antes tarde do que
- b) Deus ajuda a quem madruga.
- c) vale um pássaro na mão do que dois voando.
- d) Água mole em pedra dura bate até que fura.

(KANASHIRO, 2007, p. 127)

Aparece, ao final da unidade, a título de lembrete, que os advérbios relacionam-se ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio, atribuindo-lhes uma circunstância. Não admitem, portanto, flexões, logo, são invariáveis, ao contrário dos adjetivos que são variáveis.

A hipótese se confirma, tendo em vista a não demonstração dos efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores nos textos/contextos, apresentando o Livro didático apenas a classificação dos advérbios e exercícios que remetem ao estudo estruturalista da língua.

Em relação ao Livro Didático do 7º Ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que: 100% das respostas são negativas, comprovando que a Modalidade expressa pelo Advérbio não se configura no estudo.

Gráfico 4: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Projeto Araribá* - Ensino Fundamental II - 7º Ano).



6.1.3 - Análise da categoria modalidade no estudo do ADJETIVO

6.1.3.1 – 6º Ano

Quanto à expressão da modalidade pelo adjetivo, na seção “Estudo da língua”, o livro didático inicia descrevendo o que será abordado e o que, ao final deste estudo, o aluno deverá saber:

- o que é um adjetivo;
- como se classificam os adjetivos;
- o que é uma locução adjetiva;
- o que são os adjetivos pátrios;
- como reconhecer um adjetivo substantivado.

(KANASHIRO, 2007, p. 122)

Com relação à primeira pergunta do roteiro, “Aborda o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa”, o livro não contempla o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa, expõe, apenas, a definição de adjetivo como segue, a partir de um fragmento, confirmando nossa hipótese da não abordagem do efeito modalizador do adjetivo:

Os determinantes que caracterizam o substantivo, indicando-lhes qualidade, estado e modo de ser, são chamados **adjetivos**. Os adjetivos estão sempre relacionados a um substantivo.

(KANASHIRO, 2007, p. 122)

Logo em seguida, por meio de exemplos de adjetivos extraídos do texto-fragmento, **velho** pescador \Rightarrow **velhos** pescadores, cicatriz **funda** \Rightarrow cicatrizes **fundas**, faz referência à concordância em gênero e número entre substantivo e adjetivo para inserir o estudo da locução adjetiva, por exemplo:

- Raios de sol = raios solares
- Expressão da face
- Cuidados de mãe
- Café sem cafeína
- Período da manhã
- Doce com muito açúcar

(KANASHIRO, 2007, P. 123)

O Livro Didático, antes de recorrer ao conteúdo da lição, explicita a definição, dá exemplos e aplica a regra nos exercícios. É o caso, também, da locução adjetiva, que tem a seguinte definição, seguida de exemplos:

- O adjetivo pode ser representado por uma expressão, formada por duas ou mais palavras, chamada **locução adjetiva**.
 - * sorriso **de anjo** = (sorriso angelical);
 - * mulher **de coragem** = (mulher corajosa);
 - * animais **da selva** = (animais silvestres).
- (KANASHIRO, 2007, p. 123)

No que diz respeito à segunda questão do roteiro “Compara o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais, por exemplo, de verbos modais”, percebe-se que não há, em nenhuma abordagem do adjetivo, comparação entre o uso deste em posição predicativa e o uso de outros recursos modais, por exemplo, “*É óbvio* que a religião empresta um apoio valiosíssimo para a felicidade conjugal”; “*Obviamente* a situação dele não é boa não”; “*Penso que* a situação dele não é boa não”; O candidato à bolsa de estudo *deve ter* uma boa relação com o Canadá”⁵³. Portanto, a hipótese se confirma por não haver a reflexão sobre a funcionalidade da língua.

O que se vê, ainda, é um estudo calcado na definição e classificação da classe de palavra ‘adjetivo’, embora seja de uma maneira bem mais reflexiva em relação aos livros didáticos de outras décadas. Os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa de 1970 e 1980, analisados por Alcântara (2010, p. 167), priorizam, demasiadamente, a forma, explorando nomenclatura, apresentando vários quadros com modelos de conjugação, além de exercícios de mera classificação, identificação e conjugação das formas, já os autores de 1990 e 2000, embora tenham como prioridade a forma, não trabalham, exaustivamente, as conjugações e as classificações.

Em relação à terceira questão do roteiro “Explora os efeitos de sentido em textos/contextos”, nos exercícios do livro didático do 6º Ano do Ensino Fundamental II, não há indícios de que os efeitos de sentido do adjetivo sejam explorados nos textos/contextos, nem explicação de que a Modalidade possa se manifestar sob diferentes recursos linguísticos. Os exercícios trabalham o preenchimento de lacunas sem, contudo, fazer uma análise reflexiva acerca da substituição de uma locução adjetiva por um adjetivo, confirmando a hipótese preliminar de que não são explorados os efeitos de sentido do adjetivo, por exemplo:

⁵³ Exemplos adaptados de Neves (2000, p. 188), (2006, p. 170, 175, 179)

3. Reescreva as frases, substituindo as locuções adjetivas destacadas por adjetivos correspondentes.

- a) O livro Guerra dos mundos, de Orson Welles, relata a invasão de seres **de Marte** ao planeta Terra.
 - b) A ocupação do espaço **da cidade** deve ser bem planejada pelos governantes.
 - c) Muitas pessoas estão aderindo ao uso de medicação **à base de flores**.
 - d) O transbordamento das águas **dos rios** causa muitos prejuízos no verão.
 - e) Os biscoitos **com recheio** geralmente são os mais apreciados.
- (KANASHIRO, 2007, p. 126)

Dessa forma remetemo-nos à quarta questão do roteiro: “Explica que a modalidade pode se manifestar sob diferentes meios/recursos linguísticos, dentre os quais, o adjetivo”. Verifica-se a limitação do estudo do adjetivo face a uma abordagem da categoria Modalidade, pois o conteúdo, bem como os exercícios dedicam-se à mera exposição da definição, da classificação e do emprego da classe de palavra “adjetivo”, não explicando que a Modalidade pode ser um recurso linguístico no trabalho com textos e contextos, logo, nossa hipótese é confirmada por predominar o estudo apenas estrutural e não reflexivo sobre o uso da língua, por exemplo:

6. Copie as palavras destacadas e explique se elas exercem função de substantivo ou de adjetivo, considerando o contexto.

- a) Os homens **brasileiros** estão começando a dividir as tarefas **domésticas** com as esposas.
- b) As **domésticas** estão lutando por seus direitos.
- c) Os **brasileiros** conscientes não jogam lixo no chão.
- d) A bandeira **verde e amarela** representa o Brasil.
- e) O **verde** e o **amarelo** representam o Brasil.
- f) O trabalho **escravo** foi abolido, no Brasil, no século XIX, mas ainda há **escravos** no campo.

(KANASHIRO, 2007, p. 127)

Em relação ao Livro Didático do 6º Ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que: 100% das respostas configuram-se negativamente, entendendo que a Modalidade expressa pelo Adjetivo não é abordada.

Gráfico 5: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Projeto Araribá* - Ensino Fundamental II - 6º Ano).



6.1.3.2 – 7º Ano

Quanto ao livro do sétimo Ano, não traz a classe gramatical Adjetivo em item separado como as demais classes, dando continuidade ao que foi visto no livro do sexto Ano, impossibilitando responder as questões do roteiro de análise. Em menor proporção e incorporado ao estudo do Advérbio, na quarta unidade, o adjetivo é apresentado a título de lembrete, como definição e em exercício, para distinguir adjetivo de advérbio, não mencionando, sequer trabalhando a categoria Modalidade, por exemplo:

Os adjetivos relacionam-se ao substantivo e podem ser flexionados em gênero, número e grau.
(KANASHIRO, 2007, p. 127)

Questão 4. Nas frases a seguir, as palavras destacadas são adjetivos ou advérbios? Justifique.

- A porta permanecia **meio** aberta para que a brisa entrasse.
- Dei a ela só **meia** fatia de bolo.
- Assinalei a resposta **certa** no teste.
- Tudo vai dar **certo**, confie em mim.

(KANASHIRO, 2007, p. 126)

Na quinta unidade, há o item *Estudo da Língua*, cujo título remete à substantivação e adjetivação, referindo-se, no que diz respeito à adjetivação, às formas nominais de participípio e gerúndio que exercem a função de adjetivo, dependendo do contexto, por exemplo: *estragado* (participípio); *fervendo* (gerúndio). Portanto, são formas ligadas à categoria Aspecto e à ordem dos processos do que às modalidades propriamente ditas. O autor esclarece:

Formas nominais de um verbo são aquelas que não indicam nem o tempo nem o modo em que ocorre a ação, sendo possível percebê-los somente pelo contexto. São três: infinitivo, participípio e gerúndio.
(KANASHIRO, 2007, p. 167)

Em relação ao Livro Didático do 7º Ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que: 100% das respostas revelaram-se negativas (conforme ilustração abaixo), o que se equipara ao resultado fornecido pelo livro do 6º Ano em relação à Modalidade expressa pelo Adjetivo.

Gráfico 6: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Projeto Araribá - Ensino Fundamental II - 7º Ano*).



6.2. Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: *Português: Linguagens*

No que concerne ao Ensino Médio, somente o Livro Didático do 2º Ano foi o considerado para a análise, tendo em vista os do 1º Ano e 3º Ano não disporem de

informações relacionadas às questões sobre Verbo, Advérbio e Adjetivo. As unidades analisadas corresponderam à primeira (capítulo 6) e à segunda (capítulos 17 e 20).

