

UMA ANÁLISE DE OPERADORES MODAIS EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

AN ANALYSIS OF MODAL OPERATORS IN COURSE CONCLUSION PAPERS (TCC)

Pedro Henrique da Silva **1**
Izac Vieira Chaves **2**
Leosmar Aparecido da Silva **3**

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar o uso de operadores modais em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) para verificar as concepções dos concluintes em Letras/Português sobre escola e ensino de língua portuguesa. O trabalho se baseia na noção de modalidade sob uma perspectiva funcional. Para isso, foram escolhidos 10 TCC produzidos na Universidade Federal de Goiás e analisadas apenas a seção considerações finais, posto que é normalmente nesta seção que se concentram com maior evidência as concepções gerais dos estudantes em relação à escola e ao ensino de língua portuguesa. Os resultados mostraram que os concluintes do Curso Letras/Português tenderam a usar a modalidade do tipo deôntica com o propósito de vislumbrarem uma proposta-obrigação que a Escola tem de cumprir frente ao seu compromisso social. Pesquisas dessa natureza contribuem para aliar gramática e discurso.

Palavras-chave: Modalidade. TCC. Escola. Ensino. Gramática.

Abstract: This article aims to analyze the use of modal operators in Course Conclusion Papers (TCCs) to verify the conceptions of graduates in Letters / Portuguese about school and Portuguese language teaching. For this purpose, 10 TCC produced at the Federal University of Goiás were chosen and only the final considerations section was analyzed. It is usually in this section that the general conceptions of students in relation to school and Portuguese language teaching are most clearly concentrated. The results showed that the graduates of the Letters/Portuguese course tended to use the deontic type modality in order to envision a proposal-obligation that the School has to fulfill in view of its social commitment. Research of this nature helps to combine grammar and discourse.

Keywords: Modality. TCC. School. Teaching. Grammar.

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0816288918306886>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1122-3229>. E-mail: pedro_silva@discente.ufg.br **1**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5527525866063763>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3582-0813>. E-mail: izac.chaves@gmail.com **2**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6619554385992282>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3954-3518>. E-mail: leosmarsilva@hotmail.com **3**

Considerações Iniciais

Muitos cursos de graduação, no Brasil, têm como requisito final para a integralização curricular dos alunos a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nas licenciaturas, via de regra, as temáticas dos TCC versam sobre algum aspecto da realidade escolar em relação às disciplinas *matemática, língua portuguesa, história, geografia* etc. No caso dos cursos de Letras/Português, isso não é diferente. Os concluintes dos cursos, normalmente, discutem problemas relacionados ao componente curricular *língua portuguesa* na escola. Nos TCC, em geral, os estudantes tecem algumas reflexões sobre o papel da escola e da língua portuguesa sob diferentes dimensões teórico-metodológicas.

No texto, em geral, os concluintes empregam operadores gramaticais que mostram o seu comprometimento ou não com a verdade da proposição enunciada e, nesse processo, revelam pontos de vista e subjetividade na maior parte das vezes.

Foi pensando no uso desses operadores que este artigo surgiu. Assim, ele tem o objetivo de investigar como concluintes do curso de graduação em Letras/Português da Universidade Federal de Goiás manifestam linguisticamente suas concepções sobre escola e ensino de português nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), por meio do uso dos modalizadores epistêmicos e deônticos.

Optou-se pelo estudo da modalidade pelo fato de considerarmos que tal categoria gramatical está envolvida diretamente na expressão da subjetividade do falante e com o seu comprometimento (ou não) com a verdade do que assevera. Como a modalidade está relacionada à subjetividade, será possível recrutar as percepções que o aluno-concluinte do curso de Letras/Português tem de escola e de ensino de língua portuguesa.

Os pressupostos funcionalistas foram escolhidos para constituírem a base teórica deste trabalho por relacionarem, no processo comunicativo, forma e função que são indissociáveis e se atualizam em situações concretas de uso da língua. Assim, postulações de Palmer (1986), Lyons (1997, 2009), Halliday e Matthiessen (2004), Neves (1996, 1997, 2006), Coracini (1991), Casseb-Galvão (1999), Gonçalves (2003), Casemiro (2007), Costa (2009), Menezes (2011) serão utilizadas no decorrer deste texto.

Para Neves (1997, p. 39), “a língua é uma entidade não suficiente em si, porque é no uso que ela se realiza de forma plena, é no uso, também, que o sentido e o sistema linguístico são construídos”. O funcionalismo prioriza o uso, ou seja, a análise das expressões linguísticas na e pela interação verbal, o que equivale a uma concepção de modelo linguístico em que se considera o nível pragmático, via nível semântico, para se chegar ao nível sintático. É também por acreditar que é no uso que os modalizadores revelam seu potencial de significado que o funcionalismo constitui nosso referencial teórico.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, é feita uma explanação teórica sobre os modalizadores, além de recorrer a algumas pesquisas que tratam do tema no Brasil. A segunda seção aborda os aspectos metodológicos da pesquisa. Por fim, na terceira seção, analisam-se os dados.

