



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

EDINA MARIA ARAÚJO DE VASCONCELOS

**A MANIFESTAÇÃO DA MODALIDADE PELO AUTOR DE LIVRO
DIDÁTICO EM ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA
DA LÍNGUA INGLESA**

FORTALEZA

2021

EDINA MARIA ARAÚJO DE VASCONCELOS

A MANIFESTAÇÃO DA MODALIDADE PELO AUTOR DE LIVRO
DIDÁTICO EM ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA
DA LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Márluce Coan

FORTALEZA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V45m Vasconcelos, Edina Maria Araújo de.
A manifestação da modalidade pelo autor de livro didático em orientações para o ensino de gramática da língua inglesa / Edina Maria Araújo de Vasconcelos. – 2021.
140 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Márluce Coan.
1. Modalidade. 2. Manual do Professor. 3. Gramática Discursivo-Funcional. 4. Ensino de gramática da língua inglesa. I. Título.

CDD 410|

EDINA MARIA ARAÚJO DE VASCONCELOS

A MANIFESTAÇÃO DA MODALIDADE PELO AUTOR DE LIVRO
DIDÁTICO EM ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA
DA LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Márluce Coan

Aprovada em: 29/07/2021

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Luciane Baretta
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Profa. Dra. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo –
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

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

Aos meus pais, Miguel e Rita.

Aos meus amores: Analice, Lara, Cecília e
Gustavo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ajuda e me sustenta a vida (Sl 54:4);

À minha prezada orientadora, Profa. Dra. Márluce Coan, por ter me acolhido e compartilhado a sua competência e gentileza;

À Profa. Dra. Fabíola Lopes, que me orientou durante metade do caminho, obrigada por também ter acreditado neste projeto;

Às professoras participantes da Banca Examinadora: Profa. Dra. Angela Cristina Di Palma Back, Profa. Dra. Luciane Baretta, Profa. Dra. Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo e Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira, por aceitarem contribuir com este trabalho;

Aos professores Dr. Sávio André de Souza Cavalcante e Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata, por aceitarem a suplência desta Banca; são dois linguístas admiráveis;

Ao PPGL e seus professores excelentes, porque são uma fonte de inspiração na vida acadêmica de tantos que passam por este Programa;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *Campus* Sobral, servidores e alunos, por me fortalecerem ao longo do caminho;

À família Araújo, especialmente à minha mãe, dona Rita, por todo o amor, incentivo e orações, e ao meu pai, seu Miguel (*in memoriam*);

À família Vasconcelos, especialmente à minha sogra, Maria Alice, pelo apoio irrestrito em tantos momentos;

Às minhas filhas, Analice, Lara e Cecília, e ao meu esposo, Gustavo, por ficarem ao meu lado, dividindo amor e suporte nas horas mais difíceis;

À rede de amigos muito especiais, que me apoiaram de todas as formas possíveis e acreditaram mais em mim do que eu mesma: Duda e João Rocha, Fátima Oliveira, Raquel e Joffre Fontenelle, Sheyla Lapa, Renato Costa, Edla Melo, Eliane Semedo, Hélica Ferreira, Franciclé Bento, Adriana Carvalho, Vanda Sousa e Vanusa Moraes;

Aos meus “coorientadores” Liliane Lima e André Oliveira, pela generosidade de sempre, e aos demais colegas do PPGL, sempre solícitos;

Aos queridos irmãos da Igreja Bíblica de Sobral, pelo carinho e orações;

Ao Pr Domingos, por sempre me ensinar que “nada recebemos se dos céus não nos for dado” (cf. Jo 3:27).

*“... é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro.”
(Ataliba de Castilho, 2012, p. 33)*

RESUMO

A categoria linguística Modalidade reflete a subjetividade do falante e o Manual do Professor é um gênero discursivo que atende a uma demanda de comunicação entre autor e professor. No contexto de pesquisa envolvendo estes dois objetos de estudo, apresentamos esta tese, que objetiva descrever e analisar os modalizadores bem como os significados modais presentes no discurso de autores de Livros Didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio, no que diz respeito às orientações para o ensino de gramática do referido idioma. Baseando-nos pelos postulados da Gramática Discursivo-Funcional (HENVELD; MACKENZIE, 2008) - uma teoria funcionalista de base tipológica, que distingue o Componente Gramatical interagindo com outros três: Conceitual, Contextual e de Saída - cujo modelo analítico leva em conta a intenção do falante e, através de uma metodologia quali-quantitativa, com utilização do *software SPSS Student Version*, analisamos o *corpus* composto de 2662 cláusulas, selecionadas nas 13 coleções de Manuais distribuídas às escolas públicas brasileiras, através do Programa Nacional do Livro Didático. Partindo da hipótese que as atitudes modais instauradas nos enunciados proferidos pelo autor estão impregnadas de variadas distinções semânticas, a análise demonstrou que, considerando o Nível Interpessoal da GDF, o autor utiliza três tipos de ilocuções básicas – Imperativa (52,9%), Declarativa (46,7%) e Interrogativa (0,4%) – através das quais se instauram diversos atos ilocucionários – Ordem (53,3%), Possibilidade (10%), Explicação/ Definição (25,9%), Pergunta (0,5%), Permissão (0,9%), Obrigação (4,7%), Proibição (0,2%), Negação (0,6%), Sugestão/ Recomendação (3%) e Desejo/ Expectativa (0,9%) - e utiliza Operadores de Mitigação (5,2%) e Asseveração (2,7%) em seus enunciados; quanto ao Nível Representacional, considerando os critérios da GDF, o Alvo da avaliação modal recai sobre o Participante (82,8%), o Evento (16,7%) e a Proposição (0,6%) e, pelo critério do Domínio semântico, as modalidades identificadas no *corpus* são: Deontica (88,3%), Epistêmica (10,2%), Volitiva (1,1%), Facultativa (0,3%) e a Evidencial (0,1%). Com relação ao nível Morfosintático, observamos que as modalidades se expressam pelos Modos Verbais (Imperativo e Indicativo, respectivamente, 69,6% e 0,7%), Advérbio (0,4%), Auxiliar Modal (24%), Perífrase (0,2%), Adjetivo (3,7%), Verbo Pleno (1,3%) e Preposição (0,1%). Analisando especificamente a deonticidade no discurso do autor, observamos a instauração de obrigações (94%), permissões (5,7%) e obrigações (0,3%) aos professores e alunos, os

quais são os alvos deônticos do autor. Com estes resultados, entendemos que a tese defendida, de que o autor de LD expressa diversas intenções comunicativas para com o professor, é parcialmente confirmada, haja vista que ainda persiste o elevado índice de obrigações ao professor.

Palavras-chave: modalidade; manual do professor; Gramática Discursivo-Funcional; ensino de gramática da língua inglesa.

ABSTRACT

Modality is linguistic category that reflects the speaker's subjectivity and the Teacher's Manual is a discursive genre that meets a demand for communication between author and teacher. In the context of research involving these two objects of study, we present this dissertation, which aims to describe and analyze the modalizers as well as the modal meanings present in the discourse of authors of English Language Textbooks for High School, with regard to guidelines for the teaching of grammar in that language. Based on the postulates of Discursive-Functional Grammar (HENVELD; MACKENZIE, 2008) - a functionalist theory with a typological basis, which distinguishes the Grammatical Component interacting with three others: Conceptual, Contextual and Output – which analytical model takes into account the intention of the speaker and, and through a qualitative and quantitative methodology, using the SPSS Student Version software, we analyzed the corpus composed of 2662 clauses, selected from the 13 collections of Manuals distributed to Brazilian public schools, through the National Textbook Program. Based on the hypothesis that the modal attitudes established in the statements made by the author are impregnated with several semantic distinctions, the analysis showed that, considering the Interpersonal Level of the GDF, the author uses three types of basic illocutions - Imperative (52.9%), Declarative (46.7%) and Interrogative (0.4%) - through which several illocutionary acts are established - Order (53.3%), Possibility (10%), Explanation/Definition (25.9%), Question (0.5%), Permission (0.9%), Obligation (4.7%), Prohibition (0.2%), Denial (0.6%), Suggestion/Recommendation (3%) and Desire/Expectation (0.9%) - and uses Mitigation Operators (5.2%) and Assertion (2.7%) in their statements; as for the Representational Level, considering the GDF criteria, the Target of the modal evaluation falls on the Participant (82.8%), the Event (16.7%) and the Proposition (0.6%) and, by the Domain criterion semantic, the modalities identified in the corpus are: Deontic (88.3%), Epistemic (10.2%), Volitive (1.1%), Optional (0.3%) and Evidential (0.1%). Regarding the Morphosyntactic level, we observed that the modalities are expressed by Verbal Modes (Imperative and Indicative, respectively, 69.6% and 0.7%), Adverb (0.4%), Modal Auxiliary (24%), Periphrase (0.2%), Adjective (3.7%), Full Verb (1.3%) and Preposition (0.1%). In the specific analysis of deonticity we observe the establishment of obligations (94%), permissions (5.7%) and obligations (0.3%) to teachers and students, which are the deontic targets of the author. According to the results, our working hypothesis, that is the author of the textbook expresses several communicative intentions towards the teacher, is partially confirmed, given that the high level of obligations to the teacher remains.

Keywords: modality; teacher's didactic guide; Discursive-Functional Grammar; English grammar teaching.

RESUMEN

La categoría lingüística Modalidad refleja la subjetividad del hablante y el Manual del profesor es un género discursivo que responde a una demanda de comunicación entre autor y profesor. En el contexto de la investigación que involucra estos dos objetos de estudio, presentamos esta tesis, que tiene como objetivo describir y analizar los modalizadores, así como los significados modales presentes en el discurso de los autores de los libros de texto de lengua inglesa para la escuela secundaria, en lo que respecta a las pautas para la enseñanza de la gramática en ese idioma. A partir de los postulados de la Gramática Discursivo-Funcional (HENVELD; MACKENZIE, 2008) - una teoría funcionalista con base tipológica, que distingue al Componente Gramatical en interacción con otros tres: Conceptual, Contextual y Output - cuyo modelo analítico toma en cuenta la intención de el ponente y, mediante una metodología cualitativa y cuantitativa, utilizando el software SPSS Student Version, analizamos el corpus compuesto por 2662 cláusulas, seleccionadas de las 13 colecciones de Manuales distribuidas a las escuelas públicas brasileñas, a través del Programa Nacional de Libros de Texto. Partiendo de la hipótesis de que las actitudes modales establecidas en los enunciados del autor están impregnadas de varias distinciones semánticas, el análisis mostró que, considerando el Nivel Interpersonal del GDF, el autor utiliza tres tipos de ilocuciones básicas - Imperativo (52,9%), Declarativas (46,7%) e Interrogativas (0,4%) - mediante las cuales se establecen varios actos ilocucionarios - Orden (53,3%), Posibilidad (10%), Explicación / Definición (25,9%), Pregunta (0,5%), Permiso (0,9%), Obligación (4,7%), prohibición (0,2%), negación (0,6%), sugerencia / recomendación (3%) y deseo / expectativa (0,9%), y utiliza operadores de mitigación (5,2%) y afirmación (2,7%) en sus declaraciones; En cuanto al Nivel Representacional, considerando los criterios del GDF, el Destino de la evaluación modal recae en el Participante (82,8%), el Evento (16,7%) y la Proposición (0,6%) y, por el criterio de Dominio semántico, las modalidades identificadas en el corpus son: Deóntico (88,3%), Epistémico (10,2%), Volitivo (1,1%), Opcional (0,3%) y Evidencial (0,1%). En cuanto al nivel Morfosintáctico, observamos que las modalidades se expresan por Modos Verbales (Imperativo e Indicativo, respectivamente, 69,6% y 0,7%), Adverbio (0,4%), Modal Auxiliar (24%), Perifrasis (0,2%), Adjetivo (3,7%), Verbo completo (1,3%) y Preposición (0,1%). Analizando específicamente la deonticidad en el discurso del autor, se observa el establecimiento de obligaciones (94%), permisos (5,7%) y obligaciones (0,3%) para docentes y alumnos, que son los objetivos deónticos del autor. Con estos resultados, entendemos que la tesis defendida, que el autor del libro de texto expresa varias intenciones comunicativas hacia el docente, se confirma parcialmente, dado que aún persiste el alto nivel de obligaciones con el docente.

Palabras clave: modalidad; manual del profesor; Gramática Discursivo-Funcional; enseñanza de la gramática inglesa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– As operações da GDF	30
Figura 2	– A arquitetura da GDF	32
Figura 3	– Sumário da coleção <i>Voices Plus</i>	55
Quadro 1	– A estrutura geral das camadas	32
Quadro 2	– A organização do nível interpessoal	33
Quadro 3	– A organização do nível representacional	34
Quadro 4	– A organização do nível morfosintático	35
Quadro 5	– A organização do nível fonológico	35
Quadro 6	– Combinações lógicas entre os tipos de modalidade	36
Quadro 7	– Organização da tipologia modal a partir da GDF	45
Quadro 8	– Coleções analisadas na pesquisa	58
Quadro 9	– Títulos e códigos das coleções	59
Quadro 10	– Seções de gramática nas coleções analisadas	60
Quadro 11	– Classificação das cláusulas	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de ilocução no discurso do autor	76
Tabela 2 – Tipos de ilocução imperativa	79
Tabela 3 – Identificação de atos ilocucionários	82
Tabela 4 – Uso do vocativo	86
Tabela 5 – Operador de mitigação e asseveração	87
Tabela 6 – Tipos de condicional	88
Tabela 7 – Alvo da avaliação	93
Tabela 8 – Domínio semântico	96
Tabela 9 – Marcação morfossintática de expressão da modalidade	101
Tabela 10 – Cruzamento entre meios de expressão e domínio semântico	106
Tabela 11 – Macrovalores deônticos no discurso do autor	114
Tabela 12 – Alvo deôntico no discurso do autor	116
Tabela 13 – Cruzamento entre alvo e valor deôntico	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD – Livro Didático

GDF – Gramática Discursivo-Funcional

GF – Gramática Discursivo-Funcional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	Pressupostos Funcionalistas	24
2.2	A Gramática Discursivo-Funcional	28
2.2.1	<i>Formulação e Codificação</i>	29
2.2.2	<i>Níveis de Organização Linguística</i>	30
2.2.2.1	<i>Nível Interpessoal</i>	33
2.2.2.2	<i>Nível Representacional</i>	34
2.2.2.3	<i>Nível Morfossintático</i>	35
2.2.2.4	<i>Nível Fonológico</i>	35
2.3	A conceituação da Modalidade	36
2.3.1	<i>Modalidade na GDF</i>	42
2.4	Síntese da discussão	51
3	METODOLOGIA	53
3.1	O Corpus: caracterização, constituição e delimitação	53
3.2	Procedimentos metodológicos	62
3.3	Hipóteses	64
3.3.1	<i>Hipótese básica</i>	64
3.3.2	<i>Hipóteses secundárias</i>	65
3.4	Dados excluídos	66
3.5	Síntese da discussão	70
4	ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1	Categorias de análise referentes ao Nível Interpessoal	73
4.1.1	<i>Identificação dos tipos de locução</i>	74
4.1.2	<i>Tipos de atos ilocucionários</i>	81
4.1.3	<i>Presença do vocativo</i>	86
4.1.4	<i>Operadores: mitigação e asseveração</i>	87
4.2	Categorias de análise referentes ao Nível Interpessoal	91
4.2.1	<i>O alvo da avaliação</i>	93
4.2.2	<i>O domínio semântico</i>	96
4.3	Categorias de análise referentes ao Nível Morfossintático	100

4.3.1	<i>As categorias linguísticas da manifestação da Modalidade</i>	101
4.3.2	<i>Os modalizadores no discurso do autor</i>	105
4.3.2.1	<i>Adjetivos</i>	106
4.3.2.2	<i>Advérbios</i>	107
4.3.2.3	<i>Auxiliares modais</i>	109
4.3.2.4	<i>Perífrase</i>	111
4.3.2.5	<i>Verbos de significação plena</i>	111
4.3.2.6	<i>Preposição</i>	112
4.3.2.7	<i>Modos Imperativo e Indicativo</i>	112
4.4	A modalidade deôntica no discurso do autor de LD	113
4.4.1	<i>Valor deôntico</i>	113
4.4.2	<i>Alvo deôntico</i>	115
4.5	A subjetividade do autor em orientações de gramática da língua inglesa ...	118
4.6	Síntese da discussão	121
5	CONCLUSÕES	123
	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

A categoria linguística **modalidade** reflete a subjetividade do falante; são muitos os autores que se debruçam sobre ela (ALMEIDA, 1988; LYONS, 1977; PALMER, 1986, entre outros), bem como grande é o número de pesquisadores que a elegeram como foco de estudos em seus trabalhos de cunho funcionalista (COMPARINI, 2009; NEVES, 2006; PESSOA, 2011, entre outros). O mesmo ocorre com o material didático **Manual do Professor** (também chamado Guia Didático do Professor) que tem sido o objeto de estudo em trabalhos acadêmicos sob os mais variados enfoques teóricos (DIAS; CRISTÓVÃO, 2009; GONDIM, 2012; VIEIRA *et al.*, 2007, entre outros), dada a relevância do livro didático em nossas escolas.

Embora os temas modalidade linguística e manual do professor já tenham sido objeto de estudo em muitas pesquisas, na maioria das vezes, tais assuntos são estudados separadamente. Entendemos, portanto, que ainda não há estudos específicos acerca do comportamento dos modalizadores revelando a subjetividade do autor, pois, dentre diversos trabalhos (ALCÂNTARA, 2010; ARAÚJO, 2016; CEMIM, 2003; RIBEIRO, 2015; ARAÚJO; COAN; PONTES, 2016, entre outros), quando a categoria modalidade é abordada no Manual, trata-se da forma como ela é ensinada no Livro Didático (doravante LD); ou seja, como a categoria é ensinada ao aluno, e não em relação às intenções comunicativas entre autor-professor¹ e interações decorrentes do processo comunicativo entre eles. Entendemos que é necessário conhecer estudos que tomam como ponto de partida a realização dos diversos significados modais presentes no Manual do Professor pois, entre outros fatores, o reconhecemos como gênero discursivo.

Neste contexto, apresentamos esta tese, que contribui para a compreensão da modalidade linguística expressa no Manual do Professor, uma vez que tem como **objetivo geral** descrever e analisar os modalizadores bem como os significados modais presentes no discurso de autores de Livros Didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio, que foram distribuídos nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD²). Nas três edições em que o componente língua estrangeira foi

¹ Com exceção de Marcasso (2017), que cita a modalização no Manual do Professor, mas analisando-a apenas através do uso do modo imperativo por parte do autor; a autora elege esta categoria ligada ao verbo como único parâmetro para elaborar a hipótese de que o autor modaliza o discurso de forma a expressar o caráter prescritivo, limitando a autonomia do professor.

² “Em 2001, o programa que avalia e distribui livros didáticos a todas as escolas da rede pública é considerado o **maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo**, chegando a ganhar registro no *Guinness Book*.” (MACIEL, 2014, p.234, grifo nosso).

disponibilizado pelo Programa³, excetuando-se as repetições, 13 (treze) coleções compuseram o catálogo do PNL D. O *corpus* desta pesquisa é composto por instruções para o ensino de gramática presentes nos 39 (trinta e nove) exemplares de Manuais do Professor⁴ das referidas coleções.

Como já dissemos, nosso interesse volta-se para as sequências textuais do Manual referentes às orientações dos autores sobre o ensino de gramática; não o meta-discurso sobre a língua, mas sim as ‘falas’ do autor concernentes ao procedimento do professor, pois, ao instruí-lo, o autor sinaliza sua avaliação, seu julgamento, seu engajamento acerca daquilo que o rodeia, bem como pode expressar seus desejos, a fonte de suas informações e até facultar ao professor alguns procedimentos; em outras palavras, o autor do LD expressa sua subjetividade em diversos momentos e também com relação ao ensino de estruturas morfossintáticas da língua inglesa.

A julgar por sua estruturação e pelo meio em que o Manual circula, nós o entendemos como gênero discursivo (conforme o fazem também CEMIM, 2003; SANTOS; FABIANI, 2012; TÍLIO, 2006, entre outros), pois é um produto social, e pode permitir construções de sentido diferentes, por se tratar de um objeto sociocomunicativo, que viabiliza a interação entre escritor e leitor. Em particular, são os efeitos das construções de sentido que nos interessam nesta tese. Portanto, assumimos o Manual do Professor como discurso do autor de LD, pois ele está inserido em uma rotina social de uso da linguagem, uma vez que, por intermédio dele, autor e professor ‘dialogam’ sobre a maneira de apresentar um conteúdo em sala de aula. Portanto, a voz do autor é seu discurso e, por assim dizer, constitui-se em uma “ação social tipificada” (cf. MARCHUSCHI, 2011, p. 19).

Nossa proposta focaliza, portanto, as orientações de conduta apresentadas pelo autor, pois estas são um exemplar da língua em uso. Se as instruções que o autor transmite ao professor compõem um ato comunicativo, então tal discurso torna-se

³ O PNL D incluiu em 2011, pela primeira vez, na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o seguimento do Ensino Médio (BRASIL, 2011); este foi o ano de referência para a apreciação dos LDs por parte dos professores das escolas públicas, mas as escolhas dos profissionais só seriam atendidas no ano seguinte, compondo o triênio de utilização da obra. O esquema repete-se a cada ciclo de três anos; portanto, já houve três períodos distintos: 2012-2013-2014, 2015-2016-2017 e 2018-2019-2020, respectivamente, primeiro, segundo e terceiro triênios. No entanto, no encerramento do último triênio, não houve a escolha de novos LDs por conta da “adequação das obras à nova [Base Nacional Curricular Comum]” (BRASIL, 2020) e as escolas tiveram que reutilizar os livros referentes ao triênio anterior.

⁴ Nesta tese, entendemos o LD como o “objeto da cultura escolar” (TEIXEIRA, 2011, p.9416), mas tratamos somente do Manual do Professor ou Guia Didático do Professor. Voltaremos a discutir essa questão no capítulo de metodologia.

passível de análise linguística, pois a voz do autor e os significados que ele evoca em sua ‘fala’ para atuar junto ao seu interlocutor, que é o professor, é um gênero discursivo, limitado na escrita, mas, ao mesmo tempo, “dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo” (MARCHUSCHI, 2011, p. 19)

Partindo do pressuposto de que o fenômeno da língua(gem) compreende não apenas a forma, mas também a função que ela desempenha no momento da interação entre os interlocutores, optamos por desenvolver nossa pesquisa a partir do paradigma funcionalista, pois entendemos que esta vertente de estudos linguísticos nos permite observar os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, que norteiam o intrincado fenômeno da comunicação, de uma forma integrada. Considerando que a língua é, primordialmente, instrumento de interação social e que seu objetivo principal é a instauração da comunicação entre seus usuários, a investigação proposta nesta pesquisa associa o estudo da categoria linguística modalidade ao gênero discursivo Manual do Professor, reconhecendo-o como gênero específico, importante nos atos discursivos entre o autor e o professor, os quais são, por assim dizer, os interlocutores na instância comunicativa em questão.

Para identificar as atitudes modais expressas no conteúdo semântico dos enunciados proferidos pelo autor, realizamos a análise com base no aparato teórico-metodológico da **Gramática Discursivo-Funcional (GDF)**, de Hengeveld e Mackenzie (2008), os quais apresentam uma abordagem que parte das intenções comunicativas do falante⁵, chegando à articulação final da expressão linguística. Portanto, a partir do nosso objetivo geral, que é descrever e analisar a subjetividade do autor de LD no que diz respeito ao ensino de gramática, buscamos conhecer os diversos significados modais presentes no Manual; por isso, estabelecemos também os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar os tipos de ilocuições básicas (Declarativa/ Imperativa/ Interrogativa/ Exclamativa/ Optativa, conforme HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) presentes no discurso do autor de LD;
- b) Identificar os tipos de atos ilocucionários através dos quais se dá a interação autor e professor, especificamente as atitudes modais: ordem, sugestão, possibilidade, permissão, desejabilidade, etc;

⁵ Utilizamos os termos “falante” e “ouvinte” referindo-nos aos usuários da linguagem verbal, seja ela escrita ou falada. Nesta tese, como o nosso *corpus* é composto de textos exclusivamente pertencentes à primeira opção, o sentido de *falante* e *ouvinte* é intercambiado, respectivamente, com o de *autor* e *leitor*, tendo em mente que o que nos interessa é fazermos referência aos participantes da interação verbal.

- c) Analisar o uso do vocativo como elemento de aproximação entre autor e professor;
- d) Identificar os Operadores de mitigação ou asseveração;
- e) Identificar o alvo modal (participante, evento, proposição), segundo critério do escopo semântico da GDF;
- f) Identificar e quantificar a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (se facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial⁶), segundo a GDF;
- g) Identificar as categorias linguísticas (verbo pleno, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) através das quais a modalidade se expressa nas instruções do autor;
- h) Verificar a modalização expressa por verbos plenos, advérbios, adjetivos, auxiliares modais e construções perifrásticas, que se sobressaem na modalização do discurso do autor quando instrui o professor;
- i) Descrever a deonticidade no discurso do autor através da análise do alvo deôntico (PESSOA, 2011) e dos macrovalores deônticos (LYONS, 1977) instaurados pelo autor de LD.

Acreditamos, portanto, que o Manual do professor não é apenas um instrumental para apontar “comandos” a quem o utiliza, dizendo-lhe o que é obrigatório (*dever-fazer*), mas deixando a cargo do seu interlocutor outros sentidos (*poder-fazer*). Partindo do questionamento primário: *Como a subjetividade do autor se manifesta nas instruções do ensino de estruturas morfossintáticas?*, propusemo-nos a esclarecer os seguintes **problemas secundários** desta investigação:

- a) No âmbito do Nível Interpessoal, considerando-se o estudo das ilocuções básicas, quais tipos de ilocução estão presentes no discurso do autor?
- b) Quais atos discursivos estão realizados no discurso instrutivo do autor?
- c) Qual a relevância do uso do vocativo para a configuração desses atos?
- d) Quais modificadores ilocucionários (asseveração, mitigação) se sobressaem no discurso do autor e qual é o papel das orações condicionais nas orientações do autor (modificador condicional retórico, epistêmico ou eventivo)?

⁶ Em trabalhos posteriores (por exemplo, HENGEVELD; DALL’AGLIO HATTNER, 2015), modalidade e evidencialidade passam a ser vistas como categorias conceitualmente diferentes. Porém, nesta tese, optamos por manter o entendimento de Hengeveld (1988) e Hengeveld e Mackenzie (2008), para os quais a evidencialidade está incluída na tipologia de modalidade.

- e) No âmbito do nível Representacional, que diz respeito ao escopo semântico, qual é o alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor?
- f) Com relação ao domínio da qualificação, qual a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial)?
- g) Considerando o Nível Morfosintático, como a modalidade linguística está expressa (através de verbo pleno, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) nas diretrizes para o ensino de gramática, no Manual?
- h) De que forma os adjetivos, advérbios modalizadores revelam a subjetividade do autor no que diz respeito à manifestação das modalidades?
- i) Considerando que o discurso do autor apresenta grande incidência da modalidade deôntica, quais valores deônticos (obrigação, permissão, proibição) estão presentes no discurso do autor e a quem ele se refere (professor/aluno)?

Os parâmetros da GDF levam em conta o fato de as expressões linguísticas refletirem “opções significativas feitas no plano linguístico para o cumprimento de funções representacionais e interpessoais” (PRATA *et al.*, 2017, p.8). Ao empreender uma investigação acerca da subjetividade do autor do LD, expressa através da modalidade presente em suas orientações, questionamo-nos sobre quem é o autor. Dada a complexidade do LD, sabemos que lidamos com uma obra realizada a muitas mãos. Apesar da diluição da “figura do autor” e da dificuldade de identificar “quem efetivamente escreveu o texto” (BITTENCOURT, 2004, p.477), esta pesquisa refere-se ao autor do LD como “o sujeito responsabilizado pela produção da obra” (RALEJO, 2016, p.202); em outras palavras, é o autor licenciado (FIORI, 2009).

Nossa **hipótese básica**, no que diz respeito às orientações para o ensino de gramática, é que as atitudes modais instauradas nos enunciados proferidos pelo autor estão impregnadas de variadas distinções semânticas, resultado do emprego de diferentes modalizações, que vão desde a facultatividade até a evidencialidade, expressando assim, em sua subjetividade, o compartilhamento das escolhas que o seu interlocutor deve realizar, deixando-lhe a cargo a condução da aula de estruturas gramaticais.

A partir da hipótese básica, elaboramos nove **hipóteses secundárias**, a saber:

1. Apesar do número elevado de ilocuções imperativas, existem outros tipos de ilocução no discurso do autor, através dos quais ele enuncia diferentes orientações sobre o ensino de gramática;
2. Os atos discursivos do autor compreendem não só o comando, mas também as sugestões, negações, perguntas;
3. O autor de LD utiliza o vocativo ao se dirigir ao professor para aproximação junto ao seu interlocutor;
4. Mesmo com a predominância das sequências injuntivas, o autor de LD utiliza modificadores e operadores modais de mitigação para atenuar a força ilocucionária, e a utilização das orações condicionais desempenha também este papel;
5. Conforme o critério Alvo da Avaliação, o alvo modal recai sobre o participante (professor e aluno), mas também sobre o evento e a proposição em si;
6. A avaliação modal ocorre em diferentes perspectivas, não só a deôntica; engloba também a possibilidade, a sugestão e a desejabilidade;
7. A modalidade linguística no discurso do autor está expressa não apenas no modo verbal imperativo, mas também através de verbos de significação plena, adjetivos, construções perifrásticas e auxiliares modais;
8. O autor faz uso de diferentes modalizadores em seu discurso que diversificam a construção de sentidos em seus enunciados modalizados;
9. O autor modaliza seu discurso deonticamente, instaura valores de obrigação, permissão e proibição não somente ao professor, mas também aos alunos.

A modalidade é uma categoria linguística que, apesar de estar relacionada a tempo e aspecto, não está limitada ao complexo verbal. Nas palavras de Palmer ([1986] 2001, p. 1), ela diz respeito ao *status* da proposição que descreve o evento em termos de enunciado, e é justamente isso que a diferencia das demais categorias de tempo-aspecto-modo verbal, pois não se refere diretamente ao tempo ou à natureza do evento.

Para Nogueira (2011, p. 61), a modalidade define-se como uma “qualificação do enunciado relativa ao julgamento do falante sobre a verdade de uma proposição”. Os desdobramentos advindos desse ‘julgar’ implicam questões pertinentes ao estudo científico da linguagem, a saber, à Linguística, uma vez que modalizar diz respeito a

“como se diz o que se diz” (ARAÚJO; TIMÓTEO, 2011, p. 311), isso pode trazer à tona reflexões sobre as escolhas daquele que propõe sua fala, ou seja, seu discurso, por meio da linguagem verbal, em momentos de interação linguística, e os significados alcançados pelos interlocutores. Portanto, a modalidade insere-se no domínio semântico-discursivo da língua e interfere nos processos de comunicação através da linguagem verbal.

Neste contexto, a modalidade linguística tem sido objeto de estudo em vários trabalhos acadêmicos, que apresentam enfoque em diferentes discursos ou à luz de diferentes teorias; as investigações abordam desde questões voltadas para o ensino (ARAÚJO; TIMÓTEO, 2011; LOPES, 2012), bem como a teorização a respeito da linguagem (CASSEB-GALVÃO, 2011; MENDONÇA, 2010), passando por gêneros textuais diversos (ALVES, 2007; BATISTA, 2015) e análises relacionadas à comparação e generalizações no cruzamento entre as línguas (RUBINSTEIN, 2012; SHAFFER; JARQUE; WILCOX, 2011).

Fazendo um cruzamento entre a expressão da modalidade e o Manual do professor, notamos também a pesquisa desenvolvida por Marcasso (2017), na qual a autora verifica se as prescrições que constam nos Manuais analisados são apresentadas de forma que respeitem a autonomia do professor; Marcasso conclui que há uma contradição no que diz respeito a isso, pois, ao mesmo tempo em que o autor do LD preconiza a autonomia do professor, ele faz uso demasiado do modo imperativo em suas orientações (MARCASSO, 2017, p.51). Esse fato, para a autora, é a marca linguística para mostrar que o trabalho do professor é definido pelo autor, restando-lhe poucos traços de autonomia. No entanto, o que se percebe no trabalho de Marcasso (2017) é que o uso do imperativo é o único parâmetro utilizado para elaborar a hipótese, sem considerar um aparato teórico que procure descrever a codificação das intenções do falante ou outras marcas da subjetividade do autor. Temos, portanto, uma lacuna neste aspecto, a qual tentamos preencher desenvolvendo um estudo com um aparato teórico que julgamos apropriado, a GDF, para analisarmos as questões pertinentes à expressão das marcas de subjetividade do autor.

Pelo que foi exposto até o momento, observamos que a Modalidade linguística é um ramo de estudos bastante explorado, mas ainda não esgotado. Torna-se necessário observar questões relacionadas ao contexto de ensino de gramática, pois acreditamos que, no diálogo entre autor e professor, via Manual, podemos esclarecer pontos relacionados à expressão das diferentes modalidades neste gênero discursivo.

Esta tese está organizada em 5 (cinco) capítulos. O primeiro deles é a introdução, no qual apresentamos o trabalho proposto, justificando a sua inserção no rol de pesquisas acerca da modalidade linguística; após esta introdução, há um capítulo teórico, em que abordamos os pressupostos funcionalistas, bem como a teoria de Hengeveld e Mackenzie (2008) – a **Gramática-Discursivo Funcional**, fazendo a relação entre os diferentes tipos de modalidade descritos na teoria de base e os critérios para identificá-los e descrevê-los no Manual.

O capítulo teórico possibilita a delimitação do *corpus* e o estabelecimento de procedimentos de análise, etapas que apresentamos no capítulo três, referente à Metodologia. Tratamos, outrossim, da identificação do gênero em análise – o Manual do professor, e apresentamos nossas hipóteses e questionamentos de pesquisa.

No capítulo 4 (quatro), apresentamos a análise dos dados que embasam a pesquisa sobre a subjetividade do autor de livro didático nas orientações para o ensino de gramática, título desta tese. Esta exposição será feita com base em três níveis da GDF: o Interpessoal, o Representacional e o Morfossintático.

