U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

3.º CICLO DE ESTUDOS EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DIDÁTICA DE LÍNGUAS

A categoria *modalidade* nos manuais de Português: Uma análise comparativa entre os manuais portugueses e brasileiros

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro

2024

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro

A categoria *modalidade* nos manuais de Português: Uma análise comparativa entre os manuais portugueses e brasileiros

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Linguagem, orientada pela Professora Doutora Maria Alexandra de Araújo Guedes Pinto e pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro

A categoria *modalidade* nos manuais de Português: Uma análise comparativa entre os manuais portugueses e brasileiros

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Linguagem, orientada pela Professora Doutora Maria Alexandra de Araújo Guedes Pinto e pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Membros do Júri

Presidente:

Vogais:

Para meu marido Alysson, meu porto seguro.

Para meu filho Heitor, meu doutor em amor.

"Ainda bem que vocês vivem comigo,

Por que senão,

como seria esta vida?"

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?

(Antunes, 2003)

Sumário

Declaração de honra 11
Agradecimentos 12
Resumo 15
Abstract 16
Índice de Figuras 17
Índice de Quadros 21
Lista de abreviaturas e siglas 23
Introdução 25
1. A *modalidade* nos estudos da Linguagem 34
Considerações iniciais 34
1.1. A *modalidade* segundo a Lógica e a Linguística 35
1.2. *Modalidade* linguística: conceituação e tipologias 46
1.3. A *modalidade* segundo os estudos enunciativos 60
1.4. A *modalidade* nos estudos portugueses 71
1.5. A *modalidade* nos estudos brasileiros 76
1.6. *Modalidade*: elementos linguístico-discursivos 79
1.7. *Modalidade* e o discurso: algumas pesquisas 81
Síntese conclusiva 97
2. A modalidade e o ensino do português como língua materna 98
Considerações iniciais 98
2.1. O ensino do português como língua materna: um início de conversa 99
2.2. O percurso curricular do português em Portugal 101
2.2.1. O português no currículo a partir do regime democrático 106
2.2.2. Os atuais documentos reguladores do currículo português 114
2.2.2.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória 114
2.2.2.2. Aprendizagens Essenciais 115
2.2.3. A *modalidade* no percurso curricular português 118
2.3. O percurso curricular do português no Brasil 125
2.3.1. Os atuais documentos reguladores do currículo brasileiro 131
2.3.1.1. PCN 132
2.3.1.2. DCN 139

2.3.1.3. BNCC 143
2.3.2. A *modalidade* nos documentos brasileiros 148
2.4. O ensino de gramática no contexto escolar – uma breve reflexão 150
2.4.1. As concepções de gramática 152
2.4.2. O ensino de gramática em Portugal 155
2.4.2.1. A Pedagogia dos Discursos 158
2.4.2.2. O Laboratório Gramatical 159
2.4.2.3. Articulação entre a Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical 161
2.4.3. O ensino de gramática no Brasil 163
2.4.3.1 O conceito de análise linguística em oposição ao ensino de gramática 164
Síntese conclusiva 173
3. A *modalidade* e o manual escolar de Português: procedimentos metodológicos 175
Considerações iniciais 175
3.1. Definição e funções dos manuais escolares 175
3.2. O papel dos manuais escolares no ensino do português nas escolas portuguesas e brasileiras: o que aborda a legislação 181
3.2.1. A legislação sobre manuais escolares em Portugal e no Brasil 183
3.2.1.1. A legislação portuguesa 183
3.2.1.2. A legislação brasileira 187
3.3. A *modalidade* nos manuais escolares de língua: principais pesquisas 192
3.4. Metodologia de investigação 202
3.4.1. Métodos, categorias e critérios de recolha de dados 202
3.4.1.1. A análise de conteúdo como método 203
3.4.1.2. Objetivos específicos e critérios de análise 205
3.4.2. Descrição do *corpus* 213
Síntese conclusiva 220
4. O tratamento da *modalidade* nos manuais de Português: descrição, análise dos dados e resultados 222
Considerações iniciais 222
4.1. Estrutura dos manuais de Português 223
4.1.1. Manuais portugueses 223
4.1.1.1. Outras Expressões 225
4.1.1.2. Encontros 230
4.1.1.3. Palavras 233