6.2.1 - Análise da categoria modalidade no estudo do VERBO

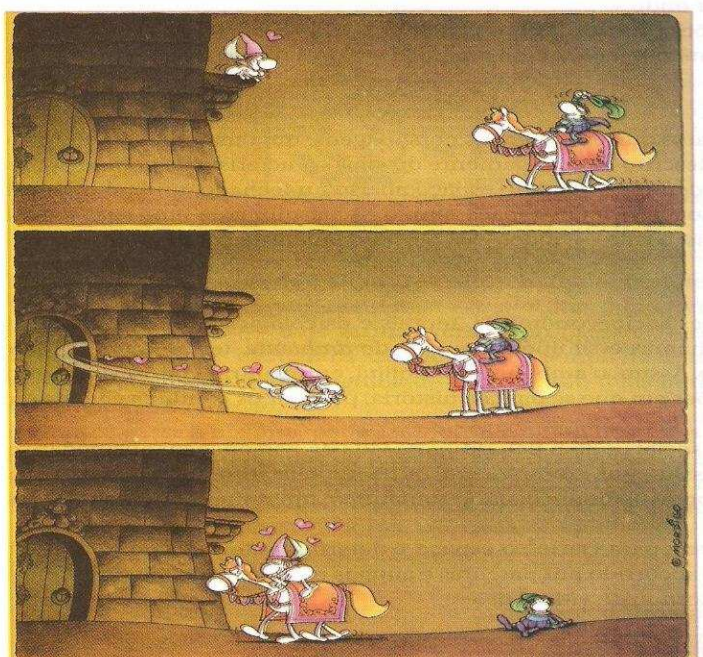
6.2.1.1. – 2º Ano

No livro didático de Português do 2º ano do Ensino Médio há um capítulo intitulado *Língua: uso e reflexão*, dedicado ao estudo do Verbo. Diferentemente do livro do 6º Ano do Ensino Fundamental, esse capítulo não enumera o que será estudado na lição e o que o aluno deverá saber ao final do capítulo. Apresenta o conceito de verbo, por meio da interpretação das imagens do seguinte cartum.

O verbo

Construindo o conceito

Leia este cartum, de Mordillo:



[Lovestory, Grenoble: Glénat, 1990.] (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 156)

Ao iniciar o estudo do capítulo, cujo título é *Verbo*, os autores, por meio de perguntas sobre os quadrinhos, despertam o aluno para a interpretação das imagens, refletindo em palavras ou expressões que indiquem ações. Com isso, destacam a definição de verbo:

Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo. (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 157)

Em forma de indagação, o livro traz uma pequena observação dizendo para que serve o verbo:

[...] está diretamente relacionado com a existência e com a ação do homem no mundo. Por exemplo, toda vez que queremos dizer que alguém fez alguma coisa ou que alguém é, empregamos verbos. Assim, juntamente com o nome, o verbo é a base da linguagem verbal. (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 170)

Com relação à primeira pergunta do roteiro “Mostra, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo”, o Livro Didático não mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo. Apresenta a definição de Verbo e de locução verbal, fazendo-se menção a dois verbos: um auxiliar (sempre conjugado) e o outro verbo principal, por exemplo: “*Se você **está lendo** este anúncio, agradeça ao seu professor.- Veja, n. 1516*”. “**Locução verbal** é assim definida quando dois ou mais verbos têm valor de um” (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 157). O livro apresenta, ainda, a flexão dos verbos em número, pessoa, modo, tempo e voz. Nossa hipótese não se confirma, tendo em vista não considerar a expressão da Modalidade na utilização dos tempos e modos verbais.

No que diz respeito à segunda questão do roteiro “Diferencia Modo de Modalidade”, não faz essa diferenciação, apenas expõe a classificação dos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo, associando o Modo Indicativo à certeza, como em: “*Eu **leio** todos os dias.*”; o Subjuntivo à dúvida, o que expressa a incerteza, a possibilidade de algo vir a acontecer, por exemplo: “*Meus pais querem **que eu leia** todos os dias.*”; e o Imperativo à finalidade de exortar o interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo, sendo o modo da persuasão, da ordem, do pedido, do conselho, do convite, por exemplo: “***Leia** todos os dias, nem que seja um pequeno texto*”!

Nos exercícios, o trabalho ainda é sobre a forma e não sobre o uso/função, nem sobre a atitude do falante, confirmando a hipótese de que o trabalho ainda é baseado apenas no

modo, desvinculando este da categoria Modalidade. Atividades voltadas a identificar qual a forma verbal que aparece nos verbos destacados, sem que se analisem os efeitos de sentido do contexto de uso, são recorrentes, por exemplo:

Dois camaradas se encontram quando estão passeando com seus dois cachorros na rua.

Um deles, muito convencido, diz:

- O meu cachorro consegue ler!

O outro, mais convencido ainda:

- Eu já sabia. O meu me contou!

(Amir Mattos, org. *Brincadeiras, pegadinhas e piadas da Internet*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p.12. *apud* CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 160)

O trabalho com esta anedota é o de identificar a que modo e tempo verbal pertencem os verbos em destaque. Seria interessante trabalhar o uso linguístico, por exemplo, do verbo “*conseguir*”, que, segundo Neves (2000, p. 62), exprime a modalidade habilitativa, um dos tipos de modalidade deôntica, ou seja, indica capacidade de fazer algo, no caso, o cachorro tem a habilidade para leitura.

Remetendo à terceira questão do roteiro “Associa os Modos Indicativo/*Indicatif*, Subjuntivo/*Subjonctif* e Imperativo/*Impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso”, no que diz respeito ao conteúdo das formas nominais, o livro didático explicita que não podem exprimir, por si, nem o tempo, nem o modo, portanto, seus valores de modo e tempo dependem do contexto em que aparecem. Contudo, os exemplos são baseados em frases isoladas, confirmando nossa hipótese de que há exemplos isolados e fora de contexto, vejamos:

- O **infinitivo** apresenta o processo verbal em potência, exprimindo a ação verbal propriamente dita; aproxima-se, desse modo, do substantivo.
Exemplos: **Ler** é um prazer.
- O **gerúndio** transmite a ideia de que a ação verbal está em curso; desempenha, assim, as funções exercidas pelo advérbio e pelo adjetivo.
Exemplos: “**Chegando** afinal à terra do futuro esposo, eis que ele saiu de casa e veio **andando** ao seu encontro.”
- O **particípio** transmite a ideia de que o processo da ação verbal chegou ao fim; pode desempenhar a função de um adjetivo e, nesse caso, concorda em gênero e número com o substantivo a que se refere.
Exemplos: A jovem não escolhera, foi **escolhida**.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 161)

No que concerne à quarta questão do roteiro “Evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais”, notamos, ainda, que há quadros que apresentam o modelo das conjugações verbais como meio de mostrar a estrutura da formação dos verbos, seja de regulares, irregulares, anômalos, defectivos e abundantes. Exemplo disso, em um dos exercícios, uma das formas verbais “*gostaria*” não é evidenciada com o efeito de sentido que ela pode alcançar. Portanto, não se confirma nossa hipótese, já que o trabalho é voltado para a estrutura e não para o que o falante quer revelar na escolha de determinada forma verbal. Os autores apenas pedem, na primeira questão, para que o aluno identifique a pessoa, o número, o tempo e o modo dos verbos destacados nas frases da tira de Hagar:



1. Identifique a pessoa, o número, o tempo e o modo dos verbos destacados nestas frases do texto:
 - a) “Sei que vivo me queixando de tudo...”
 - b) “Mas *gostaria* que parassem de cantar.”
 (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 165)

Na seção “Semântica e interação”, verificamos que há indício de trabalho com a Modalidade, na atividade a seguir:

1. Leia os dois textos seguintes e responda às questões propostas.

Num domingo de sol, à tarde, uma turma de meninos e meninas conversa preguiçosamente na praça, sem decidir o que fazer. De repente, um deles diz:
- E se fôssemos passear de bicicleta ou nadar no clube?

Pai e filho discutiam sobre um problema qualquer. O filho, teimoso, falava sem parar. O pai, já muito bravo e cheio, diz:
- E se você fechasse a boca e fosse para o seu quarto?

- a) Qual a intenção do falante em cada uma das frases interrogativas nesses contextos?

- b) Substituindo o imperfeito do subjuntivo por outro tempo verbal, transforme as frases interrogativas dos dois textos em outras de sentido equivalente.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 171)

Remetendo-nos à quinta questão do roteiro “Trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais”, nas frases interrogativas acima, percebemos, no primeiro quadro, a noção de uma possibilidade na sugestão de passear de bicicleta ou nadar no clube, mesmo que os verbos não sejam tidos como auxiliares modais. No segundo quadro, as formas verbais no modo subjuntivo “*fechasse*” e “*fosse*” revelam desejos do falante de que algo cessasse; uma noção, portanto, de obrigação, confirmando-se nossa hipótese de que os usos/funções são trabalhados, embora de forma limitada.

A hipótese para a sexta questão do roteiro “Trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição” não se confirma, pois esses verbos não são abordados como meio de manifestação da Modalidade. A atividade desenvolvida na lição limita-se à exploração da forma de tempos verbais em frases descontextualizadas, conforme a questão abaixo. Vejamos:

7. Complete as frases a seguir, empregando os verbos no tempo adequado ao contexto. Veja o exemplo:

Entregar

- Talvez eu entregue as encomendas hoje.
- Se entregassem as encomendas hoje, ela pegaria a dela.
- Quando eu entregar as encomendas, ela pagará esta conta.

a) *Dizer*

- Tomara que ele sim ao projeto.
- Se ele sim ao projeto, os alunos poderiam iniciar imediatamente.
- Quando ele sim ao projeto, os alunos poderão iniciar as pesquisas.

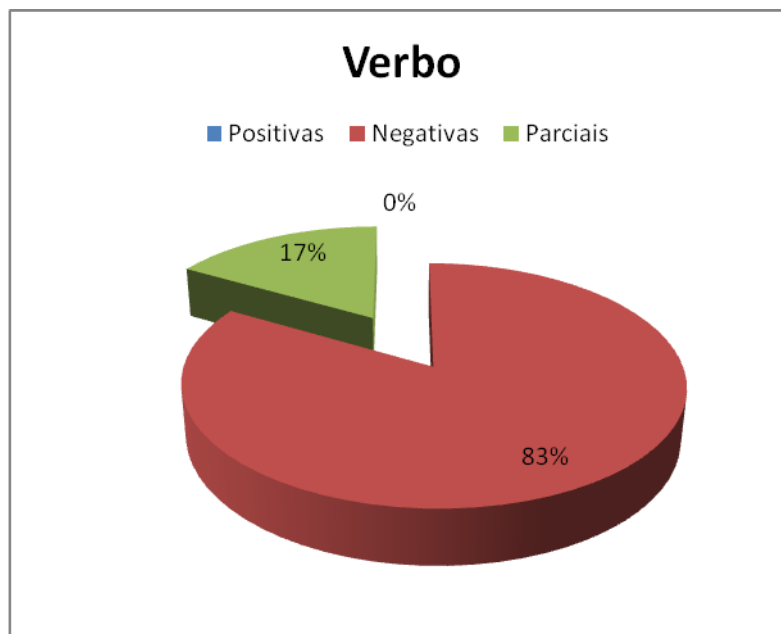
b) *Saber*

- Talvez ela resolver esses exercícios.
- Se ela resolver esses exercícios, estaria aprovada.
- Quando Mariana resolver esses exercícios, Ela poderá lhe ensinar.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 169)

Em relação ao Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio, pode-se dizer que a categoria Modalidade expressa pelo Verbo é pouco trabalhada. Revela-se um trabalho parcial, conforme quadro abaixo:

Gráfico 7: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Português: Linguagens* - Ensino Médio - 2º Ano).