Finalmente, o capítulo 5 (cinco) apresenta as conclusões, com nossa reflexão acerca dos resultados, da contribuição deste trabalho, bem como sugestões para trabalhos posteriores neste ramo de investigação da modalidade como expressão de subjetividade em gêneros discursivos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No escopo da Linguística, a ciência que estuda a linguagem verbal, encontram-se dois polos de atenção opostos⁷ com relação ao mesmo objeto, a saber: a língua. Enquanto o Formalismo (que compreende o Estruturalismo⁸ e o Gerativismo⁹) faz o exame da linguagem considerando-a como um sistema autônomo, investigando a estrutura independentemente do uso, o Funcionalismo apresenta uma visão da linguagem “como entidade não suficiente em si” (NEVES, 1997, p. 39), cuja função das formas linguísticas desempenha papel preponderante em sua análise.

Esta tese apresenta um estudo baseado em pressupostos funcionalistas e, neste capítulo, interessa-nos elencar, mesmo que resumidamente, as principais características desta vertente, bem como introduzir a Gramática Discursivo-Funcional, cujos postulados orientam a análise proposta na pesquisa.

2.1 Pressupostos Funcionalistas

O Funcionalismo estuda o fenômeno da linguagem tomando como ponto de vista a realização dela por parte dos falantes, enfatizando assim, o uso (DIK, 1997; GIVON, 1995; LYONS, 2013; NEVES, 1997, entre outros). Na concepção funcionalista, a linguagem é primordialmente vista como instrumento de interação social, e por isso não pode ser estudada dissociada da sua realização. Como bem esclarece Dik:

No paradigma funcional [...] a língua é conceituada, em primeiro lugar, como instrumento de interação social entre os seres humanos, usada com a intenção de estabelecer as relações de comunicação. Neste paradigma, o que interessa é

⁷ Entenda-se que a menção à ‘oposição’ ilustra meramente uma questão de visão teórica a respeito do mesmo objeto ‘língua’ e não se trata de um embate entre vertentes linguísticas. De fato, Lyons (2013, p.79) afirma que o Funcionalismo “é mais corretamente visto como um movimento particular dentro do estruturalismo saussuriano”, ao ponto de a Escola de Praga reconhecer “a sua dívida” para com os estruturalistas.

⁸ O Estruturalismo está fundamentado nas ideias de Ferdinand Saussure, para quem a língua é entendida como sistema abstrato, desvinculada do seu uso; portanto, Saussure e os demais estruturalistas que o sucederam, se ocupam, com muito mérito, em teorizar acerca do sistema, que está organizado em sua estrutura morfológica (a estrutura interna das palavras), sintática (a estrutura das sentenças e a ordem dos elementos dentro delas), semântica (o significado na linguagem) e fonológica (o estudo dos sons), ainda que não desprezam a existência de uma dimensão social do uso da linguagem.

⁹ O Gerativismo tem como seu maior expoente o linguista Noam Chomsky. À semelhança de Saussure, também propõe dicotomias e chama de *competência* o conhecimento que o indivíduo tem da língua e *desempenho* o uso que ele faz dessa língua em situações reais (WEEDWOOD, 2002, p. 133). No entanto, o fato do empreendimento gerativista focar justamente a competência (a língua, para Saussure), e não o desempenho (a fala), é criticado pela exacerbação do modelo mentalista, inspirado na matemática, que apresentava um “enfoque excessivamente formalista” (PEZATTI, 2011, p. 166).

mostrar a instrumentalidade da língua no que diz respeito ao que as pessoas fazem e alcançam com ela em suas interações sociais.¹⁰ (DIK, 1997, p.3, tradução nossa)

Assumir que o Funcionalismo se interessa pela língua em uso, cujo propósito é a comunicação humana, não significa dizer que ignora a estrutura gramatical; pelo contrário, a investigação funcionalista “vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011, p.157). É por isso que se diz que, nesta vertente, a realização da linguagem deve ser objeto de estudo da Linguística. Para Givón (1995, p.xiv, tradução nossa), há uma questão fundamental entre os funcionalistas que se assenta no “postulado da não-autonomia” da língua, visto que ela “não pode ser descrita nem analisada adequadamente como um sistema autônomo”¹¹.

Esta é, portanto, uma das premissas absolutas no Funcionalismo linguístico, pois acolhe e faz valer a ideia de que o contexto de uso motiva as diferentes estruturas sintáticas (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011, p. 157-158), uma vez que não é um sistema autônomo, desvinculado de certa pressão externa que decorre dos processos de comunicação; em consequência, a abordagem funcionalista propõe “explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso”.

O Funcionalismo também está relacionado à Escola Linguística de Praga¹². Em meados da década de 1920¹³, este grupo de estudiosos lança um olhar para a linguagem como algo que, “acima de tudo, permite ao homem reação e referência à realidade extralinguística” (NEVES, 1997, p.17), e destaca em sua análise a frase efetivamente realizada na comunicação, ou seja, a língua em uso. Os linguistas de Praga

¹⁰ No original: In the functional paradigm [...] a language is in the first place conceptualized as an instrument of social interaction among human beings, used with the intention of establishing communicative relationships. Within this paradigm one attempts to reveal the instrumentality of language with respect to what people do and achieve with it in social interaction. (DIK, 1997, p.3)

¹¹ No original: [...] the non-autonomy postulates [the language] can be neither described nor explained adequately as an autonomous system. (GIVÓN, 1995, p.xiv)

¹² Lyons (2013, p.179) diz que “os representantes mais conhecidos do Funcionalismo [...] são os membros da Escola de Praga”; Neves (1997, p.17), por sua vez, afirma que é comum relacionar o movimento aos “mais representativos desenvolvimentos da visão funcionalista da linguagem”.

¹³ Segundo Lyons (2013, p.179), a Escola teve início no período anterior à Segunda Guerra Mundial, no Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926; em 1928, o manifesto da Escola foi apresentado no Primeiro Congresso Internacional de Linguística, em Haia. No entanto, é útil entender que, nas palavras de Pezatti (2011, p.166), a história do paradigma funcional é “quase tão longa quanto a do paradigma formal”, e o que temos hoje é o funcionalismo moderno que, de certo modo, faz um retorno a linguistas até mesmo anteriores a Saussure.

entendem que “a língua é um sistema funcional, no qual aparecem, lado a lado, o estrutural (sistêmico) e o funcional”; tal entendimento está presente nos trabalhos de seus expoentes, como os de Roman Jakobson (com a sua contribuição para expandir a noção da função da linguagem), de linguistas da tradição antropológica americana (Sapir, Pike, Hymes, entre outros), da tradição britânica (Firth, Halliday) e até mesmo da tradição filosófica (Austin e Searle). E, dentre as muitas escolas funcionalistas, é importante citar também o movimento americano que surgiu nos anos 1970, em torno de nomes como Givón, Thompson, Hopper e outros, de forma que “não é certamente possível referir-se a uma teoria funcional homogênea” (PEZATTI, 2011, p. 167).

Portanto, pode-se dizer que não há apenas um Funcionalismo, visto que se encontra abrigada neste paradigma “uma diversidade que caracteriza a grande variedade de abordagens funcionalistas” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 7); as teorias sobre atos de fala, bem como a análise dos diferentes discursos, a questão dos gêneros textuais e toda sorte de investigação que se ocupe da linguagem nas situações comunicativas fazem parte do escopo de estudos funcionalistas.

É no âmbito do Funcionalismo que podemos observar pesquisas que levam em conta a estrutura e a função que a língua desempenha dentro de um sistema maior, que é a comunicação verbal humana. Por esse prisma, estudar a língua é associá-la aos diferentes contextos de uso, como, por exemplo, o do Manual do Professor, em que temos uma situação peculiar de interação: determinado autor de LD “conversa” com seu interlocutor, o professor, e o instrui, de forma escrita, sobre a utilização do material didático em sala de aula. A abordagem funcionalista se adéqua aos objetivos da pesquisa ora proposta, pois:

O Funcionalismo contempla a ideia de que uma única forma pode desempenhar diferentes funções, haja vista que a escolha do usuário por uma determinada forma depende do contexto sociointeracional, de sua intenção em relação ao ouvinte e de sua perspectiva em relação à informação pragmática desse ouvinte com quem deseja interagir. (LOPES, 2012, p. 31)

Como se pode ver, “a língua está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas” (CUNHA; TAVARES, 2016, p.15). No caso do Guia Didático, o uso da linguagem converge para a interação social entre autor-professor; por sua vez, a interação social se dá através da interação verbal proporcionada pela linguagem, e ocorre fazendo-se uso do gênero Guia Didático.

Segundo Dik (1997, p.3), a interação verbal é uma atividade cooperativa estruturada, pois é governada por regras, normas e convenções (ou seja, tem uma estrutura), e precisa de, pelos menos, dois participantes, para que seu objetivo seja alcançado; neste caso, o Guia Didático enquadra-se plenamente no modelo de interação verbal proposto por Dik (1997), pois além de ser um gênero que propicia a interação, atende, pelo menos em parte, à necessidade comunicativa dos seus interlocutores (autor-professor).

Outra característica da interação verbal é que ela se estabelece a partir da cooperação entre duas partes: quem emite e quem recebe a mensagem veiculada através das expressões linguísticas, que são os instrumentos utilizados pelos participantes. Os interlocutores assumem papéis mutuamente importantes no evento, pois comunicar é um processo dialógico, cabendo aos participantes a troca das informações não só linguísticas, mas pragmáticas¹⁴. É importante dizer que os “papéis de Falante e Ouvinte não dizem respeito somente à comunicação ‘face-a-face’, mas a qualquer tipo de comunicação, seja escrita ou oral” (PESSOA, 2011b, p. 26).

A inserção da pragmática no campo do paradigma funcional remete-nos à importância de considerar o ‘outro’ no ato discursivo, no sentido de que “diz respeito à toda ordem de conhecimento que o falante e o ouvinte possuem no momento da interação verbal” (PESSOA, 2011b, p.26). Como afirma Neves (1997, p.18), a pragmática é “uma gramática da comunicação, definida pela imagem do interlocutor”. O conhecimento de mundo partilhado entre o autor do LD e o professor, de alguma forma, pode contribuir para a interação que ocorre entre eles, e também influenciar na construção do discurso do autor; precisamos, portanto, investigar quais noções semânticas estão subjacentes ao discurso do autor.

A pesquisa apresentada nesta tese associa o estudo da Modalidade como categoria linguística ao gênero discursivo Manual do Professor. Por isso, entendemos que os pressupostos do Funcionalismo, explanados aqui (a não-autonomia do sistema, a função das formas consideradas no uso, a língua como meio de interação social), auxiliam-nos a analisar o gênero, considerando-o em sua característica de uso real da linguagem, para observarmos, sob o ponto de vista funcional da linguagem, como as

¹⁴ A pragmática, em sua definição mais primitiva, “trata da relação dos signos com seus intérpretes [e entende que] um signo linguístico se define à medida que é utilizado em combinação com outros signos, pelos membros de um grupo social [...]” (ARMENGAUD, 2006, p.49). Em suma, compreender uma linguagem, utilizá-la corretamente, é seguir as regras do uso corrente em uma comunidade social dada” (*ibid.*, p.51)

intenções comunicativas (chamar a atenção, dar uma ordem, sugerir etc.) do autor de LD estão sistematicamente codificadas no texto.

2.2 A Gramática Discursivo-Funcional

A Gramática Discursivo-Funcional (GDF, de HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) é uma teoria que se insere no rol dos estudos funcionalistas, pois reconhece, entre outras coisas, que a linguagem é uma estrutura complexa, que serve como instrumento de comunicação entre os indivíduos; portanto, não pode ser descrita ou analisada fora do contexto de uso. A GDF compartilha com a sua predecessora (a Gramática Funcional¹⁵) alguns princípios, mas se diferencia ao mesmo tempo, ao propor a separação dos níveis Interpessoal e Representacional, a independência dos níveis Morfossintático e Fonológico, bem como a inclusão do termo ‘discurso’ à designação da própria teoria¹⁶, uma vez que isso assinala o destaque dado à importância do “impacto das características do discurso sobre as formas linguísticas”¹⁷ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.xi, tradução nossa).

A GDF organiza o seu modelo teórico com quatro componentes: o Gramatical, o Conceitual, o Contextual e o de Saída e, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, faz parte de uma teoria mais ampla de interação verbal, que se caracteriza pelos seguintes fatores: (i) tem uma organização *top-down*, (ii) toma o ato discursivo como

¹⁵ Em seu artigo intitulado *Uma primeira história da Gramática Funcional*, Mackenzie (2016) declara que a GF foi desenvolvida pelo linguista holandês Simon C. Dik e seus colegas, durante os anos de 1940 a 1995; a GF tem como marco o ano de 1978, com o lançamento do livro *Functional Grammar* (Gramática Funcional). A obra já recebeu várias contribuições, o que resultou na expansão do trabalho de Dik que, em 1989, publicou os seus postulados sob o título *The Theory of Functional Grammar* (A Teoria da Gramática Funcional).

¹⁶ Pessoa (2011, p. 18) explica que o significado de “discurso” é variado, diferenciando-se de acordo com a vertente teórica na qual ele é estudado. Por sua vez, em seu artigo intitulado *Why Functional Discourse Grammar is not, and could not be, a discourse grammar* (Por que a gramática Discursivo-Funcional não é, e não poderia ser, uma gramática do discurso - em tradução nossa), Mackenzie (2020, p. 75) menciona a mudança nos estudos discursivos que dominou os debates nos anos de 1990, na Gramática Funcional: enquanto alguns mantinham o posicionamento de que discurso é essencialmente um processo dinâmico e que a gramática descreve o produto da atividade linguística e, sendo assim, são separados, outros defendiam que o produto da atividade discursiva - textos escritos e *corpora* - poderia e deveria ser examinado de forma análoga à análise individual de sentenças proposto pela Gramática Funcional. O autor afirma que a GDF veio conciliar as visões opostas, ao propor um estudo que mantinha o sistema de análise em camadas da GF, ao mesmo tempo em que separava “discurso” de “gramática”. O autor pontua que “em essência, enquanto a GF é a gramática da cláusula, a GDF é a gramática do Ato Discursivo” (MACKENZIE, 2020, p. 76). Portanto, asseveramos as palavras de Pessoa, (2011, p. 18), ao afirmar que “para nós, tendo em vista a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, ‘discurso’ diz respeito à língua(gem) em uso”.

¹⁷ No original: [...] the impact of discourse features on linguistic form. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.xi)

unidade básica de análise, (iii) inclui as representações morfossintáticas e fonológicas como parte de uma estrutura subjacente, ao lado de representações pragmáticas e semânticas do ato discursivo e (iv) admite a ligação sistemática entre o componente Gramatical e os outros três.

2.2.1 Formulação e Codificação

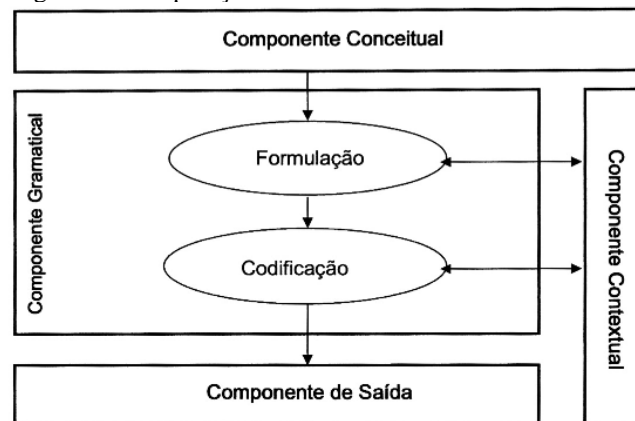
Um dos diferenciais da GDF em relação às demais teorias funcionalistas da linguagem é o fato de considerar a “codificação da intenção do falante” (NEVES, 2013, p. 32), pois toma o ato discursivo como estrutura básica de análise (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 1). Contudo, considerar a intenção do falante não significa dizer que a GDF busca descrever a produção linguística dele; trata-se de uma teoria sobre a gramática que tenta descrever em sua arquitetura básica as evidências psicológicas, pois entende que as expressões linguísticas “começam com as intenções e terminam com a articulação destas expressões”¹⁸ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.8). Em outras palavras, significa dizer que a estrutura da organização linguística é descrita em sua progressão *top-down*, ou seja, de cima para baixo, considerando a análise linguística partindo do discurso até a articulação.

Além disso, a GDF também se diferencia por incluir as representações morfossintáticas e fonológicas como parte da estrutura subjacente do ato discursivo, ao lado das propriedades pragmáticas e semânticas deste; ao vincular o Componente Gramatical aos três outros, não gramaticais (Conceptual, Contextual e de Saída), a GDF entende que é da interação entre os componentes que se originam as duas maiores operações envolvidas na construção do enunciado, que são a Formulação e a Codificação (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 2).

Segundo os autores, a Formulação está relacionada aos níveis Interpessoal e Representacional (responsáveis pelas atribuições pragmática e semântica, respectivamente) e a Codificação relaciona-se aos níveis Morfossintático e Fonológico. Para expressar esta concepção mais ampla de interação verbal, bem como a presença das operações de Formulação e Codificação atuando no interior do componente Gramatical, os autores da GDF propõem a seguinte ilustração, representada na figura 1:

¹⁸ No original: [...] which starts with intentions and ends with the articulation of the actual linguistic expression. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.2)

Figura 1 - As operações da GDF



Fonte: Adaptado de Hengeveld; Mackenzie, 2008, p.06.

A Formulação diz respeito às regras que determinam quais constituintes válidos na linguagem subjazem à pragmática e à semântica, enquanto a Codificação está relacionada às regras que convertem essas representações pragmáticas e semânticas em representações morfossintáticas e fonológicas. As duas são as principais operações na construção das expressões linguísticas e a figura 1 mostra a dinâmica nas operações com relação aos componentes da GDF.

Nesse sentido, a Formulação envolve três processos interligados: (i) a seleção dos moldes apropriados para os níveis Interpessoal e Representacional, (ii) a inserção de lemas apropriados nesses moldes e (iii) a aplicação de operadores que simbolizam as distinções gramaticais requeridas na língua em análise. Por outro lado, a Codificação também envolve três outros processos: (i) a seleção de padrões apropriados para os níveis Morfossintático e Fonológico, (ii) a inserção de morfemas gramaticais livres e não-livres e (iii) a aplicação de operadores que desempenham um papel no processo de articulação de *output*.

2.2.2 Níveis de Organização Linguística

A interação entre o Componente Gramatical e os demais descritos aqui é contínua e estabelece a dinâmica do evento da comunicação. O Componente Conceitual é pré-linguístico e não inclui todos os aspectos da cognição, mas apenas os que refletem a intenção comunicativa do falante; ao interagir com o Componente Gramatical, percebe-se que ele é, de fato, “a força motriz”¹⁹ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.7) do

¹⁹ No original: The Conceptual Component is the driving force behind the Grammatical Component as a whole. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.7)

funcionamento Gramatical, uma vez que ele concentra o material ideacional interativo que motiva os atos discursivos.

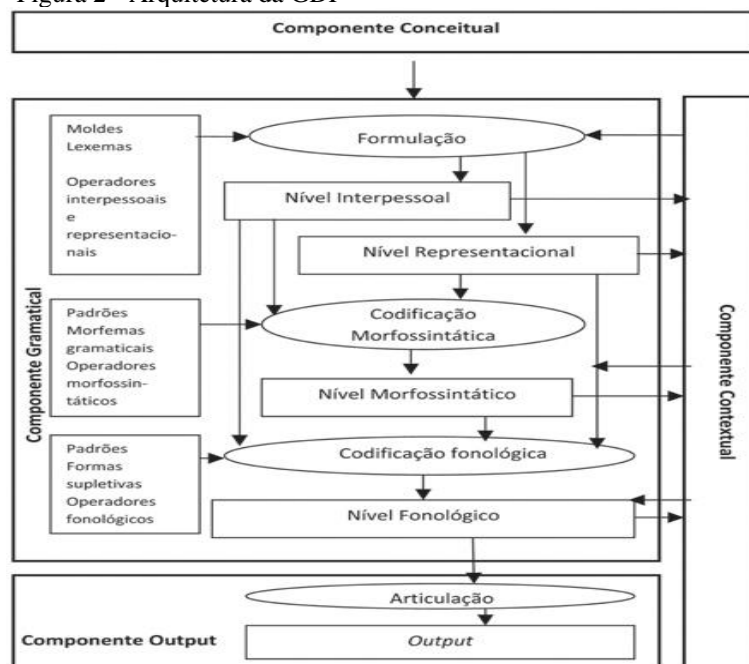
Já o Componente Contextual congrega os aspectos do contexto que influenciam no funcionamento do Componente Gramatical; entenda-se por contexto o que abranja “as identidades dos participantes, os parâmetros temporais e espaciais do acontecimento discursivo e (como veremos) as crenças, o conhecimento e as intenções dos participantes do acontecimento discursivo e, sem dúvida, muito mais” (LEVINSON, 2007, p. 3). Portanto, o que circunda o ato discursivo imprime marcas sobre o enunciado, uma vez que aspectos socioculturais também devem ser levados em conta, pois eles fazem parte do “contexto comunicativo em que se desenvolve a intenção comunicativa do falante” (PESSOA, 2011b, p. 30), e, por isso, têm a sua parcela de influência tanto na Formulação quanto na Codificação. Para Hengeveld e Mackenzie (2008, p.9), é importante considerar a estrutura dos enunciados em seu contexto discursivo, já que a intenção do “falante não surge em um vácuo, mas sim em um contexto comunicativo multifacetado”²⁰.

Considerando o Componente de Saída, pode-se dizer que sua função é manifestar as estruturas finais do Componente Gramatical em enunciados que, na fala, correspondem à tradução da informação digital em analógica; já nas línguas de sinais, consiste em todo o conjunto de gestos e linguagem corporal e, com relação à língua escrita, que é foco neste trabalho, ele é responsável por supervisionar o mecanismo de controle necessário para a produção das expressões ortográficas. O Componente de Saída é o responsável por gerar as expressões acústicas, gestuais ou escritas fornecidas pelo Componente Gramatical.

Segundo Hengeveld; Mackenzie (2008), no Componente Gramatical, há também quatro níveis de representação, que interagem entre si no momento em que o falante constrói seu enunciado. Esses níveis, que são de natureza puramente linguística, apresentam-se na seguinte ordem descendente, de acordo com o modelo da teoria: o (i) Interpessoal, o (ii) Representacional, o (iii) Morfossintático e o (iv) Fonológico. A arquitetura geral da GDF está representada na figura 2:

²⁰ No original: [The intention developed] by the speaker does not arise in a vacuum, but in a multifaceted communicative context. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.7)

Figura 2 - Arquitetura da GDF



Fonte: Adaptado de Hengeveld; Mackenzie, 2008, p.13

Segundo Hengeveld; Mackenzie (2008), o que aparece nos quadros (os modelos e padrões) representa os itens primitivos relevantes para o respectivo nível em análise; já o que está nas formas elípticas (formulação, codificação e articulação) faz menção às operações que combinam esses elementos primitivos, enquanto o que aparece nos retângulos (níveis e *output*) apresenta os resultados dessas operações. Hengeveld e Mackenzie (2008, p.13) afirmam que a GDF leva a abordagem funcional da linguagem ao extremo da lógica, na qual a pragmática governa a semântica, as duas juntas governam a morfossintaxe, e as três - pragmática, semântica e morfossintaxe- governam a fonologia.

Cada nível, apesar de ter uma estrutura particular, possui uma característica comum aos demais, que é o fato de ter uma organização hierarquicamente ordenada em camadas, cuja estrutura geral descrevemos no quadro 1.

Quadro 1 - A estrutura geral das camadas

$$(\pi v_1: [\text{núcleo } (v_1)_\phi]: [\sigma(v_1)_\phi])\phi$$

Fonte: Adaptado de Hengeveld e Mackenzie, 2008

De acordo com o quadro 1, v_1 representa a variável da camada relevante; v_1 é restringida por um núcleo (*head*) e pode sofrer restrições também por parte de um modificador (σ); ambos (núcleo e modificador) tomam a variável por argumento. A camada pode ainda ser especificada por um operador (π) e carregar uma função (ϕ). Os

núcleos e modificadores representam estratégias lexicais e os operadores e funções representam estratégias gramaticais.

2.2.2.1 Nível Interpessoal

O nível interpessoal é responsável por captar as distinções de formulação entre o falante e o ouvinte. É importante saber que este primeiro nível abrange desde noções retóricas até distinções pragmáticas as quais refletem como o falante molda a sua mensagem, por considerar a expectativa que ele tem a respeito dos conhecimentos e sentimentos do seu interlocutor. O quadro 2 representa a organização do Nível Interpessoal:

Quadro 2 - A organização do nível interpessoal

$(\pi M_1: [$	<i>Movimento</i>
$(\pi A_1: [$	Ato discursivo
$(\pi F_1: ILL (F_1): \Sigma (F_1))$	<i>Ilocução</i>
$(\pi P_1: \dots (P_1): \Sigma (P_1))_S$	Falante
$(\pi P_2: \dots (P_2): \Sigma (P_2))_A$	Ouvinte
$(\pi C_1: [$	Conteúdo comunicado
$(\pi T_1: [\dots] (T_1): \Sigma (T_1))_\phi$	Subato de atribuição
$(\pi R_1: [\dots] (R_1): \Sigma (R_1))_\phi$	Subato de referência
$] (C_1): \Sigma (C_1))_\phi$	Conteúdo comunicado
$] (A_1): \Sigma (A_1))_\phi$	Ato Discursivo
$] (M_1): \Sigma (M_1))$	Movimento

Fonte: Adaptado de Hengeveld e Mackenzie, 2008, p.13

No nível interpessoal, a maior unidade de análise é o Move; este é definido como uma “contribuição autônoma para uma interação contínua”. Ele se caracteriza por ser um efeito perlocucionário, de ação ou reação a uma ação. O *move* pode conter um ou mais *atos discursivos*. Por sua vez, o ato discursivo contém uma *ilocução* que especifica a relação entre os *participantes* do ato de fala e o *conteúdo comunicado* (formado por um número variável de *subatos atributivo* e *referencial*), que contém a totalidade do que o falante deseja evocar em sua comunicação.

Considerando o Nível Interpessoal, propomo-nos a investigar quais tipos de ilocuições básicas (Declarativa/ Imperativa/Proibitiva etc.) estão presentes nas orientações do autor, como estão distribuídas, e qual é o índice de utilização de vocativo nas ilocuições. Também pretendemos identificar os tipos de atos discursivos presentes no discurso do autor.

perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (se facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial).

2.2.2.3 *Nível Morfossintático*

O nível Morfossintático é responsável por tratar dos aspectos estruturais da unidade linguística, realizando a codificação das distinções interpessoais e representacionais. Como a proposta da GDF é considerar o ato discursivo como unidade básica de análise, toma-se por definição de expressão linguística “qualquer conjunto de pelo menos uma unidade morfossintática [e] as unidades que se combinam em uma expressão linguística podem ser orações, sintagmas e palavras” (HENGEVELD; MACKENZI, 2012, p. 59).

Quadro 4 - A organização do nível morfossintático

$(Le_1:$		<i>Expressão Linguística</i>
	$(Cl_1:$	Oração
	$(Xp_1:$	<i>Sintagma</i>
	$(Xw_1:$	Palavra
	(Xs_1)	<i>Raíz</i>
	(Aff_1)	Afixo
	$(Xw_1:))$	Palavra
	$(Xp_1:))$	<i>Sintagma</i>
	$(Cl_1:))$	Oração
$(Le_1))$		<i>Expressão Linguística</i>

Fonte: Adaptado de Hengeveld e Mackenzie, 2008, p.13

No nível morfossintático, as unidades linguísticas são analisadas em termos de seus constituintes sintáticos, da camada mais alta para a mais baixa: expressão linguística, oração, sintagmas e palavras. Utilizaremos os critérios do Nível Morfossintático para identificar as classes de palavras através das quais a modalidade linguística é expressa (verbo pleno, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica), bem como a produtividade dos verbos; é importante observar também o uso de modificadores ilocucionários (asseveração e/ou mitigação) e o papel das orações condicionais.

2.2.2.4 *Nível Fonológico*

O nível fonológico (ilustrado no quadro 5), por sua vez, contém as representações fonológicas segmental e suprasegmental da elocução. Isso significa que,

teóricos, os quais conferem caráter multidisciplinar para ambos os termos, é bastante aceito entre os estudiosos da linguagem que a modalidade é um meio através do qual a subjetividade do falante é gramaticalizada na língua (LYONS, 1977; PALMER, 1986, entre outros).

O termo *modalidade* abrange um conjunto considerável de noções e a tentativa de defini-lo é uma tarefa “árdua e exigente para o analista” (SOUZA, 2015, p.31). Por se tratar de um tema complexo, há contribuições de diferentes campos de estudo (psicológico, filosófico e linguístico)²¹, e admite-se mesmo a existência de uma “notável diversidade” (FERNANDES, 2011, p.157) com relação à categoria. Conforme a autora, isto acontece por dois fatores principais, que se concentram na palavra-chave *variação*: existe a variação da própria conceituação da categoria (modalidade, modalização, modulação), bem como a variação dos campos de estudo e das perspectivas teóricas (sintática, semântica, pragmático-discursiva²²) que tratam do assunto.

No que diz respeito à diversidade na conceituação da categoria modalidade, Fernandes (2011, p.159) distingue Modalidade e Modalização da seguinte forma:

[...] habitualmente se distingue por *modalidade* a estratégia que consiste em apresentar o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa), enquanto a *modalização* corresponderia à estratégia pela qual o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento. (FERNANDES, 2011, p.159, grifos da autora)

O enfoque destacado em Fernandes (2015) também está presente na proposta da Gramática Sistêmico-Funcional; Halliday e Matthiessen (1995) subdividem a modalidade em dois processos distintos: o primeiro deles, a modalização, diz respeito às

²¹ A contribuição da Psicologia para o entendimento da modalidade está relacionada ao estudo da subjetividade em si, visto que a subjetividade está na “essência da modalidade” (SOUZA, 2015, p.31); com relação à Filosofia, a teoria lógica de Aristóteles se destaca dentre aquelas que contribuíram e impulsionaram o desenvolvimento dos estudos da modalidade na linguística contemporânea, chegando mesmo a ser “a primeira grande contribuição para os estudos modernos de modalidade” (NEVES, 2006, p.52); sobre o campo da linguística, lembramos que, mesmo na vertente Funcionalista, o termo *modalidade* pode ser usado com outro enfoque; é o caso, por exemplo, da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), que parte do conceito de que a modalidade se refere ao “valor de verdade ou credibilidade dos enunciados”, mas relaciona este *valor de verdade* à utilização da cor nos elementos das representações visuais; segundo os autores, elementos como saturação da cor, diferenciação, entre outros, são marcadores modais nos textos imagéticos.

²² “Ross (1969), por exemplo, privilegiou exclusivamente a sintaxe ao abordar a modalidade; Lyons (1977) optou por um tratamento semântico da questão, ao passo que Parret (1988), Kerbrat-Orecchioni (1977), Halliday (1994), Guimarães (1979), sob diferentes orientações teóricas, adotaram a uma visão pragmático-discursiva do assunto, que, em maior ou menor grau, mantinha-se ligada à visão lógica, apesar do tratamento da questão sob diferentes perspectivas teóricas.” (FERNANDES, 2015, p.158)

proposições com polos opostos de afirmação ou negação; e o segundo é a modulação, cuja característica é a polarização entre a determinação e a proibição; para os autores, as proposições que veiculam ofertas e ordens recebem o nome de “propostas”. Portanto, a depender da abordagem teórica, a Modalidade pode abranger, por exemplo, noções semânticas de possibilidade, habilidade, obrigação, entre outros (cf. DEPRAETERE; REED, 2006, p. 269)²³.

Com relação à variação dos campos de estudo da modalidade, podemos citar a contribuição da Filosofia, cujos postulados da Lógica Aristotélica estão na base dos estudos de modalidade linguística; é sobre tais postulados que “as noções de modalidade [na linguística] costumam retomar as noções de ‘possibilidade’ e ‘necessidade’ associadas às modalidades lógicas, ditas *aléticas* ou *aristotélicas*” (NOGUEIRA, 2011, p.60, grifos da autora). A princípio, modalidade está relacionada à ciência, pois havia a necessidade de demonstrar o raciocínio analítico, já que se pautava pelo interesse de provar a verdade das premissas. Em outras palavras:

A primeira noção de modalidade, alética, surgiu das modalidades do possível e do necessário. E no que tange à tipologia, a modalidade alética pode ser associada ao equacionamento veredictório das proposições. Também chamada aristotélica, a modalidade alética refere-se ao eixo da existência e diz respeito à determinação do valor de verdade dos enunciados. (LOPES, 2012, p. 49)

Depois disso, a modalidade passou a ser interesse da Retórica clássica, em que se falava de argumentar dialeticamente; colocava-se, então, o debate sobre o que é verossímil e as proposições prováveis alimentavam o raciocínio; é o que chamamos de modalidade dialética. Segundo Nogueira (2011, p. 60), a modalidade alética diz respeito à verdade da proposição, enquanto a dialética demonstra a tese pela argumentação.

Quando se fala em modalidade, geralmente, retoma-se a noção de possível/necessário que vem da lógica, no entanto Nogueira (2011) afirma que a modalidade linguística vai além dessas nuances e aborda, por exemplo, a utilização dos verbos de opinião, os quais são responsáveis por marcar a atitude do enunciador com relação ao conteúdo enunciado. Para a autora, a grande diferença da modalidade linguística é acrescentar à análise o elemento pragmático, ou seja, é necessário “considerar a pressuposição do indivíduo na avaliação da verdade de uma proposição no

²³ No original: “The term ‘modality’ is a cover term for a range of semantic notions such as ability, possibility, hypothetically, obligation, and imperative meaning.” (DEPRAETERE; REED, 2006, p. 269)

contexto de uma interação verbal” (NOGUEIRA, 2011, p.61); em outras palavras, é a subjetividade que entra em cena, e que diferencia a modalidade aristotélica da linguística.