4.1.1.4. Comparando os manuais 237
4.1.2. Manuais brasileiros 243
4.1.2.1. Multiversos 244
4.1.2.2. Práticas de Linguagem 250
4.1.2.3. Se liga nas linguagens 255
4.1.2.4. Comparando os manuais 261
4.2. A *modalidade* como conteúdo gramatical nos manuais portugueses 263
4.2.1. Outras Expressões 264
4.2.1.1. Síntese 276
4.2.2. Encontros 276
4.2.1.1. Síntese 288
4.2.3. Palavras 289
4.2.3.1. Síntese 297
4.2.4. A *modalidade* e outras categorias gramaticais 298
4.2.4.1. Outras Expressões 298
4.2.4.2. Encontros 301
4.2.4.3. Palavras 303
4.3. A *modalidade* como conteúdo gramatical nos manuais brasileiros 304
4.3.1. Multiversos 305
4.3.1.1. MB01-00 305
4.3.1.2. MB01-01 309
4.3.1.3. MB01-03 317
4.3.1.4. MB01-04 337
4.3.1.5. Síntese 339
4.3.2. Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Linguagens 340
4.3.2.1. MB02-00 340
4.3.2.2. MB02-02, MB02-05 353
4.3.2.3. Síntese 359
4.3.3. Se liga nas linguagens 359
4.3.3.1. MB03-00 360
4.3.3.2. MB03-02, MB03-05 e MB03-06 367
4.3.3.3. Síntese 373
4.4. A *modalidade* e os gêneros textuais 373
4.5. A *modalidade* como conteúdo gramatical: comparando os manuais 377

4.6. A *modalidade* no ensino da leitura e da escrita nos manuais portugueses e brasileiros 381
4.6.1. Manuais portugueses 382
4.6.2. Manuais brasileiros 384
Síntese conclusiva 386
Considerações Finais 388
Referências Bibliográficas 396
Referências manuais analisados 412
Anexos 414
Anexo 1 415
Anexo 2 416
Anexo 3 417
Anexo 4 418
Anexo 5 424
Anexo 6 425
Anexo 7 427
Anexo 8 429
Anexo 9 430
Anexo 10 431
Anexo 11 432
Anexo 12 433
Anexo 13 434
Anexo 14 435
Anexo 15 437
Anexo 16 438
Anexo 17 439
Anexo 18 440
Anexo 19 441
Anexo 20 443
Anexo 21 445
Anexo 22 447
Anexo 23 449
Anexo 24 450

Anexo 25 451
Anexo 26 454
Anexo 27 456
Anexo 28 460
Anexo 29 461
Anexo 30 462
Anexo 31 465
Anexo 32 467
Anexo 33 470
Anexo 34 471

Declaração de honra

Declaro que a presente tese é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 19 de janeiro de 2024

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro

Agradecimentos

A Deus e à Nossa Senhora de Fátima por não me desampararem nesta jornada.

À minha orientadora, professora Doutora Maria Alexandra de Araújo Guedes Pinto, por me ter acolhido a mim e à minha proposta de pesquisa. Pela preciosa e competente orientação, estimulando sempre o meu crescimento como pesquisadora. Por sua constante disponibilidade e motivação.

À minha coorientadora, professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues, pelas leituras atentas e por suas valorosas sugestões, que muito me ajudaram a aprofundar minhas análises.

Aos professores do Terceiro Ciclo em Ciências da Linguagem, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que generosamente compartilharam seus conhecimentos especializados, e à Dra. Carla Amaral, por sua atenção, gentileza e eficiência nos serviços prestados.