6.2.2 – Análise da categoria modalidade no estudo do ADVÉRBIO

6.2.2.1 – 2º Ano

Quanto à primeira questão do roteiro “Mostra que a modalidade pode ser expressa pelo advérbio”, é tratada de modo implícito pelas questões do exercício a seguir, as quais remetem ao texto-poema, de Manuel Bandeira:

Andorinha

Andorinha lá fora está dizendo:

- “Passei o dia à toa, à toa!”

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!

Passei a vida à toa, à toa...

Questão 8. O poeta afirma que sua cantiga é mais triste que a do pássaro.

- Que palavra do poeta revela sua condição trágica?
- Que efeito de sentido a repetição da locução adverbial provoca em ambas as cantigas?
- Levante hipóteses: Por que o poeta afirma que a cantiga dele é mais triste?

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 192)

Percebemos a utilização da locução adverbial “à toa”, de forma repetida, para denotar um valor semântico de intensidade e o efeito de vazio, em que a vida do poeta se transformou ao não ter o que fazer. O autor não trata da palavra denotativa para indicar ênfase, mas sim repetição. Embora o livro não mostre explicitamente que a modalidade pode ser expressa pelo advérbio, pudemos notar o trabalho com advérbios em contextos de uso/textos, por meio de exercícios, por exemplo, nas palavras e expressões “*sempre*”, “*invariavelmente*”, “*nesse momento*”, não podendo confirmar a hipótese de que a categoria Modalidade pode ser expressa pelo advérbio. Vejamos:

Exercícios

Leia a tira a seguir, de Angeli, e responda às questões 1 e 2.

1. Em cada quadrinho da tira, identifique uma locução adverbial e o valor semântico que ela exprime.
2. Os advérbios terminados em *-mente* geralmente expressam uma circunstância de modo. Entretanto, no 2º quadrinho, o advérbio *invariavelmente* apresenta outro valor semântico.
 - a) De acordo com o contexto, que palavra ou expressão poderia substituir esse advérbio?
 - b) Conclua: Qual é o valor semântico desse advérbio no contexto da tira? (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 187)

Em relação à segunda questão do roteiro “Trata, em exercícios, da Modalidade expressa pelo advérbio”, de modo algum se observa, explicitamente, o trabalho com a Modalidade. Portanto, confirma-se nossa hipótese, pois o livro não explora as diferenças modais entre advérbios. O autor aborda, apenas, a análise linguística da última fala de Calvin que indica uma dúvida quanto ao fato de não ter escutado o sino tocar. Vejamos o exemplo:

Leia a tira a seguir para responder às questões de 5 a 8.



(Bill Watterson. *O progresso científico deu "tilt"*. São Paulo: Best News, 1990. p. 52.)

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 189)

Questão 8. No último quadrinho, a personagem Calvin põe em dúvida o fato de estar podendo desfrutar o balanço no recreio e acha possível não ter ouvido tocar o sino. Supondo que isso tenha de fato ocorrido, por que ele não teria ouvido o sino?

No que concerne à terceira questão do roteiro “Explora palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce”, o livro aborda, na seção intitulada *Semântica e interação*, por meio de exercício, o trabalho com palavras denotativas, demonstrando os efeitos de sentidos que essas expressões podem ter. Vejamos o exemplo:

Questão 9. As palavras e expressões destacadas nas frases a seguir não são advérbios, pois não modificam verbo, adjetivo ou outro advérbio. Entretanto podem denotar, por exemplo, realce, inclusão, exclusão, designação, retificação, explicação e situação. Indique o que elas denotam nestes contextos:

- Isto **é que** deve ser incluído no relatório final.
- Não sabemos mais como convencê-lo a participar do campeonato. Já lhe dissemos, **por exemplo**, que ele será titular e não reserva. **Também** já lhe dissemos que todas as despesas são por nossa conta.
- O que sei sobre o assunto? Muita coisa, pois vi, **isto é**, li no jornal uma reportagem completa sobre ele.
- Todos, **menos** o diretor, participarão do passeio ciclístico.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 192)

Desta forma, nossa hipótese se confirma parcialmente, tendo em vista o emprego, no item a, de clivagem como mecanismo de realce da informação.

Em relação à quarta questão do roteiro “Apresenta os advérbios em contextos de uso/textos”, o autor não expõe os advérbios modalizadores no capítulo, não se confirmando a hipótese de evidência dos advérbios modais em contexto de uso. No entanto, apresenta o uso do advérbio para diferenciar do uso do adjetivo, conforme exercício a seguir:

Questão 9. Há palavras que em determinados contextos são adjetivos (portanto, variáveis) e em outros são advérbios (portanto, invariáveis). Observe:

Você comeu <i>rápido</i> demais. (advérbio)	Vocês são <i>rápidos</i> demais para comer.(adjetivo)
Viajamos para <i>longe</i> , para terras estranhas. (advérbio)	Viajamos por terras <i>longes</i> e estranhas. (adjetivo)

Identifique nas frases seguintes se a palavra destacada é adjetivo ou advérbio.

- As crianças vão *melhor*, obrigada. Já estão sem febre.
 - O molho de tomate está *melhor* agora, mais saboroso, você não acha?
 - Ana, Carla, Joana e Rose são as *melhores* alunas do 2º ano.
 - Visitei-os ontem e encontrei-os *pior*, mais abatidos e aflitos.
 - Tente elaborar outro plano, porque este apresentou os *piores* resultados.
- (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 189)

No que diz respeito à quinta questão do roteiro “Demonstra, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores”, o livro não apresenta os advérbios modalizadores em contexto, nem demonstra seus efeitos de sentido, confirmando a hipótese de que remete à mera classificação, por meio da relação dos valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais:

- **tempo:** *ontem, hoje, agora, antes, depois*: “O que aconteceu? Você chegou *cedo!*”
- **modo:** *bem, mal, assim, depressa* e quase todos os advérbios terminados em –*mente*, como, por exemplo, *felizmente, suavemente*: “Saiu *repentinamente* da reunião e não se justificou”.
- **lugar:** *aqui, ali, lá, abaixo, acima, longe, fora, dentro*: “Meus tios moraram *perto* de nós durante muitos anos”.
- **dúvida:** *possivelmente, porventura, quiçá*: “*Talvez* chegue a tempo para assistir ao casamento”.
- **afirmação:** *decerto, certamente, realmente, efetivamente*: “*Sim*, senhor, eu vi tudo”.
- **negação:** *não, nem, nunca, tampouco*: “Ela *não* está bem de saúde hoje”.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p.186)

Além desses valores semânticos, as locuções adverbiais podem indicar, ainda, outras circunstâncias, como: conformidade, instrumento, concessão, etc.

- Fez o edifício *conforme* o projeto.
- Redigiu o texto final *com uma caneta tinteiro*.
- Foi, *apesar da proibição*.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p.186)

Em relação ao Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio, pode-se dizer que, na maioria dos casos postos em questão, não se observa abordagem da categoria Modalidade. Trata-se parcialmente do assunto, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 8: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Português: Linguagens* - Ensino Médio - 2º Ano).



6.2.3 – Análise da categoria modalidade no estudo do ADJETIVO

6.2.3.1. – 2º Ano

Não verificamos a abordagem do efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa (1ª pergunta do roteiro, fazendo uso, inicialmente, do **conceito de adjetivo**: *é a palavra que caracteriza os seres. Refere-se sempre a um substantivo explícito ou subentendido na frase, com o qual concorda em gênero e número.* (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 54). O livro fornece a explicação necessária para que o aluno aplique, nos exercícios, o conteúdo aprendido, dando ênfase ao trabalho com a flexão do adjetivo em gênero, número e grau. O autor, em um quadro, diz para que servem os adjetivos, confirmando, assim, nossa hipótese de que desconsideram a reflexão dos usos linguísticos:

Assim como os substantivos designam, organizam, distinguem e hierarquizam os seres que estão à nossa volta, ou nossos sentimentos e desejos, os adjetivos também participam dessa tarefa, modificando os substantivos, atribuindo-lhes características específicas.

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 58)

Em se tratando da segunda questão do roteiro “Compara o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais”, o autor não menciona se há comparação entre o uso de adjetivo em posição predicativa e o uso de outros recursos modais, como, por exemplo, verbos modais, advérbios: “*É obrigatório que ele trabalhe aos sábados.*”/ “*Ele deve, obrigatoriamente, trabalhar aos sábados.*” O adjetivo é abordado apenas pela referência a características, a exemplo, céu *limpido*. Portanto, a hipótese inicialmente estabelecida se confirma, tendo em vista haver a mera classificação do adjetivo, sem a preocupação com a reflexão em contexto de uso.

O livro, também, não “Explora os efeitos de sentido em textos/contextos”- (3ª questão do roteiro). Isso confirma nossa hipótese, já que o autor desconsidera o uso pragmático. Entretanto, há a abordagem, na análise do adjetivo, sem levar em conta a Modalidade, observando a relação entre forma e função sintática. O adjetivo e a locução adjetiva exercem, na oração, as funções de adjunto adnominal, predicativo do sujeito e predicativo do objeto, por exemplo: Foi recebido na estação por um homem *forte e barbado*. (CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 54).

Com relação à quarta questão do roteiro “Explica que a modalidade pode se manifestar sob diferentes meios/recursos linguísticos, dentre os quais, o adjetivo”, em nenhum momento, seja na introdução do conteúdo, seja na explicação das atividades, o autor explica que a Modalidade pode se manifestar sob diferentes meios linguísticos. Com isto, confirma-se nossa hipótese de que há predominância de uma abordagem estrutural, tendo em vista haver a exposição da classificação. Recorre, em uma exposição tradicional, a conceitos, inversão de termos, aplicação do conteúdo em exercícios. Vejamos:

6. Muitos adjetivos têm mais de um significado, dependendo da posição que ocupam em relação aos substantivos. Assim, por exemplo, o adjetivo *alto*, anteposto ao substantivo *funcionário*, significa “funcionário de posição elevada”; se posposto, significa “funcionário de estatura elevada”.