Aliás, Palmer (1986, p.16) afirma que a subjetividade é um critério para a modalidade, e propõe também uma tipologia para a categoria. A partir dos conceitos básicos de *Realis* (factual) e *Irrealis* (não-factual), o autor afirma que há duas maneiras com as quais as línguas lidam gramaticalmente com a categoria modalidade: uma delas é o sistema de verbos modais e a outra é o modo verbal²⁴. Contudo, afirma que, em algumas línguas, pode não haver uma distinção clara entre *Realis/ Irrealis* e o sistema de verbos modais e modo²⁵ (PALMER, 1986, p.4). O autor então propõe a distinção entre a modalidade da proposição e a modalidade do evento: a primeira diz respeito ao julgamento do falante com relação à proposição e a segunda, com a atitude do falante com relação a um potencial evento futuro²⁶. A partir dessa concepção, Palmer salienta que:

Em resumo, a modalidade epistêmica e a evidencial dizem respeito à atitude do falante com relação ao valor de verdade do status factual da proposição (modalidade da proposição). Por outro lado, a modalidade deontica e a dinâmica se referem aos eventos que não estão atualizados, eventos os quais ainda não se realizaram e são meramente potenciais (modalidade do evento).²⁷ (PALMER, 1986, p. 8, tradução nossa)

Portanto, o autor distingue dois tipos de modalidade: a proposicional e a do evento; a modalidade epistêmica atua no âmbito da proposição, e o falante pode especular (expressando incerteza), deduzir (expressar inferências a partir de dados) ou supor (expressar inferência a partir de conhecimento genérico). Já a modalidade deontica atua no campo do evento, e o falante pode expressar permissão ou obrigação.

Sobre a classificação da modalidade, Araújo e Coan (2013) sintetizam o assunto da seguinte forma:

²⁴ No original: “Basically, there are two ways in which languages deal grammatically with an overall category of modality. These are to be distinguished in terms of (i) modal system and (ii) mood.” (PALMER, 1986, p. 4)

²⁵ No original: “It is not always possible to draw a clear distinction between mood and modal system, since, in some languages, the overall system of modality has characteristics of both” (PALMER, 1986, p. 4)

²⁶ “[the first] concerned the speaker's judgment of the proposition [the second] concerned with the speaker's attitude towards a potential future event [...] For that reason a basic distinction may be made between 'propositional modality' and 'event modality'” (PALMER, 1986, p. 4)

²⁷ In summary, epistemic modality and evidential modality are concerned with the speaker's attitude to the truth-value or factual status of the proposition (Propositional modality). By contrast, deontic and dynamic modality refer to events that are not actualized, events that have not taken place but are merely potential (Event modality). (PALMER, 1986, p. 4)

A caracterização clássica da Modalidade encontra base na Lógica Filosófica e divide-se 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). É tratada como uma propriedade de proposições isoladas do contexto comunicativo natural ao passo que, nas abordagens linguísticas mais recentes, é vista como estrutura modal que codifica a atitude do falante em relação à proposição. (ARAÚJO; COAN, 2013, p. 96)

Ainda em Lopes (2012, p 49), temos a afirmação que a modalidade alética se situa no eixo da existência, mas surgiram dois outros, a saber: “o do conhecimento e o da conduta, respectivamente, com as modalidades epistêmica e deôntica”. Portanto, a modalidade linguística diz respeito ao “juízo do falante sobre as possibilidades ou obrigações envolvidas naquilo que está sendo dito” (PESSOA, 2011a, p. 92).

Ainda sobre tipologias referentes à Modalidade, citamos Almeida (1988) e Van der Avera e Plugian (1988, *apud* LOPES, 2012). Para Almeida, as Modalidades compreendem dois tipos: as objetivas subdivididas em: (i) existência ou não existência, (ii) necessidade e obrigatoriedade e (iii) possibilidade (e impossibilidade) e probabilidade; as subjetivas, por sua vez, dividem-se em: (i) volição e desejo, (ii) ordem e proibição e (iii) dúvida ou certeza. Para Van der Avera e Plugian (1988, *apud* LOPES, 2012, p. 82-83), há quatro domínios: participante interno (refere-se ao tipo de possibilidade e necessidade interna ao falante engajado no estado de coisas); participante externo (refere-se às circunstâncias externas ao participante); modalidade deôntica (identifica circunstâncias externas ao participante, pois alguma norma ética ou alguém permite ou obriga que o participante se engaje no estado de coisas) e modalidade epistêmica (do juízo do falante).

De fato, a modalidade linguística está presente em vários estudos envolvendo diversos gêneros discursivos²⁸. Para exemplificar estudos sobre modalidade deôntica, citamos duas pesquisas empreendidas por Menezes (2006; 2011), as quais discorrem sobre a atuação das expressões modalizadoras deônticas no processo da argumentação no discurso político, e a pesquisa de Procópio (2013) que, por sua vez, utiliza uma metodologia relacionada à Filologia e à Linguística de *Corpus* para analisar textos escritos por hispano-falantes nos séculos XVI e XVII; o autor conclui que, no nível semântico-discursivo, a *manipulação* e a *obrigação* são os valores deônticos que mais se

²⁸ Por exemplo, sobre a modalidade deôntica no discurso midiático jornalístico, publicitário, ou televisivo, ver Pessoa (2011b), Lopes (2015) e Oliveira (2017), respectivamente.

destacaram, codificando e expressando deonticamente as relações sociais assimétricas entre os usuários da linguagem.

Com foco no aspecto semântico-discursivo-pragmático do fenômeno da evidencialidade²⁹, Lucena (2008) investiga a relação entre os marcadores evidenciais e o grau de comprometimento do orador na construção do processo argumentativo; a autora conclui que a predominância dos marcadores evidenciais do tipo *relatado de fonte definida* corrobora a hipótese de que “o político prefere não se comprometer com a informação reportada”, delegando ao interlocutor a “possibilidade de por si só avaliar a validade da informação” (LUCENA, 2008, p. 35)

Analisando um *corpus* constituído de “enunciados efetivos de professores, pronunciados durante as aulas de Língua Portuguesa, que tratam especificamente da exposição de conteúdos gramaticais”, Baracho (2004) investiga a modalidade epistêmica³⁰ presente no discurso destes profissionais que atuam no Ensino Fundamental I e Médio. A autora conclui que, enquanto o professor de Fundamental apresenta-se fortemente comprometido com a verdade do que diz, o discurso no Ensino Médio caracteriza-se, sobretudo, pela atenuação do comprometimento. O estudo de Baracho (2004) aproxima-se da pesquisa proposta nesta tese, uma vez que a autora, além do foco na modalidade linguística (ainda que apenas a epistêmica), considera a relação com o ensino de gramática. No entanto, a autora não aborda o discurso do autor do LD, o que observamos em nosso estudo.

Pesquisas envolvendo a modalização também têm sido realizadas no contexto internacional. Sob esse aspecto, Lopes (2012) faz a seguinte consideração com relação à tipologia do estudo em Modalidade:

Os estudos tradicionais enfatizam a explicação acerca das estruturas das línguas por meio de análises das suas funções. Dessa forma, as análises tipológicas envolvem comparações e generalizações no cruzamento entre línguas. (LOPES, 2012, p. 84)

²⁹ Alguns autores divergem sobre o conceito de evidencialidade como categoria linguística distinta da modalidade; reconhecemos que esta discussão é importante, mas que não cabe na pesquisa ora proposta. Portanto, para maiores esclarecimentos acerca desse assunto, sugerimos a leitura do capítulo 2 de Lucena (2008) e do capítulo 4 de Carioca (2011), ambas referenciadas neste trabalho. A justificativa para contemplar a obra no quadro de pesquisas aqui mencionado deve-se ao fato de concordar com Hengeveld (1988), que inclui a evidencialidade em sua tipologia de modalidade epistemológica, e a subdivide em inferencial, citativa e experiencial.

³⁰ Outra pesquisa com foco na observação dos modalizadores epistêmicos é a de Marino Neto (2006); com um *corpus* composto de narrativas orais, o autor conclui que a *narrativa de experiência pessoal* apresenta menor índice de modalização se comparada às de *narrativas recontadas*; em sua pesquisa, o autor confirma a hipótese de que, quando o relato é pessoal e o falante tem experienciado os eventos, a incidência de modalizadores apontam para o grau extremo da certeza.

Como exemplo do que a autora chama de cruzamento entre línguas, observamos o trabalho de Shafer, Jarque e Wilcox (2011), que trata da expressão da modalidade contrapondo a língua de sinais americana e a catalã, para compreender expressões mais modernas de noções modais nas duas línguas. Utilizando uma análise estatística multivariante, Balasch (2012) examina as razões que explicam o uso divergente de perífrases com o verbo modal *debe* (de) + Infinitivo em língua espanhola; a autora analisa o registro de algumas obras literárias dos séculos XVII e XIX e constata que a variação cresce em contexto de *uso e substituição*, tanto no contexto deôntico como no epistêmico.

Analisando um *corpus* variado (conversas reais, narrativas da ficção, ensaios literários, entre outros)³¹, Maynard (1993) apresenta pesquisa sobre a língua japonesa moderna. A autora examina advérbios, conjunções, verbos modais e traça um panorama sobre a modalidade com relação à subjetividade e à voz na língua estudada; a autora finaliza afirmando que se faz necessário conhecer ainda mais sobre subjetividade e sugere o estudo da modalidade deôntica na entonação, uma vez que esta possui um papel importante nas atitudes comunicativas do falante (cf. MAYNARD, 1993, p. 274)³².

Considerando a tipologia da modalidade descrita na GDF, procuramos descrever quais atitudes modais (ordem, sugestão, possibilidade, desejabilidade) do autor estão realizadas em seu discurso instrutivo. Partimos do panorama geral do estudo da modalidade para abordá-la a partir de agora, em sua evolução na GDF, como apresentamos a seguir.

2.3.1 Modalidade na GDF

A tipologia das modalidades descrita na GDF, tanto em Hengeveld (2004) quanto em Hengeveld e Mackenzie (2008), não toma para si o encargo de determinar o conceito de modalidade, pois reconhece que esta não se trata de “uma categoria semântica única e coerente, ainda que se apresentem as mais diferentes distinções” (OLIVEIRA, 2019, p.67). Mesmo assim, entende-se que a *modalidade* engloba a “forma de expressão da subjetividade de um enunciador que avalia e qualifica seu enunciado nos campos

³¹ No original: [...] 1. Videotaped casual conversation, 2. Dialogue portion of fiction, 3. Narrative portion of fiction, 4. Literary essays [...]

³² Conforme Maynard (1993, p. 274): “Future research into Discourse Modality must address other DM indicators, especially paralinguistic DM strategy of intonation since intonation is known to play an important role in communicating speaker attitudes.”

semânticos das possibilidades, das obrigações, das capacidades e dos desejos” (DALL’AGLIO HATTNER, 2009, p. 156).

Com este entendimento, que acentua o caráter de avaliador e qualificador daquele que enuncia e dos campos semânticos aos quais se adentra a partir destas duas ideias (avaliação e qualificação), observamos que o estudo da modalidade linguística que está presente na GDF tem passado por algumas modificações, à medida que a própria teoria vai abrangendo novas contribuições.

Partindo dos estudos da Gramática Funcional, os quais dizem que a modalidade compreende os variados meios linguísticos através dos quais o falante pode expressar seu comprometimento com aquilo que é verdade da proposição, Hengeveld (1988, p.234) propõe a distinção entre modalidades objetivas e subjetivas e apresenta a divisão da categoria em três subtipos:

- a) Inerente: compreende todos os meios linguísticos através dos quais o falante pode *caracterizar* a relação entre a participação no estado-de-coisas e a potencial atualização deste;
- b) Objetiva: compreende todos os meios linguísticos através dos quais o falante pode *avaliar* a atualidade do estado-de-coisas em termos do seu conhecimento sobre a possibilidade do estado-de-coisas;
- c) Epistemológica: compreende todos os meios linguísticos através dos quais o falante pode *expressar* o seu comprometimento com relação à verdade da proposição.

Posteriormente, em Hengeveld (2004), são propostos dois parâmetros classificadores para a categoria modalidade, os quais são o (i) **alvo da avaliação** (orientação modal) e o (ii) **domínio da avaliação** (domínio semântico). Sobre o primeiro, assenta-se a distinção entre as modalidades objetiva e subjetiva; já o segundo, é a base para se identificarem as modalidades epistêmica, deontica e volitiva. Trabalhando com conceito de *escopo*, que observa o ato discursivo em camadas, tem-se que o escopo de (i) recai sobre “a parte do enunciado que é modalizada”³³ enquanto em (ii), ele está relacionado à “perspectiva através da qual a avaliação é realizada”³⁴ (HENGEVELD, 2004, p.1193-1194).

³³ No original: [...] the part of the utterance that is modalized [...] (HENGEVELD, 2004, p.1192)

³⁴ No original: [...] perspective from which the evaluation is executed [...] (*ibidem*, p.1194)

Considerando o parâmetro **alvo da avaliação**, os tipos de modalidade descritas em Hengeveld (2004, p.1193) são:

- a) Modalidade orientada para o participante: afeta a parte relacional do enunciado e diz respeito à relação existente entre (propriedades de) um participante em um evento e a potencial realização deste evento;
- b) Modalidade orientada para o evento: afeta a descrição do evento contida no enunciado (a parte descritiva de um enunciado) e diz respeito à asseveração objetiva do status de realização do evento;
- c) Modalidade orientada para a proposição: afeta o conteúdo proposicional do enunciado (a parte do enunciado que lida com as visões e crenças do falante) e diz respeito aos graus de comprometimento de um falante com relação à proposição que ele apresenta.

Levando em conta o **domínio da avaliação**, Hengeveld (2004, p.1194) faz a distinção entre cinco tipos de modalidade, conforme descrição e exemplos³⁵ a seguir:

- a) Facultativa: relacionada à capacidade intrínseca ou adquirida: *João é capaz de nadar*³⁶;
- b) Deôntica: relacionada ao que é permitido (legalmente, socialmente ou moralmente): *João tem que nadar*³⁷;
- c) Volitiva: relacionada ao que é desejável: *João prefere não nadar*³⁸;
- d) Epistêmica: relacionada ao comprometimento (certeza ou dúvida) que o falante expressa: *João pode estar nadando*³⁹;
- e) Evidencial: relacionada à fonte da informação contida na sentença: *João estará nadando*⁴⁰.

A partir dos parâmetros de avaliação alvo e domínio, Hengeveld (2004) aponta dez combinações lógicas entre as modalidades, resumidas no quadro 6:

³⁵ Todos os exemplos são retirados de (HENGEVELD, 2005, p. 1194), com tradução nossa.

³⁶ John is able to swim.

³⁷ John has to swim.

³⁸ John would rather not swim.

³⁹ John may be swimming.

⁴⁰ John will be swimming.

Quadro 6 - Combinações lógicas entre tipos de modalidade

ALVO	DOMÍNIO				
	Facultativa	Deôntica	Volitiva	Epistêmica	Evidencial
Participante	+	+	+		
Evento	+	+	+	+	
Proposição			+	+	+

Fonte: Adaptado de Hengeveld, 2004, p. 1194.

A mesma categorização de Hengeveld (2004) é retomada em Hengeveld e Mackenzie (2008), e a arquitetura da GDF descreve, nos níveis que são mais diretamente relacionados à subjetividade (o Interpessoal e o Representacional), que as combinações entre Alvo e Domínio, dispostas no quadro 6, estabelecem que as **modalidades orientadas para o participante** podem ser: a) Facultativa; b) Deôntica e c) Volitiva.

Seguindo o mesmo critério, na definição da **modalidade orientada para o evento**, que se trata de uma descrição da existência de possibilidades, obrigações e desejos, mas de uma forma generalizada, sem que o falante tenha responsabilidade sobre os julgamentos propostos, as modalidades podem ser: a) Facultativa; b) Deôntica; c) Volitiva e d) Epistêmica:

A **modalidade orientada para a proposição** expressa a atitude subjetiva do falante com relação à proposição que está contida no enunciado que profere. É neste tipo de modalidade que observamos o comprometimento do falante com relação à avaliação do que propõe. Não se trata de avaliação baseada em seu conhecimento de mundo, mas de seu próprio comprometimento com a verdade do que diz. Neste caso, as modalidades podem ser: a) Volitiva; b) Epistêmica e c) Evidencial.

Toda essa categorização pode ser sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 7 – Organização da tipologia modal a partir da GDF

(continua)

Domínio	Alvo		
	Participante	Evento	Proposição
Deôntica	Modalidade deôntica orientada-para-o-participante: “Tenho que comer.”	Modalidade deôntica orientada-para-o-evento: “É preciso tirar o sapato.”	_____

Epistêmica	—	Modalidade epistêmica orientada-para-o-evento: “Juntos nós podemos ir até lá.”	Modalidade epistêmica orientada-para-a-proposição: “Nós provavelmente morreremos por falta de água.”
Volitiva	Modalidade volitiva orientada-para-o-participante: “Queremos sair.”	Modalidade volitiva orientada-para-o-evento: “Seria ruim se eu quebrasse.”	Modalidade volitiva orientada-para-a-proposição: “Quero dormir.”
Facultativa	Modalidade facultativa orientada-para-o-participante: “Ele foi capaz de vir.”	Modalidade facultativa orientada-para-o-evento: “Pode levar três horas para chegar lá.”	—
Evidencial	—	—	Modalidade evidencial orientada-para-a proposição: “Eu acho que ele tomou uma grande decisão.” ⁴¹

Fonte: Lima (2018, p.58-59).

Considerando o escopo semântico e o domínio da avaliação, objetivamos saber qual é o alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor, bem como qual é a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial).

Também Nagamura (2016, p.34) faz referência à distinção entre modalidades objetivas e subjetivas: as modalidades objetivas relacionam-se “à avaliação do falante sobre um Estado-de-coisas em termos de seu conhecimento”, entre as quais estão as modalidades orientadas para o **participante** e para o **evento**, e as modalidades subjetivas referem-se ao “comprometimento do falante com relação à veracidade do conteúdo da predicação”, nestas se inclui a modalidade orientada para a **proposição**.

⁴¹ Este exemplo não consta em Lima (2018), mas em Keizer (2015, p. 114); no original, lê-se “I think he made a great decision”. Tradução nossa.

Desde a primeira proposição da teoria (HENGEVELD, 2004), modalidade na GDF é definida em termos de escopo, que é um conceito que observa o ato discursivo em camadas. Os autores argumentam que as categorias de Tempo, Modo, Aspecto e Evidencialidade não são unificadas quando da sua aplicação nas camadas da organização semântica, mas sim que se subdividem de acordo com o escopo sobre o qual atuam; no entanto, é com relação ao Modo que se pode encontrar o maior número de subcategorias. Entre elas, as distinções entre modalidade subjetiva e epistêmica, que indicam o comprometimento do falante com relação ao valor de verdade do conteúdo proposicional de seu enunciado, e as distinções de modalidade orientada para o evento (tais como obrigação moral), que caracterizam o estado de coisas em termos de conveniência e viabilidade.

A tipologia da modalidade linguística proposta pela GDF tem sido objeto de diversas pesquisas acadêmicas. Como exemplo, citamos Lima (2019), que investiga a manifestação da modalidade facultativa⁴² no português falado no Ceará, sob o pressuposto teórico da GDF; em sua análise de caráter quali-quantitativo, a autora demonstra o papel dos Componentes Contextual e Gramatical para expressão da referida modalidade, analisando parâmetros relacionados ao Nível Interpessoal, Representacional e Morfossintático. Sobre a expressão da modalidade volitiva⁴³, há o estudo de Oliveira (2017), que analisa os discursos do Papa Francisco em viagem apostólica, tendo em vista a relação entre a Formulação (nos níveis Interpessoal e Representacional) a Codificação (Nível Morfossintático) e o Componente Contextual. Com base nos pressupostos da GDF, o autor conclui, entre outros aspectos, que o pontífice prefere ilocuções declarativas e optativas para instaurar valores semânticos de desideração, opção e intenção.

Nesta tese, optamos por trabalhar com a classificação proposta em Hengeveld e Mackenzie (2008): modalidade orientada para o participante, modalidade orientada para o evento e modalidade orientada para a proposição. Considerando a arquitetura da GDF, sabemos que a “modalidade se expressa somente pelos marcadores modais⁴⁴” (HENGEVELD, 2004, p.1190); e são tratadas no Nível Representacional. Por outro lado, as ilocuções, que também são uma categoria e “cuja preocupação é identificar as

⁴² Souza (2019) é outro exemplo de estudo da modalidade facultativa, mas sobre o ponto de vista da Gramática das Construções.

⁴³ A modalidade volitiva também é o assunto de Casimiro (2007), que analisa os discursos políticos do então presidente Lula; o autor faz um contraponto com a modalidade deôntica, avaliando que a assimetria entre o falante e o ouvinte favorece a interpretação de uma expressão volitiva como uma manifestação deôntica.

⁴⁴ No original: [...] modality is expressed by mood markers only” (HENGEVELD, 2004, p.1190)

sentenças como instâncias de atos de fala específicos⁴⁵, são tratadas no Nível Interpessoal, o qual captura as distinções que se referem à interação entre o falante e o ouvinte. No Nível Interpessoal, realiza-se a evocação das unidades linguísticas enquanto no Nível Representacional, ocorre a designação destas unidades. Segundo a GDF:

A ilocução de um ato discursivo captura as propriedades lexicais e formais deste ato que podem ser atribuídas ao seu uso interpessoal convencionalizado para alcançar uma intenção comunicativa.⁴⁶ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.68, tradução nossa)

A ilocução, tanto em Hengeveld (2004) como em Hengeveld e Mackenzie (2008), é tida como veiculadora de intenções comunicativas do falante, como comandar, perguntar, avisar, conforme lista a seguir: a) Declarativas; b) Interrogativas; c) Imperativas; d) Proibitivas; e) Optativas; f) Imprecativas; g) Hortativas; h) Desortativas; i) Admonitivas; j) Comissivas; k) Suplicativas e l) Mirativas.

Nem todas as línguas realizam gramaticalmente todos os tipos de ilocuições, e podem ocorrer até agrupamentos delas, como também pode haver uma combinação entre um marcador modal e um marcador ilocucionário. O fato é que podemos comparar “ilocuições básicas com modalidades correspondentes”⁴⁷ (HENGEVELD, 2004, p.1191), e, no mesmo exemplo, podemos ter o seguinte caso:

1) *Maybe* he’s here.

Talvez ele esteja aqui.

Segundo Hengeveld (2004, p.1192), o marcador modal indica a atitude proposicional do falante (que demonstra estar menos comprometido com a verdade da proposição), enquanto o marcador ilocucionário indica a sua intenção comunicativa (que é dar ao seu interlocutor uma certa informação). As ilocuições podem ser modificadas, mas tais modificadores devem ser interpretados em termos de uso conversacional. No entanto, é necessário esclarecer que, diferentemente das ilocuições, marcadores de modificação ilocucionária não identificam sentenças enquanto atos discursivos de certos

⁴⁵ No original: [the category of illocution is] concerned with identifying sentences as instances of specific types of speech act” (HENGEVELD, 2004, p.1190)

⁴⁶ No original: The Illocution of a Discourse Act captures the lexical and formal properties of that Discourse Act that can be attributed to its conventionalized interpersonal use in achieving a communicative intention. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.68)

⁴⁷ Basic illocutions with corresponding modalities [...] (HENGEVELD, 2004, p.1191)

tipos, mas funcionam como estratégias comunicativas gerais para reforçar ou mitigar a força do ato de fala.

Entre os modificadores ilocucionários, Hengeveld e Mackenzie (2008, p.76-83) mencionam Interjeições e Expressões relacionadas, e dizem que os Vocativos “constituem uma classe especial de Interativas. Geralmente, posto no início de um segmento do discurso, esses atos discursivos servem para chamar a atenção do interlocutor. O uso do vocativo sinaliza a orientação contínua do falante para o locutor” (p.78).

As ilocuções podem ser modificadas também por material lexical que incidem sobre o predicado ilocucionário, seja esse predicado abstrato ou lexical. Os modificadores são restritivos e serão representados de acordo com as restrições sobre o predicado ilocucionário. Como exemplo de modificação, Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 81) apresentam o seguinte exemplo:

2) *I promise you sincerely that this is not a trick.*

Eu prometo a você *sinceramente* que isto não é um truque.

Neste exemplo, o advérbio *sinceramente* é um modificador lexical, que atua não sobre o ato discursivo como um todo, mas modifica a ilocução no sentido de que é uma promessa sincera que está sendo feita. Considerando o estudo das ilocuções básicas, nos propomos a investigar quais modificadores ilocucionários (asseveração, mitigação) se sobressaem no discurso do autor e qual é o papel das orações condicionais nas orientações (modificador condicional retórico, epistêmico ou eventivo). Como exemplos de modificadores de asseveração e mitigação, citamos os casos:

3) *É muito importante*, também, que os alunos participem ativamente dessa reunião.
(C6c, p.43)

4) Professor: [...] *Se julgar necessário*, peça aos alunos que leiam os textos novamente.
(C3b*, p.70)

Por fazer parte de um domínio semântico-discursivo, é importante salientar que “a expressão da modalidade extrapola o domínio do verbo” e pode ser expressa por meios morfológicos, lexicais, sintáticos ou prosódicos. Portanto, a pesquisa proposta

nesta tese visa à análise das modalidades presentes nas instruções do autor de LD, levando em conta o conceito de modalidades e ilocução.

Como pudemos ver até aqui, as pesquisas sobre modalidade abrangem um conjunto variado de gêneros discursivos, os quais, na perspectiva de Marcuschi (2011, p. 19), são exemplares da “língua em funcionamento”, com toda a sua característica dinâmica e “natureza social e linguística”. No que diz respeito às pesquisas em LDs, observamos que o ponto comum dos estudos é o livro do aluno, analisando aspectos voltados para esse público. Além disso, o interesse também se volta para a modalidade verbal; este é o caso da pesquisa de Alcântara (2010) que, sob a ótica da Sociolinguística e do Funcionalismo, analisa o tratamento dado às categorias citadas, mas com foco nos verbos e advérbios.

Porém, como bem reconhece Almeida (1988, p. 12), “a expressão da modalidade extrapola o domínio do verbo”. Com o seu trabalho histórico-comparativo, Alcântara (2010) chama a atenção para o fato de haver ainda, pelo menos nas obras estudadas, uma ênfase no estruturalismo e o objetivo parece ser o de levar o aluno a memorizar, de forma descontextualizada, fatos relacionados ao verbo e advérbio.

Levando em conta o que aponta Almeida (1988), acreditamos que existe uma lacuna teórica sobre modalidade como categoria linguística, especialmente em se tratando de LDs, com foco no guia do professor, que é, por natureza, um discurso metalinguístico. Como podemos observar os usos da modalidade na voz do autor? É possível analisar esse tipo de discurso através das categorias de modalidade propostas pela GDF? Como a modalidade está expressa no texto e quais os efeitos de sentido provocados por ela? Essas são algumas questões que pretendemos responder na pesquisa ora proposta.

Para analisar o *corpus*, utilizamos a abordagem funcionalista da linguagem, pois é essa linha de pesquisa que entende que “a principal função de uma língua natural é estabelecer relações de comunicação entre os seus usuários” (LOPES, 2012, p. 31). Acreditamos que o guia didático é um meio pelo qual ocorre a comunicação entre autor e professor. Portanto, é possível identificar, nesse gênero discursivo, a subjetividade e a instauração dos valores de modalidade que permeiam as intenções do autor com relação ao ensino de gramática.

A expressão da modalidade ocorre através da utilização de diferentes meios linguísticos, que podem ser lexicais ou gramaticais, e dos efeitos de sentido causados a partir dessa utilização. Por isso, é preciso observar a língua em uso, em seu aspecto sintático, semântico e pragmático-discursivo, para explicar como as modalidades se

manifestam no discurso do autor e se as mesmas refletem o caráter prescritivo das instruções com relação ao ensino de gramática.

É interesse de nossa pesquisa observar os modalizadores, aspectos relacionados à sua frequência, a fim de saber quais valores semânticos, tipos e forças estão presentes no texto. Desconhecemos trabalhos com a temática da modalidade no que concerne ao gênero discursivo Guia Didático do Professor. Portanto, acreditamos que se faz necessário empreender uma investigação nesse sentido, pois o ensino de gramática tem mudado e é preciso perceber a forma como o autor se dispõe a conversar sobre isso com o professor, já que a partir daí podem ocorrer reflexos na prática docente e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.4 Síntese da discussão

Neste capítulo apresentamos os pressupostos do funcionalismo linguístico e, dentre as teorias funcionalistas, está a Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008); assim como a sua predecessora (a GF), entende a linguagem como uma estrutura complexa, que serve como instrumento de comunicação entre os indivíduos e não pode ser descrita ou analisada fora do contexto de uso.

A GDF é o componente Gramatical de uma teoria mais abrangente de interação verbal, que interage com componentes não-linguísticos do processo de comunicação: o Conceitual, o Contextual e o de Saída. Segundo a GDF, é através da interação entre estes componentes, que se originam as duas maiores operações envolvidas na construção do enunciado: a Formulação e a Codificação. No componente Gramatical encontram-se os quatro níveis que interagem entre si, em uma organização hierárquica da produção linguística: o Interpessoal (trata dos aspectos formais das unidades linguísticas), o Representacional (lida com aspectos semânticos destas unidades), o Morfossintático (relacionado aos aspectos estruturais da estrutura linguística) e o Fonológico (contém as representações fonológicas segmental e suprasegmental da elocução, que não são codificados pelo nível anterior, o Morfossintático).

Na GDF, a modalidade linguística é vista sob dois parâmetros de avaliação: o Alvo e o Domínio semântico. De acordo com o primeiro, distinguem-se o Participante, o Evento e a Proposição, que são as partes do enunciado modalizadas, e no segundo, temos as modalidades Deontica, Epistêmica, Volitiva, Facultativa e Evidencial, que constituem a perspectiva a partir da qual a avaliação modal é feita. A partir da combinação

dos critérios Alvo e Domínio, podemos identificar o que se chama de subtipos modais, que, ao todo, são dez: Modalidade orientada para o participante (Deôntica, Volitiva, Facultativa), para o evento (Deôntica, Epistêmica, Volitiva, Facultativa) e orientada para a proposição (Epistêmica, Volitiva, Evidencial).

Com base na GDF, buscamos avaliar o Guia Didático, mais precisamente as sequências com orientações sobre o ensino de gramática, que compõem um gênero passível de análise segundo os critérios da GDF. Entendemos que o Guia Didático atende a uma demanda de comunicação entre autor e professor, pois é efetivamente utilizado na instância de comunicação que se dá entre os dois protagonistas, no momento em que “a linguagem é posta em ação” (BENVENISTE, 1976, p.284), ou seja, no momento do discurso.

3 METODOLOGIA

Para analisar a expressão da subjetividade do autor de LD no que diz respeito às modalidades propostas na GDF (2008), propusemos a realização de um estudo que tem, em princípio, características de pesquisa exploratória, com o objetivo de:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...]. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem [o] levantamento bibliográfico; [...]. Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica [...] (GIL, 2002, p. 41)

Entendemos que, por seu caráter bibliográfico, que é o primeiro estágio de qualquer investigação científica, a nossa abordagem é explanatória; contudo, como pretendemos descrever o fenômeno que envolve as marcas de modalidade, através do texto e, ainda, utilizar técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2002, p.42), nosso estudo tem caráter descritivo.

A pesquisa proposta nesta tese é amparada pelo funcionalismo linguístico, que considera a língua em uso; portanto, nesta forma de olhar a linguagem, é necessário reconhecer o papel dos gêneros textuais/discursivos⁴⁸ na comunicação pois, ao interagir por meio da linguagem verbal, o homem vale-se deles para realizar-se linguisticamente. Neste capítulo, abordamos o *corpus*, bem como os procedimentos de análise e as hipóteses e problemas de pesquisa que nortearam este trabalho.

3.1 O *Corpus*: caracterização, constituição e delimitação

O Manual do Professor oferece-nos o *corpus* desta pesquisa. No entanto, para caracterizá-lo, é necessário recorrer a conceitos relacionados ao gênero, pois os termos Livro Didático, Manual do Professor e Guia Didático do Professor compartilham semelhanças e divergências. A depender do ponto de vista, admite-se até uma certa

⁴⁸ É importante deixar claro que, a depender da abordagem (sociosemiótica, sociorretórica ou sociodiscursiva), há diferentes conceitos, termos e explicações no campo de estudos da teoria dos gêneros para estabelecer o qualificador mais apropriado (se *textual* ou *discursivo*). No entanto, entendemos que tais teorias “não podem ser classificadas com muita facilidade em taxionomias fechadas [e pode haver] muito mais um diálogo (crescente) do que um jogo de oposições claras [...]” (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p.8) entre os pesquisadores da área; por isso, optamos por usar os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* como sinônimos, com relação ao Manual do Professor.

intercambialidade entre os termos, mas faz-se necessário apresentar definições, para que possamos diferenciá-los com precisão no âmbito desta pesquisa.

Na qualidade de material didático, o LD é veiculador do conhecimento sistematizado (o que o torna elemento central no processo educativo) e trata-se de um “objeto da cultura escolar” (TEIXEIRA, 2011, p.9416) que assumiu a “primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula” (SILVA, 2012, p.806). Há controvérsias quanto ao fato de entendê-lo como gênero discursivo, uma vez que, para alguns, ele é um “suporte que engloba diferentes gêneros que mantém suas funções e operam naquele contexto [escolar] como exemplos para produção e compreensão textual” (TÍLIO, 2006, p.17). O LD (volume destinado ao aluno) não constitui, portanto, o foco de estudo desta tese, mas sim o Manual do Professor (volume formado por LD e Guia Didático).

O Manual do Professor, por sua vez, existe para orientar o trabalho com o LD, pois ele é o compêndio que engloba o livro do aluno (com respostas das atividades e orientações), e é destinado ao docente; ele apresenta, também, “as orientações para o/a professor/a (principalmente aquelas necessárias durante o andamento das aulas)” (TÍLIO, 2016, p.230). O Manual do Professor entra na esfera discursiva dos gêneros, pois não se trata mais de um suporte para textos, despontando como forma de diálogo entre autor e professor.

Decorrente da concepção de Manual do Professor, está a própria definição de Guia Didático; geralmente disponibilizado no final do Manual do Professor, “traz a apresentação da coleção e sua organização, bem como detalhes sobre cada unidade, referências bibliográficas e sugestões de leitura” (TÍLIO, 2016, p.230). Para situar o Guia Didático na discussão sobre os gêneros, levamos em conta o fato de que ele faz parte de um grupo de “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p.31), ao mesmo tempo em que é definido não exatamente por sua forma ou estrutura linguística, mas sim por seu aspecto sociocomunicativo e sua funcionalidade.