A modalidade: aspectos teóricos

Devido ao fato de envolver diferentes variáveis e por se manifestar por meio de diferentes maneiras, a definição da modalidade é tarefa complexa. Para Neves (2006, p. 151), “conceituar modalidade é uma tarefa complexa exatamente porque esse conceito envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas dentro de um enunciado”.

Coracini (1991, p. 113) define modalidade como “expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere”. Em *Maria está em casa; Maria pode estar em casa; Maria deve estar em casa* há diferentes graus de comprometimento do falante em relação ao que ele enuncia. Na segunda e na terceira sentença, os verbos auxiliares *poder* e *dever* constituem os operadores formais da expressão da modalidade.

No âmbito da gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FUZER; CABRAL, 2014), a modalidade constitui um recurso interpessoal que está a serviço da produção de significados relacionados a julgamentos, opinião e pontos de vista dos enunciadores que se dão em diferentes graus.

Para Gonçalves (2003, p. 121), “modalidade concerne a certos elementos de sentido expressos pela linguagem que têm como denominador comum a adição de sentidos ao valor semântico mais neutro de uma proposição factual e declarativa”.

Casseb-Galvão (1999, p. 32-33), por sua vez, considera que

[...] modalidade é uma categoria linguística responsável pela veiculação das atitudes do falante em relação ao que ele diz, ou seja, com as opiniões e atitudes do falante expressas em uma sentença. O caráter essencial da modalidade é a subjetividade, os itens modalizadores expressam a opinião ou a atitude do falante em relação à proposição que a sentença expressa ou à situação que a proposição descreve.

A modalidade é estudada na Lógica e na Linguística. A preocupação dos lógicos reside nos valores de verdade apresentados pela estrutura formal. A figura do enunciador não é relevante para os estudos lógicos. Além de tentarem elaborar um conceito para o tema, os lógicos refletem sobre a possibilidade de a modalidade possuir ou não uma característica objetiva do mundo. Com base nos estudos dos lógicos, levou-se em consideração a realidade (o mundo físico) como sendo composta por uma estrutura vinculada a uma noção de mundos possíveis. Tal discussão possibilitou que se verificasse a proposição dos valores de verdade ou de falsidade que constituem um discurso modal.

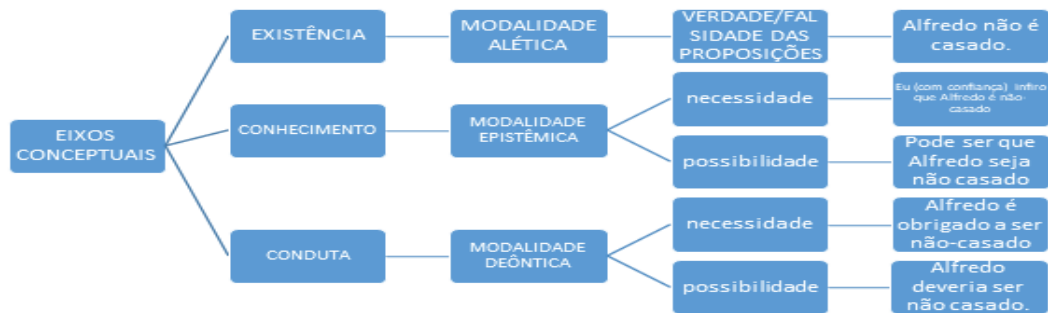
Na linguística, contudo, o sistema modal é estudado em sua relação com o enunciado, com o enunciador e com o enunciatário numa determinada situação enunciativa. O componente pragmático, portanto, tem bastante relevância na linguística. Os estudos linguísticos, porém, não abandonam os estudos da lógica. Antes se valem de parte desses estudos para atingir seus propósitos teórico-metodológicos. Neste texto, a modalidade é vista como uma estratégia comunicativa - e argumentativa - utilizada, frequentemente, por um agente provido de propósitos interacionais.

Na Linguística, há uma discussão acerca da diferença entre *modo* e *modalidade*. São termos próximos, possuem a mesma raiz morfológica, porém, apresentam diferentes nuances de significado, conforme o objetivo teórico. Lyons (2009) afirma que *modo* é uma noção gramatical e que, portanto, está ligado às clássicas ideias de *indicativo*, *subjuntivo* e *imperativo*. *Modalidade*, por seu turno, tem acepção mais ampla e envolve noções como *volição*, *desejo*, *necessidade*, *possibilidade*, *obrigação*, que podem ser manifestadas não só pela desinência verbal, mas por diferentes meios, por exemplo, pelo léxico, pela gramática, pela prosódia. Considera, ainda, que o *modo* está em relação com a categoria *tempo*. Para compreender os principais tipos de modalidade, é importante retomar algumas postulações da Lógica e da Linguística.