Dê o significado dos adjetivos nos pares de expressões a seguir:

- a) Bravo garoto/garoto bravo
- b) Santa mulher/mulher santa
- c) Simples exercício/exercício simples
- d) Pobre gente/gente pobre

(CEREJA E MAGALHÃES, 2004, p. 60)

Em relação ao Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio, pode-se dizer que 100% das respostas são negativas para o trabalho com a Modalidade expressa pelo adjetivo, conforme quadro abaixo:

Gráfico 9: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo (análise do Livro Didático de Língua Portuguesa *Português: Linguagens* - Ensino Médio - 2º Ano).



6.3. Livro Didático de Língua Francesa do Ensino Fundamental II e Médio: *Portes Ouvertes* [Portas Abertas]

O Livro Didático de Francês Língua Estrangeira analisado constitui de um único volume, não tendo os conteúdos definidos por série, já que são fichas pedagógicas compiladas, idealizadas a partir de um trabalho coletivo dos professores de Francês, para suprir a falta de material didático específico para o estado do Amapá. A indicação constante na capa do livro remete apenas ao Ensino Fundamental, mas ele é trabalhado, também, no Ensino Médio. O livro é composto por cinco unidades, com quatro lições cada uma. Cada professor escolhe a melhor forma de trabalhar com o livro. As primeiras unidades, respectivamente, primeira e segunda, iniciam um trabalho de imersão na língua com conteúdos mais fáceis, relativos à comunicação em uma língua estrangeira, como escuta de pequenos diálogos nas duas línguas (materna e estrangeira), de números, observação de mapas, fotos, etc, por isso, não foram analisadas sob o ângulo da Modalidade. As unidades

analisadas, portanto, correspondem à terceira, à quarta e à quinta, por abrangerem, mesmo que de forma limitada, indícios do trabalho com a Modalidade.

6.3.1 – Análise da categoria modalidade no estudo do VERBO

Na quinta unidade, o trabalho com os verbos dá-se de forma estritamente comunicativa, são apresentados por meio de diálogos, ou seja, são contextualizados os usos efetivos da língua. No entanto, em resposta à primeira questão do roteiro “Mostra, explicitamente, que a modalidade pode ser expressa pelo verbo”, o livro mostra frases em textos que poderiam servir de conteúdo para o trabalho com a Modalidade, todavia não as destacam, não confirmando a hipótese inicial de apresentar a Modalidade expressa pelo verbo, considerando a atitude do falante. Exemplo de frase retirada de um texto:

(...) Que **peut**-on faire pour arrêter la violence? (...)

(...) [Que a gente **pode** fazer para parar a violência?] (...)

(PORTES OUVERTES, p. 118)

Para efeito de imersão na língua, o livro traz pequenos textos, exercícios que remetem a uma abordagem estruturalista como é o caso de completar lacunas com palavras retiradas do texto e da organização de frases a partir de palavras que estão desordenadas, como em: *Où – habite – il?/ ou il – habite – où?* [Onde – mora – ele?/ Ele – mora – onde?]; *Suis – je – Brésilien/ Je – suis – Brésilien.* [Sou – eu – Brasileiro/Eu – sou – brasileiro].

Ao passo que nos livros didáticos de Língua Portuguesa há quadros que representam as formas verbais conjugadas, no livro de Língua Francesa, não há nenhum quadro que remeta a conjugações de formas verbais, pelo contrário, à medida que cada texto vai sendo estudado, vai-se trabalhando, por exemplo, com os usos/funções de verbos.

Mesmo que não apareçam expressamente os quadros referentes às conjugações verbais, veem-se claramente exercícios estruturais, nos quais o objetivo é fazer com que o aluno ligue/una o pronome à forma verbal conveniente, como em:

Relie par une fleche le pronom au verbe qui convient: [Ligue por uma flecha o pronome ao verbo que convém]:

ils/elles [eles/elas]	veux [quero]
tu [tu]	veut [quer]
vous vós/ [vocês]	voul ons [queremos]
il/elle [ele/ela]	veul ent [querem]
nous [nós]	veux [queres]
je [eu]	voulez [quereis]

(PORTES OUVERTES, p. 27)

Quanto à segunda pergunta do roteiro “Diferencia Modo de Modalidade”, em momento algum desta Unidade, o livro faz menção à diferença entre Modo e Modalidade, antes aborda o emprego dos verbos em exercícios estruturais de preenchimento das formas verbais, por exemplo, para utilizar o imperfeito (*l'imparfait*), modo Indicativo/Indicatif, confirmando nossa hipótese inicial de que não diferencia Modo de Modalidade, por exemplo:

- Le feu ____ (être) vert quand... [O semáforo *estava* verde quand...]

(PORTES OUVERTES, p. 117)

Em relação à terceira pergunta do roteiro, não “Associa os Modos Indicativo/*Indicatif*, Subjuntivo/*Subjonctif* e Imperativo/*Impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*, confirmando nossa hipótese, já que nem sempre as noções de certeza, incerteza, ordem estão na forma verbal, mas no propósito comunicativo. Vejamos um exemplo de um exercício, em que há abordagem da flexão do infinitivo, juntamente com o futuro do presente (modo indicativo), indicando uma condição, uma probabilidade:

Exercice 8.Demande à ton voisin (ou ta voisine) d’inventer la fin de la phrase en faisant comme le modèle: [Pede ao teu colega para criar o fim da frase fazendo conforme o modelo:]

S’il fait beau, nous **irons** à la plage. [Se o tempo estiver bom, iremos à praia.]

Si tu gagne au loto, [Si tu ganhares na loto, ...]

Si tu apprends le français, ... [Se tu aprenderes o francês,...]

(PORTES OUVERTES, p. 142)

Na terceira unidade do livro, vemos o emprego do Modo Imperativo/*Impératif* correlacionado ao contexto de uso e não associado à noção de ordem, mas sim de um pedido que o filho faz ao pai para ir com ele ao supermercado, por exemplo, no trecho do texto 1, extraído da Lição 1 “*Faire des courses*”/Fazer compras:

Tiago, le fils, intervient (Tiago, o filho, intervém)

Tiago: – Papa! **emmène-moi** avec toi. (Papai! leve-me contigo.)

(PORTES OUVERTES, p. 37)

Quanto aos exercícios, o livro traz questões relacionadas ao verbo, na unidade 4, lição 3, sem refletir sobre a funcionalidade dos recursos utilizados pela língua, continuando a apresentar a língua em sua forma, estrutura, mas atrelando, apenas no título, sem maiores esclarecimentos ou explicações, à ideia de proibição/interdição, por exemplo:

Sur le modèle: **ne sors pas le soir** [Não saia à noite]

Invente des interdictions (impératif 2^{ème} personne du singulier) Crie as interdições (imperativo 2^a pessoa do singular)

verbes	interdiction
Sortir (sair)	<i>Ne sors pas le soir</i> (Não saia a noite)
Lire (ler)	
Remplir (preencher)	
Faire (fazer)	
Mettre (colocar)	
Prendre (pegar)	
Écrire (escrever)	
Éouter (escutar)	

(PORTES OUVERTES, P. 93)

No que diz respeito à quarta pergunta do roteiro “Evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/*conditionnel*”, o Livro Didático, por meio de frases como no exemplo abaixo, retirado do texto intitulado “*Famille*” [Família], utiliza a entonação para revelar admiração, surpresa, espanto. Vejamos:

(...) tu ne *reconnais* pas ton oncle ?

(...) [tu não *reconheces* teu tio?]

(PORTES OUVERTES, p. 49)

A hipótese não se confirma, tendo em vista não haver destaque para os efeitos de sentido da escolha de uma ou outra forma verbal. Se houvesse destaque para o estudo da categoria Modalidade, os três exemplos abaixo, retirados dos textos, poderiam ser trabalhados sob a perspectiva dos seguintes efeitos de sentido: (1) possibilidade de um encontro - Modalidade Epistêmica; (2) possibilidade – Modalidade Epistêmica ou permissão - Modalidade Deôntica (a partir do uso do presente aliado à interrogação). Se substituíssemos a forma verbal de presente pela de futuro do pretérito, essa noção de permissão não existiria,

permanecendo, apenas, a noção de possibilidade. Além disso, com a forma verbal de futuro do pretérito, há noções de distanciamento, de polidez. (3) polidez e distanciamento em relação ao interlocutor. Em vez de perguntar “Que horas são”?, utiliza-se o verbo modal. Vejamos:

(1) **Carlos:** [...] – Nous **pouvons** nous rencontrer en face du shopping à quatre heures moins le quart. [...]

(Nós **podemos** nos encontrar na frente do shopping, às 3:45.)

(PORTES OUVERTES, p. 43)

(2) **Luis:** [...] – Est-ce qu'on **peut** se voir plus tard? [...]

(A gente **pode** se ver mais tarde?)

(PORTES OUVERTES, p. 58)

(3) **Ana:** [...] – Excusez-moi mais tu **peux** me donner l'heure, ma montre s'est arrêtée. [...]

(Desculpe-me, mas tu **podes** me dizer que horas são, meu relógio parou.)

(PORTES OUVERTES, p. 76)

Em se tratando da quinta questão do roteiro “Trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais”, o livro, constantemente, traz, em textos e enunciados, os usos dos verbos auxiliares modais, o que não confirma nossa hipótese, tendo em vista apenas apresentar em textos as formas verbais que poderiam ser úteis para o estudo da Modalidade, não salientando noções como, por exemplo, de possibilidade em “*podia sair*” e possibilidade ou permissão em “*podem criar*”, conforme exemplos abaixo:

(...) Lorsqu'on **pouvait sortir**, se promener et rentrer tard, sans avoir peur. (...)

[Quando a gente **podia sair**, passear e voltar tarde, sem ter medo. (...)]

Exercice 9. Maintenant, vous **pouvez jouer** à deux vos petits dialogues.

[Agora, vocês podem criar, em dupla, seus pequenos diálogos.]