A partir do entendimento de que a linguagem se realiza através dos gêneros textuais evocados pelos participantes do ato comunicativo, afirmamos que as instruções do autor (que são parte do *guia didático* ou *manual do professor*) compõem uma sequência textual no gênero discursivo em questão, por meio do qual se dá a interação entre autor e professor. Seguindo a definição de que um gênero:

“[...] se caracteriza por ser um **conjunto de convenções linguísticas** sob certa estabilidade – uma constante de padrão de uso – permeado por uma **historicidade** e modelado conforme uma **situação de uso**. A recorrência de situações similares em um **grupo social** promove a instauração e confirmação do gênero textual, ação verbal típica adotada por uma comunidade linguística. (SANTOS; FABIANE, 2012, p.63-64, grifo nosso)

Com relação ao **conjunto de convenções linguísticas** presente no Guia, é sabido que esse gênero normalmente apresenta alta incidência da sequência injuntiva, com o objetivo de levar o interlocutor a executar uma tarefa; no caso, ministrar a aula. No entanto, não é só a característica do ‘comando-execução’ que se sobressai, pois o Manual oferece uma série de informações para além do conteúdo didático, as quais estão nos “prefácios, prólogos, advertências” (BITTENCOURT, 2004, p.479), que exemplificam sequências textuais distintas.

Entendemos que as instruções do autor são “sequências textuais básicas” (cf. ADAM, 2008), que constituem a estrutura composicional do gênero Manual do Professor, mas não estão sozinhas; elas são, juntamente com outros grupos de unidades linguístico-textuais (como por exemplo, as listadas no parágrafo anterior), “uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)” (ADAM, 2008, p.204).

Para ilustrar o fato de que as instruções figuram entre outras sequências textuais, apresentamos o exemplo a seguir, retirado do sumário do Guia Didático da coleção *Voices Plus*:

Figura 3 - Sumário da coleção *Voices Plus*

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	197
APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	197
Aspectos gerais da obra	197
Objetivos gerais	200
Pressupostos teórico-metodológicos da coleção	201
Abordagem do ensino de língua estrangeira	201
Concepção de língua e linguagem	203
Multiletramentos e os gêneros discursivos	204
Interdisciplinaridade	205
Papel do/a professor/a, dos/as estudantes e do livro didático	206
Papel da avaliação	207
Síntese dos principais conceitos	208
ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO	208
Livro do Aluno	208
Unidades	209
Apêndices	213
Manual do Professor	214
CD em áudio	214
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA CADA UNIDADE	215
Unidade 1	215
Unidade 2	219
Unidade 3	227
Unidade 4	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238
SUGESTÕES DE LEITURA	239

Fonte: Guia Didático da coleção C10

Como podemos ver na figura 3, as orientações formam um tópico (assim como o são a *organização da coleção* ou as *sugestões de leitura*) e apontam para como o professor deve proceder com relação às unidades do livro.

De acordo com Bittencourt (2004, p.479), “é possível entrever **mensagens dos autores** e os possíveis **diálogos com os professores**, com as autoridades e com os alunos e suas famílias” (BITTENCOURT, 2004, p.479, grifo nosso) no Guia Didático. Portanto, é nestas mensagens e diálogos em que se assenta o interesse da pesquisa desenvolvida nesta tese, pois buscamos analisar a subjetividade do autor em construções de sentidos subjacentes ao Guia.

No que diz respeito à **historicidade** (SANTOS; FABIANE, 2012, p.63-64), é importante lembrar que um gênero vai se construindo para atender a uma necessidade de comunicação. À medida que a produção de LDs aumentava, por conta das demandas na educação brasileira, mais professores e alunos utilizavam esse material didático. Por isso, foi necessário que o autor do LD se *comunicasse* com o professor, e isso acontece via Guia Didático. O marco histórico que dá início a vida do gênero no Brasil é registrado da seguinte forma:

Outra novidade, visando a maior aceitação do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores pela editora Ática, em meados dos anos 60. Esses manuais, além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor. (FONSECA, [2003] 2008, p.52)

As palavras de Fonseca (2008) evidenciam o momento em que a importância do Guia Didático do Professor passou a ser reconhecida pelas editoras, que, na grande maioria dos casos, disponibilizam-no em uma edição dedicada ao professor. O gênero ainda tem as seguintes funções:

[...] esclarecer a organização do livro, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades; de fornecer subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no livro; de também fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, apresentando bibliografia básica, sugestão de leituras suplementares, de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais. (CEMIM, 2003, p. 686)⁴⁹

⁴⁹ Em princípio, pode parecer ao leitor que a abordagem acerca do Manual do Professor apresentada nesta tese é bastante positivada, contrastando com abordagens críticas do discurso. No entanto, cabe lembrar que não é objetivo desta pesquisa realizar tal análise, mas sim descrever e analisar as instruções do autor. Contudo, sugerimos a leitura de Fernandez (2009; 2014), que apresenta uma análise socio-discursiva do Manual, ou ainda Zambon e Terrazzan (2017), que tratam, inclusive, da subutilização do gênero em análise.

Por isso, podemos dizer que o Guia Didático segue um modelo que responde a uma **situação de uso**, reconhecidamente, a aula (não só o momento em que ela ocorre, mas também o anterior, que envolve a preparação, e o posterior, que são os desdobramentos para efeito de aprendizagem), na qual os interlocutores autor-professor interagem. No entanto, nossa pesquisa não toma como objeto o Guia Didático em sua completude, mas sim o discurso do autor presente em suas instruções; ainda que definir discurso não tenha sido uma tarefa pacífica na seara dos estudos linguísticos pois, apesar de muito se escrever sobre o assunto, sabe-se que a noção varia dependendo do ponto de vista teórico empregado para defini-lo e que os critérios para isso são variados.

O fato é que, mesmo reconhecendo que não se trata de uma prioridade classificar os gêneros, é possível se chegar a seguinte compreensão:

O certo é que as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante. (MARCUSCHI, 2011, p. 20)

O gênero textual propicia a interação por meio da linguagem, e é por meio da interação humana que a linguagem se estabelece; nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 127) defende que não é o sistema abstrato das formas linguísticas que deve ser a essência da língua, nem tampouco a produção individual e monológica, realizada de forma isolada, ou ainda o ato psicofisiológico envolvido nessa produção, mas sim que o interesse deve estar no “fenômeno da interação verbal”, pois é esse que “constitui assim a realidade fundamental da língua”. Os atores envolvidos na utilização do Guia Didático, ou seja, autores e professores, formam o **grupo social** para o qual o gênero é produzido⁵⁰.

O Manual do Professor é composto pelo Livro do Aluno, com respostas e orientações, e pelo Guia Didático. As respostas e as orientações para o/a professor/a (principalmente aquelas necessárias durante o andamento das aulas) encontram-se ao longo das unidades, em cor azul. No final do manual do Professor, encontra-se o Guia Didático, que traz a apresentação da coleção e sua organização, bem como detalhes sobre cada unidade, referências bibliográficas e sugestões de leitura” (TÍLIO, 2016, p.230)

⁵⁰ Se, por um lado, o LD apresenta uma ambiguidade com relação ao seu público, pois o “professor é a figura central, mas existe o aluno [e] o livro didático não pode separá-los” (BITTENCOURT, 2004, p.483), isso não acontece com relação ao Guia Didático, pois sabemos que as informações contidas nele são direcionadas ao professor (cf. CEMIM, 2003).

Concluimos, portanto, que o Guia Didático é um gênero discursivo, uma vez que se trata de uma prática de linguagem produzida por este autor e que, nas palavras de Marcuschi (2011, p. 20), “não é um ato isolado ou solitário [mas diz respeito] aos usos coletivos da língua”; a legitimidade do Guia didático como discurso se constrói na instância da atividade humana socialmente organizada, a saber, o diálogo entre autor e professor. É nessa instância discursiva que o Guia é produzido e manifesta seu propósito comunicativo; sendo assim, salientamos a importância de uma investigação da subjetividade do autor, expressa através da Modalidade linguística, no gênero Guia Didático, pois as pesquisas costumam se deter no LD destinado ao aluno (GONDIM, 2012⁵¹; MOREIRA, 2013⁵², entre outros).

O *corpus* analisado nesta pesquisa é composto por 2662 (duas mil, seiscentas e sessenta e duas) cláusulas retiradas dos 39 (trinta e nove) exemplares⁵³ de Manuais do Professor, os quais compõem, excetuando-se as repetições, as 13 (treze) coleções de LD distribuídos às escolas públicas brasileiras através do PNLD, nos três triênios em que o componente curricular Língua Estrangeira-Inglês foi disponibilizado para a escolha do professor⁵⁴. As coleções analisadas estão dispostas no quadro 8, bem como a sua autoria, editora e o triênio no qual ela foi disponibilizada:

Quadro 8 - Coleções analisadas na pesquisa (continua)

Título	Autoria	Editora	Triênio
English for all	AUN, Eliana <i>et al</i>	Saraiva	2012-2013-2014
Freeway	TEODOROV, Verônica	Richmond	2012-2013-2014
Globetrekker	BACCARIN, Marcelo	Macmillan	2012-2013-2014
On Stage	MARQUES, Amadeu	Ática	2012-2013-2014
Prime	DIAS, Reinildes <i>et al</i>	Macmillan	2012-2013-2014
Upgrade	AGA, Gisele	Richmond	2012-2013-2014
Alive high ⁵⁵	MENEZES, Vera <i>et al</i>	SM	2015-2016-2017

⁵¹ Pesquisando LD de português como língua estrangeira, sua investigação problematizou o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação discursiva e linguístico-discursiva) e conclui que as atividades propostas nas obras analisadas não auxiliam o desenvolvimento das capacidades estudadas.

⁵² O autor apresenta um estudo descritivo-analítico, de cunho qualitativo, acerca das relações entre os modos verbal e visual presentes em duas coleções de LDs para o ensino de língua espanhola. Em sua análise, o autor se debruça sobre as atividades de compreensão leitora e conclui que, apesar dos modos semióticos verbal e visual estarem presentes, eles ainda assim não são decisivos para promover o letramento crítico.

⁵³ Cada coleção apresentada no quadro 8 é composta de três volumes, um para cada série do Ensino Médio, o que perfaz o total de 39 (trinta e nove) Manuais do Professor.

⁵⁴ Para efeito de informação do leitor, sugerimos a consulta das listas completas das coleções já disponibilizadas nos primeiro, segundo e terceiro triênios, respectivamente, nas referências: Brasil, 2011; Brasil, 2014 e Brasil, 2017.

⁵⁵ A oferta desta coleção se repetiu no triênio posterior.

High up	DIAS, Reinildes <i>et al</i>	Macmillan	2015-2016-2017
Take over ⁵⁶	SANTOS, Denise	Escala Educacional	2015-2016-2017
Way to go ⁵⁷	TAVARES, Kátia; FRANCO, Cláudio	Ática	2015-2016-2017
Circles	KIRMELIENE, Viviane <i>et al</i>	FTD	2018-2019-2020
Learn and share in English	MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina	Ática	2018-2019-2020
Voices plus	TÍLIO, Rogério	Richmond	2018-2019-2020

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do PNLD.

Para efeito de organização, cada coleção recebeu um código referente ao título, e outro referente ao ano do Ensino Médio para o qual Guia Didático foi elaborado; com relação ao Ensino Médio, este foi codificado em sequência de realização, a saber: 1º, 2º e 3º anos, respectivamente, *a*, *b* e *c*, conforme observamos no quadro 9:

Quadro 9 - Títulos e códigos das coleções (continua)

Título	Código da Coleção	Ano do Ensino Médio
English for all	C1	a
		b
		c
Freeway	C2	a
		b
		c
Globetrekker	C3	a
		b
		c
On stage	C4	a
		b
		c
Prime	C5	a
		b
		c
Upgrade	C6	a
		b
		c
Alive high	C7	a
		b
		c
High up	C8	a
		b
		c
Take over	C9	a
		b

⁵⁶ Esta coleção também esteve no catálogo no primeiro triênio, mas a obra analisada nesta pesquisa se refere à edição do segundo triênio.

⁵⁷ A oferta desta coleção se repetiu no triênio posterior.

		c
Way to go	C10	a
		b
		c
Circles	C11	a
		b
		c
Learn and share in English	C12	a
		b
		c
Voices plus	C13	a
		b
		c

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do código mencionado no quadro 9, note-se a presença do símbolo * (*asterisco*) em alguns casos, imediatamente posposto ao ano do Ensino Médio, para indicar que a cláusula se encontra no interior das unidades do LD, e não nas páginas do Guia Didático. Assim, ao mencionarmos o código C7c*, o leitor saberá que estamos nos referindo ao Manual do Professor da coleção *Alive High*, utilizado no 3º ano do Ensino Médio, cuja cláusula em análise ocorre nas páginas das unidades, no interior do LD, como no exemplo 5 a seguir:

(5) O professor **poderá** também **pedir** aos alunos que pensem nesses exemplos, em vez de apresentá-los prontos no quadro. (C7c*, p. 121)

No geral, o LD tem pelo menos duas seções para tratar do ensino de estruturas gramaticais e, em alguns exemplares, há ainda um terceiro momento para isso denominado *Reference Grammar* ou *Reference Language*; quando há um terceira seção, ela contém apenas uma síntese com um quadro teórico, sem orientações diretas do autor. Por isso, esta parte específica não é analisada por nós, uma vez que é apenas o discurso metalinguístico, sem a ‘presença’ do falante. O quadro 10 sintetiza as informações com relações às seções para o ensino de gramática nas coleções:

Quadro 10 - Seções de gramática nas coleções analisadas (continua)

Coleção	Terminologia para “Instruções do Autor”	Quantidade de Seções de Gramática	Título das seções de Gramática
C1	Manual do Professor	2	Language in Use; Grammar Reference
C2	Guia Didático	3	Language Works; Self Study; Grammar Reference

C3	Guia do Professor	3	Word Study; Figure it out; Observing Language
C4	Manual do Professor	2	Structure; Minigrammar
C5	Teacher's Guide	3	Grammar; In other Words; Practice Makes Perfect
C6	Guia Didático	3	Grammar in Use; Language in Action; Additional Practice ⁵⁸
C7	Manual do Professor	2	Let's focus on language; Language Reference
C8	Guia Didático	3	Grammar; In other words; Practice makes perfect
C9	Manual do Professor	2	In Use; Grammar Reference
C10	Manual do Professor	2	Language in Use; Language Reference
C11	Guia Didático	2	Grammar; Grammar Reference
C12	Manual do Professor	3	Language Study; Let's Practice Grammar Reference
C13	Guia Didático	2	Linguistic Literacy; Language Reference

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os autores, o lugar do ensino de estruturas gramaticais (morfossintáticas) está garantido em todas as coleções, como se pode ver pela quantidade de seções destinadas a ele. Em suas orientações teórico-metodológicas, é uma unanimidade entre os autores que a gramática não deve ser trabalhada fora do contexto de uso da língua, pois “o estudo do sistema linguístico deve ter lugar no interior do sistema de usos linguísticos” (DIK, 1997).

As instruções do autor de LD configuram-se em sequências didáticas, uma vez que se trata de uma prática de linguagem produzida por este autor e que, nas palavras de Marcuschi (2011, p. 20), “não é um ato isolado ou solitário [mas diz respeito] aos usos coletivos da língua”; a legitimidade do Manual do Professor como discurso se constrói na instância da atividade humana socialmente organizada, a saber, o diálogo entre autor e professor. É nessa instância discursiva que o Guia é produzido e manifesta seu propósito comunicativo.

⁵⁸ Apenas no volume destinado ao terceiro ano desta coleção é inserida outra seção para o estudo de gramática denominada *Grammar Review*.

Em um modelo de análise funcionalista nos termos de Dik (1997), entende-se que os interlocutores possuem informação pragmática (crenças, conhecimentos, opiniões *etc*), compartilhadas entre eles, e que no momento em que isso não acontece, ocorre “o ponto real da interação” (PESSOA, 2011a, p. 27), pois se faz necessária a “efetuação de mudanças (adições, substituições, etc.) na informação pragmática do ouvinte”. Portanto, em quais momentos do seu discurso o autor do LD modaliza seu enunciado? Quais os significados oriundos dessa modalização? Essas questões são importantes para a descrição e análise linguística do gênero discursivo em foco.

3.2 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, abordamos os passos da pesquisa com relação à metodologia que se seguiu neste estudo. Tratamos primeiramente sobre o método de abordagem; em seguida, estipulamos o método de procedimento, que inclui o tipo de pesquisa bem como o procedimento para coletar os dados referentes ao estudo.

Levando em conta o que foi explanado anteriormente sobre pesquisas com foco em modalidade e em livro didático, e com vistas ao cumprimento do objetivo geral do estudo proposto, que é analisar e descrever os significados modais presentes no discurso do autor de LD, para respondermos à pergunta básica, que é saber como as intenções comunicativas do autor estão sistematicamente codificadas no texto, apresentamos os **problemas** que impulsionaram as discussões nesta pesquisa (apresentados na introdução desta tese e aqui retomados):

- 1) No âmbito do Nível Interpessoal, considerando-se o estudo das ilocuções básicas, quais tipos de ilocução estão presentes no discurso do autor?
- 2) Quais atos discursivos estão realizados no discurso instrutivo do autor?
- 3) Qual a relevância do uso do vocativo para a configuração desses atos?
- 4) Quais modificadores ilocucionários (asseveração, mitigação) se sobressaem no discurso do autor e qual é o papel das orações condicionais nas orientações do autor (modificador condicional retórico, epistêmico ou eventivo)?
- 5) No âmbito do nível Representacional, que diz respeito ao escopo semântico, qual é o alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor?

- 6) Com relação ao domínio da qualificação, qual a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial)?
- 7) Considerando o Nível Morfossintático, como a modalidade linguística está expressa (através de verbo pleno, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) nas diretrizes para o ensino de gramática, no Manual?
- 8) De que forma os adjetivos, advérbios modalizadores revelam a subjetividade do autor no que diz respeito à manifestação das modalidades?
- 9) Considerando que o discurso do autor apresenta grande incidência da modalidade deôntica, quais valores deônticos (obrigação, permissão, proibição) estão presentes no discurso do autor e a quem ele se refere (professor/aluno)?

Para respondermos a estas questões, elaboramos os seguintes **critérios de avaliação**, no Componente Gramatical, de acordo com a proposta da GDF:

- a) No Nível Interpessoal: (i) identificação dos tipos de ilocuções básicas (Declarativa/ Imperativa/ Interrogativa/ Exclamativa/ Optativa); (ii) identificação de atos discursivos; (iii) presença de vocativo (sim ou não); (iv) identificação de operadores de mitigação e asseveração;
- b) No Nível Representacional: (i) identificação do alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor, no que diz respeito ao escopo semântico; (ii) identificação da perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (se facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial), no que diz respeito ao domínio da qualificação;
- c) No Nível Morfossintático: (i) identificação dos meios de expressão através das quais a modalidade linguística é expressa (verbo pleno, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica); (ii) identificação dos modalizadores, que se sobressaem na modalização do discurso do autor quando instrui o professor;

Para obter os dados, após a leitura das sequências textuais que apresentam instruções nas seções de gramática do Manual, tomamos os seguintes **procedimentos**:

- 1) Identificação das ilocuções básicas (Declarativa/ Imperativa/ Interrogativa/ Exclamativa/ Optativa) presentes nas orientações;
- 2) Identificação e classificação das atitudes modais do autor: ordem, sugestão, possibilidade, permissão, desejabilidade, etc;
- 3) Identificação do uso do vocativo;
- 4) Identificação de operadores de mitigação e asseveração;
- 5) Identificação do alvo modal (participante, evento, proposição), segundo critério do escopo semântico;
- 6) Identificação e quantificação da perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial);
- 7) Identificação dos meios linguísticos (verbo pleno, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) através dos quais a modalidade se expressa;
- 8) Verificação dos valores semântico-discursivos dos modalizadores evidenciados no discurso do autor;
- 9) Descrição da deonticidade no discurso do autor.

3.3 Hipóteses

A hipótese é uma proposição que representa uma possível resposta ao problema levantado na pesquisa científica (GIL, 2002; GONÇALVES, 2003) e, apesar de algumas vezes ela não ser explícita, faz parte do rigor de um estudo. Ela pode ser refutada ou confirmada ao final da investigação, mas deve conter características como clareza e especificidade (GIL, 2002, p. 36-37). A seguir, estão descritas as hipóteses levantadas nesta proposta de pesquisa:

3.3.1 Hipótese Básica

O enunciado modalizado possui a característica peculiar de instaurar, no decurso da comunicação, as marcas da subjetividade do autor; a forma como o autor modaliza seu discurso suscita em seu interlocutor uma série de valores semânticos. Portanto, é possível observar o grau de comprometimento do autor com relação ao que ele propõe ao interlocutor, no caso o professor, no que diz respeito ao ensino de gramática, através da construção discursiva do guia didático.

No que diz respeito às orientações de conduta para o ensino de gramática, o autor de LD têm diversas intenções comunicativas para com o professor (entre elas, intenciona ampliar a autonomia do professor sobre as decisões acerca da aula); para tanto, o autor evoca diferentes recursos modais, expressando assim, em sua subjetividade, o compartilhamento das escolhas que o seu interlocutor deve realizar, deixando-lhe a cargo a condução da aula de estruturas gramaticais. Essa é nossa hipótese básica, a qual desdobramos em 9 outras secundárias, apresentadas na sequência.

3.3.2 Hipóteses Secundárias

- a) Apesar do número elevado de ilocuções imperativas, existem outros tipos de ilocução no discurso do autor, através dos quais ele enuncia diferentes orientações sobre o ensino de gramática;
- b) Os atos ilocucionários do autor compreendem não só o comando, mas também as sugestões, negações, perguntas;
- c) O autor de LD utiliza o vocativo ao se dirigir ao professor para aproximação junto ao seu interlocutor;
- d) Mesmo com a predominância das sequências injuntivas, o autor de LD utiliza modificadores e operadores modais de mitigação para atenuar a força ilocucionária, e a utilização das orações condicionais desempenha também este papel;
- e) Conforme o critério Alvo da Avaliação, o alvo modal recai sobre o participante (professor e aluno), mas também sobre o evento e proposição em si;
- f) A avaliação modal ocorre em diferentes perspectivas, que não só a deontica, e englobam também a possibilidade, a sugestão, a desejabilidade;
- g) A modalidade linguística no discurso do autor está expressa não apenas no modo verbal imperativo, mas também através de verbos de significação plena, adjetivos, construções perifrásticas e auxiliares modais;
- h) O autor faz uso de diferentes modalizadores em seu discurso que diversificam a construção de sentidos em seus enunciados modalizados;
- i) O autor modaliza seu discurso deonticamente, instaura valores de obrigação, permissão e proibição não somente ao professor, mas também aos alunos.

3.4 Dados excluídos

Em princípio, a quantidade de cláusulas presente nas instruções dos Manuais estudados perfazia um total de 3318. Contudo, observamos algumas circunstâncias que nos levaram à exclusão de 656 cláusulas, ou seja, 19,7%. Com esta redução, o número de cláusulas selecionadas para análise passou a 2662, conforme Quadro 11. As situações que resultaram na exclusão de cláusulas estão sintetizadas nos seguintes critérios: (i) a repetição da cláusula por coleção analisada, (ii) a predominância de metalinguagem, (iii) a situação periférica com relação ao propósito do ensino de gramática e (iv) o fato de a cláusula apresentar sintagma verbal zero.

O quadro 11 apresenta as informações sobre os tipos de cláusulas catalogadas nos Manuais:

Quadro 11 - Classificação das cláusulas

TIPO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Selecionada	2262	80,2
Repetida	100	3
Metalinguística	218	6,6
Periférica	47	1,4
Sintagma Verbal Zero	291	8,8
Total	3318	100

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 11, há quatro tipos de cláusulas excluídas de nossa análise, que passamos a explicar segundo os critérios adotados:

(i) critério da repetição da cláusula

Conforme o quadro 11, o número de cláusulas que se repetem no *corpus* corresponde a 100; em termos percentuais, equivale a 3% do número total. Para ilustrar esse tipo de cláusula excluída da análise, citamos o seguinte exemplo:

6) **São** exercícios variados, que podem ser feitos individualmente ou em pares, em sala ou como tarefa para casa. (C1b, p. 12).

É válido explicar que o critério da repetição da cláusula foi aplicado à coleção, o que significa dizer que não houve prejuízo no que diz respeito à fala dos autores

distintamente. Por uma questão óbvia, decidimos pela exclusão das repetidas para não inflar o número no que diz respeito à quantificação das informações referentes à modalidade.

(ii) *critério da predominância de metalinguagem na cláusula*

Esta tese tem por objetivo descrever e analisar os modalizadores bem como os significados modais presentes no discurso de autores de Livros Didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio, a fim de compreender como a modalidade expressa a subjetividade do autor. Neste sentido, entendemos que o discurso metalinguístico não deve ser contemplado em nossa análise, uma vez que é “esvaziado” de subjetividade⁵⁹, já que tem como característica a artificialidade (cf. DUBOIS *et al*, 2014, p. 382). Conforme o quadro 11, as cláusulas metalinguísticas somam um total de 218, o que corresponde a 6,6% do número geral catalogado nos Manuais.

É importante mencionar aqui que este número pequeno se deve a dois fatores: o primeiro deles é que as orientações metalinguísticas estão reunidas em uma seção do LD denominada, geralmente, *Grammar Reference*. Segundo, como o interlocutor do autor de LD é o professor, talvez ele tenha como pressuposto o fato de que o seu público-alvo conheça de fato a teoria da língua, evitando assim, a redundância em explicitar conceitos teóricos para alguém que tenha já adquirido tal conhecimento em sua formação acadêmica. Como exemplo de cláusula metalinguística, apresentamos o caso a seguir:

7) O verbo *give*, por exemplo, **pode apresentar** duas formas diferentes na voz passiva: uma com o objeto direto e outra com o objeto indireto logo após o verbo. (C2c, p. 48)

A cláusula classificada como metalinguística é aquela que tem, como núcleo da predicação, uma informação teórica acerca da língua, como é o caso do exemplo 2. No

⁵⁹ É necessário fazer uma ressalva bastante significativa com relação à expressão da subjetividade em discursos científicos, notadamente em textos acadêmicos, pois há estudos que demonstram, por exemplo, que “a subjetividade do escritor é um fator que aos poucos está se tornando cada vez mais presente na escrita dos artigos de pesquisa na área de ciências da linguagem em contraposição à objetividade do discurso científico dominante” (ARAÚJO, 2012, p. 62), ou ainda que “a subjetividade da linguagem aqui se faz presente [no discurso científico], por meio das escolhas lexicais manifestadas na forma de verbos, advérbios, adjetivos e substantivos que marcam avaliações do autor, de acordo com critérios por ele próprio eleitos” (DOTA, 2003, p. 4). No entanto, para esta tese, adotamos o conceito de Dubois *et al* (2014, p. 382), que define a metalíngua como “uma língua artificial que serve para descrever uma língua natural [...] A metalíngua é, por exemplo, a linguagem gramatical, de que se serve o linguista para descrever o funcionamento da língua [...]”.

entanto, há cláusulas que contêm informação metalinguística, mas esta não compõe o núcleo da informação, como no caso do exemplo 8:

8) **Chame** a atenção para a palavra que vem depois do pronome relativo; se for um verbo, o pronome tem função de sujeito e não pode ser omitido; se for um nome ou pronome, o pronome relativo tem função de objeto e é opcional. (C4c*, p. 120)

Neste exemplo, observamos que o núcleo da informação está no comando ao professor, que é “chamar a atenção do aluno”. As cláusulas com a constituição característica do exemplo 3 não foram excluídas da análise, pois apresentam esta situação híbrida, em que se observa um verbo no imperativo, caracterizando uma noção modal por meio do modo verbal, mas também contêm uma informação metalinguística.

(iii) critério da situação periférica com relação ao propósito do ensino de gramática

Algumas vezes o autor do LD instrui o professor com relação a uma atividade lúdica, como, por exemplo, um bingo. Neste caso, os desdobramentos de como proceder no jogo em si foram excluídos da análise por considerarmos que tais ilocuções não visam ao ensino de estruturas morfossintáticas, mas sim ao desenvolvimento do próprio jogo. Conforme o quadro 11, há 47 cláusulas deste tipo, o que corresponde à porcentagem de 1,4% do total de ilocuções. Como exemplo de cláusula periférica, apresentamos a seguinte sequência de cláusulas, retirada do item C5b, p. 17:

9) Bingo: os alunos **fazem** uma tabela de 9 espaços no caderno e **anotam** o passado ou o particípio de 9 verbos estudados, um em cada célula.

10) O professor **sorteia** o verbo no infinitivo e “**canta**” a palavra.

11) Quem tiver aquele verbo, **marca-o** no caderno até completar a tabela.

12) Quem a completar primeiro **deve dizer** “Bingo”.

Observamos nos exemplos 9 a 12 que as instruções são relacionadas ao procedimento para desenvolver a atividade, e não necessariamente ao ensino das

estruturas gramaticais. Portanto, as instruções classificadas como periféricas foram excluídas da análise.

(iv) critério da cláusula de sintagma verbal zero

O último tipo de cláusula excluída de nossa análise foi a que apresenta o sintagma verbal zero. Para justificar tal exclusão, vale apresentar uma breve noção de cláusula, partindo dos estudos tradicionais até os funcionalistas.

Os processos sintáticos de articulação de orações são consagrados nos estudos tradicionais de gramática e atendem sob o rótulo de “coordenação e subordinação”, no que diz respeito ao estudo do “período” (CARVALHO, 2004, p.54). Nos estudos funcionalistas, estes conceitos (coordenação, subordinação, período composto) são revisitados a partir dos questionamentos feitos com relação aos critérios que levam às nomenclaturas tradicionais dos processos de combinação das orações; tais questionamentos são sintetizados por Carvalho da seguinte forma:

“a) a insuficiência das dicotomias coordenação/subordinação (e/ou parataxe/hipotaxe) para descrever todos os tipos de sentenças complexas nas línguas humanas [...]; b) a insuficiência da noção de (in)dependência (formal ou semântica) para se estabelecer a diferença entre sentenças coordenadas e subordinadas [...]; c) a redefinição da noção de (in)dependência a partir de critérios discursivos ou pragmáticos [...]; d) a assunção que as chamadas subordinadas da gramática tradicional compreendem, na verdade, dois tipos de estruturas sintáticas: estruturas de hipotaxe e encaixamento [...]” (CARVALHO, 2004, p. 23)

Conforme Dik (1997, p.49), cláusula significa “as orações principal e subordinada da gramática tradicional”⁶⁰. Em Neves (1994, p. 121), a autora afirma que a estrutura subjacente da cláusula requer, antes de qualquer coisa, um predicado. Para a GDF, a cláusula é vista como parte da Expressão Linguística, que por sua vez, é definida assim:

“Uma Expressão Linguística é qualquer conjunto de pelo menos uma unidade que pode ser usada independentemente; onde há mais de uma unidade dentro de uma Expressão Linguística, elas estarão comprovadamente interligadas morfossintaticamente, ainda que, fundamentalmente, uma não seja parte da outra. As unidades que podem se combinar dessa forma podem ser orações ou sintagmas [...]”. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 308)

⁶⁰ No original: “By ‘clause’ I mean the main and subordinate clauses of traditional grammar.” (DIK, 1997, p. 49).

Explorando a definição de cláusula e a fórmula apresentada, os autores ainda complementam dizendo que uma cláusula “consiste de uma configuração sequenciada de Palavras [...], Sintagmas [...] e outras orações encaixadas”⁶¹. Keizer (2015, p.181) explica que a Expressão Linguística “consiste tipicamente de um número [...] de unidades (Orações, Sintagmas ou Palavras), mas também pode conter apenas uma dessas unidades, desde que tal unidade possa ser usada independentemente.”⁶².

A GDF, portanto, apresenta-nos um conceito de cláusula que abarca inclusive o sintagma. No entanto, optamos por excluir este tipo, devido à dificuldade de análise com relação às atitudes modais do autor, pois não localizamos elementos que remetam a um ou outro tipo de modalidade explicitamente. Como exemplo, citamos:

13) Respostas pessoais. (C6c*, p. 13)

14) *Sites* com atividades e leituras sobre o *Simple Present*. (C8a, p. 14)

De acordo com o quadro 11, há 291 cláusulas cujo sintagma verbal é zero, como nos exemplos 13 e 14. Este número corresponde a 8,8% do número total de cláusulas catalogadas nos Manuais do Professor.

3.5 Síntese da discussão

Neste capítulo, apresentamos a metodologia deste estudo. Com relação ao *corpus*, o Manual do Professor tem como principal característica o fato de ser um recurso para orientar o trabalho com o LD, pois ele é o compêndio que engloba o livro do aluno (com respostas das atividades e orientações), e é destinado ao docente; no entanto, neste estudo, buscamos analisar as orientações do autor sobre o ensino de gramática da língua inglesa, por isso, delimitamos o *corpus* a 2262 cláusulas (simples e complexas) que constituem as orientações, excluindo-se as repetidas, metalinguísticas, periféricas e as de sintagma verbal zero, sobre as quais tecemos explicações para exclusão da análise.

⁶¹ No original: “In other words, a Clause in such a [configurational] language consists of a sequenced configuration of Words [...] Phrases [...], and other (embedded) Clauses [...]” (Conforme HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 310)

⁶² No original: “typically consist of a number of [lower-layer morphosyntactic] units (Clauses, Phrases, or Words) but may also contain just one of these units, provided it can be used independently” (KEIZER, 2015, p. 182)

Também apresentamos os procedimentos metodológicos, elencando os problemas de pesquisa e as hipóteses, partindo do nosso objetivo geral (*analisar e descrever os significados modais presentes no discurso do autor de LD*), para respondermos uma pergunta básica sobre como *as intenções comunicativas do autor estão sistematicamente codificadas no texto*. Nossa hipótese parte do princípio de que *autor de LD tem diversas intenções comunicativas para com o professor (entre elas, intenciona ampliar a autonomia do professor sobre as decisões acerca da aula); para tanto, o autor evoca diferentes recursos modais, expressando assim, em sua subjetividade, o compartilhamento das escolhas que o seu interlocutor deve realizar, deixando-lhe a cargo a condução da aula de estruturas gramaticais*.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Na busca por compreender as atitudes modais do autor de LD com relação ao ensino de estruturas gramaticais, apresentamos, neste capítulo, a análise dos dados, os quais estão descritos de forma quali-quantitativa, de acordo com a proposta metodológica deste estudo. O que procuramos observar é *a expressão da subjetividade do autor de LD, que emerge através da modalidade* e, para tanto, ao mesmo tempo em que buscamos quantificar a frequência dos dados, fazemos também a análise dos mesmos.