Aos colegas do Doutoramento Rivanda Medeiros, Nildo Diogo a Flávia Coronel, amigos queridos e verdadeiros presentes, com quem dividi as alegrias e as preocupações deste processo. Vocês foram parte essencial desta jornada e minha gratidão é imensa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), pela liberação para cursar este Doutoramento. Em especial, ao Diretor-geral do *campus* Caucaia, Jefferson Queiroz Lima, e aos colegas docentes que passaram pela chefia do Departamento de Ensino e que não mediram esforços para que eu permanecesse afastada para a realização do curso em Portugal.

A minha mãe, Fátima Sampaio, e ao meu pai Oton Pinheiro (*in memorian*), meus orientadores da vida, pela maior herança que puderam dar-me: o acesso à educação. Ao meu irmão, Oton Neto, pela irmandade e companheirismo. Obrigada por apoiarem e compreenderem a minha decisão de estudar fora do Brasil e por serem sempre minha base.

Aos amigos brasileiros e portugueses que cruzaram o meu caminho e da minha família durante a jornada do Doutoramento em Portugal e se fizeram família para nós.

Em especial, à minha prima Meire Ane e a sua família luso-brasileira, que foram apoio e acolimento em solo português. Ao meu primo Gladson Júnior e ao amigo Luan, seu companheiro, obrigada por terem sido suporte e amparo nesta caminhada.

À amiga e colega de IFCE, Eveline Porto, por ter cruzado o Atlântico um ano antes de mim e ter guiado a minha travessia. Obrigada a você e a sua família por partilharem conosco momentos de descobertas em Portugal.

À Paula, minha amiga de sempre, por sua amizade genuína e presença constante, apesar da distância.

À toda minha família Sampaio Pinheiro, que me mostrou que não existe distância capaz de enfraquecer os laços de amor. Sobretudo aos "marimbeiros", que se fizeram presentes de muitas formas nesses anos em que estive fora do Brasil.

À tia Lucineide Sampaio, às minhas primas Nara Pinheiro e Denise Sampaio, por terem antecipado o abraço e por terem acompanhado minha mãe, que sozinha não conseguiria visitar-me em solo português.

À minha família Monteiro, especialmente ao meu saudoso sogro Raimundo Monteiro, que não pôde esperar o nosso retorno para se despedir e seguiu para a morada do Pai. Obrigada por terem perdoado a nossa ausência em tempos tão atribulados e tristes. Às minhas cunhadas, e verdadeiras irmãs, Agatângela e Anágela, obrigada pelo suporte emocional ao Alysson e a nós todos.

À minha querida psicóloga, Beatriz, por cada minuto do seu valoroso trabalho que tanto me ajudou a controlar a ansiedade neste processo tão desafiador.

Ao meu filho, Heitor Monteiro, por ser minha fonte de amor e leveza. Obrigada por entender a ausência da mamãe para escrever a tese.

Ao meu marido e amigo, Alysson Monteiro, companheiro desta e de outras viagens, pelo amor, pela compreensão, pela parceria. Por ter segurado a minha mão e ter aceitado viver o meu sonho. Obrigada por ser meu porto seguro.

Aos meus alunos, que me transformam e me motivam todos os dias.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho ou torceram pela minha conquista. Muito obrigada!