(PORTES OUVERTES, p. 118, 125)

É frequente, a presença de verbos auxiliares modais nos textos do livro didático de Língua Francesa, mas não são despertados os interesses voltados ao emprego dessas formas como indicador da categoria Modalidade, talvez por ser, ainda, um livro idealizado que carece de possíveis revisões no domínio funcional da língua. Vejamos exemplos da unidade três:

Térésa demande à son mari d’aller au supermarché. (Teresa pede ao seu marido para ir ao supermercado)

Teresa: - Chico! Tu **peux** passer au supermarché pour m’acheter du fromage? (Chico! Tu **podes** ir ao supermercado para me comprar queijo?)

[...]

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 1, Texte 1, p. 37)

Faires des courses à Macapá et en France. (Fazer compras em Macapá e na França)

[...] on **peut** regarder beaucoup de vitrines de magasins. Si vous avez envie de produits naturels, allez au <<marché des produits de la forêt>> où vous **pouvez** goûter les spécialités délicieuses de l’Amapá.

[...] a gente **pode** ver muitas vitrinas de lojas. Se você quiser produtos naturais, vá ao <<mercado de produtos naturais>> onde você **pode** provar as especialidades deliciosas do Amapá.

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 1, Texte 2, p. 40)

Outros exemplos de verbos auxiliares modais podem ser vistos em textos da Unidade quatro, dos quais retiramos alguns trechos:

La recette d’Angela (A receita da Ângela)

Aline téléphone à Angela pour lui demander la recette des petits gâteaux à la noix de coco. Voici leur conversation:

(Aline telefona a Ângela para perguntá-la sobre a receita dos pequenos bolos de coco. Veja a conversa:)

- Allo, Angela... Bonjour. C’est Aline. (Alô, Ângela... Bom dia. É Aline.)

- Bonjour! Tu vas bien? (Bom dia! Tu vais bem?)

- Très bien, merci. J’ai besoin de ton aide. Tu connais la recette des gâteaux à la noix de coco? Je ne sais pas ce que je **dois** acheter pour les faire...

(Muito bem, obrigada. Preciso da tua ajuda. Tu conheces a receita dos pequenos bolos de coco? Não sei o que **devo** comprar para fazê-los...)

[...]

(PORTES OUVERTES, Unité 4, Leçon 4, Texte 1, p. 102)

Nesse último caso, vimos o verbo auxiliar modal « dever », na forma de primeira pessoa do singular “*devo*”, cuja noção versa sobre a necessidade de ter que comprar os ingredientes para fazer os pequenos bolos de coco. Poder-se-ia ter aproveitado para inserir o propósito do estudo sobre a categoria Modalidade, no intuito de revelar o desejo do falante.

Quanto à sexta questão do roteiro “Trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição”, há a presença, nos textos

do Livro Didático, de verbos de significação plena, mas não há um trabalho baseado no estudo da Modalidade, o que confirma nossa hipótese da não abordagem de atividades que favoreçam os usos/funções desses verbos na manifestação da Modalidade. Vejamos os exemplos:

(1) **On dit que** les brésiliens aiment faire la fête. [...]

(**Dizem que** os brasileiros amam fazer festa.)

(PORTES OUVERTES, p.79)

(2) [...] Mais **tu ne crois pas qu'**il y a beaucoup de sucre? [...]

(Mas, **tu não acreditas que** há muito açúcar?)

(PORTES OUVERTES, p.102)

(3) [...] **Nous savons qu'**il faut préserver la forêt.[...]

(**Sabemos que** é preciso preservar a floresta.)

(PORTES OUVERTES, p.138)

Na unidade quatro, a referência está em um texto do gênero carta, do qual consta o verbo de significação plena «croire» (acreditar), de onde extraímos o pequeno trecho que também não tem o trabalho de reflexão voltado para a Modalidade, indicando crença (Modalidade epistêmica), vejamos:

[...] Quel temps trouverai-je au mois d'août à Macapá ? Est-ce qu'il pleut ou est-ce qu'il y a du soleil ? Car c'est l'hiver chez vous. Mais j'aurai sans doute aussi besoin de vêtements légers car il fait vraiment chaud au nord du Brésil, **je crois**. [...]

[...] Qual tempo encontrarei no mês de agosto em Macapá? Faz chuva ou sol? Porque é inverno aí. Mas, terei sem dúvida também necessidade de usar roupas leves porque faz verdadeiramente calor no norte do Brasil, **acredito**.

(PORTES OUVERTES, Unité 4, Leçon 2, p. 84)

Em relação ao Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio, pode-se dizer que: os 100% correspondentes às respostas negativas retratam que a Modalidade expressa pelo Verbo não é abordada, conforme quadro abaixo:

Gráfico 10: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Verbo (análise do Livro Didático Portes Ouvertes [*Portas Abertas*] de Língua Francesa – Ensino Fundamental e Médio – volume único).



6.3.2 – Análise da categoria modalidade no estudo do ADVÉRBIO

A Modalidade poderia ser mostrada como sendo expressa pelo advérbio – (1ª questão do roteiro). No entanto, no texto intitulado “*La légende de Mani*” [A lenda de Mani], pertencente à Unidade 5, Lição 3, é utilizado o advérbio em função modalizadora, mas não se trabalha, nem se discute a função que esta categoria poderia exercer. Portanto não se confirma nossa hipótese de que a modalidade expressa pelo advérbio é abordada pelo Livro Didático. Vejamos um trecho do texto, apresentado na unidade cinco:

(...) *Malheureusement* une période de famine a ravagé la tribu. (...)

(...) Infelizmente um período de fome devastou a tribo. (...)

(PORTES OUVERTES, p.133)

Nos exercícios, configura-se o modelo estrutural de trabalho com a língua, por meio de advérbios de tempo, por exemplo:

Exercice 7. Choisis un jour de la semaine et raconte ta journée en utilisant adverbes et compléments de temps (tôt, tard, le matin, l’après-midi, le soir, etc.)

(Escolha um dia da semana e conte tua jornada utilizando advérbios e complementos de tempo (cedo, tarde, a manhã, o após meio-dia, a noite, etc.)

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 4, p. 62)

Quanto à segunda questão “Trata, em exercícios, da Modalidade expressa pelo advérbio”, o livro ainda trabalha o advérbio juntamente com o verbo em exercícios, de forma estrutural, com frases isoladas, sem um contexto, não tratando da Modalidade, o que confirma nossa hipótese inicial de o Livro Didático limitar-se a uma explanação estruturalista, por exemplo:

Exercice 12. Raconte la même histoire en mettant les verbes au passé:

[Reconte a mesma história, colocando os verbos no passado:]

Hier, parce qu’il faisait beau, j’ai fait du vélo...

[Ontem, porque fazia bom tempo, fui andar de bicicleta.]

(PORTES OUVERTES, p. 144)

Ainda, com relação aos exercícios, na unidade três, a atividade é baseada em completar o espaço vazio com o advérbio já previamente indicado na questão, justificando, assim, uma atividade em torno da estrutura da língua e não da reflexão do uso, vejamos:

Exercice 3. Complète les phrases avec *plus* ou *moins*: (Complete as frases com *mais* ou *menos*)

En ville (Na cidade):

- On peut faire _____ de sport. (A gente pode fazer _____ esporte.)
- Les voisins sont _____ nombreux. (Os vizinhos são _____ numerosos.)
- Les rues sont _____ calmes. (As ruas são _____ calmas.)
- On va _____ souvent au cinéma. (A gente vai _____ frequentemente ao cinema.)
- La nature est _____ proche. (A natureza é _____ próxima.)

À la campagne (No campo):

- On entend _____ de bruit. (A gente escuta _____ barulho.)
- L’air est _____ pollué. (O ar é _____ poluído.)
- On est _____ tranquille. (A gente está _____ tranquilo.)
- Les légumes sont _____ chers. (Os legumes são _____ caros.)
- La nature est _____ belle. (A natureza é _____ bela.)

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 1, p. 39)

Frequentemente, são utilizadas, nos textos, “Palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce”- (3ª questão), mas não exploradas com foco de estudo baseado na Modalidade, não confirmando nossa hipótese. A função da palavra denotativa “*même*”

(mesmo), do contexto abaixo poderia estar vinculada à classificação apresentada por Cunha e Cintra (2001, p. 552), que é de inclusão.

La violence a beaucoup augmenté au Brésil dans les cinq dernières années. On a des vols, des enlèvements, des séquestrations, des agressions. *Même* les assassinats sont plus fréquents.

A violência aumentou muito nos últimos cinco anos. Tem-se roubos, furtos, sequestros, agressões. **Mesmo** os assassinatos são mais frequentes. [...]

(PORTES OUVERTES, Unité 5, Leçon 1, p. 118)

Ainda na unidade três, desta vez em outro trecho, percebemos novamente o emprego de palavras denotativas. Segundo Neves (2000, p. 267), há advérbios que se referem a um momento ou período determinado da enunciação, classificados como de “situação”. Para essa autora, o termo “então” corresponde a: *neste momento, naquele momento*, por exemplo: “*Era ENTÃO adolescente e gostava de exibir-me nu*”. O termo “então”, classificado por Cunha e Cintra (2001, p. 552) como palavra denotativa de situação, não se refere, no texto, a um momento preciso da enunciação. Logo, a palavra “então”, nesse contexto, assume função de focalizar o acordo estabelecido entre duas pessoas. Vejamos:

Titre (Título): Le rendez-vous (O encontro)

[...]

Luis: - Est-ce qu'on peut se voir plus tard ? (A gente pode se ver mais tarde?)

Carla: - Oui. On se voit **alors** à huit heures moins le quart. (Sim. A gente se vê **então** às 7:45.)

[...]

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 4, Texte 1, p. 58)

O emprego de palavras denotativas é recorrente nos textos, mas não o é o trabalho com a Modalidade. Desse modo, poder-se-ia destinar um tópico ou uma seção da lição para o trabalho reflexivo da língua.

“Os advérbios apresentados em contextos de uso/textos” pelo Livro Didático – (4ª questão do roteiro), conforme exemplo abaixo, extraído do texto “*Un terrible accident*” [Um terrível acidente], poderiam ser fonte de trabalho com a categoria Modalidade, no intuito de interpretar uma proposição e analisá-la do ponto de vista funcional, mas isso não ocorre. Portanto, a hipótese não se confirma, tendo em vista o Livro Didático se limitar à apresentação em texto.