O nosso *corpus* contém 2662 cláusulas que foram selecionadas nos Manuais e submetidas ao software SPSS *Student Version*, para obtermos as informações estatísticas com relação à frequência dos dados. Nos estudos funcionalistas, a “frequência, (...) é um fator altamente considerado desde o funcionalismo clássico” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 245), quer seja a frequência de tipo (*type frequency*) ou frequência de ocorrência (*token frequency*), pois as mesmas podem ser responsáveis pela “rotinização e cristalização de novos usos na língua”.

Neste estudo, a subjetividade do autor expressa via modalidade será analisada segundo a proposta da GDF, nos níveis Interpessoal, Representacional e Morfossintático. O primeiro, Interpessoal, abrange desde noções retóricas até distinções pragmáticas as quais refletem como o falante molda a sua mensagem, por considerar a expectativa que ele tem a respeito dos conhecimentos e sentimentos do seu interlocutor; o segundo, o Representacional, diz respeito aos aspectos semânticos de uma determinada unidade linguística e o nível Morfossintático, por sua vez, é responsável por tratar dos aspectos estruturais da unidade linguística, realizando a codificação das distinções interpessoais e representacionais.

Nosso objetivo é *descrever e analisar os modalizadores bem como os significados modais presentes no discurso de autores de Livros Didáticos (LD) de língua inglesa para o Ensino Médio, que foram distribuídos nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Ao final deste capítulo, pretende-se responder à pergunta que norteia esta investigação: *como a subjetividade do autor se manifesta nas instruções para abordagem de estruturas morfossintáticas na aula de inglês para o Ensino Médio?* Nossa hipótese principal é que *o autor de LD têm diversas intenções comunicativas para com o professor (entre elas, intenciona ampliar a autonomia do professor sobre as decisões acerca da aula); para tanto, o autor evoca diferentes recursos modais, expressando assim, em sua subjetividade, o*

compartilhamento das escolhas que o seu interlocutor deve realizar, deixando-lhe a cargo da condução da aula de estruturas gramaticais.

4.1 Categorias de análise referentes ao Nível Interpessoal

Com o propósito de investigar quais intenções comunicativas se manifestam nas instruções de ensino de estruturas morfossintáticas, no discurso do autor de LD, formulamos nossos primeiros problemas de pesquisa: (i) *no âmbito do Nível Interpessoal, considerando-se o estudo das ilocuções básicas, quais tipos de ilocução estão presentes no discurso do autor?* (ii) *Quais atos discursivos estão realizados no discurso instrutivo do autor?* (iii) *Qual a relevância do uso do vocativo para a configuração desses atos?* (iv) *Quais modificadores ilocucionários (asseveração, mitigação) se sobressaem no discurso do autor e qual é o papel das orações condicionais nas orientações do autor (modificador condicional retórico, epistêmico ou eventivo)?*

Para responder estas quatro perguntas de partida, analisamos quatro aspectos do nível interpessoal: (i) identificação dos tipos de ilocuções básicas (Declarativa/ Imperativa/ Interrogativa/ Exclamativa/ Optativa); (ii) identificação dos tipos de atos discursivos; (iii) presença de vocativo e (iv) presença de operadores (mitigação ou asseveração).

Na GDF, as distinções de formulação entre o falante e o ouvinte são captadas pelo nível interpessoal. Trata-se do primeiro nível do componente gramatical, o qual abrange as noções retóricas e também as distinções pragmáticas (porque tem em vista a expectativa a respeito daquilo que o ouvinte conhece), através das quais o falante molda a sua mensagem. Conforme o quadro 2 (apresentado no capítulo Fundamentação Teórica desta tese), o *Nível Interpessoal* contém 8 camadas diferentes de análise, a saber: Move, Ato Discursivo, Ilocução, Falante, Ouvinte, Conteúdo Comunicado, Subato de Atribuição e Subato de Referência (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 49).

Para a GDF, o Move (M) é considerado a maior unidade de interação com relevância para a análise gramatical e os autores o definem como “uma contribuição autônoma para continuidade da interação” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 50⁶³), pois é a partir dele que se abre a “oportunidade da reação” por parte do ouvinte; tal reação será também um Move. O Move pode conter um ou mais Atos Discursivos (A),

⁶³ No original: “an autonomous contribution to an ongoing interaction. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 50)

que é a menor unidade de análise para a GDF e, dentro dele, estão a Ilocução, que especifica a relação entre o ato de fala, o Falante, o Ouvinte e o Conteúdo Comunicado. Este último, por sua vez, pode conter diversos Subatos de Atribuição e Referência.

A ilocução ocupa o terceiro lugar nas camadas de análise do Nível Interpessoal e “capta as propriedades lexicais e formais do Ato Discursivo” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 68), que repercutem em intenções comunicativas como chamar a atenção, perguntar, ordenar etc – e o Conteúdo Comunicado.

4.1.1 Identificação dos tipos de ilocução

Na caracterização geral das ilocuições, Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 69) afirmam que seu núcleo é simples e pode ser *lexical* ou *abstrato*⁶⁴. Por núcleo lexical, entenda-se o uso dos *verbos performativos* que, por serem uma das estratégias lexicais que o falante utiliza para expressar a sua intenção, são verbos que têm um comportamento diferente em termos semânticos, sintáticos e pragmáticos; os performativos não representam eventos no mundo real, uma vez que estes eventos ainda não existem, mas sim o engajamento do falante em ações designadas por estes verbos (cf KEIZER, 2015, p. 64-55), como no exemplo a seguir:

(15) *I hereby pronounce you man and wife.*

Eu vos declaro marido e mulher.

Além disso, pragmaticamente falando, o performativo só se realiza quando é dito por certas pessoas e em determinadas circunstâncias, alcançando assim, o seu *status de felicidade*, ou seja, quando ocorrem as situações necessárias para que um ato de fala seja bem-sucedido quando executado (cf. AUSTIN, 1990). Em termos sintáticos, há de se levar em conta que os performativos ocorrem somente com sujeitos de primeira pessoa (singular ou plural).

Voltando à questão do núcleo da Ilocução, por núcleo abstrato entenda-se, por sua vez, “o uso que o falante faz de um dos dispositivos ilocucionários disponíveis em um idioma, que é muitas vezes referido como ‘tipos de sentença’” (HENGEVELD;

⁶⁴ No original: “The head of the Illocution, which is simplex and can be either lexical or abstract” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 69)

MACKENZIE, 2008, p. 70). As ilocuções representam intenções comunicativas convencionalizadas, pois as línguas têm um rol de primitivos ilocucionários, ou seja, as chamadas “ilocuções prontas”⁶⁵ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 70), em que há uma espécie de coincidência entre a estrutura gramatical e o efeito comunicativo convencionalizado pelo uso, por exemplo: usar declarativas para informar ou imperativas para dar ordens. No entanto, mesmo que a ‘combinação’ entre o tipo de sentença e as intenções da pessoa que fala não se esgote pela quantidade de tipos de sentença (cf. AZEREDO, 2013, p. 73), cada língua possui sua quantidade de primitivos, justificados pela gramática de cada idioma (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 70).

Em Hengeveld e Mackenzie (2008) encontramos a tipologia de Ilocuções básicas proposta pela GDF; a partir de seis tipos que foram postulados em Hengeveld (2004), observa-se um quadro que contempla 12 classificações: Declarativas, Interrogativas, Imperativas, Proibitivas, Optativas, Imprecativas, Hortativas, Desortativas, Admonitivas, Comissivas, Suplicativas e Admirativas, as quais estão ilustradas nos seguintes exemplos, retirados de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71-73⁶⁶):

(16) a. Declarativa: ‘I will have it.’

‘Eu terei isso.’

b. Interrogativa ‘Did they see us?’

‘Vocês nos viram?’

c. Imperativa: ‘Eat!’

‘Coma!’

d. Proibitiva: ‘Don’t go!’

‘Não vá!’

e. Optativa: ‘Let her be there!’

‘Que ela esteja lá!’

f. Imprecativa: ‘May he die like a dog!’

‘Que ele morra como um cachorro!’

g. Hortativa: ‘Let’s go bathe!’

‘Vamos tomar banho.’

⁶⁵ No original: “ready-made Illocution” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 70)

⁶⁶ Os exemplos em língua inglesa elencados aqui foram feitos a partir do trabalho de MacDonald (1990, *apud* HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), realizado com a língua *Tauya*. Todas as traduções são nossas.

- h. Desortativa: ‘Let me not go.’
‘Me deixe não ir.’
- i. Admonitiva: ‘Be careful!’
‘Tome cuidado!’
- j. Comissiva: ‘I’ll give you some.’
‘Eu te darei algo.’
- k. Suplicativa: ‘Let me play!’
‘Deixe-me brincar!’
- l. Admirativa: ‘Wow, how sharp is this (knife)!’
‘Nossa! Quão afiado é isso (faca)!’

Ocorre que nem todas as línguas possuem todos os tipos de ilocução da tipologia da GDF; por exemplo, no caso da língua inglesa, Hengeveld e Mackenzie (2008, p.73) afirmam que “dos 12 tipos [de ilocução postuladas pela GDF], a língua inglesa contém seis”⁶⁷. Com relação à língua portuguesa, Azeredo (2013, p. 73) cita um total de 5⁶⁸: declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas e optativas.

Seguindo a tipologia da GDF e a proposta de Azeredo (2013), observamos em nosso *corpus* a presença de três tipos de ilocução, como demonstra a tabela 1, que apresenta também sua distribuição em termos percentuais:

Tabela 1 – Tipos de ilocução no discurso do autor

ILOCUÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Declarativa	1244	46,7
Imperativa	1407	52,9
Interrogativa	11	0,4
Total	2662	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71), é através do uso das Declarativas que “o falante informa ao ouvinte o *Conteúdo Proposicional* evocado pelo *Conteúdo Comunicado*”⁶⁹. O Conteúdo Comunicado contém a totalidade daquilo que o

⁶⁷ “Of these 12, English grammar will contain six.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.73); posteriormente, Keizer (2015, p. 61) observa que, devido a modificações naturais ocorridas na teoria, já que esta recebe contribuições de outros pesquisadores, é dito que a língua inglesa contém 7 tipos de ilocução.

⁶⁸ Perini (2005, p. 64-67) concorda com Azeredo (2013); por sua vez, Rocha Lima (286-287) também lista 5 tipos, mas difere em apontar a ilocução Indicativa ao invés de Optativa.

⁶⁹ No original: “the Speaker informs the Addressee of the Propositional Content evoked by the Communicated Content” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 71)

falante deseja evocar na sua comunicação com o ouvinte. Neste sentido, observamos, na tabela 1, um total de 1244 cláusulas declarativas, nas quais o autor de LD instaura atos assertivos, que “são aqueles que se usam para representar fatos ou situações que o interlocutor pode comprovar” (AZEREDO, 2013, p. 76), cujos exemplos (com formas verbais simples e perifrásticas em diferentes tempos verbais) podem ser vistos a seguir:

- (17) A imagem **serve** de base para que os alunos revisem as preposições de lugar. (C2a, p. 12)
- (18) **Gostaríamos** de ressaltar que as atividades online propostas na coleção dependem, entre outros fatores, da realidade de cada escola e dos alunos, bem como a disponibilidade de tempo. (C7c*, p. 107)
- (19) Cada aluno **deverá completar** as frases com informações que eles achem que são verdadeiras em relação à pessoa que escolheram. (C3c, p.15)
- (20) A verificação **pode ser feita** em pares, em caso de dúvida, devem-se consultar outros colegas, o professor ou as informações das p.181-182. (C9a*, p. 85).
- (21) **Espera-se** que eles respondam que se trata de uma fábula, ou seja, uma história ficcional que apresenta um moral (no caso, a possibilidade de amizade e paz entre inimigos). C10c*, p. 57)

Como podemos observar, nos exemplos de (17-21), o autor informa ao leitor acerca dos fatos. No exemplo (17), o núcleo da informação é a utilidade de uma imagem para que os alunos revisem conteúdo: preposições. Este padrão, informar ao leitor acerca de um fato, repete-se nos demais exemplos, mas do ponto de vista do núcleo lexical presente nas declarativas, a GDF (2008, p. 69-70) aponta o uso de verbos performativos, que se diferenciam “semântica, sintática e pragmaticamente” (KEIZER, 2015, p. 64), pois o verbo presente no dado 18, por exemplo, descreve um evento que ainda não existe no mundo real, mas que só pode ser avaliado pragmaticamente. Com relação aos exemplos (19) e (20), as locuções verbais (dever + completar/ poder + ser feito), expressam, respectivamente, a ideia de obrigação e permissão/possibilidade. Sobre o exemplo 21,

observamos a expressão da desejabilidade, com o verbo desiderativo esperar (ter esperança).

Em termos numéricos, os dados mostram que o tipo de ilocução mais frequente é a Imperativa, com percentual de 52,9%, cujo objetivo é a instauração de atos diretivos, conforme podemos ver no exemplo (22) a seguir. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71), é através das ilocuições imperativas que o “falante orienta o interlocutor a realizar a ação evocada pelo Conteúdo Comunicado”⁷⁰.

(22) **Questione** os alunos sobre a diferença de significado das duas frases. (C6c, p. 39)

O imperativo é reconhecidamente o modo de expressar ordem, apesar de haver, em língua portuguesa, uma lista considerável de “variação no uso de formas codificadoras dos atos de comando” (PINHEIRO-MONTEIRO; COAN, 2017, p. 97). As autoras, em análise de dados provenientes de aulas, observaram quatro formas: imperativo, perífrase, infinitivo e gerúndio. Com base neste estudo e após análise das ilocuições imperativas presentes no *corpus* sob análise nesta tese (ver tabela 1), constatamos uso de atos de comando no Imperativo e no Infinitivo, como ilustramos nos exemplos que seguem:

(23) **Incentivar** os alunos a criar as regras de uso dos pronomes acima. (C5a*, p. 119).

No exemplo (23), o autor faz uso do infinito para instaurar o comando, mas vale ressaltar que tal uso se contrapõe ao do Imperativo em termos de força de manipulação, a qual é enfraquecida no Infinitivo (cf. PINHEIRO-MONTEIRO; COAN, 2017, p. 106). Das ilocuições imperativas, a maioria ocorre no modo imperativo afirmativo⁷¹ (conforme tabela 2), mas é considerável o número de casos no infinitivo, corroborando tendência já apontada por Pinheiro-Monteiro e Coan (2017), embora as autoras tenham centrado a investigação dessa forma em construções do tipo *é para + infinitivo*.

⁷⁰ No original: “Imperative: the Speaker directs the Addressee to carry out the action evoked by the Communicated Content” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 71)

⁷¹ É importante informar ao leitor que a opção em apresentar o Imperativo como negativo ou afirmativo se deve à polaridade, e não à natureza do modo verbal.

Considerando a afirmação de Pinheiro-Monteiro e Coan, (2017, p. 104), sobre o fato de que o uso do infinitivo para expressar comando é “uma forma inovadora e de menor força manipulativa, se comparada ao imperativo”, entendemos que este dado reforça a tese de que há outros significados modais presentes nas instruções do autor.

Tabela 2 – Tipos de ilocução Imperativa

ILOCUÇÃO IMPERATIVA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Afirmativa	919	65,3
Negativa	4	0,3
Infinitiva	484	34,4
Total	1407	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Segundo a tabela 2, há apenas 4 ilocuções com imperativo negativo⁷², como se pode ver no exemplo (24):

(24) **Não forneça** ainda as regras para a formação de perguntas no presente simples. (C2a, p.24)

O uso do imperativo negativo diz respeito à instauração do valor proibitivo, mas, ao depararmos com uma quantidade pequena de proibições, podemos entender que, de fato, isso não é marcante no discurso do autor de LD. Ao evitar as negações associadas ao imperativo, portanto, o autor do LD diminui a incidência de proibições ao professor, o que corrobora a ideia de que o interlocutor possui liberdade para agir, uma vez que não está proibido de realizar uma ação ou outra. Ou pelo menos, pode-se pensar na imagem discursiva de construção de um *ethos* menos autoritário com relação ao interlocutor.

Voltando à tabela 1, observamos agora os dados com relação às ilocuções Interrogativas. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71), é com este tipo de ilocução que “o falante requer do ouvinte resposta para o Conteúdo Proposicional evocado pelo

⁷² Vale lembrar que estamos considerando Ilocuções Imperativas aquelas que apresentam verbo no Imperativo na oração principal. Por este critério, uma cláusula complexa como o caso de: “O future perfect será introduzido por meio dessas frases, mas ainda **não dê detalhes** sobre a estrutura usada. (C2b, p. 54)”, é caracterizada como Declarativa, mesmo havendo o uso do imperativo negativo, pois ele ocorre na oração dependente. Isso será analisado quando tratarmos da ocorrência de modalidade deontica e seus respectivos valores modais.

Conteúdo Comunicado”⁷³. O exemplo (25) apresenta uma ilocução Interrogativa, em que o autor busca confirmação ou não-confirmação do seu interlocutor:

(25) As situações nas grandes cidades acabam sendo piores em virtude das grandes distâncias? (C2c, p. 30).

O exemplo (25) faz parte de um contexto em que o autor instrui o professor a questionar os alunos sobre a situação de mobilidade urbana. A instrução envolve perguntas de reflexão ao professor, que também devem ser feitas aos alunos. As respostas dadas a elas provavelmente conduzirão o conteúdo morfossintático que o professor explicará aos alunos. Portanto, conforme a descrição da GDF para tipo de ilocução, o autor do LD busca a confirmação ou não-conformação por parte do coenunciador para o conteúdo comunicado, que é o fato da mobilidade urbana nas grandes cidades sofrerem ou não o impacto de grandes distâncias.

O contexto sociodiscursivo em que o Manual do professor está inserido nos leva a acreditar, a princípio, que existam apenas ordens sobre o ensino de gramática; porém, como pudemos ver pela diversidade de ilocuições presentes no Manual, entendemos que o autor dialoga com o professor e o faz também através de declarações.

Após observarmos os tipos de ilocuições presentes no discurso do professor - segundo a tipologia de Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008) – ainda é importante compreender que:

“É obvio que a tradicional classificação das frases em cinco padrões está longe de esgotar o rol de atitudes ou intenções da pessoa que fala. Cada modalidade se desdobra em um variado leque de possibilidades: ‘declarar’ é simplesmente manifestar pela palavra um conteúdo de consciência; ‘perguntar’ é colocar o interlocutor no papel de fornecedor de uma informação; ‘pedir/ordenar’ consiste em comprometer o interlocutor com uma ação futura, imediata ou não”. (AZEREDO, 2013, p.73)

Concordamos com Azeredo (2013) ao reconhecer que a classificação das frases não esgota o rol de atitudes ou intenções de quem fala. E para dar continuidade a este entendimento, passamos aos demais itens desta análise, ainda com relação ao nível Interpessoal.

⁷³ No original: “...the Speaker requests the Addressee’s response to the Propositional Content evoked by the Communicated Content” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 71)

Nesta primeira subseção, nosso primeiro objetivo foi *identificar as ilocuções básicas (Declarativa/ Imperativa/ Interrogativa/ Exclamativa/ Optativa) presentes nas orientações do autor do LD e avaliar o índice de uso do vocativo enquanto construção performativa nestas ilocuções*. A pergunta que fizemos foi: (i) *no âmbito do Nível Interpessoal, considerando-se o estudo das ilocuções básicas, quais tipos de ilocução estão presentes no discurso do autor?*

Com base nos dados, percebemos que há três tipos de ilocuções básicas presentes no discurso do autor de LD, no que diz respeito às instruções de gramática; conforme a tabela 1, os tipos são: Declarativa, Imperativa e Interrogativa. Não foi identificado, entretanto, nenhum caso de ilocução Exclamativa ou Optativa. Em termos de quantidade, o maior destaque é para as ilocuções Imperativas, cujo valor é distribuído entre o modo imperativo afirmativo e negativo e usos de infinitivo.

O número de ilocuções Imperativas (1407) é seguido de perto pelas ilocuções Declarativas (1244), respectivamente, 52,9% e 46,7% em termos percentuais; isso pode ser uma tendência de uso no Manual do Professor, que não só instaura atos diretivos aos seus interlocutores, mas também informa por meio de asserções. Com uma frequência menor, observamos as ilocuções Interrogativas.

Após a análise dos dados, observamos que nossa hipótese de que *Apesar do número elevado de ilocuções imperativas, existem outros tipos de ilocução no discurso do autor, através dos quais ele enuncia diferentes orientações sobre o ensino de gramática* se confirma, pois, de fato, encontramos tipos diferentes de ilocuções nas orientações do autor. Passamos agora ao segundo momento de análise, a saber, os tipos de atos discursivos presentes nas orientações do autor.

4.1.2 Tipos de atos ilocucionários

A teoria da GDF adota o conceito de ato discursivo de Kroon (1995, *apud* HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 60), como sendo a menor unidade identificável no comportamento comunicativo. Para a GDF, o ato discursivo é a unidade básica do discurso e ele pode se manifestar por meio de orações, fragmentos de orações, como sintagmas e até mesmo como palavras.

Levando em conta que o Manual do Professor é um gênero discursivo de caráter instrucional, é justificado o uso da linguagem formal, já que as instruções precisam ser objetivas para diminuir o risco de desentendimentos, não havendo espaço, por

exemplo, para uma instrução por meio de um fragmento de oração. Observamos que os Atos Ilocucionários do autor se manifestam através das orações (simples ou complexas) e analisamos as cláusulas já apresentadas na tabela 1.

O comportamento comunicativo do autor é expresso por meio das ilocuções, as quais podem apresentar diferentes atitudes e intenções. No *corpus* analisado, foram identificados 10 atos ilocucionários distintos, ilustrados nos exemplos 26 a 29, conforme dispostos na tabela 3:

Tabela 3 – Identificação de atos ilocucionários

ATOS DO DISCURSO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Ordem	1420	53,3
Possibilidade	266	10
Explicação/ Definição	689	25,9
Pergunta	12	0,5
Permissão	24	0,9
Obrigação	126	4,7
Proibição	5	0,2
Negação	15	0,6
Sugestão/ Recomendação	81	3
Desejo/ Expectativa	24	0,9
Total	2662	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SPSS

Conforme a tabela 3, passamos a analisar os seguintes exemplos:

- (26) **Corrija** a atividade com a turma, resolvendo qualquer dúvida de vocabulário que possa surgir. (C12a, p.12)
- (27) Uma análise contrastiva do português e do inglês **pode ser** útil para os alunos. (c3a, p.24)

De acordo com o exemplo 26, podemos observar que o autor dá um comando (ordem) ao professor, o que é perceptível pelo uso do verbo no imperativo (como já foi discutido na seção 4.1.1), ao passo que, em 27, expressa uma possibilidade. Apesar de o verbo *poder* ter uma leitura deôntica, não é o caso deste exemplo, uma vez que o Conteúdo Comunicado não diz respeito a ser permitida ou não uma leitura contrastiva entre as línguas, mas sim faz referência a um Evento (fazer análise contrastiva) que pode ter utilidade para o momento de ensino-aprendizagem da língua. A seguir, analisamos os dados 28 e 29, respectivamente, ilustrativos dos atos explicação e pergunta.

(28) Aqui **apresentamos** algumas sugestões de trechos, incluindo o título, a música e o(s) intérprete(s). (C3c, p.13)

(29) E nas cidades menores, como as pessoas são prejudicadas? (C2c, p.30)

O exemplo 28 explica, inclusive situando a informação no espaço (pelo uso do advérbio *aqui*), o que os autores fazem neste ponto do texto: que é apresentar sugestões. Já no exemplo 29, o ato discursivo presente é a pergunta, pois a entonação (marcada na escrita pelo ponto de interrogação) demonstra o questionamento presente na ilocução.

Nos exemplos 30, 31 e 32, a seguir, observamos, respectivamente, os atos discursivos de permissão, obrigação e proibição, todos estes de valores deônticos, segundo Lyons (1977).

(30) A estrutura da atividade **pode ser** mudada à vontade, **desde que** se mantenha a ideia de proporcionar aos alunos a prática da oralidade a partir de um exercício proposto no livro. (C3b, p. 16)

(31) Na aula seguinte, com a pesquisa em mãos, novamente em duplas, os alunos **devem produzir** três frases similares às do exercício. (C6a, p. 19)

(32) Mas ainda **não dê** detalhes sobre a forma das sentenças. (C2c, p. 31)

No exemplo 30, observamos que há uma permissão sendo dada ao professor para mudar a estrutura da atividade, mas se deve observar uma condição para isso, expressa pela locução conjuntiva *desde que*; o ato discursivo está ancorado na utilização do verbo “poder” expressando o valor deôntico. Portanto, permite-se ao professor a mudança em questão. No exemplo 31, o autor apresenta em seu ato discursivo a obrigação para que o aluno faça o que lhe é demandado: produzir frases. No exemplo 32, por sua vez, o comportamento comunicativo do autor é marcado pelo ato da proibição, ao dizer ao professor para não dar detalhes, marcando tal proibição com o uso do imperativo negativo. Observe que, no exemplo 32, a ideia da proibição está presente no uso da

partícula negativa associada ao imperativo; mas isso não acontece no exemplo 33, abaixo, cuja intenção é apenas comunicar um fato que não ocorreu.

(33) Na época, a cidade **não conseguiu** entregar alguns pontos-chave, como a melhoria na rede de transporte. (C6a, p. 27)

Os exemplos 34 e 35 apresentam, respectivamente, os atos de sugestão e de vontade do autor: em 34, observamos o uso do verbo “sugerir” (conjugado na primeira pessoa do plural, do presente do indicativo); em 35, o autor tem a intenção comunicativa de informar o que deseja do interlocutor, especialmente pelo uso do verbo “pretender”, que é um verbo desiderativo.

(34) **Sugerimos** que o professor aproveite essa oportunidade para explicar aos alunos a diferença entre verbos regulares e irregulares. (C7a*, p.118)

(35) **Pretendemos** que os estudantes tenham aqui uma oportunidade de compreender a expressão *dos and don'ts* e de registrar comportamentos apreciáveis no que diz respeito ao convívio saudável com a diversidade, bem como de pontuar negativas para comportamentos inconvenientes ou inadequados. (C11a*, p. 53)

Pela diversidade de intenções comunicativas presentes no *corpus*, não podemos dizer que o autor apenas oferece comandos ao professor no ensino de gramática. É perceptível que há significados modais que estão para além do fato de oferecer comandos ao professor. Isso se contrapõe, por exemplo, à observação feita por Marcasso (2016); segundo a autora:

Ao mesmo tempo em que se afirma respeitar a autonomia do docente, todo o trabalho com o material é “ditado” por meio da forma imperativa dos verbos. Com isso, vemos o quanto o material se contradiz ao dizer, em seu embasamento teórico, preconizar a autonomia docente, mas, no entanto, fazer demasiado uso do modo imperativo para orientar o professor. Tais marcas linguísticas nos mostram que o trabalho do professor é, na prática, definido pelas orientações dadas, restando-lhe poucos traços de autonomia. (MARCASSO, 2017, p. 51)

Entendemos que, por se tratar de material instrucional, a predominância do uso do Imperativo nas orientações do autor sobre ensino de gramática (e no geral) pode ser entendida como uma característica formal do próprio gênero discursivo; afinal,

instruir alguém se faz através de comandos e, na língua portuguesa, este é o papel do modo imperativo: expressar a ordem. Além disso, o que circunda o ato discursivo imprime marcas sobre o enunciado, uma vez que aspectos socioculturais também devem ser levados em conta, pois eles fazem parte do “contexto comunicativo em que se desenvolve a intenção comunicativa do falante” (PESSOA, 2011b, p. 30).

Contudo, diante da análise realizada até aqui, através da tipologia das ilocuções proposta por Hengeveld e Mackenzie (2008) e Hengeveld (2004), é possível perceber que a subjetividade do autor se apresenta através de atos discursivos variados, e não somente ordenar. Atitudes modais como sugerir, definir, expressar possibilidades e até expectativas (conforme tabela 3), são uma forma de percebermos que, através destas marcas, o enunciador expressa-se a respeito de si mesmo bem como sobre suas próprias crenças.

O tipo de ilocução não necessariamente corresponde ao tipo de ato discursivo, pois uma Declarativa, por exemplo, pode expressar uma obrigação ou sugestão. Tendo em vista que, como segundo objetivo desta seção, buscamos (ii) identificar os tipos de atos ilocucionários, perguntamo-nos: (ii) Quais atos ilocucionários estão realizados no discurso instrutivo do autor? Os dados da tabela 4 informam-nos sobre a existência de diferentes atos presentes no discurso do autor; a saber: Ordem, Possibilidade, Explicação e/ou Definição; Pergunta; Permissão, Obrigação; Proibição, Negação, Sugestão e/ou Recomendação e Desejo e/ou Expectativa. É bem verdade que as ilocuções Imperativas ainda se sobressaem neste gênero discursivo, mas há espaço para a troca de informações, para a expressão da volição do autor, para as recomendações etc.

Com estes dados, a nossa hipótese *Os atos ilocucionários do autor compreendem não só o comando, mas também as sugestões e negações*, também se confirma, pois observamos os atos descritos anteriormente, inclusive o que não era previsto na hipótese, como a expressão da expectativa do autor.

4.1.3 Presença do vocativo

Segundo a GDF, o vocativo é usado para chamar a atenção do interlocutor e seu uso “sinaliza a orientação contínua do falante para com o ouvinte⁷⁴” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 78). Azeredo (2013, p. 75-76) observa também que o vocativo

⁷⁴ No original: “... the use of a Vocative signals the Speaker’s continuing orientation to the Addressee” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 78).

está classificado entre as “frases de situação”, sendo “o termo [com o qual] o enunciador identifica o destinatário [...] quando a ele se dirige”. A tabela 4 mostra a incidência do uso de vocativo no *corpus* analisado:

Tabela 4 – Uso do vocativo

PRESENÇA DO VOCATIVO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Sim	128	4,8
Não	2534	95,2
Total	2662	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Embora haja frequência mínima de vocativos no *corpus*, a orientação contínua ao falante é também uma forma de expressar o reconhecimento do outro em seu discurso. Avaliemos que o Manual do Professor é dirigido ao professor de modo geral; assim sendo, não há necessidade de se dirigir a ele com frequência, pois já é reconhecido. No entanto, além de haver esse direcionamento, há um dado curioso em relação ao gênero, como demonstra o exemplo 36:

- (36) **Professor:** Aceite quaisquer possibilidades que estejam corretas, como, por exemplo: *glass of tea, bottles of juice*. (C6a*, p. 124)

Casos como o exemplo 36, em que o autor usa o vocativo no gênero masculino, ocorrem 40 vezes; porém, casos como o do exemplo 37, em que o vocativo tem variação de gênero, acontecem mais que o dobro de vezes, somando 88;

- (37) **Professor/a,** espera-se que os/as estudantes percebam que a hesitação de Malala em usar o termo “feminista” estava relacionada a uma compreensão errada desse conceito. (C13c*, p. 167)

Isso demonstra uma tendência de reconhecimento aos sujeitos que fazem parte da interlocução. Nos termos da GDF, o Vocativo é classificado como “uma classe especial de Interativos [e] no começo de um segmento do discurso, esse Ato do discurso serve para obter a atenção do interlocutor” (HEGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 78). Então, observamos que na interação com o professor, em algum momento do seu discurso, o autor busca a atenção reconhecendo a identidade do outro.

Sobre o terceiro objetivo específico, pretendíamos (iii) *analisar a presença de vocativo*; para tanto, fizemos o seguinte questionamento: (iii) *Qual a relevância do uso do vocativo para a configuração desses atos?* Sobre o uso de vocativo, entendemos que, apesar de a frequência ser mínima (ele está presente em apenas 4,8% das ilocuções), há um dado importante sobre seu uso, que é a escolha do autor pela variação de gênero no vocativo.

Esses dados nos levam a entender que a nossa hipótese *O autor de LD utiliza o vocativo ao se dirigir ao professor para aproximação junto ao seu interlocutor* se confirma em parte, pois de fato existe o uso do vocativo, mas o seu percentual é muito baixo, o que não favorece a afirmação de que o autor busca a aproximação com o interlocutor por meio do vocativo.

4.1.4 Operadores: *mitigação e asseveração*

A força ilocucionária pode ser afetada, também, pelos operadores que incidem sobre ela, pois o “operador é responsável pela ênfase gramatical ou mitigação de uma ilocução específica” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 83). A mitigação (ou enfraquecimento) e a ênfase (ou reforço) da força ilocucionária são recursos relacionados a marcas de polidez ou ausência desta, cujos percentuais de incidência no *corpus* demonstramos via tabela 5:

Tabela 5 – Operador de mitigação e asseveração

OPERADOR	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Mitigação	139	5,2
Asseveração	71	2,7
Não se aplica	2452	92,1
Total	2662	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Conforme os dados da tabela 5, o uso de operadores de mitigação e asseveração da força ilocucionária ocorre em apenas 7,9% do total de ilocuções analisado. Este dado não é numericamente significativo, mas aponta para a ideia de que o autor do LD parece não enfatizar a força ilocucionária, o que significa uma certa paridade nas relações entre autor-professor. O recurso da Mitigação ocorre em 139 casos (correspondente ao percentual de 5,2% do total) e o da Asseveração 71 vezes (correspondente a 2,7% do total), como mostramos nos exemplos a seguir:

- (38) **Se achar oportuno**, comente com eles que o *Present Continuous* também pode ser chamado Present Progressive. (C12a*, p. 38)

O uso de condicional (por exemplo, *Se achar oportuno*) em 38 é um recurso para a “preservação da face”, em que o falante, ao mesmo tempo em que usa um imperativo para estabelecer um ato diretivo, descompromete-se com este propósito ao deixar para o seu interlocutor que julgue sobre a pertinência do ato discursivo. Segundo a GDF, a oração condicional é um tipo de modificador oracional, que pode qualificar o Ato discursivo, a Predicação e a Proposição. Com base em classificação proposta por Oliveira (2010), investigamos os tipos de condicionais presentes no *corpus*, cujos resultados sistematizamos na tabela 6.