Menezes (2011), que investiga a atuação da modalidade deontica no discurso argumentativo de deputados federais proferidos entre 2007 e 2008, afirma que, desde os estudos aristotélicos, três eixos conceituais foram distinguidos: o eixo da existência, o eixo do conhecimento e o eixo da conduta. Esses três eixos originaram três tipos de modalidade: 1) **a modalidade alética**: ligada ao eixo da existência e relacionada ao valor de verdade das proposições, ou seja, à correspondência ou não de uma proposição e o evento no mundo que ela representa. Exemplo: *Alfredo não é casado*; 2) **a modalidade epistêmica**: ligada ao eixo do conhecimento e, concernente à necessidade (*Eu, com confiança, infiro que Alfredo é não casado*) ou à possibilidade (*Pode ser que Alfredo seja não casado*) da verdade da proposição, envolvendo os conhecimentos e as crenças do falante (MENEZES, 2011, p. 81); 3) **a modalidade deontica**: ligada ao eixo da conduta, trata da necessidade (*Alfredo é obrigado a ser não casado*) e da possibilidade (*Alfredo tinha a obrigação de ser não casado*) de atos executados por determinados agentes e das noções de obrigação e permissão.

Essa explicação sobre a origem dos principais tipos modais pode ser representada na figura 1, a seguir:

Figura 1: organização dos tipos de modalidade, adaptado de Menezes (2011)



Como a modalidade alética trata da verdade ou da falsidade das proposições, os estudos lógicos têm maior interesse nesse tipo modal. Os estudos linguísticos, então, focalizam seu interesse nas modalidades epistêmica e deontica, porque revelam os diferentes graus de envolvimento do enunciador com o conteúdo enunciado.

Menezes (2011), com base em Lyons (1977) e Palmer (1986), trata da objetividade e da subjetividade das modalidades epistêmica e deontica. Afirmar que, para Lyons (1977), a modalidade epistêmica pode ser objetiva e subjetiva. É objetiva quando expressa um conhecimento comprovado cientificamente e é subjetiva quando há uma afirmação do falante. Afirmar ainda que, para Palmer (1986), há uma gradiente do envolvimento do falante que vai do envolvimento total, passando pelo envolvimento de algum modo até chegar ao envolvimento como membro de um corpo social que instiga seus pares à ação.

O termo *epistêmico* advém da palavra grega *epistême*, e significa “ciência, conhecimento”. A modalidade epistêmica está situada, conforme Casseb-Galvão (1999, p. 34), “no (des) comprometimento do falante com o ele diz. Tal (des)comprometimento pode ser resultado de especulação, deduções, comentários do que ouviu falar sobre um determinado assunto ou aparência baseada em evidências”.

Para Neves (2006), a modalização epistêmica se relaciona com a fonte do conhecimento com a qual o falante pode não estar comprometido. Ainda de acordo com Neves (2006), a modalidade epistêmica está relacionada com a necessidade e a possibilidade epistêmica, que são expressas por proposições contingentes (verdadeiras), isto é, que dependem de como o mundo é. Assim, o conhecimento do falante é responsável por um conjunto de proposições.

A modalidade epistêmica foi “formulada” no intuito de abrigar as determinações veiculadas ao registro do *saber*, abrangendo também as noções de *certo*, de *provável* e de *possível*. Esse *saber* está ligado tanto ao saber científico quanto ao senso comum, ou seja, a modalidade epistêmica abarca as “verdades” tidas como racionais e as “verdades” da fé.

Sobre a modalidade deontica, Menezes (2011) considera que, de acordo com Lyons (1977), ela também pode ser objetiva e subjetiva. É objetiva quando o enunciador se reporta a um valor ou afirma sua existência. É subjetiva quando o enunciador afirma por ele mesmo a necessidade ou a possibilidade de obrigação, permissão e proibição. Com base em Palmer (1986), Menezes (2011) afirma que a modalidade deontica comporta o elemento *vontade* e envolve a ação do falante orientada para um agente, como ocorre quando o pai diz para a criança, *sente-se à mesa* (MENEZES, 2011, p. 90). Como se observa, a modalidade deontica tem intrínseca relação com o imperativo, já que a origem dessa modalidade está relacionada ao significado desiderativo (*eu quero o livro*) e ao significado instrumental (*dê-me o livro*), conforme aponta Menezes (2011, p. 86). O que se pode alcançar no mais das vezes são efeitos de

objetividade, posto que a subjetividade é uma “marca” do estudo da modalidade, conforme afirma Casseb-Galvão (1999, p. 32)

Para Neves (2006), a modalidade deôntica abrange todo tipo de expressão que esteja relacionada a uma referência de normas ou a critério social, individual, ético ou estético, portanto, está ligada às noções de necessidade, de obrigação, de permissão e de proibição. A modalidade deôntica está associada à necessidade ou possibilidade de atos realizados por pessoas moralmente responsáveis.