Resumo

Esta tese tem como objetivo analisar de que forma se dá a abordagem da categoria *modalidade* nos manuais escolares do Ensino Secundário de Portugal e no Ensino Médio do Brasil. Para tal, propomo-nos a: (1) descrever o tratamento dado à *modalidade* nos documentos de referência para o ensino do português em Portugal e no Brasil; (2) constituir um modelo de análise do conteúdo *modalidade* nos manuais, com base em pressupostos teóricos da Semântica e da Pragmática; (3) identificar os mecanismos linguísticos acionados pelos manuais no tratamento do tópico *modalidade*; (4) identificar o tipo de ensino de gramática priorizado pelo manual, por meio do trabalho com a categoria *modalidade*; (5) perceber se é mobilizado o trabalho consciente com mecanismos linguísticos de *modalidade*, no ensino da leitura e da escrita; (6) estabelecer semelhanças e diferenças no tratamento da *modalidade* entre os manuais portugueses e brasileiros. A metodologia usada é predominantemente qualitativa, utilizando a análise de conteúdo para examinar 30 manuais de Português. Esta pesquisa fundamenta-se, principalmente, em pressupostos teóricos da Semântica e da Pragmática, assim como do ensino de português como língua materna em Portugal e no Brasil. Os resultados demonstram que a *modalidade* se constitui como conteúdo tanto nos documentos de orientação curricular como nos manuais escolares. Ademais, os resultados apontaram para uma abordagem da *modalidade* vinculada à Semântica, nos manuais portugueses, numa articulação pouco expressiva com os domínios da leitura e da escrita, e numa perspectiva de reconhecimento metalinguístico. Nos manuais brasileiros, de modo geral, privilegia-se uma abordagem associada aos domínios da semântica-pragmática e do discurso, refletindo sobre sua funcionalidade na construção dos sentidos. Em ambos os conjuntos de manuais, os mecanismos linguísticos mais acionados para trabalhar a *modalidade* pertencem à categoria gramatical do verbo: verbos auxiliares modais e verbos plenos modais. No contexto dos dois países, há espaço para tornar o ensino da *modalidade* nos manuais de Português mais produtivo para a competência discursiva.

Palavras-chave: Modalidade. Ensino do Português. Competência discursiva. Manuais escolares. Ensino da gramática.

Abstract

This thesis aims to analyze how the category of *modality* is approached in the Secondary Education textbooks in Portugal and the High School textbooks in Brazil. To achieve this, we propose: (1) to describe the treatment given to *modality* in the reference documents for the teaching of Portuguese in Portugal and Brazil; (2) to establish a model for analyzing *modality* content in textbooks based on theoretical assumptions from Semantics and Pragmatics; (3) to identify the linguistic mechanisms activated by textbooks in addressing the *modality* topic; (4) to identify the type of grammar teaching prioritized by the textbook through work on the *modality* category; (5) to ascertain whether a conscious engagement with linguistic mechanisms of *modality* is mobilized in the teaching of reading and writing; (6) to establish similarities and differences in the treatment of modality between Portuguese and Brazilian textbooks. The methodology used is predominantly qualitative, employing content analysis to examine 30 Portuguese textbooks. This research is primarily grounded in theoretical assumptions of Semantics and Pragmatics and Portuguese language teaching in Portugal and in Brazil. The results demonstrate that *modality* constitutes content in both curricular guidance documents and textbooks. Furthermore, the results indicate an approach to *modality* linked to Semantics in Portuguese textbooks, with a limited connection to the domains of reading and writing and a perspective of metalinguistic recognition. In Brazilian textbooks, overall, an approach associated with the domains of semantics-pragmatics and discourse is privileged, reflecting on its functionality in constructing meanings. In both sets of textbooks, the most frequently used linguistic mechanisms to work on *modality* belong to the grammatical category of the verb: modal auxiliary verbs and modal full verbs. In the context of both countries, there is room to make the teaching of *modality* in Portuguese textbooks more productive for discursive competence.