Tabela 6 – Tipo de condicional

OPERADOR	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Se	118	70,2
Caso/ Em caso de/ No caso de	46	24,7
Desde que/Havendo	4	2,4
Total	168	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

A tabela 6 mostra que há 168 ocorrências de condicionais modificando as orações. Comparado ao número total de ilocuções analisadas (conforme tabela 1), este número corresponde a 7,4%. O exemplo 39 apresenta a conjunção condicional canônica na língua portuguesa *SE*, que, segundo Oliveira (2010, p. 248), é “o elemento prototípico da relação condicional”. Segundo a autora, o *SE* também faz parte do grupo mais produtivo de conjunções condicionais, conforme exemplo, a seguir:

- (39) **Se possível**, realize em sala de aula a atividade prática oferecida no Grammar Reference e certifique-se de que os alunos não têm mais dúvidas acerca do tempo verbal. (C2a, p. 12)

No exemplo 39, observamos que o condicional *Se possível* está funcionando como modificador proposicional (epistêmico), uma vez que o sentido de possibilidade afeta a proposição como um todo. Trata-se de uma avaliação do autor sobre a possibilidade de que o Conteúdo Comunicado da proposição se realize.

Conforme a tabela 6, há exemplos nos quais observamos os outros tipos de condicional (conforme ilustramos de 40 a 42):

(40) **Caso** eles ainda apresentem dificuldades com as regras, instrua-os a consultar o Grammar Reference e realizar as atividades propostas. (C2a, p. 24)

O exemplo 40 apresenta a conjunção *CASO* funcionando como condicional retórica. Observemos que a oração núcleo é um Ato diretivo (*instruir os alunos*), em que o falante instrui o ouvinte a realizar uma ação; para justificar esse ato, usa a condicional como uma espécie de *frame* comunicativo, que adequa a validade do Ato contido na oração núcleo. Assim, nos termos da GDF, é uma condicional retórica.

Conforme a tabela 6, outro tipo de conjunção condicional pode ser visto no exemplo 41:

(41) Os alunos podem utilizar qualquer adjetivo **desde que** seja coerente com o sentido da frase, bem como o *intensifier*. (C2a, p. 54)

Observe que o exemplo 41 apresenta a seguinte leitura: a oração condicional “desde que seja coerente com o sentido da frase” é apresentada como uma condição necessária para a validação da verdade contida na oração núcleo. Este caso tem relação com o Ato do Discurso, que é a permissão. Conforme a GDF, no exemplo 41, a condicional é um modificador eventivo, pois estabelece uma condição para a realização do estado-de-coisas (*os alunos podem utilizar qualquer adjetivo*) com o qual tem relação.

Voltando a tabela 6, analisamos o caso da relação condicional estabelecida no exemplo 42:

(42) **Havendo disponibilidade na escola**, poderão assistir todos juntos. (C5b, p. 25)

No exemplo 42, a relação de condição é introduzida não por uma conjunção, mas pelo uso de uma oração reduzida de gerúndio, expressando a mesma ideia dos exemplos 39, ou seja, uma condição para a validação da proposição. Parafraseada, esta

reduzida pode ser dita da seguinte forma: *Se houver disponibilidade na escola, [os alunos e o professor] poderão assistir [ao filme] todos juntos.*

Enquanto o uso de mitigação demonstra o enfraquecimento da força ilocucionária presente no ato diretivo instaurado pelo Imperativo, há, por outro lado, operadores de asseveração, como no exemplo (43):

(43) **É importante** ressaltar que a construção da identidade se dá a partir da relação com o outro, seja por meio da identificação e do pertencimento a um grupo, seja do reconhecimento da diferença. (C13a*, p. 21).

Segundo Neves (2013, p. 167), em 43 observamos o adjetivo em posição predicativa. Esta estrutura (*é + adjetivo*) é um “predicado cristalizado” (KOCH, 2009, p. 85) que está inserido “no rol de lexicalização da modalização” (QUADROS; SELLA, 2017, p. 29) e tem por intuito asseverar o conteúdo a que se associa, conforme as autoras. No discurso do autor, a asseveração ocorre 71 vezes (2,7%). Se compararmos o seu percentual ao de Mitigação, (5,2%), observamos que o autor mitiga seu discurso mais vezes que o reforça. Este é um traço da subjetividade do autor, que pode apontar para o não-reforço de seus atos de comando.

Sobre a análise dos operadores de Mitigação e Asseveração, nosso quarto objetivo de pesquisa foi: (iv) identificar Operadores (mitigação ou asseveração) no discurso do autor. Perguntamo-nos (iv) Quais modificadores ilocucionários (asseveração, mitigação) se sobressaem no discurso do autor e qual é o papel das orações condicionais nas orientações do autor (modificador condicional retórico, epistêmico ou eventivo).

Os dados da tabela 5 informam-nos que mitigar ou reforçar seu discurso é um recurso pouco utilizado pelo autor de LD, uma vez que estes operadores ocorrem em apenas 7,9% das ilocuições, mas a mitigação tem frequência maior, o que pode ser entendido como uma preocupação com o que se chama “preservação da face”, como atitude modal para atenuar a força ilocucionária de atos diretivos. Nesse quesito, as condicionais também são utilizadas como elemento para atenuar a força ilocucionária, atuando sobre a proposição, o evento e a predicação.

Portanto, nossa hipótese *apesar da predominância das sequências injuntivas, o autor de LD utiliza modificadores e operadores modais de mitigação para atenuar a força ilocucionária, e a utilização das orações condicionais desempenha também este*

papel se confirma, pois realmente o autor faz uso desses recursos. No entanto, fazemos a ressalva acerca dos percentuais, que nos parecem minimizar a relevância desses operadores.

4.2 Categorias de análise referentes ao Nível Representacional

Segundo o modelo proposto na arquitetura da GDF (ver figura 2, capítulo 2), o Nível Representacional ocupa a segunda camada na ordem hierárquica do Componente Gramatical, vindo logo após o Nível Interpessoal. Assim como o seu antecessor, o Nível Representacional está relacionado à operação da Formulação, uma das envolvidas na construção do enunciado.

É no nível Representacional que as unidades linguísticas são revestidas de conteúdo semântico, pois “lida com os aspectos semânticos da unidade linguística⁷⁵” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 128). Independentemente da forma como estas unidades são utilizadas na comunicação, elas recebem tratamento semântico em termos de categorias e envolvem tanto o modo como a língua se relaciona ao mundo extralinguístico que ela descreve como o significado de unidades simples e complexas.

De fato, o Nível Representacional complementa as informações advindas do Nível Interpessoal no seguinte sentido: enquanto a natureza das unidades linguísticas é evocada no Interpessoal, esta mesma natureza é designada (ou denotada) no nível Representacional. Portanto, os dois níveis juntos captam por completo os conteúdos pragmático (intencional) e semântico (significado) do enunciado (cf. KEIZER, 2015, p. 103).

No Nível Representacional, as categorias semânticas encontram-se também dispostas em camadas, as quais passamos a identificar: o *Conteúdo Proposicional*, que é a maior unidade de análise neste nível, contempla as noções que distinguem as condições de realidade de uma proposição e, na qualidade de construto mental, não é um objeto físico ou um evento que pode acontecer, mas se refere ao conteúdo, ou seja, à informação que pode ser conhecida, questionada, desejada etc (cf. KEIZER, 2015, p. 108); o *Episódio*, que é definido como “combinações tematicamente coerentes de Estados-de-Coisas que se caracterizam pela unidade e continuidade de Tempo, Localização e

⁷⁵ No original: “The Representational Level deals with the semantic aspects of a linguistic unit”. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 128)

Indivíduos”⁷⁶ (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 133); a terceira categoria semântica é o *Estado-de-Coisas*, que são entidades que se localizam no tempo e no espaço e podem ser avaliados em termos de status de realidade; os estados-de-coisas podem ocorrer, não acontecer, (não) ser o caso em algum ponto do intervalo de tempo (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 166); a *Propriedade Configuracional*, uma unidade muito importante para o Nível Representacional, uma vez que fornece um inventário de *frames* da predicação relevante para a língua e um conjunto de primitivos formado pelos lexemas (principalmente verbal, nominal e adjetival).

De acordo com Miranda e Hattner (2015, p. 196), na camada da Propriedade Configuracional, encontram-se as modalidades deôntica, facultativa e volitiva orientadas para o falante; na camada do Estados-de-Coisas, temos as modalidades deôntica, facultativa e volitiva orientadas para o evento; na camada do Episódio, encontra-se a modalidade epistêmica orientada para o evento; e, na camada da proposição, está a modalidade epistêmica orientada para a proposição.

Baseando-nos nas categorias do Nível Representacional, temos dois objetivos a atingir: (i) identificar o alvo modal (participante, evento, proposição), segundo critério do escopo semântico e (ii) identificar e quantificar a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (se facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial). Para atingir esses objetivos, fizemos as seguintes perguntas: (i) *No que diz respeito ao escopo semântico, qual é o alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor?* e (ii) *No que diz respeito ao domínio da qualificação, qual a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial)?*

4.2.1 O alvo da avaliação

Na Gramática Discursivo Funcional, o Alvo da Avaliação Modal é o parâmetro através do qual se distingue a parte do enunciado que é modalizada. Por este critério, a modalidade pode afetar a parte relacional do enunciado, no que diz respeito a relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a realização potencial daquele evento. A modalidade também pode estar relacionada ao Evento, afetando a sua

⁷⁶ No original: “Episodes are thematically coherent combinations of States-of-Affairs that are characterized by unity or continuity of Time (t), Location (l), and Individuals (x).” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 133)

descrição de um evento contida no enunciado. E o Alvo da Avaliação pode estar relacionado, ainda, à Proposição, quando afeta o conteúdo proposicional de um enunciado, isto é, a crença do sujeito enunciador; diz respeito à especificação do grau de comprometimento do sujeito enunciador com relação à proposição que ele apresenta.

Considerando a arquitetura da GDF, sabemos que a “modalidade se expressa somente pelos marcadores modais” (HENGEVELD, 2004, p.1190); por isso, na análise do Alvo e Domínio modais, trabalhamos com a ocorrência de modalidade e não mais com o número total de ilocuções, expresso na tabela 1, pois observamos que não há modalização em algumas ilocuções, enquanto em outras, podem-se perceber até duas ocorrências. Para ilustrar esta situação, observemos os exemplos a seguir:

(44) Esta atividade **apresenta** o uso dos *requests* em situação real, assim como viram na atividade 8. (C2b, p. 43)

(45) **Explique** aos alunos que **devem utilizar** o conhecimento prévio, as palavras transparentes e o vocabulário já conhecidos para ajudar na compreensão dos textos. (C10a*, p. 90)

No exemplo 44, temos uma Ilocução Declarativa cujo objetivo é explicar ao interlocutor a finalidade da atividade; nos termos da GDF, não há modalização neste enunciado. Por outro lado, o exemplo 45 demonstra que, em uma mesma ilocução, há duas ocorrências de modalidade deôntica: o modo imperativo do verbo **explicar**, instaurando o valor de obrigação orientada-para-o-participante (o Coenunciador) e o modal **dever**, que marca a ocorrência da modalidade também deôntica, com o valor de obrigação, orientada-para-o-participante Indivíduo (sujeito reportado pelo falante).

Feita esta ressalva com relação ao número de dados que passam a ser analisados e, justificando a exclusão de algumas ilocuções como a apresentada no exemplo 44, apresentamos a tabela 7:

Tabela – 7 Alvo da avaliação

PARTE MODALIZADA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Participante	1695	82,8
Evento	341	16,7
Proposição	12	0,6
Total	2048	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS.

Com as informações descritas na tabela 7, voltamos ao objetivo desta subseção pautado na identificação do alvo modal, considerando-se uma de nossas perguntas de base: *no que diz respeito ao escopo semântico, qual é o alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor?*

De acordo com a tabela 7, observamos que o Alvo da Avaliação Modal de maior incidência é o participante, com 82,8% de ocorrências. Isto significa que a modalização do discurso do autor está voltada para o participante na maioria dos casos, mas é importante identificar qual dos participantes do ato comunicativo está contemplado pela fala do autor. Sabemos que o professor é o *Coenunciador*, ou seja, o participante imediato do ator comunicativo, já que o gênero em questão (Manual do Professor), é feito tendo em vista que será utilizado pelo professor. Contudo, existe também a figura do aluno, que é contemplado no que diz respeito a obrigações com relação ao seu aprendizado; o aluno seria, então, o participante *Indivíduo* (ou terceiro reportado), seguindo a tipologia de Pessoa (2011) e Oliveira (2016). O exemplo (46) apresenta a modalidade voltada para o participante:

(46) Ao trocar ideias sobre suas observações em pares, **os alunos devem justificar suas respostas**. (C9a*, p. 66).

No exemplo 46, observamos a instauração da modalidade deôntica (no seu macrovalor de obrigação), que está relacionada ao participante aluno. Ou seja, ela expressa a relação do participante *os alunos* no evento *justificar* repostas e aponta para um participante que se encontra sob a obrigação de realizar o ato descrito na predicação.

Como já observamos anteriormente, quando o alvo da avaliação modal recai sobre o evento, A GDF diz que esta relação afeta a parte descritiva deste determinado evento, ou seja, diz respeito ao próprio *status* de realidade do evento descrito no enunciado. Segundo a tabela 7, no discurso do autor foram identificadas 341 ocorrências (correspondente a 16,7%), como demonstra o exemplo a seguir:

(47) É **importante** questionar os estudantes quanto aos termos da frase que os ajudaram a identificar o pronome correto, para que aprendam refletir seus usos nos contextos em que ocorrem. (C11a*, p. 35)

Conforme o exemplo 47, O evento *questionar os alunos* sobre uma determinada situação de aprendizagem é descrito como *importante* por parte do autor; ao mesmo tempo em que oferece essa descrição, o autor também não se compromete com a realidade deste evento. O adjetivo, portanto, cumpre a função de descrever o evento, qualificando-o quanto a importância deste.

No *corpus* analisado, observou-se uma série de adjetivos que modificam os Eventos, especialmente impondo-lhes uma característica deôntica. Além de *importante*, ocorrem: *interessante*, *fundamental*, *oportuno* e *errado*. Os adjetivos serão alvo de análise na seção sobre o Nível Morfosintático.

Quando o alvo da avaliação modal é a proposição, significa dizer que ela afeta o conteúdo proposicional de um enunciado, expressando as crenças do falante com relação ao que é dito na proposição. Segundo a tabela 7, a modalidade voltada para a proposição é a de menor incidência no discurso do professor, ocorrendo 12 vezes (0,6%), como ilustra o exemplo a seguir:

(48) Eles **provavelmente** traduzirão a primeira como “As taxas de sucesso estão diminuindo”. (C11c, p.182)

No exemplo 48, o conteúdo proposicional diz respeito à avaliação que o falante faz sobre o status de verdade do que ele enuncia. Trata-se da crença do autor que acredita que, provavelmente, os alunos traduziram certa frase de uma determinada forma. A subjetividade do autor está expressa neste momento, especialmente quando ele faz seu julgamento sobre a proposição em questão. Então, podemos dizer que o discurso do autor também tem espaços para suas impressões e julgamentos acerca dos fatos que enuncia.

O nosso objetivo neste item era (i)identificar o alvo modal (participante, evento, proposição), segundo critério do escopo semântico. As informações demonstradas na tabela 7 respondem a nossa pergunta de análise (*No que diz respeito ao escopo semântico, qual é o alvo modal (participante, evento, proposição) predominante nos enunciados do autor?*), pois pudemos observar que a modalidade do discurso do autor afeta os três alvos da avaliação descritos pela GDF, com destaque maior para *Participante* como Alvo da Avaliação modal, com o maior percentual de ocorrência (82,8%).

Em todos os casos, porém, observamos a expressão da subjetividade do autor de LD no que se refere ao julgamento que ele faz em seus enunciados, pois:

A modalidade orientada para o participante e a orientada para o evento são chamadas de *objetivas*, e a orientada para a proposição é chamada de *subjéitiva*. Nas duas primeiras, compreende-se que o falante emite julgamentos, sem, contudo, assumir responsabilidades pelo teor de seus enunciados, daí serem ditas *objetivas*. Na terceira, compreende-se que o falante emite julgamentos comprometendo-se pessoalmente com eles, daí serem ditas *subjéitivas*. (MENEZES, 2013, p. 222)

A hipótese que tínhamos com relação ao Alvo da Avaliação Modal era que *O alvo modal recai sobre o Participante (professor e aluno), mas também sobre o Evento e Proposição em si*; os dados mostraram que a hipótese se confirma, especialmente com relação ao percentual de ocorrências de modalização orientada-para-o-participante. Entendemos que isso se deve também à própria característica do gênero Manual do professor que, por ser instrucional, possui alta incidência de modalização deôntica.

4.2.2 O domínio semântico

Na GDF, o domínio da avaliação modal é o segundo parâmetro para realizar a distinção modal e diz respeito justamente à perspectiva da qual a avaliação é feita. Na análise da avaliação modal, tivemos o objetivo de *(ii) identificar e quantificar a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (se facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial)*, cujos resultados estão distribuídos na tabela 8.

Tabela 8 – Domínio semântico

MODALIDADE	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Deôntica	1808	88,3
Epistêmica	208	10,2
Volitiva	23	1,1
Facultativa	6	0,3
Evidencial	3	0,1
Total	2048	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS.

Segundo a tabela 8, é possível identificar os cinco tipos de modalidade referidos na GDF. Os dados mostram a predominância da modalidade deôntica (conforme exemplos 35-37), com uma frequência de 1808 vezes, correspondente a 88,3% dos dados. Tal fato não é surpreendente, visto que o gênero discursivo em questão, o Manual do Professor, é um material instrucional e apresenta, em suas orientações ao professor, direcionamentos acerca de como se conduz a aula. Trata-se de um gênero marcado pelas sequências injuntivas.

(49) **Leia** os exemplos com os alunos de modo que eles percebam que a segunda sílaba de cada verbo é a tônica. (C12a*, p. 39)

(50) Os alunos **devem ler** as frases e **corrigi-las**, de acordo com a tirinha. (C2a, p. 29)

(51) Ao abordar substantivos contáveis e não contáveis, **é necessário** chamar a atenção dos estudantes para que analisem o contexto no qual tais substantivos se encontram. (C11a, p. 198)

Em Hengeveld (2004), a modalidade deôntica está relacionada ao que é permitido (legalmente, socialmente ou moralmente) e pode descrever tanto o participante, que se encontra sob uma obrigação ou permissão, como um evento em termos da existência de obrigações. Observamos nos exemplos 49 e 50 a modalidade deôntica orientada-para-o-participante; o *imperativo* (em 49) e o *auxiliar modal* dever (em 50) instauram o valor deôntico de obrigação para o professor e para o aluno, respectivamente. Na classificação adotada por Pessoa (2011) e Oliveira (2017), tais participantes são classificados como, respectivamente, Coenunciador e Indivíduo. No exemplo 51, por sua vez, observamos o adjetivo *necessário* afetando a descrição do evento contida no enunciado, isto é, a parte descritiva do enunciado. Temos, então, a modalidade deôntica orientada-para-o-evento.

Sobre a modalidade Epistêmica, sabe-se que está relacionada ao eixo do conhecimento e da crença, e manifesta o conhecimento daquele que produz o texto sobre o tema ao qual se refere. Noções de certeza ou dúvida, por exemplo, podem permear o que o falante expressa (HENGEVELD, 2004), demonstrando o seu comprometimento com o que o seu enunciado diz e, de acordo com a GDF, a modalidade epistêmica pode ser orientada-para-o-evento ou para-a-proposição. Os dados da tabela 8 nos dizem que a modalidade epistêmica é recorrente em 208 vezes (10,2%), conforme observamos nos exemplos 52 e 53:

(52) **É possível** dar exemplos como *firefigther* (em substituição a *fireman*) e *actor* (que tem sido usada para atores e atrizes, independentemente do gênero). (C11c, p. 206)

(53) **Evidentemente**, as respostas não precisam refletir a realidade. (C3b, p. 16)

Em 52, o julgamento que o falante faz é acerca do evento expresso na proposição, ou seja, *dar exemplo*; este evento pode ser realizado, considerando que há possibilidade para isso, pois, em 52, ocorre a potencialização da realização do evento. Em 53, por sua vez, o julgamento do falante recai sobre a proposição completa, como se vê pelo uso do advérbio *evidentemente* escopando toda a proposição. Observa-se o grau de comprometimento do falante, expressando a ideia de maior certeza.

Ainda no Domínio da avaliação, apresentamos, agora, a perspectiva volitiva que, de acordo com a tabela 8, tem frequência de 23 vezes (correspondendo a 1,1%) no *corpus* analisado. A volição diz respeito ao que é (in)desejável e “está relacionada à expressão dos desejos e vontades do falante” (OLIVEIRA, 2017, p.60), como se pode observar no exemplo a seguir:

(54) **Espera-se** que o aluno perceba que as repetições tornam o texto menos fluido, menos elegante. (C5a*, p. 121)

No discurso do autor de LD, modalidade volitiva é recorrente em 23 casos, o que corresponde a 1,1%. Um exemplo clássico de verbo volitivo na língua portuguesa, o verbo *esperar* com sentido de *ter esperança/desejar que aconteça*, ocorre em 40 e instaura a modalidade volitiva no discurso do autor. Por se tratar de um gênero instrutivo, é interessante observar a expressão dos desejos do enunciador com relação ao ensino. Ao demonstrar suas expectativas, o autor imprime em seu discurso um teor de personalidade. No *corpus* em análise, a volição é orientada-para-o-evento, caso do exemplo 54, e orientada-para-o-participante, como no seguinte exemplo:

(55) **Pretendemos** que os estudantes tenham aqui uma oportunidade de compreender a expressão *dos and don'ts* e de registrar comportamentos apreciáveis no que diz respeito ao convívio saudável com a diversidade, bem como de pontuar negativas para comportamentos inconvenientes ou inadequados. (C11a*, p. 53)

As modalidades facultativa e evidencial também estão presentes no discurso do autor, embora em ocorrências de pequeno valor numérico (0,3% e 0,1%), conforme a tabela 8. Enquanto a modalidade facultativa se refere às capacidades físicas ou adquiridas e pode ser orientada-para-o-participante ou para-o-evento, a evidencial diz respeito à fonte da informação. Elas estão exemplificadas em 56 e 57, respectivamente:

(56) Os [alunos]que conhecem a história do filme **podem saber** explicar que o Donkey usou filler para pensar: ele sabia que Fiona tinha falado sobre ela mesma, mas não podia falar isso para o seu amigo Sherek. (C9b*, p. 117)

(57) **Segundo** o Oxford Advanced Learners Dictionary, ‘médico’ é uma forma informal de dizer ‘doctor’. (C7b*, p. 64)

No exemplo 56, observamos que o autor se refere à capacidade do participante (alunos) no evento designado pelo predicado (*explicar uma situação*). Os alunos podem ser capazes de explicar, se tiverem conhecimento da história. A modalidade facultativa, portanto, é exemplificada através do uso do modal *poder*. O exemplo 57, por sua vez, apresenta a modalidade evidencial orientada-para-a-proposição; quando consideramos que “o uso adequado de evidenciais está vinculado à categorização do modo como uma informação é adquirida” e “a função de evidenciais é indicar como alguém sabe, aprendeu sobre alguma coisa, como categoriza as origens do conhecimento (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 322). Percebe-se claramente a expressão da modalidade evidencial no exemplo dado, especialmente pela utilização da preposição que “revela acentuadamente a origem da informação” (CARIOCA, 2011, p. 134); segunda a autora, a preposição é uma “forma bastante comum da marca evidencial no discurso”.

Ainda com relação à modalidade evidencial, vale lembrar que, para a Gramática Discursivo-Funcional, a evidencialidade “é concebida como uma categoria complexa, relativa à fonte do conhecimento enunciado” (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 323) e teve a sua caracterização de subtipo modal revista em Hengeveld e Dall’Aglio-Hattner (2015), que postula haver quatro subtipos evidenciais: reportatividade, inferência, dedução e percepção de evento. No exemplo 57, observamos a Evidencialidade Reportativa (cf. MIRANDA; HATTNER, 2019), que se encontra na camada do Conteúdo Comunicado no Nível Interpessoal, expressando que o falante está passando a diante algo que é uma opinião de outro.

Cumpre-nos refletir também sobre o baixo índice das modalidades facultativa e evidencial nas instruções de gramática, em decorrência da imposição do gênero. Por se tratar de um manual, destinado ao professor e a sua conduta no que diz respeito às aulas de gramática, é evidente que não há razão para referências sobre capacidades dos alunos, pois “o livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor” (LAJOLO, 1996, p. 5) e, nesta interação, o autor expõe os “bastidores” do livro didático. No que diz respeito

às fontes da informação (modalidade evidencial), a seção de gramática dos LDs geralmente não as menciona. Apesar disso, não está descartada a hipótese de que tais modalidades ocorram com maior frequência em outras seções do manual, como por exemplo, no momento em que o autor aborda as concepções de educação e as teorias que fundamentam o LD.

Retornando a nossa pergunta feita no início deste tópico: *no que diz respeito ao domínio da qualificação, qual a perspectiva por meio da qual a avaliação modal ocorre (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica ou evidencial)?*, com base na análise dos dados da Tabela 8, pudemos identificar e quantificar a modalidade no que diz respeito ao Domínio semântico proposto na GDF e chegamos à conclusão de que as modalidades expressas no discurso do autor são: a Deôntica, a Epistêmica, a Volitiva, a Facultativa e a Evidencial. Havíamos hipotetizado que *a avaliação modal ocorre em diferentes perspectivas, que não só a deôntica, mas também facultativa, volitiva, epistêmica e evidencial*. Observamos que tal hipótese se confirma apenas em parte, se considerarmos o baixo percentual de Modalidade Facultativa e Evidencial, pois, apesar de terem sido identificadas, seus percentuais mostram que não são significantes no discurso do autor. Os dados confirmam a hipótese: realmente, há outras manifestações de modalidade além da deôntica, porém, como o diz Neves (2013), os diferentes tipos de modalidade são favorecidos pelos diferentes tipos de texto, por isso, entende-se a alta ocorrência de modalidade deôntica no Manual do professor.

4.3 Categorias de análise referentes ao Nível Morfossintático

Como já foi mencionado no capítulo teórico desta tese, o nível Morfossintático está ligado à Codificação que, juntamente com a Formulação, é uma das operações envolvidas na construção do enunciado. O Nível Morfossintático trata dos aspectos estruturais da unidade linguística (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Nesse nível, observamos as unidades linguísticas e realizamos análise das mesmas em termos de seus constituintes sintáticos, da camada mais alta para a mais baixa: expressão linguística, oração, sintagmas e palavras.

Neste sentido, temos dois objetivos de análise: (i) *identificar as categorias linguísticas (verbo, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) através das quais a modalidade se expressa nas instruções do autor* e (ii) *identificar os*

modalizadores, evidentes através do uso dos adjetivos, advérbios e auxiliares modais, que se sobressaem na modalização do discurso do autor quando instrui o professor.

Tendo em vista estes objetivos, fizemo-nos as seguintes perguntas: (i) *considerando o Nível Morfossintático, como a modalidade linguística está expressa (através de verbo, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) nas diretrizes para o ensino de gramática, no Manual?* e (ii) *considerando o Nível Morfossintático, de que forma os adjetivos, advérbios modalizadores revelam a subjetividade do autor no que diz respeito à manifestação das modalidades?*

4.3.1 As categorias linguísticas da manifestação da Modalidade

Sabemos que o discurso do autor com relação ao ensino de gramática é marcadamente deôntico, fato que está expresso no alto índice de ilocuções Imperativas já demonstrados nas análises anteriores. Contudo, acreditávamos que havia outras formas de expressão, por isso fizemos a seguinte pergunta: *considerando o Nível Morfossintático, como a modalidade linguística está expressa (através de verbo, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) nas diretrizes para o ensino de gramática, no Manual?* Para responder a pergunta, apresentamos a tabela 9, com os dados em questão:

Tabela 9 – Marcação morfossintática de expressão da modalidade

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Imperativo	1425	69,6
Advérbio	8	0,4
Auxiliar	491	24
Perífrase	5	0,2
Adjetivo	75	3,7
Verbo pleno	27	1,3
Indicativo	14	0,7
Preposição	3	0,1
Total	2048	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Neves (2013, p. 167-168) cita o fato de “a modalidade poder ser expressa por diferentes meios linguísticos”, inclusive o modo verbal. Por esta razão, acrescentamos o critério Modo Verbal à análise e observamos que a modalidade está expressa através de Modos Imperativo e Indicativo, Advérbio, Auxiliar Modal, Construção Perifrástica, Adjetivo, Verbo de significação Plena e Preposição. Informamos que a categoria Modo

não é observada quando se trata dos fatores Verbo de Significação Plena e Perífrase, os quais constituem critérios de análise em separado. Para ilustrar a diferença da aplicação dos critérios Modo verbal e Verbo de significação plena na classificação apresentada na tabela 9, observemos os exemplos a seguir:

(58) Em alguns momentos, os alunos **precisarão** mobilizar outros tipos de estrutura para fazer as discussões e negociar suas escolhas e orçamento. (C7a, p. 223)

(59) Os alunos **fazem** o exercício em pares, trocando ideias sobre o que sabem a respeito de Tag Question em inglês. (C9b*, p. 130)

O verbo *precisar* no exemplo 58 apresenta a nuance deôntica da necessidade, impondo um dever Participante, uma vez que pode ser substituído pela perífrase *ter que + infinitivo*; parafraseando o exemplo, teríamos: “os alunos *terão que* mobilizar outros tipos de estrutura...”. O verbo *precisar*, em contextos como o do exemplo 58, é classificado em Lopes (2009, p. 111) como verbo deôntico para expressar a obrigação. Trata-se, portanto, de uma “uma ordem, que é mascarada pela necessidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 2806) e, nesta tese, foi classificado como Verbo de significação plena, apesar de estar no modo Indicativo. Por outro lado, o verbo *fazer*, no exemplo 59, não se apresenta como sentido de necessidade ou desejo; por isso, foi classificado apenas com relação ao modo (Indicativo).

Realizando tal classificação, evitamos a sobreposição de fatores, haja vista que toda cláusula analisada contém ao menos um verbo e, portanto, há modo verbal. Isto posto, observamos a tabela 9, começando a análise pelos advérbios, segundo item da tabela, com o exemplo 60:

(60) Eles **certamente** já viram muitas palavras no plural, mas devem atentar agora às diferentes regras, inclusive no que estiver relacionado às formas verbais. (C2a, p. 18)

O exemplo 60 apresenta o advérbio *certamente*, que atua sobre a camada da proposição. Ao usá-lo, o falante apresenta sua avaliação sobre o estado-de-coisas, que é o fato de os alunos *já terem estudado muitas palavras no plural*. Ao se posicionar assim, o autor expressa a sua avaliação sobre seu enunciado e informa seu grau de confiabilidade no estado-de-coisas manifestado na proposição, o qual é potencialmente verdadeiro. No

corpus analisado, foi identificado um percentual de 0,4% de utilização de advérbios para a expressão da modalidade no discurso do professor. A seguir, o exemplo 61:

(61) Nesse caso, a seção *Grammar Reference*, ao final do livro, **deve ser usada** como referência para identificação dos sentidos veiculados. (C9b, p. 36)

O exemplo 61 apresenta-nos o uso do auxiliar modal *dever* para expressar a modalidade deôntica orientada-para-o-evento, uma vez que o participante *Grammar Reference* não pode ser o agente do predicado que está sob o escopo da modalidade. A utilização de auxiliares modais por parte do autor para expressar modalidade é bastante recorrente e foi identificada no *corpus* em 24% dos casos. Vejamos o exemplo 62 a seguir:

(62) Do ponto de vista mais formal, eles [os alunos] **têm de se familiarizar** com a forma do *past participle* dos verbos irregulares. (C9b, p. 44)

No exemplo 62, observamos a perífrase *ter de + verbo*, instaurando o valor de obrigação com relação ao alvo deôntico *alunos*. No *corpus* analisado, a construção perifrástica para expressar a modalidade ocorre em apenas 0,2% dos dados. Lopes (2011, p. 84) afirma que este tipo de construção (perífrase) “expressa obrigação com efeito impositivo”, realçando a atitude incisiva da obrigação; observamos que a construção perifrástica é usada pelo autor apenas quando o alvo deôntico se trata do *aluno*, demonstrando, talvez, que não se pretende realçar a imposição quando se dirige ao professor. Observemos o exemplo 63:

(63) Ao abordar substantivos contáveis e não contáveis, é **necessário** chamar a atenção dos estudantes para que analisem o contexto no qual tais substantivos se encontram. (C11a, p. 198)

No exemplo 63, observamos o uso do adjetivo *necessário* como expressão da modalidade no discurso do autor. Conforme a tabela 9, utilizar esta classe de palavras (adjetivo) como forma de expressão de modalidade é algo recorrente em 3,7% dos casos. No exemplo em questão, expressa-se a modalidade deôntica orientada-para-o-evento, instaurando a necessidade deôntica de que o evento *chamar a atenção dos alunos* seja potencialmente realizado. Agora, temos o exemplo 64:

(64) Além da estrutura, **espera-se** que possam compreender principalmente o valor semântico, que consiste em indicar uma situação hipotética. (C11c, p. 188)

O exemplo 64 é um caso em que o autor de LD expressa sua vontade ou expectativa com relação ao evento citado, ou seja, ele tem esperança de *que os alunos possam compreender o valor semântico da estrutura gramatical*. A utilização do verbo pleno como forma de expressão de modalidade ocorre em todos os casos de modalidade volitiva, em 1,3% do quadro geral de ocorrências. No exemplo em questão, temos a modalidade volitiva orientada-para o evento.