É interessante o apontamento de Casemiro (2007) de que

o termo deôntico (do grego ‘déon’: o que é obrigado) é amplamente usado por filósofos para se referir a um ramo particular ou extensão da lógica modal: a lógica da obrigação e da permissão [...] modalidade deôntica diz respeito à necessidade ou possibilidade de atos serem executados por agentes moralmente responsáveis. (CASEMIRO, 2007. p. 19)

Em sua origem, a modalidade deôntica de um lado expressa ou indica o querer e o desejo, e de outro faz com que as ‘coisas aconteçam’ por meio da imposição da intenção, do desejo e da vontade de seus agentes. Quando o agente sob o qual é dirigida a ordem se compromete a objetivar o que lhe foi requerido, esse reconhece a autoridade do emissor, seja uma instituição ou outro falante. Adiante, temos a consideração de Palmer (1986) no que concerne à modalidade deôntica:

o termo “deôntico” é usado num sentido lato para aqueles tipos de modalidades que são caracterizadas como contendo um elemento de vontade. É óbvio, no entanto, que os significados associados à modalidade deôntica são muito diferentes dos da modalidade epistêmica. Esta última está relacionada com a crença, conhecimento, verdade, etc., em relação à proposição, enquanto a primeira relaciona-se com a ação, pelos outros e pelo próprio falante. (Palmer, 1986, p. 96)¹

A modalidade deôntica está ligada ao meio pelo qual o enunciador usa o seu discurso para alcançar suas intenções. Há uma preocupação com a forma de se construir o enunciado deôntico a ponto de que o ouvinte reaja de maneira positiva em relação àquilo que está sendo dito e assim responda favoravelmente à intenção do enunciador.

Na modalidade deôntica, o falante diz o que é permitido ou obrigatório, tendo como modelo a proximidade com um mundo ideal, entendido como aquele em que não há violação de regras, pois todas são funcionais, portanto, aplicáveis.

A modalidade também é vista a partir dos elementos da enunciação, considerando-se o texto ou gênero discursivo em que ela ocorre. Segundo Koch (2001), os modalizadores (ou indicadores modais, como ela os designa) servem para auxiliar na construção da argumentação e da persuasão dos textos/gêneros discursivos, tanto daqueles que pertencem ao mundo narrado – e que, por isso, apresentam uma argumentação mais baseada em figuras – quanto aos que pertencem ao mundo comentado – que demonstram uma argumentação baseada em temas e/ou posicionamentos mais explícitos do que os usados nos textos do mundo narrado.

Para Koch (2001), os modalizadores auxiliam na distinção da atitude comunicativa, que pode caracterizar textos do mundo narrado ou do mundo comentado, categorias que Koch (2001) postula a partir dos estudos de Weinrich e Benveniste.

1 Deontic is used in a wide sense here to include those types of modality that are characterized as containing an element of will. It is obvious, however, that the meanings associated with deontic modality are very different from those of epistemic modality. The latter is concerned with belief, knowledge, truth, etc. in relation to proposition, whereas the former is concerned with action, by others and by the speaker himself. (PALMER, 1986 p. 96)

Também Neves (2006) considera que a modalidade é um recurso argumentativo. Segundo a autora, a modalidade deôntica é usada para exprimir o ponto de vista do enunciador e, assim, argumentar sobre determinado assunto.

Quanto à codificação, as modalidades epistêmica e deôntica podem se manifestar por meio de diversas expressões linguísticas. Os usos mais conhecidos são os verbos auxiliares modais (*poder, dever*), no entanto, sua manifestação pode ser empreendida por toda expressão que estabelece os valores de crença, possibilidade, obrigação, permissão e proibição, tais como adjetivos modalizadores do tipo *preciso, necessário, obrigatório e proibido*; advérbios, como *certamente, obviamente, obrigatoriamente, necessariamente*; substantivos, como *necessidade, obrigação, permissão*; verbos de significação plena usados como modalizados, tais como *parecer e achar*. Além desses meios de manifestação, Neves (1996) aponta ainda meios gramaticais como os verbos de proposição, os marcadores gramaticais de tempo, aspecto e modo e, ainda, meios prosódicos, como as hesitações e as repetições.