(...) Il faut **vraiment** respecter les règles. (...)

[...] É preciso **verdadeiramente** respeitar as regras. (...)]

(PORTES OUVERTES, p. 116)

Os advérbios são apresentados em contexto de uso, ou seja, nos textos da unidade quatro, mas não trabalhados como almejamos, isto é, dando ênfase à categoria Modalidade. Destacamos um trecho de um pequeno texto que é listado ao final da unidade, em que o advérbio modal marca noção de delimitação em um todo genérico. Neves (2000, p. 250) define esse tipo de advérbio como modal delimitador, que não garante nem nega propriamente o valor de verdade do que se diz, mas fixa condição de verdade, isto é, delimita o âmbito das afirmações e das negações. O que ocorre nessa modalização é que o falante circunscreve os limites dentro dos quais o enunciado, ou um constituinte do enunciado, deve ser interpretado, e dentro do qual, portanto, se pode procurar a factualidade, ou não, do que é dito. Vejamos:

Le repas à la maison en France (As refeições em casa na França)

Le dîner (O jantar)

Il est **généralement** moins important que le repas de midi. Il commence très souvent par une soupe (un potage) de légumes. [...]

É **geralmente** menos importante que a refeição de meio-dia. Começa muito frequentemente por uma sopa de legumes.[...]

(PORTES OUVERTES, Unité 4, Leçon 4, p. 109)

Apesar da delimitação significativa da palavra «généralement» (geralmente), os advérbios delimitadores, embora sugiram, segundo Neves (2000, p. 251), principalmente redução de âmbito, ou restrição, podem marcar, como limite, um todo genérico. Sendo assim, a delimitação pode ser feita com generalização.

Extraímos, também, um pequeno trecho, mostrando advérbios modais, embora não sejam trabalhados em exercícios, nem o livro se detém em explicações que dizem respeito à Modalidade:

Les repas à la maison en Amapá (As refeições em casa no Amapá)

Le petit déjeuner (le matin) O café da manhã

On mange en général du pain beurré avec **éventuellement** de la confiture ou du fromage et du jambon, et on boit du café au lait. [...]

Come-se em geral pão com manteiga **eventualmente** com doce ou queijo e presunto, e bebe-se café com leite. [...]

(PORTES OUVERTES, Unité 4, Leçon 4, p. 109)

Quanto ao advérbio modal «éventuellement» (eventualmente), Neves (2000, p. 247 e 248) explica que este advérbio modal pode ser interpretado em duas vertentes, classificando-o como um advérbio asseverativo relativo de eventualidade, isto é, o conteúdo do que se diz é

apresentado como uma eventualidade, como algo que o falante crê ser possível, ou impossível, provável, ou improvável. Ele não se compromete com a verdade do que é dito, e, com isso, revela baixo grau de adesão ao enunciado, criando um efeito de atenuação. O grau de probabilidade que o falante confere ao conteúdo de seu enunciado pode variar bastante, e a formulação reflete essas diferenças, de algum modo. As duas maneiras mais comuns de marcar maior incerteza, são o emprego do subjuntivo ou do futuro do pretérito. Exemplos: (1) [...] *Talvez seja* mais triste. [...]; (2) *Eventualmente, poderia* testar o conhecimento teórico [...] ⁵⁴. No reverso, uma maneira de marcar maior grau de certeza ou de probabilidade é empregar o modo indicativo, como o exemplo acima retirado do livro.

Em relação à quinta questão “Demonstra, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores”, nas lições desta unidade cinco, não há demonstração do efeito de sentido produzido por advérbios modais, antes há mera apresentação em texto, confirmando nossa hipótese de que os advérbios modais não são trabalhados como meio de estudo da Modalidade. Vejamos a frase, extraída do texto “*Nous irons à Macapá...*” [Iremos à Macapá...]:

(...) vous ferez *certainement* des promenades en bateau sur le fleuve.(...)

[(...) você fará *certamente* passeios de barco no rio. (...)]

(PORTES OUVERTES, p. 141)

O advérbio modal é utilizado praticamente pelo falante para expressar sua apreciação sobre a informação contida no enunciado. Segundo Neves (2000, p. 245), verifica-se o papel de marcador de uma apreciação do falante a respeito das significações contidas no enunciado. Pela ampla rede de possibilidades de avaliação do falante sobre seu enunciado, a classe de advérbios é bastante heterogênea.

Ainda de acordo com Neves (2000, p. 244), os advérbios modalizadores compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística.

⁵⁴ Exemplos de Neves (2000, p. 247).

Em relação ao Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio, pode-se dizer que a Modalidade não é abordada, já que o percentual de respostas negativas às questões propostas chega a 100%.

Gráfico 11: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Advérbio (análise do Livro Didático *Portes Ouvertes* [Portas Abertas] de Língua Francesa – Ensino Fundamental e Médio – volume único).



6.3.3 – Análise da categoria modalidade no estudo do ADJETIVO

No que tange à primeira questão do roteiro “Aborda o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa”, nas unidades analisadas, não se aborda o efeito modalizador do adjetivo em posição predicativa, confirmando nossa hipótese, tendo em vista não se considerar a reflexão dos usos linguísticos. O que há é o emprego, em textos, do adjetivo, como:

(...) *Faut-il* éduquer mieux ou réprimer davantage? (...)

[(...) *É preciso* educar melhor ou réprimer mais? (...)]

(PORTES OUVERTES, p. 118)

Ainda no tocante à explanação do adjetivo em posição predicativa, percebemos, nos textos, a recorrência da expressão “*Il faut*” na Língua Francesa, como um artifício da língua para argumentar a necessidade de fazer algo. Na unidade três, há o trecho:

[...]

Il faut aussi aller à la pharmacie de l’IEPA et acheter dès médicaments à base de plantes de la forêt.

(**É preciso** também ir à farmácia do IEPA e comprar medicamentos a base de plantas da floresta.)

[...]

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 1, Texte 2, p. 40)

Ainda assim, diante de exemplos constantes nos textos, deixou-se de trabalhar a Modalização deôntica como é o caso do exemplo anterior, no qual os adjetivos exprimem consideração, por parte do falante, de necessidade por obrigatoriedade, conforme Neves (2000, p. 188).

Há, em uma mesma frase, tanto o adjetivo em posição predicativa, quanto o advérbio modal, mas o livro não “Compara o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais, por exemplo, verbos modais”- (2ª questão), confirmando nossa hipótese.

(...) *Il faut vraiment* respecter les règles de la circulation. (...)

[...] **É preciso verdadeiramente** respeitar as regras da circulação. (...)]

(PORTES OUVERTES, p. 116)

Outro exemplo está presente na Unidade três do livro, não de forma a comparar a posição predicativa ao uso de verbos modais, mas é acompanhada de advérbios modais, como “certamente” que poderia, também, ser o início do trabalho a ser desenvolvido sobre Modalidade, alvo de nossa pesquisa.

Titre (Título): Que font les jeunes macapéens?

(Que fazem os jovens macapaenses?)

[...]

Il faut bien sûr rendre visite au monument qui marque le point zéro, sur la ligne de l’équateur.

(**É preciso certamente** visitar o monumento marco zero sobre a linha do Equador.)

[...]

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 2, Texte 3, p. 46)

No tocante à terceira questão “Explora os efeitos de sentido em textos/contextos”, seus efeitos não são explorados, apenas o uso do adjetivo em posição predicativa é utilizado em textos, por exemplo:

(...) *Il faut* être plus severe avec les bandits. (...)
 [(...) *É preciso* ser mais severo com os bandidos. (...)]

(PORTES OUVERTES, p. 118)

Confirma-se nossa hipótese inicial de que raramente o Livro Didático explora os efeitos de sentido de adjetivo em posição predicativa, pois o que seria o início de uma discussão voltada para a categoria Modalidade, permanece na superficialidade do estudo estrutural da língua, não considerando o uso pragmático efetivamente.

Na unidade quatro, percebemos novamente o uso do adjetivo em posição predicativa, mas sem a exploração dos efeitos de sentido que esta forma poderia proporcionar, por exemplo:

[...] Quand la pâte est lisse, *il faut* la laisser reposer une demi-heure. [...]

(Quando a massa estiver lisa, *é preciso* deixá-la repousar meia hora.)

(PORTES OUVERTES, Unité 4, Leçon 4, Texte 1, p. 102)

Quanto a quarta e última questão do roteiro “Explica que a Modalidade pode se manifestar sob diferentes meios/recursos linguísticos, dentre os quais, o adjetivo”, o livro não explica que a Modalidade pode se manifestar sob outros meios linguísticos. O adjetivo, um desses meios, consta apenas sendo utilizado em textos, sem qualquer referência à Modalidade. A considerar a hipótese preliminar, se confirma de modo parcial, pois não explica que a Modalidade pode se manifestar, mas apresenta contexto de uso do adjetivo, sem ter que recorrer a uma exposição de sua classificação. Vejamos o exemplo:

Titre (Título) : *Des animaux se sont rassemblés dans la forêt*
 (Animais se juntaram na floresta)

(...) *Il faut* préserver la forêt. (...)

[(...) *É preciso* preservar a floresta.(..)]

(PORTES OUVERTES, p. 138)

Os exercícios sobre o adjetivo não remetem, também, à Modalidade, recorrendo ao modelo estrutural de significação e apreensão do conteúdo, como no exemplo que pede ao aluno para completar o espaço em branco:

Exercice 4. Complète les phrases avec très + un adjectif pris dans la liste: *beau, bon, cher, grand, large, joli*.

(Complete as frases com muito + um adjetivo da lista: belo, bom, caro, grande, largo, bonito)

Exemple: L'Amazonie, c'est très large. (A Amazônia é muito larga.)

- La forêt, c'est _____. (A floresta é _____.)
- Le chocolat, c'est _____. (O chocolate é _____.)
- La pâtisserie, c'est _____. (A confeitaria é _____.)
- Le Brésil, c'est _____. (O Brasil é _____.)
- Un jardin, c'est _____. (Um jardim é _____.)