Keywords: Modality. Teaching of Portuguese. Discursive competence. Textbooks. Grammar instruction.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - QUADRADO LÓGICO DE ARISTÓTELES 37
FIGURA 2 - A NOÇÃO DE VERDADE REPRESENTADA EM EIXO 38
FIGURA 3 - *MODALIDADE* X POLARIDADE 49
FIGURA 4 - CRONOLOGIA DOS MARCOS LEGAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO ESCOLAR PORTUGUESA A PARTIR DA LBSE DE 1986, COM ÊNFASE NO ENSINO SECUNDÁRIO 113
FIGURA 5 - CRONOLOGIA DOS MARCOS LEGAIS QUE REGEM À ATUAL EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA 144
FIGURA 6 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, SEGUNDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO 204
FIGURA 7 - MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO BRASIL 214
FIGURA 8 - MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DE PORTUGAL 214
FIGURA 9 - ESTRUTURA DO MANUAL *OUTRAS EXPRESSÕES* - MP01-11 228
FIGURA 10 - DISPOSIÇÃO DO CONTEÚDO *MODALIDADE* NO MANUAL *OUTRAS EXPRESSÕES* – MP01-12 229
FIGURA 11 - ESTRUTURA DO MANUAL *ENCONTROS* – MP02-10 232
FIGURA 12 - DISPOSIÇÃO DO CONTEÚDO *MODALIDADE* NO MANUAL *ENCONTROS* – MP02-12 233
FIGURA 13 - ESTRUTURA DO MANUAL *PALAVRAS* – MP03-10 234
FIGURA 14 - DISPOSIÇÃO DO CONTEÚDO *MODALIDADE* NO MANUAL *PALAVRAS* - MP03-12 236
FIGURA 15 - OCORRÊNCIAS DE ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NO MANUAL *OUTRAS EXPRESSÕES* – MP01-01 238
FIGURA 16 - OCORRÊNCIAS DE ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NO MANUAL *PALAVRAS* – MP03-01 239
FIGURA 17 - OCORRÊNCIAS DE ATIVIDADES DE *MODALIDADE* NO MANUAL *ENCONTROS* – MP02-01 239
FIGURA 18 - ESTRUTURA DO MANUAL *MULTIVERSOS* – VOLUME ESPECÍFICO – MB01-00 247
FIGURA 19 - ESTRUTURA DO MANUAL *MULTIVERSOS* – LINGUAGENS – MB01-01 249
FIGURA 20 - ESTRUTURA DO MANUAL *PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA* – MB02-00 252
FIGURA 21 - ESTRUTURA DO MANUAL *PRÁTICAS DE LINGUAGENS: CIÊNCIA, ARTE E TECNOLOGIA* – MB02-01 254
FIGURA 22 - ESTRUTURA DO MANUAL *SE LIGA NAS LINGUAGENS: PORTUGUÊS* – PARTE I – MB03-00 257
FIGURA 23 - ESTRUTURA DO MANUAL *SE LIGA NAS LINGUAGENS: PORTUGUÊS* – PARTE II – MB03-00 258
FIGURA 24 - ESTRUTURA DO MANUAL *SE LIGA NAS LINGUAGENS: PORTUGUÊS* – MB03-01 260
FIGURA 25 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – CAPÍTULO 1- PARTE I – MP01-12 265
FIGURA 26 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – CAPÍTULO 1- PARTE II – MP01-12 266
FIGURA 27 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – CAPÍTULO 1- PARTE III – MP01-12 266
FIGURA 28 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – *BLOCO INFORMATIVO* – MP01-12 268
FIGURA 29 - ATIVIDADE 1 – MANUAL MP01-12 269

FIGURA 30 - ATIVIDADE 2 – MP01-03 271
FIGURA 31 - ATIVIDADE 3 – MP01-03 271
FIGURA 32 - ATIVIDADE 4 – MP01-03 272
FIGURA 33 - ATIVIDADE 5 – MP01-03 273
FIGURA 34 - ATIVIDADE 6 – MP01-03 273
FIGURA 35 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – CAPÍTULO I – PARTE I – MP02-12 277
FIGURA 36 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – CAPÍTULO I – PARTE II – MP02-12 278
FIGURA 37 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – *FICHA INFORMATIVA* – MP02-12....280
FIGURA 38 - ATIVIDADE 7 – MP02-12 281
FIGURA 39 - ATIVIDADE 8 – MP02-12 282
FIGURA 40 - ATIVIDADE 9 – MP02-12 283
FIGURA 41 - ATIVIDADE 10 – MP02-12 283
FIGURA 42 - ATIVIDADE 11 – MP02-12 284
FIGURA 43 - ATIVIDADE 12 – MP02-12 285
FIGURA 44 - ATIVIDADE 13 – MP02-12 286
FIGURA 45 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – *SEQUÊNCIA 5* – PARTE I – MP03-12 290
FIGURA 46 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – *SEQUÊNCIA 5* – PARTE II – MP03-12 291
FIGURA 47 - EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO – *VALOR MODAL* – *FICHA INFORMATIVA* – MP03-12....292
FIGURA 48 - ATIVIDADE 12 – MP03-12 292
FIGURA 49 - ATIVIDADE 13 – MP03-12 293
FIGURA 50 - ATIVIDADE 14 – MP03-12 294
FIGURA 51 - ATIVIDADE 15 – MP03-12 294
FIGURA 52 - ATIVIDADE 16 – MP03-12 295
FIGURA 53 - ATIVIDADE 17 – MP03-12 295
FIGURA 54 - ATIVIDADE 18 – MP03-12 295
FIGURA 55 - VERBO – MANUAL *OUTRAS EXPRESSÕES* 299
FIGURA 56 - ADVÉRBIO – MANUAL *OUTRAS EXPRESSÕES* 299
FIGURA 57 - MODIFICADOR DE FRASE – MANUAL *OUTRAS EXPRESSÕES* 300
FIGURA 58 - ADVÉRBIO – MANUAL *ENCONTROS* 301
FIGURA 59 - MODIFICADOR DE FRASE – MANUAL *ENCONTROS* 302
FIGURA 60 - VERBO – MANUAL *PALAVRAS* 303
FIGURA 61 - ATIVIDADE 19 – MANUAL MULTIVERSOS (MB01-00) 306
FIGURA 62 - CAIXA EXPLICATIVA – MANUAL MULTIVERSOS (MB01-00) 307