Na próxima seção, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza, segundo os procedimentos técnicos, como uma pesquisa documental de caráter descritivo. Na pesquisa documental, segundo Gil (2002), os dados são oriundos de fontes primárias, isto é, ainda não foram tratados cientificamente, como no caso desta pesquisa, em que nos valem de documentos provenientes do acervo dos *Trabalhos de Conclusão de Curso* da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Do total de *Trabalhos de Conclusão de Curso* defendidos e aprovados entre 2014 e 2018, foram escolhidos 10 TCC produzidos na Universidade Federal de Goiás e analisadas apenas a seção *considerações finais*, posto que é normalmente nesta seção que se concentram com maior evidência as concepções gerais dos estudantes em relação à escola e ao ensino de língua portuguesa, momento em que os alunos fazem uso de modalizadores.

As considerações finais foram analisadas, observando-se os tipos de modalidades usadas e como os enunciadores construía a sua visão de escola e de ensino.

Análise de dados e discussão dos dados

Os dados mostraram que, na seção *conclusão* ou *considerações finais* dos *Trabalhos de Conclusão de Curso*, o uso tanto da modalidade epistêmica quanto da modalidade deôntica contribui para que o aluno-concluinte do curso de Letras apresente sugestões de como o professor *poderia* ou *deveria* desenvolver, em sala de aula, metodologias que poderiam colaborar para a qualidade do ensino.

Em (1), a seguir, verifica-se o uso do verbo *poder*, que está no futuro do pretérito:

*Através de ações afirmativas, os professores **poderiam** abordar temas, dentro de um contexto histórico e cada raça ou etnia aos alunos. Através de pesquisas e seminários eles iriam conhecer as diferentes culturas e passariam a se familiarizar com o outro que se diz "diferente". (TCC 5, HAC)*

A situação descrita em (1) mostra como o professor pode proceder em sala de aula para evitar, ou ao menos diminuir, o preconceito e a discriminação. No TCC, fez-se uma reflexão sobre a Lei 11.645/2008, que apresenta medidas para resolver a questão da inclusão de alunos afrodescendentes e indígenas e a valorização das diversidades raciais e culturais.

No trecho em destaque, há uma sugestão de atuação dos professores em sala de aula, que, por meio de ações afirmativas, abordariam os temas raça e etnia em suas aulas. O verbo *poder*, no futuro do pretérito, contribui para que o comentário feito pelo enunciador esteja no campo da sugestão, do possível, por isso, o modo como o concluinte faz sua afirmação está no campo da possibilidade, ou da modalidade epistêmica. Há, ainda, nesse dado, certa mescla com outras modalidades no sentido de que ao professor é dada a *capacidade* de abordar temas sobre raça, e no sentido de que ao professor é *permitido* abordar tais temas. Isso acon-

tece, porque os tipos modais são dinâmicos a tal ponto de haver ambiguidades entre eles. Em alguns usos, não há limites claros entre o epistêmico e o deontico, como será visto num dos dados expostos nos próximos parágrafos.

O dado (1) oferece espaço para a análise dos aspectos gramaticais da modalidade concernentes ao tempo, aspecto e modo (TAM), pois, caso o enunciador tivesse utilizado a forma verbal *podem*, no lugar de *poderiam*, o efeito da modalização epistêmica teria sido em menor grau. Observa-se, então, que a modalidade, nesse caso, tanto se manifestou por meios lexicais (uso do verbo *poder*) quanto por meios gramaticais (uso da desinência - *iam*). O uso dos dois meios de expressão para o mesmo enunciado aumenta o potencial epistêmico da expressão e contribui para que o leitor perceba, no enunciador, uma postura polida, preservando a sua face de uma eventual interpretação autoritária.

Vários autores (COSTA, 2009; MENEZES, 2011) têm atestado o caráter ambíguo do verbo modal *poder* que, num mesmo uso, pode transitar entre a modalidade deontica e a modalidade epistêmica. É o que se percebe em (2), a seguir:

Acredita-se que, pelo fato desses estudantes terem possibilidades econômicas de adquirirem um pacote de serviços de correção de redações online, são candidatos que podem acessar meios de aprendizagem que os permitam atender mais eficientemente aos critérios de correção, portanto, alcançar uma nota maior em cada competência da avaliação do Enem. (TCC 7, AK)

Fazendo referência aos estudantes de classe média que produzem redações para um site de correção de redações, simulando a produção de redação para o Enem, o enunciador de (2) afirma que tais estudantes *podem acessar meios de aprendizagem* que lhes permitam ter maior sucesso na redação do Enem. O verbo *poder*, nesse contexto, pode receber pelo menos três interpretações: 1) *estudantes que têm a possibilidade de acessar meios virtuais de aprendizagem*; 2) *estudantes que têm a capacidade [financeira] de acessar meios virtuais de aprendizagem*; 3) *estudantes que têm a permissão [do site] de acessar meios virtuais de aprendizagem*. A primeira interpretação é condizente com a modalidade epistêmica; a segunda, com a modalidade dinâmica²; e a terceira, com a modalidade deontica.