(PORTES OUVERTES, Unité 3, Leçon 1, p. 39)

Verificou-se, portanto, que o trabalho com o adjetivo em posição predicativa não se faz sob o aparato da Modalidade, deixando-se de trabalhar com adjetivos qualificadores que expressam diversos valores semânticos. De acordo com Neves (2000, p. 188), esses adjetivos podem portar seja uma modalização epistêmica, exprimindo conhecimento ou opinião do falante: (1) De certeza: *É óbvio* que a religião cega. (2) De eventualidade: *É provável* que nunca mais nos vejamos⁵⁵; seja uma modalização deôntica, exprimindo consideração, por parte do falante, de necessidade por obrigatoriedade: *É obrigatório* o ensino primário.

Em relação ao Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio, pode-se dizer que a Modalidade não é considerada no estudo do adjetivo, conforme ilustra o gráfico abaixo:

⁵⁵ Exemplos em Português, adaptados de Neves (2000, p.188).

Gráfico 12: Respostas às questões sobre Modalidade expressa pelo Adjetivo (análise do Livro Didático *Portes Ouvertes* [Portas Abertas] de Língua Francesa – Ensino Fundamental e Médio-volume único).



Considerações finais do capítulo

Os autores dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa não tratam Modo e Modalidade como proposto no referencial teórico. Na visão funcionalista da linguagem, o modo gramatical é apenas um dos meios utilizados para exprimir a Modalidade, assim como advérbios, adjetivos em posição predicativa, substantivos, categorias gramaticais como Tempo e Aspecto, expedientes puramente sintáticos, conforme Neves (2006), isto é, a categoria Modalidade deve ser compreendida em processo de interação, em contexto de uso. É importante, para os alunos, estudar os Modos, bem como a Modalidade, mas não de forma dissociada. Os Livros Didáticos apresentam os Modos (Indicativo/Subjuntivo/Imperativo) de maneira estrutural, sem, contudo, trabalhar o contexto em que as formas aparecem.

Ao expor o conteúdo “Verbo” em sala de aula, o professor não só pode como deve inserir o trabalho com a Modalidade na perspectiva funcional, isto é, contextualizar, por exemplo, questões de identificação e classificação verbal transformando-as em reflexão linguística, de modo a fazer com que o aluno compreenda o contexto de uso, a situação comunicativa. Se, por exemplo, ao invés de analisar sintaticamente a frase: *João e Maria*

podem viajar amanhã, refletíssemos linguisticamente, não diríamos que a forma verbal está associada somente à noção do tempo presente, o qual indica certeza. A análise, desta feita, baseada na funcionalidade da língua, indicaria que se trata de noção de possibilidade, revelando dúvida e não certeza, noção essa associada ao Modo Indicativo.

A análise demonstrou que a categoria Modalidade ainda é pouco abordada nos livros selecionados. De um modo geral, os maiores percentuais corresponderam às respostas negativas em relação ao trabalho com a Modalidade expressa pelo Verbo, tanto nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, quanto no de Língua Francesa. As respostas parciais corresponderam aos seguintes índices: 17% para o 6º Ano do Ensino Fundamental, 33% para o 7º Ano do Ensino Fundamental e 17% para o 2º Ano do Ensino Médio, tendo em vista somente os livros dessas séries, abordarem a classe de palavra Verbo. Quanto às respostas positivas, os percentuais para o 6º Ano, 7º Ano e 2º Ano são, respectivamente, 16%, 0% e 0%, para as questões relativas ao livro didático de Língua Portuguesa. Para o livro de Língua Francesa, o percentual de respostas parciais e positivas foi nulo. O percentual de 16% corresponde a uma única questão do roteiro, – a questão sexta: “Trabalha os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição?”.

Em relação à categoria Modalidade expressa pelo Advérbio, obtivemos os seguintes índices de respostas negativas: 80% para o 6º Ano do Ensino Fundamental; 100% para o 7º Ano do Ensino Fundamental e 80% para o 2º Ano do Ensino Médio. Os índices de respostas parciais corresponderam a: 0% para o 6º Ano do Ensino Fundamental, 0% para o 7º Ano do Ensino Fundamental e 20% para o 2º do Ensino Médio. As respostas positivas do 6º Ano, 7º e 2º Ano corresponderam, respectivamente, aos índices 20%, 0% e 0% para as questões relativas ao Livro Didático de Língua Portuguesa. A questão do roteiro cuja resposta foi positiva corresponde ao 6º Ano do Ensino Fundamental – quinta questão: “Demonstra, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores?”. Quanto ao livro de Língua Francesa, o índice correspondeu a 100% para as respostas negativas e 0% para as respostas parciais e positivas.

Quanto à categoria Modalidade expressa pelo Adjetivo, os percentuais de respostas negativas são: 100% para o 6º Ano do Ensino Fundamental, 100% para o 7º Ano do Ensino Fundamental e 100% para o 2º Ano do Ensino Médio, do que ocorre o índice de 0% para respostas parciais e positivas. No Livro Didático de Língua Francesa, o índice também se revelou nulo.

Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa não abordam, como deveriam, o trabalho com a Modalidade, por isso os tipos de Modalidade, como a epistêmica (refere-se à fonte do conhecimento sobre o mundo, representável por proposições, com as quais o falante pode ou não estar comprometido) e a deôntica (relaciona-se com obrigações e permissões e se enquadra no eixo da conduta), deixaram de ser contemplados. Em respostas às questões do roteiro para a Modalidade expressa pelo Verbo, Advérbio e Adjetivo, extraímos frases, retiradas de textos e/ou exercícios, que serviram de exemplo, nesta dissertação, para a proposta de análise reflexiva acerca do ensino de línguas. Vale ressaltar que não se detectou índice positivo para o trabalho com a Modalidade no Livro Didático de Língua Francesa (volume único), embora essa categoria seja abordada com frequência no estudo das línguas.

A Modalidade não é correlacionada às categorias Tempo e Aspecto. O índice de trabalho com a Modalidade expressa pelo Verbo, Advérbio e Adjetivo, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa do Ensino Fundamental e Médio, é considerado baixo. O que poderia ser alvo de estudo dentro do complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) fica relegado à superficialidade da análise linguística, ou seja, a uma abordagem estrutural.

Neste capítulo, vimos como a categoria Modalidade expressa pelo Verbo, Advérbio e Adjetivo foi tratada pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Apresentamos, em gráficos, o resumo da análise e correlacionamos os resultados ao referencial teórico adotado. No próximo capítulo, apresentaremos as conclusões da pesquisa.

7 CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, objetivamos mostrar como a categoria Modalidade foi abordada no estudo do Verbo, do Advérbio e do Adjetivo, pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa utilizados em escolas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Para tanto, selecionamos duas coleções didáticas de Língua Portuguesa, sendo uma do Ensino Fundamental II e a outra do Ensino Médio. Os livros de Língua Portuguesa são: **Projeto Araribá**, concebido, produzido e desenvolvido pela Editora Moderna (2007) – Ensino Fundamental II; **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2004) – Ensino Médio. O livro de Língua Francesa é um só - **Portes Ouvertes** [Portas Abertas], desenvolvido pelos professores de Francês em Macapá, próprio para o estado do Amapá, destinado a atender os mesmos níveis de ensino apresentados para os livros de Língua Portuguesa. A seleção dos livros foi baseada em dois critérios: (a) serem adotados pela maioria das escolas públicas de Macapá; (b) estarem no último ano do triênio 2008/2010, antes da próxima escolha dos livros didáticos.

A teoria seguida na pesquisa foi a perspectiva Funcionalista, que concebe a língua em sua interatividade, isto é, nas mais diversas situações de uso, reconhecendo que a língua é mutável, heterogênea. Para isso, elaboramos um roteiro de análise dividido em três blocos: um para o Verbo, um para o Advérbio e outro para o Adjetivo, contendo, respectivamente, seis, cinco e quatro questões concernentes à abordagem da categoria Modalidade no uso dessas classes gramaticais.

Quanto à abordagem da categoria Modalidade, no uso do Verbo, verificamos se o livro didático mostrou que a Modalidade pode ser expressa pelo verbo; se diferenciou Modo de Modalidade; se associou os Modos Indicativo/*indicatif*, Subjuntivo/*subjonctif* e Imperativo/*impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*, respectivamente, ou correlacionou os Modos ao contexto de uso; se evidenciou os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/*conditionnel*; se trabalhou os usos/funções dos verbos auxiliares modais e se trabalhou os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição.

No que diz respeito à abordagem da categoria Modalidade no bloco do Advérbio, investigamos se o livro didático mostrou que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio; se tratou da Modalidade expressa pelo advérbio em exercícios; se explorou palavras denotativas como marcadores de focalização, ênfase ou realce; se apresentou os advérbios em contextos de uso/textos e se demonstrou, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores.

Referindo-se à abordagem da categoria Modalidade no bloco do Adjetivo, analisamos se o livro didático abordou o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa; se comparou o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais, por exemplo, verbos modais; se explorou os efeitos de sentido em textos/contextos e se explicou que a Modalidade pode se manifestar sob diferentes meios/recursos linguísticos, dentre os quais, o adjetivo.

Para a Modalidade expressa pelo Verbo, percebemos que os Livros Didáticos analisados de Língua Portuguesa do 7º Ano do Ensino Fundamental e do 2º Ano do Ensino Médio não abordam a categoria Modalidade na exposição de seus conteúdos. Apenas o livro didático do 6º Ano do Ensino Fundamental dá indício ao estudo, pois, das 6 questões propostas no roteiro, somente uma caracterizou-se positiva. O livro de Língua Francesa não tratou da categoria como costumeiramente se vê nas abordagens de língua estrangeira.

No que tange à Modalidade expressa pelo Advérbio, os Livros Didáticos analisados, também, não apresentaram índice satisfatório para o estudo da Modalidade. Somente um dos livros analisados (6º Ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa) indicou o trabalho com a Modalidade, mas em menor percentual, isto é, a resposta foi positiva em apenas uma das 5 questões do roteiro. Não houve presença da abordagem da Modalidade no Livro Didático de Língua Portuguesa, nas séries – 7º Ano do Ensino Fundamental e 2º Ano do Ensino Médio. Para o Livro Didático de Língua Francesa, não houve resposta positiva, ou seja, não há estudo da categoria Modalidade, apontando que o livro carece de reformulações, tendo em vista ser necessário desenvolver este conteúdo, de forma a propiciar ao aluno um melhor conhecimento perante as proposições formuladas na língua estrangeira.