FIGURA 63 - OS ADVÉRBIOS COMO MARCADORES E MODALIZADORES – PARTE I – MB01-01 310
FIGURA 64 - OS ADVÉRBIOS COMO MARCADORES E MODALIZADORES – PARTE II – MB01-01 311
FIGURA 65 - OS ADVÉRBIOS COMO MARCADORES E MODALIZADORES – PARTE III – MB01-01 312
FIGURA 66 - TEXTO PARA AS ATIVIDADES 17 E 18 – ADVÉRBIOS – MB01-01 314
FIGURA 67 - ATIVIDADE 20 – ADVÉRBIOS – MB01-01 315
FIGURA 68 - ATIVIDADE 21 – ADVÉRBIOS – MB01-01 315
FIGURA 69- *MODALIZAÇÃO* – OS VERBOS EPISTÊMICOS E DEÔNTICOS – PARTE I –MB01-03 319
FIGURA 70 - *MODALIZAÇÃO* – OS VERBOS EPISTÊMICOS E DEÔNTICOS – PARTE II –MB01-03 320
FIGURA 71 - *MODALIZAÇÃO* – OS VERBOS EPISTÊMICOS E DEÔNTICOS – PARTE III –MB01-03 321
FIGURA 72 - TEXTO PARA AS ATIVIDADES 22, 23 E 24 – VERBOS MODAIS – MB01-03 322
FIGURA 73 - ATIVIDADE 22 – VERBOS MODAIS – MB01-03 323
FIGURA 74 - ATIVIDADE 23 – VERBOS MODAIS – MB01-03 324
FIGURA 75 - ATIVIDADE 24 – VERBOS MODAIS – MB01-03 324
FIGURA 76 -TEXTO PARA AS ATIVIDADES 25, 26 E 27 – VERBOS MODAIS – MB01-03.....325
FIGURA 77 - ATIVIDADE 25 – VERBOS MODAIS – MB01-03 325
FIGURA 78 - ATIVIDADE 26 – VERBOS MODAIS – MB01-03 325
FIGURA 79 - ATIVIDADE 27 – VERBOS MODAIS – MB01-03 326
FIGURA 80 - ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – PARTE I – MB01-03 328
FIGURA 81 - ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – PARTE II –MB01-03....329
FIGURA 82 - ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – PARTE III –MB01-03...330
FIGURA 83 - TEXTO PARA AS ATIVIDADES 28, 29 E 30 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03.....331
FIGURA 84 - ATIVIDADE 28 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03 332
FIGURA 85 - ATIVIDADES 29 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03 333
FIGURA 86 - ATIVIDADES 30 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03 333
FIGURA 87 - TEXTO PARA AS ATIVIDADES 31 E 32 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03.....334
FIGURA 88 - ATIVIDADE 31 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03 335