A modalidade epistêmica tem recebido bastante atenção nos estudos sobre o tema, por se tratar de um recurso responsável por assinalar a maneira como os enunciadores buscam modificar suas afirmações, moderar suas incertezas e enfatizar suas crenças e atitudes em um discurso, seja ele oral ou escrito. Foi, contudo, a modalidade deontica a que mais ocorreu nos dados coletados.

Quando há uma sentença interpretada deonticamente, principalmente nos casos que contêm o uso do verbo *dever* no sentido de obrigação, teremos uma leitura indicando o que o falante considera ser o mais correto, o que deve ser seguido, afinal, a enunciação se conforma com o que é, do ponto de vista do enunciador, convencional e moralmente aceito como o mais adequado, tal como ocorre no dado a seguir:

[...] essas iniciativas devem partir de dentro para fora da sala de aula como novas ideias que possam trazer para a realidade dos alunos essa senhora idosa, mas muito bem conservada, chamada poesia. (TCC 1, JCN)

O contexto³ de produção de (3) é sobre o ensino de poesia no Ensino Fundamental.

² Modalidade dinâmica é uma nomenclatura de Palmer (1986). Outros autores preferem inserir a noção de habilidade/capacidade como um subtipo da modalidade deontica.

³ Conforme Koch (2001, p. 11-12), “a Teoria da Enunciação tem o postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação [...]. Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado [...]. Ou seja, há de considerar a condição de produção do corpus, afinal os concluintes estavam na Universidade, estavam produzindo um TCC e estavam defendendo uma

Nesse dado, o enunciador utiliza-se do verbo modal *dever* no sentido de obrigação, ou seja, a escola é a responsável, tem a *obrigação* de desenvolver projetos com o texto poético que vão além da sala de aula.

Segundo Casemiro (2007), a modalidade deôntica envolve algo/alguém responsável, ou seja, uma instituição ou uma pessoa que é pautada por uma conduta a ser seguida, que “institui” as normas sociais. O usuário da língua reconhece tais regras e convenções sociais para emitir seu julgamento, como pode ser visto em (3) e também em (4), a seguir:

*Os avanços da legislação **devem** ser respeitados, para que a busca da valorização das culturas permaneça, assim como a preservação do meio ambiente. O Projeto Político Pedagógico **deve** ser considerado como ferramenta para exigir esses direitos, tornando a escola indígena mais autônoma. Também **devem** ser consideradas as línguas das comunidades e a maneira como se enxerga o espaço multilíngüe [...]. As escolas diferenciadas e autônomas **devem** servir aos indígenas, e não oferecer um padrão ditando a existência de algo que é normal para uma escola. (TCC 2, JMP)*

Em (4), há quatro ocorrências do verbo *dever* e todas elas possuem o valor semântico de *obrigação*, que, em todo o *corpus*, foi o mais recorrente, se considerados os valores de *proibição* e de *permissão*. O enunciador apóia-se na legislação vigente e no Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas para asseverar que tais escolas *têm a obrigação* de estar a serviço dos indígenas, e não de seguir um padrão que descaracteriza a cultura do índio, para que a inclusão social desse povo seja satisfatória e coerente com a realidade. A conclusão, portanto, é feita chamando à ação agentes moralmente responsáveis: a legislação e seus avanços, o Projeto Político Pedagógico e as escolas. O verbo *dever* é usado justamente porque se presume a existência de responsabilidades sociais desses agentes que, por determinados motivos, não estão cumprindo suas funções a contento ou há um ideal proposto pelo enunciador que, segundo ele, precisa ser considerado. Também a contraposição entre o que presumivelmente ocorre na realidade e a orientação dos documentos oficiais dá ao texto certo caráter de denúncia a ponto de o enunciador chamar cada ator social às suas devidas *obrigações*.