Em relação à Modalidade expressa pelo Adjetivo, constatamos que os Livros Didáticos tanto de Língua Portuguesa, quanto de Língua Francesa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, não indicaram o trabalho com a categoria Modalidade, revelando, somente respostas negativas às perguntas propostas em nosso roteiro.

O estudo revelou carência pertinente no tratamento da categoria Modalidade, tanto nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa referente ao Ensino Fundamental e Médio, quanto no Livro Didático de Língua Francesa. É necessário que os autores dos Livros Didáticos tomem conhecimento deste tipo de pesquisa e passem a dar ênfase nos conteúdos que tratem desta categoria, considerando-se que a Modalidade desperta bastante interesse entre os pesquisadores do campo da Linguística. É de fundamental importância em atividades de análise linguística, para que os alunos sejam instigados a refletir sobre a língua.

Como desdobramentos de nossa pesquisa, sugerimos: (1) analisar a Modalidade em Livros Didáticos editados no exterior, por exemplo, França, Canadá, Suíça, Marrocos etc, no intuito de verificar se há uma correlação entre os países francófonos, já que o livro analisado nesta pesquisa foi elaborado por brasileiros com auxílio de professores franceses aposentados; (2) comparar o estudo da Modalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa, adotados em escolas da Guiana Francesa [departamento ultramar da França] e os Livros Didáticos de Língua Francesa utilizados em cursos livres na cidade de Macapá-AP.

Espera-se que, com esta pesquisa, professores, alunos e pesquisadores deem maior atenção aos aspectos linguísticos voltados ao Complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) em uma abordagem funcionalista da linguagem, de modo a expandir os processos analisados em torno da função e não somente da estrutura de uma língua.

8. REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, M. P. A. **O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade:** uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALMEIDA, J. **A categoria da modalidade.** Ponta Grossa: Uniletras, 1988.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação** (Noções práticas). São Paulo: Atlas, 1995.

BARROS-MENDES, A. das N. N. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3 a 4 ciclos:** algumas reflexões. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1749>. Acesso em 03. Dez 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral.** Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BESCHERELLE. **La conjugaison pour tous.** Paris: Hatier, 1997.

BEZERRA, T. M. F ; MACHADO, M. C. C. e MOREIRA, M. C. M. **Introduction au Français Instrumental.** Une expérience de l'Université Fédérale du Ceará. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1978.

BRASIL. **Acordo-Quadro de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa.** Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/dai/francoopera%C3%A7%C3%A3o.htm>>. Acesso em 13. Out. 2010.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, 1971. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 26. Dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 29. set. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em 28. Set. 2010.

CARGNELUTTI, J. **A unidade didática como gênero do livro didático de português: sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980**. 90f. Mestrado (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2986>. Acesso em: 29. Set. 2010.

CECR. Cadre Européen Commun de Référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000. Division des langues vivantes. Disponível: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>. Acesso em: 28. Set. 2010.

CHAMA, L. **Variação linguística nos livros didáticos do português (5ª a 8ª séries)**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2149>. Acesso em: 03. Dez. 2010.

CHU, X. **Les verbes modaux du français**. Collection l'essentiel français. Paris : Éditions Ophrys, 2008.

COAN, M. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)–forma(s) em tempo real e aparente**. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

COELHO, P. M. C. Ribeiro. **O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Português**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2509>; <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2510>; <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2511>; <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2512>; <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2513>. Acesso em 03. Dez. 2010.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Língua Materna e Língua Estrangeira. Maria J. Coracini (org.) Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**: uma introdução à sua interpretação semântica. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R. e MARTELOTTA, M. E. (orgs.) **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A. (orgs.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

DUARTE, P. M. T. **Introdução à Semântica**. 2 ed. rev. ampl. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973. Título original: Dictionnaire de Linguistique. Librairie Larousse.

ESPÍRITO SANTO, Marilucia Marques do. "**De Oiapoque a Saint-Georges**": uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil-Guiana Francesa. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FURTADO, R. C. **Uma abordagem (inter) cultural no ensino do francês língua estrangeira no Amapá**: concepções e práticas do manual *Portes Ouvertes*. 2005. 259 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Curso de Mestrado em Letras (Linguística), Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GARVIN, P.L. A Escola Linguística de Praga. *In*: HILL, A.A. **Aspectos da linguística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 236-245.

GEZUNDHAJT, H. Département d'études françaises de l'Université de Toronto, 1998-2004. Disponível em: < <http://www.linguistes.com/mots/verbe.html> >. Acesso em: 27 abr. 2010.

GIBBON, A. O. **A Expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação.** 2000. 127 f. Mestrado (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. In: _____. **Syntax: a functional-typological introduction.** v. 1 Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.

_____. **Force dynamics in language and cognition.** *Cognitive Science* 2, 1988, p. 49-100.

_____. **Functionalism and grammar: a prospectus.** Oregon: University of Oregon, 1991.

_____. **English grammar: a function-based introduction.** v. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

_____. Markedness as meta-iconicity. In: _____. **Functionalism and grammar.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995, p. 112-170.

_____. Propositional modalities. In: _____. **Context as other minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 149-177.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. **Functional Discourse Grammar.** A typologically-Based Theory of Language Structure. Amsterdam: Oxford, 2008.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico.** Versão 3.0. Junho de 2009.

ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado.** v. 2. Níveis de análise lingüística. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. *In:* MUSSALIM, F ; BENTES, A.M.C. (orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos,** v.3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-92.

JESPERSEN, O. **La philosophie de la grammaire.** Paris : Les Éditions de Minuit, 1971. Título original: *The philosophy of grammar.* New York: H. Holt, 1924.

JUNKES, M. M. **Os pronomes nós e a gente em livros didáticos de língua portuguesa**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Disponível:

<http://www.tede.ufsc.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=692>. Acesso em 03. Dez. 2010.

JÜRGENS, P. **Artigo: Pesquisa: mais de 200 idiomas coexistem no Brasil**, Rio de Janeiro, 13 out. 2010. FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível: <http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=1997>. Acesso em 13. Out. 2010.

LDB: memórias e comentários – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**./ Ubiratan Aguiar, Ricardo Martins. Fortaleza: Livro Técnico. 2 ed., 2003.

LOPES, M. F. V. **A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português**. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MANINI, D. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009. Disponível:

<<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000442160&fd=y>>. Acesso em 03. Dez. 2010.

MAROUN, C. R. G. B. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 118 f. Mestrado (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível:

<http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2000>. Acesso em 29. Set. 2010.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELO *et al.* **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2007. Disponível:

http://www.ufc.br/biblioteca/images/stories/arquivos/bibliotecauniversitaria/guianormalizacao_ufc.pdf>. Acesso em 28. Jan. 2010.

MICHAELIS. TUFANO, D. **Guia Prático da Nova Ortografia**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MIRA MATEUS, M.H. **A propósito de uma política de língua.** Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-mhmateus-politica_lingua.pdf. Acesso em: 14. Out. 2010.

MONTEIRO, R. S. **O livro didático e os processos de Letramento.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** v. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos.** v 3. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NEVES, M. H. M. **A modalidade.** In: KOCH, I.G.V. (org.) Gramática do português falado. v. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP – FAPESP, 1996, p. 169-199.

_____. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. **Annual Review of Anthropology**, v. 43, 1984, p. 97-117.

OIF, Organisation Internationale de la Francophonie. **La Langue Française dans le Monde 2010.** Paris : Éditions Nathan. 384 pages (synthèse).

Disponível: <<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Synthese-Langue-Francaise-2010.pdf>>. Acesso em 29. Jan. 2011.

PERUCHI, I. B. **Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004. Disponível: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000343519&fd=y>>. Acesso em 03. Dez. 2010.

PESSOA, N. P. **A modalidade epistêmica em artigos científicos.** In: Nogueira, M. T. (org.) Estudos lingüísticos de orientação funcionalista. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 2007. 1 CD-ROM. P. 362-372.

PEZATTI, E. G. O Funcionalismo em lingüística. *In*: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna C. (orgs). **Introdução à Linguística.** Fundamentos Epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO-MONTEIRO, F.N.S. **“Fala, professor!” Um estudo variacionista dos atos de comando proferidos por professores de Fortaleza/CE.** 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PINTO, A. dos S. **Os gêneros no livro didático de língua portuguesa das telessalas do Projeto Travessia.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=407> <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=408>. Acesso em 03. Dez. 2010.

PONTES, V. O. **As categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: análise contrastiva.** 2009. 99 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa) – Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2009.

REICHENBACH, H. The tenses of verbs. In: _____. **Elements of symbolic logic.** New York : Macmillan, 1947, p. 287-298.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa.** 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SAINT-PIERRE, M. **Illocutoire et modalisation:** les marqueurs d'intensité en français. *Revue québécoise de linguistique*, v. 20, n. 2, 1991, p. 223-236.

SANTOS, R. Y; COSTA, M. A. Formalismo, pragmatismo e concepções contemporâneas acerca da linguagem. **Revista Linguagem.** Universidade Federal de São Carlos, 10. ed., Set/Out-2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/artigos_santos_e_costa.php>. Acesso em: 21 jul. 2010.

SILVA, I. M. **As voltas que o modo dá: parâmetros funcionais da alternância indicativo/subjuntivo em espanhol.** 242 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TOLONEN, T. S. **Epistemic Modality and Academic Writing.** Comunicação apresentada no XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Zürich, Suíça, 1992.

UCHOA, L. M. V. **A interferência da Língua Materna na Produção Textual em Francês Língua Estrangeira.** 2005. 194 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIEIRA, M. M. M. **Alternância no uso dos modos indicativo e subjuntivo em orações subordinadas substantivas:** uma comparação entre o português do Brasil e o francês do Canadá. 2007. 106 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VOTRE, S. **Linguística funcional:** teoria e prática. Cadernos de Linguística Carioca, 2. Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 1992.

8.1. Livros didáticos analisados

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Méthode Portes Ouvertes.** Enseignement Fondamental. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. **Português:** linguagens: ensino médio. v. 1. 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

_____. **Português:** linguagens: ensino médio. v. 2. 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

_____. **Português:** linguagens: ensino médio. v. 3. 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

KANASHIRO, A. **Projeto Araribá:** português: ensino fundamental/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 6º, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **Projeto Araribá:** português: ensino fundamental/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 7º, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **Projeto Araribá:** português: ensino fundamental/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 8º, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **Projeto Araribá:** português: ensino fundamental/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 9º, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.