FIGURA 89 - ATIVIDADE 32 – ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS – MB01-03 335
FIGURA 90 - ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS –MB01-04.....338
FIGURA 91 - *MODALIDADE* – PARTE I – MB02-00.....342
FIGURA 92 - *MODALIDADE* – PARTE II – MB02-00.....343
FIGURA 93 - *MODALIZAÇÃO* – PARTE I – MB02-00 346
FIGURA 94 - *MODALIZAÇÃO* – PARTE II – MB02-00 347
FIGURA 95 - *MODALIDADE* E O TEXTO DE OPINIÃO – MB02-00.....349
FIGURA 96 - DISCURSO POLÍTICO E A *MODALIDADE* – MB02-00.....350
FIGURA 97 - GÊNERO RELATÓRIO DE PESQUISA E A *MODALIDADE* – MB02-00 350
FIGURA 98 - A *MODALIDADE* NOS TEXTOS MULTIMODAIS – PARTE I - MB02-02.....354
FIGURA 99 - A *MODALIDADE* NOS TEXTOS MULTIMODAIS – PARTE II – MB02-02 355
FIGURA 100 - A *MODALIDADE* E O ARTIGO DE OPINIÃO – MB02-05.....356
FIGURA 101 - VERBOS AUXILIARES MODAIS E SUAS FUNÇÕES – PARTE I – MB03-00.....361
FIGURA 102 - VERBOS AUXILIARES MODAIS SUAS FUNÇÕES – PARTE II – MB03-00 362
FIGURA 103 - ATIVIDADE 33 - VERBO E SUAS FUNÇÕES – MB03-00.....363
FIGURA 104 - FUNÇÃO DO ADVÉRBIO – MB03-00.....363
FIGURA 105 - O ADVÉRBIO E SUA FUNÇÃO MODALIZADORA – MB03-00 364
FIGURA 106 - *MODALIZAÇÃO* DO DISCURSO E O DISCURSO JORNALÍSTICO – MB03-02 368
FIGURA 107 - *MODALIZAÇÃO* E O ARTIGO CIENTÍFICO – MB03-05.....369
FIGURA 108 - *MODALIZAÇÃO* E O DISCURSO CIENTÍFICO – MB03-06 370
FIGURA 109 - *MODALIDADE* E O DOMÍNIO DA LEITURA – MP01-11 383
FIGURA 110 - *MODALIDADE* E O DOMÍNIO DA LEITURA – MP02-11 383
FIGURA 111 - *MODALIDADE* E O DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – MP03-11 383
FIGURA 112 - *MODALIDADE* E O EIXO DA PRODUÇÃO TEXTUAL – MB02-00.....385
FIGURA 113 - *MODALIDADE* E O EIXO DA PRODUÇÃO TEXTUAL II – MB02-00 385
FIGURA 114 - *MODALIDAD*E E O EIXO DA LEITURA I – MB03-00.....386