Em (5), a seguir, o enunciador versa sobre os contos de fada, discutindo que são textos tão antigos quanto o homem. Afirma que, antes de serem escritos, eram passados por meio da oralidade. São textos que representam a história da humanidade, que evidenciam as angústias do homem, seus medos. Além disso:

*são textos que **devem** ser levados às escolas, não só porque fazem parte do cânone literário, mas porque fornecem o sentido à vida, oferecendo aos seus leitores infinitas possibilidades de interpretação e significado. (TCC 3, ACRC)*

Em (5), além de apoiar-se na história da constituição dos contos de fadas, o produtor do TCC também se apoia na função do conto que, segundo ele, fornece um sentido à vida e que, portanto, as escolas *têm o dever/obrigação* de disponibilizarem esses textos para os alunos. Assim, eles verão sentido na vida fora do âmbito escolar, possibilitando o desenvolvimento de habilidades interpretativas que contribuirão para a sua inclusão social. No dado em si, não é explicitado o agente que ‘levará’ os contos de fada para a escola, mas presume-se que seja o professor. A omissão do agente parece ser uma estratégia argumentativa relevante para a manifestação do ponto de vista do enunciador, porque, ao mesmo tempo em que se apresenta uma *obrigação* a ser cumprida, deixa a cargo do leitor do texto a responsabilidade de identificar quem de fato teria de cumpri-la.

Em (6) e (7), igualmente, apesar de a escola e o professor não figurarem como agentes explícitos do que é sugerido, presume-se que a *obrigação*, a *responsabilidade* de cumprir o que

ideia, portanto, a condição de produção de suas considerações finais não poderia ser diferente devido ao fato de seus papéis de enunciadorees serem o de universitários de um curso de licenciatura em vias de formação.

se considera *necessário* ou um *dever* é desses atores sociais, que constituem o corpo da escola:

*no caso do EJA é necessário que a linguagem seja clara e os conteúdos **devem** ser condizentes com a faixa etária dos estudantes, para, assim, se ter um bom aproveitamento e **poder** oferecer um melhor processo/ensino aprendizagem crítico e reflexivo. (TCC 9, DSA)*

*[...] tarefa tão importante de formar leitores críticos e conscientes. E para isso é necessário que se faça um trabalho conjunto que se inicie precocemente nos seio da família através dos pais e que **tenha** continuidade na escola, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. (TCC 6, TTR)*

Gramaticalmente, em (6), houve a mescla de diferentes modos de expressão da modalidade num mesmo período sintático: uso da construção *Ser+Adjetivo*, uso de *dever* e *poder* associados a outros verbos. Em (7), houve o uso de *ser necessário* e do verbo *ter* com sentido deôntico. Isso mostra que a seção *conclusão/considerações finais* é, de fato, campo fértil para a enunciação de pontos de vista e, nesse caso específico, pontos de vista daquilo que é responsabilidade da escola em relação ao ensino de língua portuguesa.

Como já dissemos, para Lyons (1977) e Neves (1996), em linhas gerais, por meio da modalidade, o enunciador se compromete ou não com o que ele diz. Por meio da modalidade, é possível extrair a avaliação do enunciador sobre as noções de probabilidade, obrigação ou proibição relativas ao conteúdo que comunica. Foi exatamente isso que vimos nos dados, com a novidade de que o aluno concluinte do curso de Letras, munido de um *background* teórico-metodológico adquirido no decorrer do curso e também por meio da pesquisa que realizou no TCC, revela uma concepção dinâmica, democrática e ideal de escola, de professor e de ensino de língua portuguesa, com poder transformador da realidade atual.

As modalidades se comportam como um recurso argumentativo utilizado pelo enunciador para atuar sobre o enunciatário. A opção do enunciador *de*, em alguns momentos, mostrar-se taxativo/certeiro ou complacente/incerto, comprometendo-se ou não com o que diz, por meio do uso dos diferentes recursos modais, pode criar no interlocutor o efeito de que o dito constitui uma verdade, uma necessidade, uma obrigação, uma possibilidade que precisa/pode ser considerada no processo educativo. O uso da modalidade deôntica, especificamente, pode levar o interlocutor à ação, porque, como vimos, ela atua no eixo da conduta.

Palmer (1986) entende a modalidade como a “gramaticalização das atitudes e opiniões subjetivas dos falantes”. Para o linguista, a subjetividade é um ponto indispensável para definir esta categoria linguística. No que diz respeito à modalidade deôntica, Palmer (1986) a caracteriza como a modalidade que contém em si o elemento de vontade por parte de quem a enuncia. É, portanto, a vontade de ver uma escola de qualidade, que desenvolva estratégias de leitura e de escrita eficazes que parece se inscrever nos usos modais produzidos pelos concluintes de Letras aqui analisados.

Considerações Finais

Neste trabalho, verificou-se que a modalidade deôntica foi a mais recorrente no conjunto dos dados analisados. Acredita-se que isso tenha acontecido porque a modalidade deôntica projeta um mundo possível mais adequado, do ponto de vista do enunciador – embasado em teorias –, para a escola que se quer construir, em conformidade com a sua função social.