De acordo com a tabela 9, a preposição também é usada para expressar a fonte da informação no caso de modalidade Evidencial, como pode ser visto no exemplo 65:

(65) **Segundo** Jim Davis, Garfield faz tanto sucesso porque comer e dormir são coisas que todos fazem. (C6b, p. 30)

A marcação da expressão da modalidade linguística também pode se dar através do uso da categoria modo verbal, segundo Neves (2013, p. 167). Portanto, incluímos este critério de identificação, e diferenciamos, no *corpus* em análise, os modos verbais Imperativo e Indicativo, que são apresentados, respectivamente, nos exemplos 66 e 67:

(66) **Incentive** os alunos a, se possível, manter a discussão em inglês. (C12a*, p. 58)

O modo imperativo instaura a modalidade deôntica no discurso do autor. No exemplo em questão, trata-se da modalidade deôntica orientada-para-o-participante, e a atitude modal é a obrigação. O modo Imperativo é o mais utilizado pelo autor, também devido à própria natureza do gênero que, por se tratar de um Manual, possui como principal característica a utilização da injunção. Nesta tese, optamos por considerar também cláusulas imperativas as que contêm verbos no infinitivo (conforme exemplo citado em 23, página 76); isto posto, podemos dizer que, conforme a tabela, o modo Imperativo é recorrente em 69,6% dos casos analisados. Observemos, então, o exemplo 67:

(67) Os alunos **trabalham** individualmente. (C3c, p. 15)

O modo indicativo “é próprio dos enunciados declarativos” (AZEVEDO, 2013, p.210) e expressa a certeza do falante. Ele também está associado à modalidade deôntica (LOPES, 2015, p. 60), como expressa o exemplo 67, em que o autor o utiliza para instruir o aluno com relação a uma ação: trabalhar individualmente. Não se trata de descrever o que o aluno faz, mas o que ele *deve fazer* com relação à atividade proposta. O autor utiliza o modo indicativo em 0,7% dos casos, especialmente flexionando-o com relação ao tempo, como pode ser visto em 68:

(68) Com esta atividade, os alunos **revisarão** as regras e a forma do verbo to be no presente simples. (C2a, p. 12)

Voltando a pergunta inicial: *considerando o Nível Morfossintático, como a modalidade linguística está expressa (através de verbo, advérbio, auxiliares modais, construção perifrástica) nas diretrizes para o ensino de gramática, no Manual?*, podemos afirmar que a modalidade linguística está expressa no discurso do professor através de Modo Verbal (Imperativo e Indicativo, respectivamente 69,6% e 0,7%), advérbio (0,4%), auxiliares modais (24%), construções perifrásticas (0,2%), adjetivo (3,7%), verbo de significação plena (1,3%) e preposição (0,1%) .

Sobre este assunto, observamos que a nossa hipótese, a qual afirmava a *modalidade linguística no discurso do autor está expressa não apenas no modo verbal imperativo, mas também através de verbos e construções perifrásticas, adjetivos e advérbios*, foi confirmada. Embora os percentuais para algumas categorias sejam baixos, é importante notar que a expressão da modalidade ocorre por diferentes mecanismos. Além das classes de palavras descritas, ainda foi possível identificar a preposição *segundo*, através da qual os casos de modalidade evidencial ocorrem no texto.

4.3.2 Os modalizadores no discurso do autor

Segundo Corbari (2016, p. 121), “os modalizadores são responsáveis, portanto, por demarcar a relação que o produtor do texto estabelece com o conteúdo do enunciado que produz e com o seu interlocutor”. Seguindo este raciocínio, cruzamos as informações sobre os meios de expressão da modalidade linguística e o domínio modal,

com o objetivo de *identificar os modalizadores, evidentes através do uso dos adjetivos, advérbios e auxiliares modais, que se sobressaem na modalização do discurso do autor quando instrui o professor, tendo em vista a seguinte pergunta: considerando o Nível Morfossintático, de que forma classes e categorias revelam a subjetividade do autor no que diz respeito à manifestação das modalidades?* Para responder a pergunta, apresentamos a tabela 10:

Tabela 10 – Cruzamento entre meios de Expressão e Domínio Semântico

CATEGORIAS	DOMÍNIO SEMÂNTICO					TOTAL
	Deôntico	Epistêmico	Volitivo	Facultativo	Evidencial	
Imperativo	1419	-	-	-	-	1419
Advérbio	-	8	-	-	-	8
Auxiliar	310	180	-	6	-	496
Perífrase	5	-	-	-	-	5
Adjetivo	56	20	-	-	-	76
Verbo pleno	4	-	23	-	-	27
Indicativo	14	-	-	-	-	14
Preposição	-	-	-	-	3	3
Total	1808	208	23	6	3	2048

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Conforme a tabela 10, dentre os oito meios de expressão da modalidade identificados no corpus, a deôntica apresenta a maior diversidade de meios de expressão, que somam 6 ao todo (Imperativo, Auxiliar verbal, Perífrase, Adjetivo, Verbo pleno e Indicativo); a modalidade epistêmica se expressa via três meios linguísticos (Advérbio, Auxiliar verbal e Adjetivo) e as modalidades volitiva, facultativa e evidencial são expressas através de um meio (Verbo pleno, Auxiliar verbal e Preposição, respectivamente). Com base nos dados da tabela 10, procedemos à análise dos modalizadores em cada tipo de modalidade.

4.3.2.1 Adjetivos

Segundo Dubois *et al* (2014, p. 19), o adjetivo é definido pela gramática tradicional como “a palavra que se une ao substantivo para exprimir a qualidade do objeto ou do ser, ou da noção designada por esse substantivo (adjetivo qualificativo), ou então para fazer com que esse substantivo seja atualizado numa frase (adjetivo determinativo)”.

A GDF, por sua vez, trata os adjetivos como Operadores e Modificadores de subatos no Nível interpessoal. No Nível Morfossintático, os adjetivos são uma categoria relacionada à expressão das modalidades Deôntica e Epistêmica. No *corpus*, há adjetivos

e locuções escopando os eventos nos casos das modalidades mencionadas. Os adjetivos encontrados são: *interessante, convém, importante, provável, fundamental, oportuno, aconselhável, errado, possível*, e a locução *vale a pena*, observados nos exemplos 69 e 70 a seguir:

(69) “É muito **importante**, também, que os alunos participem ativamente dessa reunião”
(C6c, p. 43).

(70) Professor/a, pode ser **interessante** ressaltar para as/as que a expressão *timeless events* refere-se a eventos atemporais, ou seja, que existem no presente, mas que provavelmente também existiam no passado e continuarão a existir no futuro.
(C13a*, p. 20)

No exemplo 69, o adjetivo destacado qualifica o evento contido no enunciado, afetando-o em sua descrição; o teor do adjetivo ainda é intensificado pelo advérbio de intensidade *muito*; então, não há como entender a instrução de forma inferior ao sentido de obrigação, configurando-se, portanto, a modalidade deôntica orientada-para-o-evento. Por sua vez, o adjetivo em destaque no exemplo 70 também qualifica o evento, mas expressa a avaliação do autor sobre a possibilidade de o Estado-de-Coisas vir a ser real; portanto, em 69, ocorre a expressão da modalidade epistêmica orientada-para-o-evento.

Como pudemos observar, com relação aos adjetivos modalizadores deônticos, o autor de LD não utiliza os adjetivos canônicos da modalidade (obrigatório-necessário), mas faz opção de modalizar seu discurso com adjetivos que remetem a estas noções. Sobre o adjetivo epistêmico, o autor o utiliza fazendo julgamento acerca do evento, ancorando-o na possibilidade epistêmica.

4.3.2.2 Advérbios

Segundo Tescari Neto e Pezatti (2005, p. 192), “os modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação do falante perante o conteúdo proposicional”. Com base em estudos da Gramática Funcional, os autores os agrupam em: asseverativos (expressam matizes de certeza, por exemplo: *certamente*), quase-asseverativos (expressam matizes de dúvida, por exemplo: *talvez*) e delimitadores (expressam limites para a informação contida no conteúdo proposicional, por exemplo: *biologicamente*).

No discurso do autor de LD, observamos a presença de advérbios de asseveração (certamente, evidentemente) e quase-asseveração (provavelmente, talvez), atuando sobre o escopo da proposição, como demonstram os exemplos a seguir:

(71) Eles **certamente** já viram muitas palavras no plural, mas devem atentar agora às diferentes regras, inclusive no que estiver relacionado às formas verbais.

(72) **Evidentemente**, as respostas não precisam refletir a realidade. (C3b, p. 16)

Nos exemplos 71 e 72, o autor utiliza advérbios de asseveração, a fim de comunicar o seu grau de certeza acerca dos eventos presentes em seus enunciados. O autor demonstra a sua avaliação do estado-de-coisas aos quais se reporta. Já nos exemplos 73 e 74, o autor demonstra um grau de certeza menos elevado, ao utilizar advérbios do tipo quase-asseveração. Isso significa que ele se compromete menos com o grau de certeza dos estados-de-coisas contidos em suas proposições.

(73) Eles já foram apresentados aos artigos durante seus estudos de inglês no ensino fundamental, então **provavelmente** não terão problemas em responder as questões individualmente.

(74) **Talvez** seja mais fácil trabalhar com trechos de música, mas nesse caso é interessante fazer uma edição incluindo apenas os trechos em que essas estruturas estão presentes (caso contrário, a atividade consumiria muito tempo, considerando que cada música dura em torno de 3 minutos). (C3c, p. 12)

Cabe ressaltar que, ainda no exemplo 74, observamos o caso da modalidade epistêmica (expressa pelo advérbio talvez) escopando a modalidade deôntica, expressa pela construção *é+interessante*. Esta sobreposição de modalização

Diante do exposto sobre advérbios, podemos destacar o papel desta classe de palavras como mais um meio que o autor de LD utiliza para expressar a sua subjetividade, pois há momentos em que ele assevera, confirmado a sua certeza, e em outros utiliza advérbios que expressam grau de certeza inferior. O uso de advérbios, portanto, salienta estas nuances discursivas, de precisão ou não com relação ao que se enuncia.

4.3.2.3 Auxiliares Modais

No *corpus* analisado, observamos que a expressão das modalidades deôntica, epistêmica e facultativa se dá também através do uso dos auxiliares modais *dever* e *poder*. Neves (2013, p. 175) aponta a tradicional polissemia dos mesmos e a dificuldade que o analista da língua tem de dar conta dos seus diversos significados. Há também diversos estudos retratando a questão da polissêmica dos verbos em língua portuguesa (RESENDE, 2015; DUARTE, 2012; COSTA, 2009, entre outros). Tome-se, por exemplo, o estudo de Gasparine-Bastos (2014), no qual a autora aponta três valores modais do verbo *dever* (deôntico, epistêmico e volitivo) e ainda casos de ambiguidade.

Para lidar com a ambiguidade dos verbos modais nas instruções do professor, especialmente no que diz respeito ao verbo *poder*, optamos por observar outros elementos do contexto linguístico e do contexto de uso do gênero. Vejamos o exemplo 74:

(74) O professor **pode escrever** no quadro as dez frases seguintes para que os alunos as copiem em seus cadernos **ou** disponibilizar uma cópia para cada dupla ou grupo de alunos (esse procedimento evita consumo excessivo de papel). (C3a, p. 24)

Ao observamos o modal *poder* no exemplo 74, entendemos que, considerando o contexto de ensino, não se faz necessário dar permissão ao professor para que ele utilize o quadro desta forma, pois é uma ação inerente ao seu trabalho. Além disso, observemos a utilização da conjunção coordenativa *ou* que nos informa a respeito da alternativa dada ao Participante, assim a ação toma ares de sugestão. Portanto, entendemos que o contexto e o contexto auxiliam para desambiguar o modal, pois “em função do valor polissêmico do modal *poder* [possibilidade, capacidade, permissão] como elemento de um sistema linguístico, precisamos buscar elementos que revelem a leitura adequada no contexto em que esse auxiliar ocorre” (BRUNELLI; BASTOS; 2011, p. 62)

No *corpus* em análise, os verbos *dever* e *poder* são utilizados para expressar as modalidades deôntica, epistêmica e facultativa, como vemos nos exemplos a seguir:

(75) Uma vez escolhida a pessoa, cada aluno **deverá elaborar** uma lista de perguntas com base nos exemplos sugeridos abaixo (o professor **pode escrevê-las** no quadro e pedir que os alunos as copiem em seus cadernos). (C3c, p. 15)

No exemplo 75, observamos a ocorrência do *dever* deôntico, instaurando o valor modal de obrigação e a modalidade é orientada-para-o-participante Indivíduo, conforme classificação de Pessoa (2011). Na mesma ilocução, observamos o uso do modal *poder*; a modalidade instaurada agora é a epistêmica, com o valor de possibilidade, e está orientada-para-o-participante Indivíduo.

Nos exemplos a seguir, observamos que o verbo *poder* é utilizado para modalizar o discurso do autor de formas diferentes. Com relação ao exemplo 76, ‘poder’ é epistêmico e sinaliza o valor da possibilidade de o evento expresso na proposição acontecer: *pedir aos alunos para pesquisar*. No exemplo 77, observamos o ‘poder’ modalizando deonticamente o enunciado, apresentando o valor modal de permissão: o participante Indivíduo pode se engajar no evento descrito na proposição; ademais, ocorre sua potencialização: *é permitido conferir respostas em duplas*.

(76) Para se oferecer uma prática suplementar dos pontos gramaticais da seção, **pode-se pedir** aos alunos que pesquisem e tragam para a aula letras de músicas que demonstrem as estruturas estudadas (There + to be +; Some e Any). (C9a, p. 252)

(77) Eles **podem verificar** suas respostas em duplas. (C2a, p. 47)

Como a modalidade epistêmica diz respeito ao que se conhece sobre o mundo, o autor utiliza o ‘dever’ para expressar a probabilidade, em um mundo possível, o fato de os alunos terem percebido como o plural é formado. Portanto, no exemplo 78, o modal *dever* instaura a modalidade epistêmica orientada-para-o-evento, com o valor de probabilidade.

(78) Chame a atenção deles para a atividade anterior, argumentando que **devem ter percebido**, por meio dos exemplos e das regras, como é formado o plural das palavras em inglês. (C2a, p. 18)

Com relação à modalidade facultativa, podemos observar o uso do modal *poder*, no exemplo 79, para expressar capacidade, em uma modalidade orientada-para-o-participante:

- (79) Nela [a atividade], os alunos devem numerar a ordem em que as ações aconteceram. Assim [os alunos] **podem analisar** por que os verbos estão no *past perfect*. (C2b, p. 26)

4.3.2.4 *Perífrase*

No *corpus* em análise, a construção perifrástica é utilizada apenas para a expressão da modalidade deôntica orientada-para-o-participante, como se pode ver no exemplo 80:

- (80) Do ponto de vista mais funcional, eles [os alunos] **têm de entender** os usos desse tempo verbal: Quando ele é usado? Com que finalidade? (C9b, p. 44)

Ao discorrer sobre a construção perifrástica, Almeida (1988) nos diz:

A construção **ter de** mais infinitivo serve especificamente à expressão da obrigação material e de obrigação lógica, aparecendo menos como expressão da obrigatoriedade moral. Representando uma obrigação externa, denuncia de certa forma um caráter passivo e corresponde à locução “ser obrigado a”. (ALMEIDA, 1988, p. 15, grifos do autor)

De acordo com o exemplo 80, entendemos que o autor modaliza através da perífrase e demonstra uma atitude mais polida com relação ao Participante aluno.

4.3.2.5 *Verbos de significação Plena*

Os verbos de significação plena são utilizados como expressão das modalidades deôntica e volitiva, como podemos ver nos seguintes exemplos:

- (81) Em alguns momentos, os alunos **precisarão mobilizar** outros tipos de estrutura para fazer as discussões e negociar suas escolhas e orçamento. (C7a, p. 223)
- (82) Além da estrutura, **espera-se** que possam compreender principalmente o valor semântico, que consiste em indicar uma situação hipotética. (C11c, p. 188)

No exemplo 81, podemos observar o uso do verbo *precisar* instaurando a necessidade deôntica e impondo ao participante Indivíduo que ele fique sob a obrigação de realizar o ato expresso na predicação, *mobilizar estruturas*. Já no exemplo 82, o verbo desiderativo *esperar*, com sentido de ter esperança/desejar, instaura a modalidade volitiva orientada-para-o-evento.

4.3.2.6 Preposição

Os únicos casos de modalidade Evidencial são Reportativas e todos se utilizam da preposição *segundo* para informar ao leitor a fonte da informação contida no enunciado, como podemos ver no exemplo a seguir:

- (83) **Segundo** Vygotsky, “o conhecimento é uma construção social e aí reside a importância do diálogo significativo em sala de aula” (VIGTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989). (C6c, p. 22)

Segundo Brunelli e Bastos (2011, p. 64), o tipo de falante e o modo como ele obtém a informação interferem no grau de confiabilidade da informação contida na proposição. No caso do *corpus* analisado, a fonte é sempre definida (externa) e do subtipo reportativo.

4.3.2.7 Modos Imperativo e Indicativo

Os modos verbais Imperativo e Indicativo presentes no *corpus* estão relacionados à modalidade deôntica, como vemos nos exemplos a seguir:

- (84) **Brincar** com os alunos mostrando alguns exemplos práticos de uso. (C7c*, p. 41)

- (85) Os alunos **fazem** o exercício em pares, trocando ideias sobre o que sabem a respeito de Tag Question em inglês. (C9b*, p. 130)

Em ambos os casos exemplificados em 84 e 85, o valor modal de obrigação recai sobre o participante Coenunciador e Indivíduo, respectivamente. Observe-se que, no caso do exemplo 85, o verbo conjugado no presente do indicativo faz referência ao

procedimento que o Participante deve adotar; no contexto de ensino, não expressa uma mera opinião ou descrição de um fato, mas remete à obrigação do participante, dizendo respeito à relação entre o participante em um evento e a realização potencial do evento, que é *fazer o exercício*.

Conforme a análise, podemos responder a questão referente à *manifestação das modalidades, dizendo* que o autor utiliza adjetivos (deôntico e epistêmico), advérbios (epistêmico), perífrases (deôntica), auxiliares modais (deôntico, epistêmico e facultativo), modos imperativo e indicativo (deôntico) e preposição (evidencial).

Com este resultado, nossa hipótese é confirmada, já que o *autor faz uso de diferentes modalizadores em seu discurso que diversificam a construção de sentidos em seus enunciados modalizados*. Portanto, como o Manual do professor figura entre os gêneros instrucionais, percebe-se e justifica-se a alta incidência da modalidade deôntica e, em decorrência de sua frequência, é de se admitir também uma variedade maior em termos de meios de expressão.

4.4 A modalidade deôntica no discurso do autor de LD

As análises realizadas até aqui mostram alta incidência da modalidade deôntica no discurso do autor, fato que era apontado desde a concepção desta tese. Descrevemos, portanto, tal modalidade, que se constitui a marca do gênero manual do professor e também é um dos eixos tradicionais considerados no campo dos estudos da Linguística (CORBARI, 2016, p.112).

Nosso objetivo específico é *descrever a deonticidade no discurso do autor através da análise dos macrovalores deônticos (LYONS, 1977) e do alvo deôntico (PESSOA, 2011) instaurados pelo autor de LD*. Para tanto, procedemos à análise dos dados para responder a seguinte pergunta: *considerando que o discurso do autor apresenta grande incidência da modalidade deôntica, quais valores deônticos (obrigação, permissão, proibição) estão presentes no discurso do autor e a quem ele se refere (professor/aluno)?*

4.4.1 Valor deôntico

A modalidade deôntica se situa no eixo da conduta e diz respeito ao dever, pois o “falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve,

invariavelmente, ocorrer” (QUADROS; ECKSTEIN; SELLA, 2017, p. 66). Considerando a própria origem da palavra deôntica, que é proveniente do grego *deon* (PESSOA, 2011b, p. 53) e significa “o que é obrigatório”, então estabelecem-se os valores prototípicos desta modalidade, os quais são a obrigação, a permissão e a proibição (LYONS, 1977). Considerando a descrição dos valores modais deônticos e o fato de que expressam controle mais humano (cf VERSTRAET, 2005) e que recaem sobre alguém, a tabela 11 leva em conta somente a ocorrência da modalidade deôntica orientada-para-o-participante, excluindo-se, portanto, os casos de modalidade orientada-para-o-evento:

Tabela 11- Macrovalores deônticos no discurso do autor

VALOR	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Obrigação	1572	94
Permissão	96	5,7
Proibição	5	0,3
Total	1673	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Conforme a tabela 11, o autor de LD instaura os macrovalores deônticos descritos em Lyons (1977) da seguinte forma: a Obrigação ocorre 94% das vezes, a Permissão ocorre em 5,7% dos casos e a Proibição tem um índice de ocorrência de apenas 0,3%. Observemos o seguinte exemplo:

(86) **Mostre** que nos três casos o verbo foi usado na forma –ing por vir depois de preposição: for, without e like. (C4a*, p. 102)

No exemplo 86, a *obrigação* é instaurada pelo Imperativo, que é relacionado à ordem. Neves (2012, p. 174) diz que a obrigação tem sido classificada em dois tipos principais, os quais são:

- a) Obrigação moral, que é interna e ditada pela consciência; neste tipo, o predicado envolve o traço [+ controle] (Ex. **Temos que** admitir que esta não é a realidade do artista brasileiro);
- b) Obrigação material, que é externa e ditada por imposição das circunstâncias (Ex. Aqueles que recebem ajuda **tem por obrigação** plantar uma árvore)

No caso do exemplo 86, a obrigação instaurada pelo autor diz respeito ao dever profissional, no ramo da obrigação moral, conforme diz Almeida (1988), quando salienta que moral envolve o dever cívico, profissional e religioso. Vejamos agora o exemplo 87:

(87) Se necessário, os alunos **podem usar** o glossário ao final do livro. (C10a*, p. 103)

O exemplo 87 apresenta o valor deôntico da *permissão* dada ao aluno, caso este tenha de necessidade, o que é visto claramente pelo uso do adjetivo atuando sobre o estado de coisas *poder usar o glossário*. Ao tratar da modalidade deôntica a partir da noção de obrigação, Lyons (1977) faz uma relação entre proibição e permissão; tal autor discorre em sua argumentação acerca do fato de que a obrigação se relaciona à necessidade, enquanto que a permissão mantém uma relação com a possibilidade de atos. Para demonstrar o valor da proibição, apresentamos o exemplo 88:

(88) O future perfect será introduzido por meio dessas frases, mas ainda **não dê** detalhes sobre a estrutura usada. (C2b, p. 54)

Como foi dito na análise dos tipos de Imperativo (ver subseção 4.1.1), o imperativo negativo é associado à proibição e, no discurso do autor, esse valor deôntico ocorre apenas em 0,3% dos casos. Se considerarmos que o imperativo é utilizado sempre para o Coenunciador, podemos entender que a quantidade de proibições ao professor é quase inexistente, o que nos leva a entender que, de fato, a proibição não é um fator relevante no discurso do autor no momento de instruir o professor sobre o ensino de gramática da língua inglesa. Isso nos parece positivo, pois abre espaço para questionarmos o fato da limitação no agir professoral que supostamente é imposta pelo autor de LDs.

4.4.2 Alvo deôntico

As definições de Fonte e Alvo deônticos estão intrinsecamente relacionadas, pois, se há proibições, obrigações ou permissões sendo instauradas no discurso, isso remete ao que é dito em Lyons (1977), se X (alvo) é obrigado a fazer algo (alvo) é porque X reconhece que alguém ou algo tem autoridade sobre ele. Em outras palavras, a

deonticidade é instaurada por uma fonte (pessoa ou instituição) moralmente responsável e recai sobre alguém (alvo).

A distinção entre estes dois termos também é pontuada em Verstraet (2005), ao dizer que fonte modal é a autoridade que concede a permissão ou impõe a obrigação, enquanto que o agente modal é aquele de quem se espera a condução, a efetivação da ação. O autor salienta que essa diferença repercute na pressuposta disposição do agente, uma vez que modalizar deonticamente expressa controle humano.

A fonte deôntica no discurso do autor é sempre ele mesmo. Ele instaura os valores deônticos sobre o alvo, que pode ser o professor ou aluno (Coenunciador, Indivíduo, conforme PESSOA, 2011b). A tabela 12 apresenta os dados desta questão: quem é o alvo deôntico no discurso do professor?

TABELA 12: Alvo deôntico no discurso do autor

ALVO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Coenunciador	1467	87,7
Indivíduo	206	12,3
Total	1673	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Conforme a tabela 11, o Coenunciador, ou seja, o professor, é o alvo deôntico de 87,7% das ocorrências. De fato, este dado se coaduna totalmente com a proposta do gênero, que pretende orientar o professor. Alunos não recebem orientação sobre como ensinar, mas sim como proceder com relação ao processo de aprendizagem. Por isso, este Indivíduo terceiro-reportado é foco deôntico em apenas 12,3% dos casos. Os exemplos a seguir ilustram esses casos, respectivamente:

(89) Por se tratar de uma estrutura complexa, **você** pode escrever o exemplo no quadro e retomar com os alunos a formação desse tipo de if clause antes de pedir a eles que realizem o exercício. (C6c, p. 22)

(90) **Os alunos** praticarão a *second conditional* escolhendo a melhor possibilidade de resposta entre as frases apresentadas. (C2c, p.19)

No exemplo 89, vemos o alvo deôntico Coenunciador (professor) claramente expresso pelo uso do pronome *você* e, no exemplo 90, observamos o alvo Indivíduo, expresso com o substantivo *alunos*.

Ao elencarmos os valores e o alvo deôntico, convém também informar o leitor sobre a relação que existe entre estes dois parâmetros; portanto, cruzamos as informações acerca do valor e do alvo deôntico (conforme tabela 13), para entendermos quais valores se aplicam a qual alvo.

Tabela 13 - Cruzamento entre alvo e valor deôntico

ALVO	OBRIGAÇÃO	PERMISSÃO	PROIBIÇÃO	TOTAL
Coenunciador	1427	35	5	1467
Indivíduo	145	61	0	206
Total	1572	96	5	1673

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SPSS

Conforme a tabela 13, observamos que o autor instaura obrigações, permissões e proibições ao professor ao passo que aos alunos, instaura obrigações e permissões. No entanto, o percentual de proibição ao professor não nos parece relevante em termos numéricos (conforme comentamos na subseção 4.4.1).

Com esta análise, podemos responder a pergunta inicial: *considerando que o discurso do autor apresenta grande incidência da modalidade deôntica, quais valores deônticos (obrigação, permissão, proibição) estão presentes no discurso do autor e a quem ele se refere (professor/aluno)?* De acordo com a análise, observamos que os macrovalores deônticos de Obrigação, Permissão e Proibição estão presentes no discurso do autor de LD. Seu alvo deôntico é o Coenunciador – o professor - (87,7% dos casos) e o Indivíduo – aluno – em 12,3%. Observamos também que o autor instaura a obrigação, a permissão e a proibição para o professor, e a obrigação e a permissão para o aluno.

Com esses dados, vemos que nossa hipótese foi confirmada em parte: o *autor utiliza modalizadores em seu discurso, não só com relação ao professor, mas também aos alunos*, pois o aluno não é alvo da proibição deôntica. Considerando o baixo percentual de proibições expressas com o imperativo negativo (apenas 5 casos, conforme a tabela 13), avaliamos que o professor também não é alvo de proibições por parte do autor. Do ponto de vista estatístico, a existência de cinco proibições não é relevante, mas sob a ótica da interação comunicativa entre autor e professor, o fato de não haver proibições ao interlocutor torna-se um dado interessante, pois demonstra a construção de um *ethos* de fala mais polido no trato com o professor.

4.5 A Subjetividade do autor em orientações de gramática da língua inglesa

Em sua obra intitulada *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*, Oliveira (2015, p. 207) afirma que “o não ensino de gramática nas aulas de inglês como língua estrangeira não faz sentido”; o autor ainda referenda seu posicionamento em favor da importância do ensino de estruturas gramaticais em sala de aula ao dizer que “é imprescindível ensinar gramática nas aulas de inglês como língua estrangeira, pois seu ensino pode ser útil aos aprendizes”.

Motivados pela importância do ensino de gramática nas aulas de inglês, e pela importância do LD para cumprir esta meta, procuramos observar a subjetividade do autor expressa através da modalização do seu discurso, quando este orienta o professor sobre como ensinar estruturas gramaticais. O objetivo geral desta tese, portanto, foi: *descrever e analisar os modalizadores bem como os significados modais presentes no discurso de autores de Livros Didáticos (LD) de língua inglesa para o Ensino Médio, que foram distribuídos nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, tendo em vista que o Manual do Professor contém as instruções “principalmente aquelas necessárias durante o andamento das aulas” (TÍLIO, 2016, p.230).

Desde a concepção deste estudo, questionávamo-nos: *como a subjetividade do autor se manifesta nas instruções do ensino de estruturas morfossintáticas?* Para obter respostas, buscamos na Gramática Discursivo-Funcional o aparato teórico-metodológico para responder a pergunta sobre a subjetividade do autor, pois esta teoria considera a intenção do falante, ou seja, tenta descrever em sua arquitetura básica as evidências psicológicas codificadas na língua, pois entende que as expressões linguísticas “começam com as intenções e terminam com a articulação destas expressões”⁷⁷ (HENGEVELD; Mackenzie, 2008, p. 8).

De acordo com a análise dos dados, observamos que, do ponto de vista do **nível Interpessoal**, o falante (autor) se dirige ao interlocutor (professor) utilizando Ilocuções Declarativas, Imperativas e Interrogativas. Constatamos que, como havíamos previsto, as Imperativas têm maior incidência - haja visto que o gênero Manual do Professor é instrucional e, portanto, contém muitos atos diretivos – mas, ao nos depararmos com a quantidade de Declarativas em seu discurso, percebemos que o autor

⁷⁷ No original: [...] which starts with intentions and ends with the articulation of the actual linguistic expression. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.2)

não apenas “comanda” o ensino de gramática, mas apresenta informações como definições, sugestões, recomendações, entre outras.

Ainda relacionado à alta incidência de Imperativas, cabe-nos informar que uma parte delas é realizada com o Infinitivo, o que demonstra o enfraquecimento da força ilocucionária empreendida aos atos discursivos do autor, uma vez que usar o infinitivo para expressar o “comando” significa atribuir a este uma menor força manipulativa. Outra informação diz respeito às ilocuições com imperativo negativo; lembremo-nos que esta estrutura instaura a proibição, mas devido a sua baixa frequência (apenas 7 vezes no universo de 13 coleções de LD), podemos afirmar que, ao evitar as negações associadas ao imperativo, o autor do LD diminui a incidência de proibições ao professor, e isso vem ao encontro da ideia de que o interlocutor possui liberdade para agir, uma vez que não está proibido de realizar uma ação ou outra.

Outro aspecto analisado no nível interpessoal diz respeito ao uso de vocativo no discurso do autor. Segundo a GDF, o vocativo é uma classe especial de Interativo e sinaliza que o falante tenta obter a atenção diretamente do seu ouvinte. O autor do LD faz uso deste interativo, inclusive realiza a mudança de gênero, talvez em uma tentativa de aproximação, entendendo que seu interlocutor possui individualidade e identidade; é uma forma de reconhecer o papel do outro na interação comunicativa.

Também faz parte da análise no nível Interpessoal observar o uso de operadores de mitigação e/ou asseveração. Ambos os recursos são utilizados pelo autor e, na possível tentativa de diminuir a força ilocucionária de seus atos comunicativos, ele faz uso de orações condicionais, expressando a possibilidade de o interlocutor se posicionar sobre uma atitude ou outra, dependendo do seu julgamento acerca de uma determinada situação. Em contrapartida, o autor também evidencia o reforço de suas instruções através do modalizador *é + adjetivo*. Comparando-se os índices de mitigação e asseveração, pudemos observar que o autor minimiza mais que reforça a força ilocucionária de seus atos comunicativos.

Seguindo a análise da subjetividade do autor, passamos às categorias do **Nível Representacional**. Considerando o Alvo e o Domínio da avaliação de uma distinção modal, identificamos que há, no discurso do autor, modalidade deôntica (orientada-para-o-participante e para-o-evento), modalidade Epistêmica (orientada-para-o-evento e para-a-proposição), modalidade volitiva (orientada-para-o-evento e para-a-proposição), modalidade facultativa (orientada-para-o-participante) e também modalidade Evidencial (orientada-para-a-proposição). Com relação à modalidade deôntica orientada-para-o-

participante, foi observado que os macrovalores deônticos de obrigação se dirigem ao Coenunciador (professor), mas também ao Indivíduo (aluno). Os percentuais demonstraram também que a alta incidência da modalidade deôntica se coaduna com os dados analisados no nível Interpessoal, pois, como foi dito anteriormente, é uma característica do gênero Manual.

O terceiro nível de análise dos dados foi o **Morfossintático**. Observamos as categorias linguísticas através das quais a modalidade se manifesta no discurso do autor. Segundo os dados, foram identificados os seguintes meios linguísticos de expressão da modalidade: Modo verbal (imperativo e indicativo), adjetivo, advérbio, verbo de significação plena, auxiliares modais, construção perifrástica e preposição. Ao cruzarmos as informações sobre as categorias linguísticas e o tipo de modalidade, pudemos observar os modalizadores deônticos e epistêmicos representativos no *corpus* e constatamos que o autor utiliza adjetivos (importante, necessário, possível, entre outros), auxiliares modais (poder/dever) para os enunciados deônticos, epistêmicos e facultativos; advérbios (asseverativos e quase-asseverativos) para enunciados epistêmicos, verbos de significação plena (esperar/pretender) para enunciados volitivos e perífrase (somente para enunciados deônticos). Considerando o caso da modalidade Evidencial, o autor faz uso da preposição *segundo* para apresentar a fonte da informação, em uma expressão de Evidencialidade Reportativa. Com relação ao modo verbal, observamos o Imperativo e o Indicativo associados à deonticidade.

Com relação à deonticidade presente no discurso do professor, analisamos também os macrovalores deônticos e o alvo, a fim de conhecer quais os tipos de valores e a quem o autor se refere quando os instaura em seu discurso. Pudemos observar que o autor instaura obrigações e permissões ao professor (Coenunciador) e ao aluno. No que diz respeito a proibições, o baixo índice deste valor deôntico com relação ao professor abre espaço à reflexão, pois o número de proibições ao professor contrasta com a ideia recorrente de que há limitações ao trabalho docente ao ponto de proibi-lo de tomar certas atitudes. Em outras palavras, este fato pode significar que o professor não está proibido de fazer escolhas com relação ao ensino de gramática, o que lhe confere uma certa autonomia.

Diante dos resultados da análise, entendemos que a hipótese básica se confirma em parte - *O autor de LD têm diversas intenções comunicativas para com o professor (entre elas, intenciona ampliar a autonomia do professor sobre as decisões acerca da aula); para tanto, o autor evoca diferentes recursos modais, expressando*

assim, em sua subjetividade, o compartilhamento das escolhas que o seu interlocutor deve realizar, deixando-lhe a cargo a condução da aula de estruturas gramaticais. Se olharmos para as ilocuções, observamos a diversidade de intenções comunicativas, pois o autor descreve, pergunta, explica, define, sugere etc. Essas pistas linguísticas podem nos levar a entender que, em certa medida, a autonomia do professor é realmente assegurada no manual.

Por outro lado, mesmo com o percentual de modalidade epistêmica, demonstrando as possibilidades dadas ao professor - o que nos convida a refletir sobre o fato de que o autor não só comanda, mas também sugere e apresenta possibilidade ao professor no que diz respeito a agir de uma forma ou outra – isto se contrapõe aos dados que apresentam a alta incidência das ilocuções imperativas. Estas, por sua vez, implicam o elevado percentual de modalidade deontica, instaurando o valor de obrigação para o interlocutor, o que ainda parece ser a marca deste gênero. Através da análise da deonticidade presente no discurso do autor, é notório que o índice de instauração de valores deonticos como a obrigação e a permissão com relação ao professor ainda dá o tom nas orientações do autor. Por isso, é custoso afirmar que a nossa hipótese básica se confirma no geral, mas apenas em parte, pois ainda se observa o alto índice de ocorrência do Imperativo, instaurando a obrigação ao professor.

4.6 Síntese da discussão

A análise demonstrou que, considerando o Nível Interpessoal, sob do ponto de vista da Ilocução, o autor utiliza três tipos de ilocuções básicas em seu discurso: Imperativa, Declarativa e Interrogativa, para instaurar diversos atos discursivos, a saber: Ordem, Possibilidade, Explicação/ Definição, Pergunta, Permissão, Obrigação, Proibição, Negação, Sugestão/ Recomendação e Desejo/ Expectativa. Também foi observada no *corpus* a presença de Vocativo - que possibilita entender uma possível interação maior entre o autor e o locutor - e de operadores de Mitigação e Asseveração – especialmente os que enfraquecem a força ilocucionária dos atos discursivos.

Com relação ao Nível Representacional, considerando o Alvo da avaliação, as partes do enunciado do autor sobre as quais incide a modalização são: o Participante, o Evento e a Proposição – que demonstram que o autor não evidencia apenas o participante, mas também qualifica os eventos enquanto necessários e possíveis. Ao consideramos o Domínio semântico - ou seja, a perspectiva sobre a qual a avaliação modal ocorre - as

modalidades identificadas no *corpus* são: Deôntica, Epistêmica, Volitiva e, com menor representatividade numérica, a Facultativa e a Evidencial.

Com relação ao nível Morfossintático, observamos que os meios linguísticos da manifestação da modalidade são o Modo Verbal (Imperativo e Indicativo), Advérbio, Auxiliar modal, Perífrase, Adjetivo, Verbo de Significação Plena e Preposição. Observamos também que a modalidade deôntica tem a maior diversidade de meios de expressão, seguida da modalidade epistêmica, enquanto a volitiva, a facultativa e a evidencial se utilizam de apenas um meio.

Através da análise da deonticidade no discurso do autor, vimos que ele instaura obrigações e permissões aos professores e alunos, os quais são seus alvos deônticos. Os atos diretivos do autor são, em sua maioria, relacionados ao interlocutor (professor), como era de se esperar, pois o gênero Manual do Professor atende uma demanda de comunicação entre autor e professor. Contudo, o fato de se dirigir ao aluno, impondo-lhe obrigações e permissões, leva-nos a perceber a importância do estudante na construção do processo de ensino de estruturas gramaticais.

5 CONCLUSÕES

Esta tese buscou unir dois objetos de estudo importantes para a pesquisa: a **modalidade linguística** e o **manual do professor**. Desde a sua concepção, entendíamos que havia necessidade de relacionar estes dois temas, pois, apesar de serem ambos bastante estudados, ainda era necessário lançar luz sobre a maneira como o autor de Livros Didáticos expressa a sua subjetividade no que diz respeito ao ensino de gramática (estruturas morfossintáticas) nas aulas de inglês ou, em outras palavras, como a modalização do seu discurso oferece pistas sobre as evidências psicológicas codificadas em seus atos via linguagem.

Partimos do princípio de que tais intenções iriam além do simples fato de “ordenar” ao seu interlocutor como ele deve proceder com relação à aula - atitude que marca o caráter deôntico (*dever-fazer*) - e questionamo-nos sobre quais seriam as outras atitudes modais presentes nas instruções para o momento de sala de aula. Por esta razão, nosso objetivo foi *descrever e analisar os modalizadores bem como os significados modais presentes no discurso de autores de Livros Didáticos (LD) de língua inglesa para o Ensino Médio, que foram distribuídos nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*.

A partir do nosso objetivo geral, buscávamos respostas para o nosso questionamento principal: *como a subjetividade do autor se manifesta nas instruções do ensino de estruturas morfossintáticas?* Para dar conta de entender a manifestação da subjetividade via modalização do discurso, buscamos uma teoria funcionalista da língua, que nos desse subsídios para entender como as intenções do falante são codificadas. Por isso, pautamo-nos pelo aparato teórico-metodológico da Gramática Discursivo-Funcional, por se tratar de uma teoria sobre a gramática que tenta descrever, em sua arquitetura básica, as evidências psicológicas, pois entende que as expressões linguísticas “começam com as intenções e terminam com a articulação destas expressões” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.8). Entendemos, outrossim, o Manual do Professor como um gênero discursivo através do qual o autor dialoga com o interlocutor, tratando-se de um exemplar de uso real da linguagem, já que atende a uma demanda de comunicação entre autor e professor.

Partimos da hipótese básica de que *o autor poderia intencionar ampliar a autonomia do professor sobre as decisões acerca da aula ao evocar diferentes recursos*

modais, para propiciar o compartilhamento das escolhas que o seu interlocutor deve realizar, deixando-lhe a cargo a condução da aula de estruturas gramaticais.

Iniciamos a análise dos dados considerando o Nível Interpessoal da GDF. Os dados mostraram-nos que a maior parte das instruções ocorre através das ilocuções Imperativas (52,9%), o que evidencia atos ilocutórios diretivos, como o comando. De fato, isto é característico do gênero instrucional, como já sabíamos, mas o mesmo autor também faz uso de ilocuções Declarativas em uma proporção significativa (46,7%), através das quais apresenta definições e explicações, faz sugestões e recomendações e revela desejos e expectativas com relação ao ensino, apresentando possibilidades de condução da aula.

Outro dado importante com relação às ilocuções Imperativas é que, em 34,4% das vezes que as utiliza, o autor o faz com o Infinitivo Impessoal, o que pode ser um indício que revela uma tentativa de minimizar a força ilocucionária da Ilocução Imperativa. Além disso, o uso do Imperativo Negativo ocorre apenas 4 vezes, ou seja 0,3%. Como as ilocuções Imperativas são todas direcionadas ao participante Coenunciador, e partindo do princípio de que o Imperativo negativo instaura a proibição, então podemos concluir que a instauração deste valor deôntico com relação ao professor é mínimo, o que pode representar o fato de que não há interesse por parte do autor de proibir o professor em atuar sobre a condução da aula. Consequentemente, se o professor não está proibido, é permitido a ele maior liberdade de ação.

Essa tentativa de aproximação com o interlocutor ocorre, também, pelo uso do Vocativo, que, na concepção da GDF, é uma marca de “orientação contínua do falante para com seu ouvinte”, mecanismo linguístico utilizado cerca de 4,8% das vezes em que o autor se dirige ao professor. Considerando o volume de cláusulas analisadas, este dado parece ser não muito expressivo, mas, ao mesmo tempo, chama-nos a atenção que o uso do vocativo no gênero masculino ocorre 40 vezes e o do vocativo no gênero feminino é expresso em 88 casos; a opção do autor pela variação de gênero pode ser um indício de que, ao dirigir-se ao professor, reconhece a sua identidade em certa medida, o que pode ser também uma forma de transparecer a sua subjetividade e a sua aproximação com o interlocutor.

Outra observação com relação às Ilocuções Imperativas é o uso de um recurso de “preservação da face”, por meio de orações condicionais, para dar opções ao professor no que tange às atitudes de condução da aula. É bem verdade que o autor também aumenta a força ilocucionária de seus enunciados, reforçando-o (2,7%) e mitigando-o (5,2%);

operadores de asseveração e mitigação são utilizados pelo autor em 210 momentos. Ainda sobre a análise das Ilocuções, os dados mostraram que o autor utiliza as Interrogativas 11 vezes.

Em seguida, analisamos os dados considerando o Nível Representacional, o segundo na arquitetura da GDF, responsável por revestir as unidades linguísticas com o conteúdo semântico. Os dados mostraram-nos que, segundo o critério do Domínio Semântico, as modalidades identificadas e seus respectivos percentuais de ocorrência no *corpus* correspondem a: Deôntica (88,3%), Epistêmica (10,2), Volitiva (1,1%), Facultativa (0,3%) e Evidencial (0,1%). Com relação ao critério Alvo da Avaliação, observamos os seguintes números: Participante (82,8%), Evento (16,7%) e Proposição (0,6%). Estes dados revelam que, em certa medida, existe diversidade com relação às atitudes do autor quando instrui o professor a agir com relação ao ensino de gramática. O interesse não está somente relacionado ao comando, mas às possibilidades epistêmicas e até a expressão da volição do autor com relação às expectativas dele sobre o processo de ensino.

Com relação ao Nível Morfossintático, buscamos observar os meios linguísticos através dos quais a modalização ocorre no discurso do autor. Os dados demonstram que a marcação morfossintática e os respectivos percentuais de ocorrência são: Modo Imperativo (69,6%), Modo Indicativo (0,7%), advérbio (0,4%), auxiliar modal (24%), construção perifrástica (0,2%), adjetivo (3,7%), verbo de significação plena (1,3%) e a preposição (0,1). Ao cruzamos as informações para analisarmos a relação entre as modalidades encontradas no discurso do autor e o meio linguístico para expressá-las, observamos que a modalidade deôntica é expressa por Modo Imperativo, Modo Indicativo, Auxiliar Modal, Construção Perifrástica, Adjetivo e Verbo de Significação Plena; a modalidade epistêmica é expressa pelo seguintes meios: Advérbio, Auxiliar Modal, e Adjetivo; a modalidade Volitiva é sempre expressa por meio de Verbo de Significação Plena; a modalidade Facultativa é expressa pelo modal *poder* e a modalidade Evidencial do subtipo Reportativa é expressa através do uso da preposição *segundo*.

A alta incidência da modalização deôntica no discurso do autor também nos leva a refletir sobre os valores e o alvo deônticos nas instruções do autor. Após a análise dos dados, observamos que o autor tem dois alvos deônticos: o professor (Coenunciador) e o aluno (Indivíduo). Com relação ao primeiro alvo, o autor instaura valores de obrigação e permissão (também proibições, mas, em termos numéricos, não é representativo, pois soma apenas cinco ocorrências em um total de 1673, conforme tabela 13); com relação

ao alvo Indivíduo, o autor também instaura os mesmos valores com a ressalva de não haver nenhuma proibição ao aluno. Estas informações coadunam-se com o gênero, tanto o fato de a modalização deôntica ser a marca do manual do professor, na qualidade de material instrucional, como o fato de o autor ter como alvo majoritário o professor, o seu interlocutor natural.

No que diz respeito à fonte deôntica, o autor é o enunciador em todas as ocorrências, mas com relação ao alvo, observamos que, apesar de o professor ter o maior índice, o autor do livro didático também se reporta ao aluno. Isso significa que este segundo alvo deôntico também é sujeito no processo de comunicação realizado via gênero discursivo Guia didático do professor.

Após a análise dos três níveis e dos valores e alvo deônticos, pudemos perceber que a nossa hipótese básica é parcialmente confirmada, já que *o discurso do autor apresenta as pistas das diversas intenções comunicativas para com o professor (entre elas, intenciona ampliar a autonomia do professor sobre as decisões acerca da aula)*. Com o uso do modal *poder*, observa-se que o autor apresenta diversas sugestões ao seu interlocutor, abrindo-lhe um leque de possibilidades de ação. Tem-se o entendimento que existe *o compartilhamento das escolhas que o interlocutor deve realizar, e isso significa que o autor, em certa medida, deixa a cargo do professor as escolhas a serem feitas na condução da aula de estruturas gramaticais*.

Em certa medida, observa-se que a diversidade de intenções comunicativas acontece, mas a alta incidência de ilocuções imperativas e da modalidade deôntica incidindo sobre o Participante Coenunciador (Professor) nos leva a pensar que talvez não haja a opção de escolha definida claramente no discurso do autor. Entendemos que as contingências do gênero justificam a existência de tantos comandos ao interlocutor, e é preciso entender que a esfera sociodiscursiva em que o gênero Manual do professor se insere justifica essa modalização marcadamente deôntica.

A abordagem de estruturas gramaticais é significativa no contexto de ensino de uma língua, dada a sua importância para a aprendizagem, já que ela é, nas palavras de Franchi (2006, p. 22), “um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar de uma língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como se fala e se escreve nessa língua”. Os envolvidos no ensino de gramática na escola, tanto o autor de livro didático (na produção do material) quanto o professor (na condução da aula), sabem que não é eficiente fazer mera explanação de regras, mas sim contextualizar o ensino de gramática e aplicá-lo ao uso efetivo da língua,

tornando-se necessária uma orientação clara por parte do autor com relação à conduta do professor no momento de explicar os conteúdos gramaticais.

Portanto, nossos dados confirmam em parte a tese defendida, pois o autor expressa sugestões e divide com o professor as escolhas para o ensino de gramática. No entanto, não se sabe qual é o impacto desta negociação entre autor e professor no que diz respeito à execução da aula de gramática. A análise deste aspecto é um dos desdobramentos possíveis desta pesquisa, embora tenhamos evidenciado outros, como, por exemplo, um estudo para avaliar se há repercussões sobre o Manual causadas pelas mudanças propostas na Base Nacional Comum Curricular.

Para finalizar este estudo, propomos uma reflexão acerca da modalidade deôntica e sua considerável frequência no discurso do autor. Considerando que ela não possui exclusividade, observamos que há características que nos fazem pensar em dois vieses: de um lado, o autor visa à inclusão do professor (através de suas muitas sugestões e possibilidades apontadas para o ensino de estruturas gramaticais), por outro lado, este mesmo autor ainda parece ser impositivo, haja vista o fato de a modalidade deôntica ser expressa, especialmente, por imperativos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. **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. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4557. Acesso em 26 jun. 2016.

ALMEIDA, João de. A categoria da modalidade. **Uniletras**, Ponta Grossa, v.1, n. 10, p. 10-24, 1988.

ALVES, Rosângela Jovino. A modalização nos discursos de uma autoridade política e de uma autoridade religiosa. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 57-67, 2007. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol7/artigo4vol7-1.pdf>. Acesso em 23 jul. 2016.

ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro e Santos. **O complexo TAM (tempo, aspecto e modalidade) em materiais didáticos de francês e português língua estrangeira**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17126. Acesso em 26 jan. 2017.

ARAÚJO, Alexandra; COAN, Márluce. A categoria Modalidade no ensino de Francês: análise de Livro Didático. **Acta Scientiarum - Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/15043/pdf>. Acesso em 23 jul. 2016.

ARAÚJO; Alexandra M. de Castro e Santos; COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. A abordagem da categoria Modalidade em livros didáticos de Espanhol e de Francês língua estrangeira: uma análise comparatista. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 14, n.3, p. 390-401, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.03>. Acesso em 20 dez. 2020.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. A subjetividade na construção de significados: uma análise da escrita de artigos de pesquisa. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 31, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1074/1036>. Acesso em 7 mai. 2021.

ARAÚJO, Juliana Geórgia Gonçalves de; TIMÓTEO, Lidianeiza de Moura. Modalidade linguística e o ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (org.). **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. Cap. 13, p. 311-328

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Sousa Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2013

BALASCH, Sonia. Debe (de) ser: evolución de la variación. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (org.). **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, cap. 11.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010. 14ª Ed.

BARACHO, Rosilene Moreira. **A manifestação da modalidade epistêmica no discurso do professor de ensino Fundamental I e Médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000048/00004859.pdf>. Acesso em 1 jul. 2017.

BARONI, Gabriela do Couto. **O caráter multifuncional de verbos volitivos do português do Brasil em gêneros jornalísticos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5010 DISSERTACAO%20-%20Gabriela%20Baroni.pdf. Acesso em 1 jul. 2016.

BATISTA, Raquel Uchôa. **A modalidade deôntica como expressão de valores vitorianos na peça Lady Windermere's Fan**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14744. Acesso em 1 jul. 2016.

BEVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novac e Luísa Neri. São Paulo: Ed. Nacional da Universidade de São Paulo, 1976.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 (Língua Estrangeira Moderna)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: [file:///D:/Downloads/GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGEIRA%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGEIRA%20(1).pdf). Acesso em 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 (língua estrangeira moderna: ensino médio)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018** (Língua Estrangeira Moderna). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Informe 43/20**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em 26 mar. 2021

CARIOCA, Cláudia Ramos. **A evidencialidade em textos acadêmicos de grau do português brasileiro contemporâneo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CARVALHO, Cristina dos Santos. Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e n. 2, p. 9-27, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25252>. Acesso em 1 fev. 2020.

CASIMIRO, Sérgio. **Um estudo das modalidades deontica e volitiva nos discursos do presidente Lula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86548/casimiro_s_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29 mar. 2020.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. O componente evidencial da linguagem. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (org.). **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, cap. 2, p. 41-58.

CEMIM, Juliana. Gênero do discurso no manual do professor no livro didático do professor de língua portuguesa. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 5, 2002. Curitiba: **Anais [...]**, Curitiba, Mídia Curitibana, 2003, p. 683-691. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/095.pdf>. Acesso em 22 jul. 2016.

PEZZATI, Erotilde Goretti (org.). **Pesquisas em gramática funcional**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. Cap. 6, p. 173-202.

COMPARINI, Ana Maria Paulino. A modalização deontica no discurso jurídico. *In*: PEZZATTI, Erotilde Goretti (org.). **Pesquisas em gramática funcional: descrição do português**. São Paulo: 2009, Cap. 6, p. 173-202

CORBARI, Alcione Teresa. Modalizadores: a negociação em artigo de opinião. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 16, n. 1, p. 117-131, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/93PnkPTjsrdNgMS36zxRdLM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 jun. 2021.

COSTA, Sueli. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. **Letra Magna**, Ano 05, n. 11, 2009. Disponível em <http://www.letramagna.com/deonticoepistemico.pdf>. Acesso em 1 jan. 2020

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Angélica Furtado; TAVARES, Maria Alice (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21375/3/Funcionalismo%20e%20ensino%20de%20gram%C3%A1tica%20%28livro%20digital%29.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

DALL'AGLIO HATTNER, Marize Matos. Entre o poder e o dever: fatores intervenientes na expressão da modalidade nos discursos de posse presidencial. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 155-168, 2. sem. 2009. Disponível em: <file:///D:/Downloads/33111-Texto%20do%20Artigo-111356-1-10-20190823.pdf>. Acesso em 20 dez. 2019.

DEPRAETERE, Ilse; REED, Susan. Mood and Modality in English. In: ARTS, Bas; MCMAHON, April. **The handbook of English linguistics**. USA: Blackwell Publishing, 2006. Cap. 12, p. 269- 290.

DIAS, Renilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIK, Simon Cornelius. **The theory of Functional Grammar** (Part I; The Structure of the clause). New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DOTA, Maria Inez Mateus. O discurso científico: subjetividade/objetividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 4, 2003. Bauru: **Anais** [...], São Paulo, 2003, p. 1-5. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL180.pdf>. Acesso em 7 mai. 2021.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. A expressão da modalidade deôntica e epistêmica na fala e na escrita e o padrão sv. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, Número Especial, p. 77-94, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9365/6719>. Acesso em: 07 mai. 2020.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2014.

FERNANDES, Magda Bahia Schlee. Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 9, p. 157-169. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/157.pdf>. Acesso em 26 dez. 2019.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual de Professor de uma coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151186>. Acesso em 25 set. 2021.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **A tessitura do gênero textual “manual do professor” de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD.** 2014. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000192866>. Acesso em 25 set. 2021.

FIORI, Neide Almeida. Livro didático: reflexões envolvendo autoria, conteúdo e teoria. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3447/2741>. Acesso em 1 fev. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2008, 7. ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Cap. 4, p.49-58

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar.** Amsterdam: Jonh Benjamim Publishin Company, 1995.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de projetos de pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2003.

GONDIM, Ana Célia Lima. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8330. Acesso em 26 jun. 2016.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1985.

HENGEVELD, Kees. Illocution, mood and modality. *In*: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (Ed.). **Morphology: a handbook on inflection and word formation.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

HENGEVELD, Kees. Illocution, mood and modality in a Functional Grammar of Spanish. 1988. **Journal of Semantics**, v. 6, n.1, p. 227-269, 1988.

HENGEVELD, Kees. Layers and operators in functional grammar. **Journal of Linguistics**, v. 25, n.1, p. 127-157, 1989.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. **Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. Gramática discursivo-funcional. Tradução de Marize Mattos Dall’Aglío-Hattner. In: SOUZA, Edson Rosa de (org). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. Cap. 2, p.43-86.

HENGEVELD, Kees.; HATTNER, Marize Mattos Dall’Aglío. Four types of evidentiality. **Linguistics**, v. 53, p. 479-524, 2015.

KEIZER, Evelien. **A Functional Discourse Grammar for English**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006. Cap 5, p.154-174

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**, ano 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em 20 set. 2021

LEMSON, Tatiana Maria Silva Coelho. **Aposições restritivas no português brasileiro escrito contemporâneo: análise e formalização no modelo da gramática discursivo-funcional**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21785/1/2016_teste_tmsclemson.pdf. Acesso em 20 jan. 2019

LEVINSON, Stephen Curtis. **Pragmática**. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 1, p. 1-64

LIMA, Liliane Viana. **A modalidade facultativa no português falado no Ceará: uma análise baseada na Gramática-Discursivo funcional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40130>. Acesso 29 mar 2020.

LOPES, Maria de Fátima de Sousa. **Uma análise funcionalista da modalidade deôntica na coluna Confronto das Ideias do jornal “O Povo”**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16134. Acesso em 26 jun. 2016.

LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. **Gramática de significados**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. **A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5913/1/2009_tese_mfvlopes.pdf. Acesso em 10 mar 2016.

LUCENA, Isabel Larissa de. **A expressão da evidencialidade no discurso político: uma análise da oratória política da Assembleia Legislativa do Ceará**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6100/1/2008_dis_illucena.pdf. Acesso em 26 jun. 2016.

LYONS, John. Modality. *In: Semantics*, v.2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LCT, 2013. Cap. 7, p.173-190

MACIEL, Giséle Neves. O Programa Nacional do Livro Didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de geografia. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 225-245, 2014. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/viewFile/3237/3808>. Acesso em 31 mar. 2020.

MACKENZIE, John Lachlan. Uma primeira história da Gramática Funcional. **Guavira Letras**, Três Lagoas, n. 22, p. 123-135, p. 123-135, 2016. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/viewFile/426/397>. Acesso em 20 mai. 2020.

MACKENZIE, John Lachlan. Why Funcional Discourse Grammar is not, and not could be, a grammar discourse. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, San Cristóban/Espanha, n. 80, p. 73-87. Disponível em: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19295/RCEI_80_%28%202020%29_05.pdf?sequence=6. Acesso em 20 jul. 2021.

MARCASSO, Fabiana. **Professor de inglês e o livro didático: concepções teóricas presentes nas orientações do Manual do Professor da coleção “Take Over”**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9432/DissFM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 1 jan. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 1, p. 19- 38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin*

Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap. 1, p. 17-32.

MARINO-NETO, Francisco. **A manifestação da modalidade epistêmica nas narrativas orais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3090. Acesso em 26 jun 2016.

MAYNARD, Senko K. **Discourse modality: subjectivity, emotion and voice in the Japanese language**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1993.

MENDONÇA, Jeane Maria Alves de. **A expressão de obrigação em Fortaleza/CE: ter, dever e precisar em variação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6245. Acesso em 6 jun. 2016.

MENEZES, Leia Cruz de. **A modalidade deôntica na construção da persuasão em discursos políticos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=518. Acesso em 26 jun. 2016.

MENEZES, Leia Cruz de. **Expressões linguísticas modalizadoras deônticas em função argumentativa: um exercício de análise retórico-funcional**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5487. Acesso em 26 jun. 2016.

MENEZES, Leia Cruz de. A função interpessoal no entendimento da modalidade deôntica. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 212-227, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n3p212/25896>. Acesso em 1 jun. 2020.

MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiré (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIRANDA, Amanda Freiberger; HATTNER, Marize Mattos Dall'Aglio. A qualificação do conhecimento no tribunal do júri. **Revista do GELNE**, Natal, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/16123/11795>. Acesso em 1 jun 2021.

MOREIRA, Hiran Nogueira. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Hiran%20Nogueira%20Moreira.pdf>. Acesso em 9 ago. 2016.

NAGAMURA, G. H. **A expressão da subjetividade na Gramática Discursivo-Funcional**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143816/nagamura_gh_dr_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 20 jan. 2020.

NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, p.52-70. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9025/9025_5.PDF . Acesso em 1 jun. 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da Gramática Funcional. **Alfa**, São Paulo, 38: 109-127. 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Guia de usos do português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Unesp, 2012.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Modalidade e argumentação. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (org.). **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, Cap. 2, p. 59-76.

OLIVEIRA, André Silva. **Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28010>. Acesso em 29 mar. 2020.

OLIVEIRA, André Silva. Tempo, modo e modalidade: uma análise das modalidades deôntica e volitiva e as noções de futuridade. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 65 - 86, 2019. Disponível em: [file:///D:/Downloads/240600-158665-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/240600-158665-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 26 jan. 2020.

OLIVEIRA, Larisse Carvalho de. A modalidade deôntica e os atos diretivos em House. 2015. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 9., 2015. Belém: **Anais [...]**. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51652/1/2015_eve_lcoliveira.pdf. Acesso em 20 abril 2021

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Taísa Peres de. Conjunções condicionais no português. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 247-254, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/8860/8860>. Acesso em 20 abril. 2020.

PALMER, Frank Robert. **Mood and modality**. London: Cambridge University Press, 1986.

PESSOA, Nadja Paulino. Modalidade deôntica e discurso publicitário: a construção da persuasão. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (org.). **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011, cap 4, p. 91-116. (2011a)

PESSOA, Nadja Paulino. **Modalidade deôntica e discurso midiático**: uma análise baseada na gramática discursivo funcional. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, 2011b. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5623. Acesso em 30 jan. 2017. (2011b)

PERINI, Márcio. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2005

PEZATTI, Erotilde Goreti. O Funcionalismo em Linguística. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO-MONTEIRO, Francisca Natália; COAN, Márluce. Atos de comando em sala de aula: imperativo, perífrase e gerúndio em variação. **Letrônica**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 96-108, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23956>. Acesso em 27 mai. 2021.

PRATA, Nadja Paulino Pessoa *et al* (org.). **Espanhol em pauta**: perspectivas teórico-analíticas. Curitiba: Appris, 2017.

PROCÓPIO, Eliabe dos Santos. **A expressão da modalidade deôntica no corpus brasileiro de língua espanhola (séculos XVI_XVII)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9679. Acesso em 26 jun. 2016.

QUADROS, Talita Lidirene Limanski de; SELLA, Aparecida Feola. Análise do uso do par *É + adjetivo* e do verbo *poder* em recortes de produção escrita de alunos de ensino fundamental e médio. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 19, n. 2, p. 23-41. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/21226/13578>. Acesso em 26 jun. 2020.

QUADROS, Talita Lidirene Limanski de; ECKSTEIN, Rafaela Talita; SELLA, Aparecida Feola. Análise do uso de modalizadores epistêmicos na produção escrita de aluno do Ensino Médio. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 2, p. 10-26, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16420/11509>. Acesso em 20 jun. 2020.

RALEJO, Maria Adriana Soares. Autor de livro didático: sentidos em construção. **Labirinto**, Rondônia, v. 24, n. 1, p. 198-223, 2016. Disponível em:

<https://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1711/1616>. Acesso em 26 jun. 2020.

RESENDE, Maurício. Algumas diferenças semânticas entre *dever* e *poder*. **Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 5, 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-05/36MauricioResendePRONTO.pdf>. Acesso em 5 set. 2016.

RIBEIRO, Fábio. “**Prezado professor**”: prefácios, notas, advertências e Manual do Professor. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052015-110034/pt-br.php>. Acesso em 5 set. 2016.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, São Paulo, v. 2, n. 60, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/xMRhGvkvH7QyvX4QqPWL3Hf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 jun. 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2011.

RUBINSTEIN, Aynat. **Roots of Modality**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - University of Massachusetts, Amherst, 2012. Disponível em: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1624&context=open_access_dissertations. Acesso em 20 jul. 2016.

SANTOS, Leonor Werneck dos; FABIANI, Sylvia J. S. do Nascimento. Gêneros Instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. (1/2), n. 31, 2012. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/10_Artigo%208_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf. Acesso em 30 mar. 2020

SHAFFER, Barbara; JARQUE, Maria Josep; WILCOX, Sherman. The expression of modality: conversational data from two signed languages. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (org.). **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, Cap. 1, p. 11-40.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em 8 jun. 2020.

SOUZA, Andréia Dias de. Questões de transparência e opacidade na realização do sujeito pronominal no Português Brasileiro e no Inglês Britânico: uma abordagem Discursivo-Funcional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 38-52, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/871/453>. Acesso em 29 mar. 2019.

SOUZA, Cibele Naidhig de. A construção modal facultativa [ter_como]. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1620-1638, 2019. Disponível em:

<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2359/1616>. Acesso em 29 mar. 2020.

SOUZA, Cibele Naidhig de. O desenvolvimento da expressão modalizadora “pode ser”: um caso de (inter)subjetificação no português. **Alfa**, São Paulo, v. 59 (1), p. 27-58, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6177/5249>. Acesso em 13 fev. 2020.

TESCARI NETO, Aquiles; PEZATTI, Erotilde Goreti. A ordenação dos adverbais modalizadores epistêmicos no português europeu falado: uma abordagem funcional. **Revista Letras**, Curitiba, n. 65, p. 191-208, jan./abr. 2005. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/4314/3453>. Acesso em 20 jan. 2021.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significados do livro didático na cultura escolar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011. Curitiba: **Anais** [...]. Curitiba: Editora Champagnat, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5550_3648.pdf. Acesso em 8 jun. 2020.

TÍLIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sociodiscursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8835/8835_1.PDF. Acesso em 8 jun. 2020.

VERSTRAET, Jean-Christophe. Scalar quantity implicatures and the interpretation of modality: problems in the deontic domain. **Journal of Pragmatics**, v. 37, p. 1401-1418, 2005.

VIEIRA, Josênia Antunes *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Editora Vozes

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Livros didáticos de física e sua (sub)utilização no ensino médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2668, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1295/129550846013/html/>. Acesso em 25 set. 2021.

LIVROS ANALISADOS:

AGA, Gisele. **Upgrade**. São Paulo: Richmond, 2010a. (v.m1, professor)

AGA, Gisele. **Upgrade**. São Paulo: Richmond, 2010b. (v. 2, professor)

AGA, Gisele. **Upgrade**. São Paulo: Richmond, 2010c. (v. 3, professor)

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bilia. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010a. (v. 1, professor).

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bilia. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010b. (v. 2, professor).

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bilia. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010c. (v. 3, professor).

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010a. (v. 1, professor)

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010b. (v. 2, professor)

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010c. (v. 3, professor)

DIAS, Reinilde *et al.* **High up**. Cotia, SP: Macmillan, 2013a. (v. 1, professor)

DIAS, Reinilde *et al.* **High up**. Cotia, SP: Macmillan, 2013b. (v. 2, professor)

DIAS, Reinilde *et al.* **High up**. Cotia, SP: Macmillan, 2013c. (v. 3, professor)

DIAS, Reinilde *et al.* **Prime**. Cotia, SP: Macmillan, 2010a. (v. 1, professor)

DIAS, Reinilde *et al.* **Prime**. Cotia, SP: Macmillan, 2010b. (v. 2, professor)

DIAS, Reinilde *et al.* **Prime**. Cotia, SP: Macmillan, 2010a. (v. 3, professor)

KIRMELIENE, Viviane *et al.* **Circles**. São Paulo: FTD, 2016a (v. 1, professor)

KIRMELIENE, Viviane *et al.* **Circles**. São Paulo: FTD, 2016b (v. 2, professor)

KIRMELIENE, Viviane *et al.* **Circles**. São Paulo: FTD, 2016c (v. 3, professor)

MARQUES, Amadeu. **On stage**. São Paulo: Ática, 2010a. (v. 1, professor)

MARQUES, Amadeu. **On stage**. São Paulo: Ática, 2010b. (v. 2, professor)

MARQUES, Amadeu. **On stage**. São Paulo: Ática, 2010c. (v. 3, professor)

MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina. **Learn and share in English**. São Paulo: Ática, 2016a (v. 1, professor)

MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina. **Learn and share in English**. São Paulo: Ática, 2016b (v. 2, professor)

MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina. **Learn and share in English**. São Paulo: Ática, 2016c (v. 3, professor)

MENEZES, Vera *et al.* **Alive high**. São Paulo: Edições SM, 2010a. (vol.1, professor)

MENEZES, Vera *et al.* **Alive high**. São Paulo: Edições SM, 2010b. (v. 2, professor)

MENEZES, Vera *et al.* **Alive high**. São Paulo: Edições SM, 2010c. (v. 3, professor)

SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Escala Educacional, 2013a (v. 1, professor)

SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Escala Educacional, 2013b (v. 2, professor)

SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Escala Educacional, 2013c (v. 3, professor)

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013a (v. 1, professor)

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013b (v. 2, professor)

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013c (v. 3, professor)

TEODOROV, Verônica. **Freeway**. São Paulo: Richmond, 2010a. (v. 1, professor)

TEODOROV, Verônica. **Freeway**. São Paulo: Richmond, 2010b. (v. 2, professor)

TEODOROV, Verônica. **Freeway**. São Paulo: Richmond, 2010c. (v. 3, professor)

TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices plus**. São Paulo: Richmond, 2016a (v. 1, professor)

TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices plus**. São Paulo: Richmond, 2016b (v. 2, professor)

TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices plus**. São Paulo: Richmond, 2016c (v. 3, professor)