Com o objetivo de vislumbrar uma escola e um ensino de português de melhor qualidade, por meio do uso da modalidade deôntica, o enunciador faz uma **proposta-obrigação** de como os agentes escolares devem agir para se conformarem com o que o enunciador considera como o mais adequado para que o aluno desenvolva suas potencialidades. Por meio da modalidade deôntica, o concluinte indica que a escola e o ensino de língua materna têm a *obrigação/dever* de se orientar por determinados princípios e práticas, mesmo que ideais.

Além disso, o uso da modalidade deôntica contribuiu para evidenciar que os concluintes do curso de Letras têm a consciência da necessidade de se apoiarem em agentes moralmente autorizados (escola, documentos oficiais) para indicarem como deve ser o ensino de língua materna.

A predominância da modalidade deôntica pode ser explicada também pelo contexto de produção dos trabalhos de conclusão, afinal, foram trabalhos escritos no âmbito da Universidade, um agente “autorizado” cientificamente a fornecer subsídios para que parâmetros sejam criados, uma voz de autoridade na manifestação de verdades, mesmo que parciais. Os discentes, embasados em estudiosos da língua e da educação, indicam caminhos ‘necessários’ e ‘possíveis’ de como escola e ensino de língua materna devem agir na prática.

O baixo índice de ocorrências da modalidade epistêmica no *corpus* pode ser explicado pelo fato de que o concluinte do curso de Letras deseja de tal forma uma escola melhor que usa pouco a ideia de “possibilidade”. Prefere apresentar sugestões-obrigações de um modelo ideal de escola. Outro elemento de destaque é o trato que alguns concluintes tiveram no que se diz respeito à figura do professor.

Quase que de forma unânime, os concluintes escreveram que o professor tem *obrigação/dever* de ensinar de forma comprometida mesmo diante de algumas adversidades enfrentadas no ensino. O dever de ensinar Língua Portuguesa, de formar pessoas críticas deve prevalecer acima de qualquer adversidade. Mesmo que a ideia de obrigatoriedade esteja presente nos textos, os concluintes não querem ditar ordens ao professor, pelo contrário, eles desejam que os professores adotem perspectivas de ensino que, para o aluno concluinte, são novas e que, portanto, em seu ponto de vista, funcionam melhor do que as que vêm sendo adotadas na escola. Com isso, o enunciador das modalidades se compromete com o que diz e manifesta seu ponto de vista sobre escola e ensino de português, comprometimento e ponto de vista reiterada no decorrer dos dados e que podem ser mapeados a seguir:

Quadro 2: o ensino na visão dos concluintes do curso de Letras

| | | | |
|-------------|-------------------|------|--|
| O ENSINO DE | LITERATURA | DEVE | partir da escola; partir do professor; |
| | LÍNGUA PORTUGUESA | | desvincular-se dos aspectos formais; ser contextualizada; ser revista. |

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3: a escola na visão dos concluintes do curso de Letras

| | |
|---------------|--|
| A ESCOLA DEVE | explorar a criatividade dos educadores |
| | formar leitores críticos |
| | ser inclusiva |
| | preparar os alunos para desafios da vida |
| | formar cidadãos críticos |

Fonte: Autoria própria.

Como se percebe pelo mapeamento de como o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura deve se construir e de como deve ser a escola, o aluno constrói a sua crítica, mostra a sua subjetividade no texto e revela as suas expectativas.

Referências

CASEMIRO, S. **Um estudo das modalidades deôntica e volitiva nos discursos do presidente Lula**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, São Paulo, 2007.

CASSEB GALVÃO, V. C. **O achar no português do Brasil: Um caso de Gramaticalização**. 1999. 167f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, São Paulo, 1999.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes: 1991.

COSTA, S. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. **Letra Magma**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Ano 05, n. 11, 2009. Disponibilidade em: <http://www.letramagna.com/deonticoepistemico.pdf> Acesso em 02 jul. 2020.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. v. 1. Dordrecht: Foris, 1989.

_____. **The theory of functional grammar**. Ed. by Kees Hengeveld. Berlim; New York: Mouton de Gruyter, 1997a.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, S. C. L. **Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil**. 2003. 250f Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. Londres: Arnold, 2004.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

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

_____. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averborg, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MENEZES, L. C. de. **Expressões modalizadoras deônticas em função argumentativa: um exercício de análise retórico-funcional**. 2011. 332f. Tese (Doutorado em Linguística)-Departamento de Letras Vernáculas, UFC, Fortaleza, 2011.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I.V. (org.). **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Campinas: Unicamp/ São Paulo, v.6, 1996. p. 163-199.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PALMER, F. R. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Recebido em 28 de abril de 2021.

Aceito em 25 de maio de 2021.