Índice de Quadros

QUADRO 1 - *MODALIDADES* E EIXOS CONCEITUAIS 39
QUADRO 2 - *MODALIDADE* E *MODULAÇÃO* 49
QUADRO 3 - A *MODALIZAÇÃO* SEGUNDO CHARAUDEAU 64
QUADRO 4 - TIPOS DE *MODALIZAÇÃO* AUTONÍMICA 70
QUADRO 5 - FASES E TAREFAS DO LABORATÓRIO GRAMATICAL 160
QUADRO 6 - PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS TEXTOS/DISCURSOS E DO LABORATÓRIO GRAMATICAL 162
QUADRO 7 - DIFERENÇAS ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA. 169
QUADRO 8 - ANÁLISE LINGUÍSTICA NA RELAÇÃO COM OS EIXOS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO 170
QUADRO 9 - LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA 171
QUADRO 10 - PRODUÇÃO DE TEXTO E ANÁLISE LINGUÍSTICA 172
QUADRO 11 - PROPOSTA DE TRABALHO COM A MODALIDADE EPISTÊMICA. 197
QUADRO 12 - GRELHA DE ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS 208
QUADRO 13 - RESUMO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 210
QUADRO 14 - QUANTIDADE DE ATIVIDADES RELACIONADAS COM O DOMÍNIO DA GRAMÁTICA 240
QUADRO 15 - QUANTIDADE DE ATIVIDADES REFERENTES AO CONTEÚDO DE *MODALIDADE* AO LONGO DO MANUAL DO 12º 241
QUADRO 16 - PERCENTUAL DE ATIVIDADES DO CONTEÚDO DA *MODALIDADE* EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NOS MANUAIS DO 12.º ANO 241
QUADRO 17 - PERCENTUAL DE ATIVIDADES DO CONTEÚDO DE *FUNÇÃO SINTÁTICA* EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NOS MANUAIS DO 12º ANO 242
QUADRO 18 - QUANTIDADE DE INSERÇÕES DE SEÇÕES DESTINADAS À *ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA* NOS MANUAIS ESPECÍFICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL 262
QUADRO 19 - QUANTIDADE DE ATIVIDADES REFERENTES AO CONTEÚDO DE *MODALIDADE* AO LONGO DOS MANUAIS ESPECÍFICOS DE PORTUGUÊS DO BRASIL 263
QUADRO 20 - GRELHA DE ANÁLISE DO MP01-12 274
QUADRO 21 - GRELHA DE ANÁLISE DO MP02-12 287
QUADRO 22 - GRELHA DE ANÁLISE DO MP03-12 296
QUADRO 23 - GRELHA DE ANÁLISE DO MP01-10 E MP01-11 300
QUADRO 24 - GRELHA DE ANÁLISE DO MP02-10 E MP02-11 302
QUADRO 25 - GRELHA DE ANÁLISE DO MP03-10 E MP03-11 303

QUADRO 26 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB01-00 308
QUADRO 27 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB01-01 316
QUADRO 28 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB01-03 336
QUADRO 29 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB01-04 338
QUADRO 30 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB02-00 352
QUADRO 31 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB02-02 357
QUADRO 32 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB02-05 358
QUADRO 33 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB03-00 365
QUADRO 34 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB03-02 370
QUADRO 35 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB03-05 371
QUADRO 36 - GRELHA DE ANÁLISE DO MB03-06 372
QUADRO 37 - GÊNEROS TEXTUAIS E AS *MODALIDADES* NOS MANUAIS PORTUGUESES 374
QUADRO 38 - GÊNEROS TEXTUAIS E AS MODALIDADES NOS MANUAIS BRASILEIROS 375

Lista de abreviaturas e siglas

AE ..... APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

AL ..... ANÁLISE LINGUÍSTICA

APP ..... ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES

BNCC ..... BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CGPLI ..... COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO

CNE ..... CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CPES ..... CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO

DCN ..... DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

DCNEM ..... DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

DGE ..... DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

DT ..... DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

EBTT ..... ENSINO BÁSICO TÉCNICO TECNOLÓGICO

ENCCEJA ..... EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS

ENEM ..... EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

FNDE ..... FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

IFCE ..... INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

INL ..... INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

LBSE ..... LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

LDB ..... LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MB..... MANUAL BRASILEIRO

ME..... MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ME..... MANUAL ESCOLAR

MP..... MANUAL PORTUGUÊS

NGP..... NORMA GRAMATICAL PORTUGUESA

PA..... PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

PCN..... PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PCNEM..... PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

PCNLP..... PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

PISA..... PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

PLIDEF..... PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

PNBE..... PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

PNE..... PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

PNLD..... PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

PNLEM..... PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

SAEB..... SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TLEBS..... TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA PARA OS ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

U.PORTO..... UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução[1]

> O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; [...] torna possível, enfim, a construção de um "retrato" do evento histórico que é a produção do enunciado. (Koch, 2018, p. 85)

A *modalidade* é uma das mais complexas categorias de análise em Linguística, apresentando uma grande diversidade de propostas conceituais. Apesar da notória diversidade, ela é aceite como uma categoria fundadora das línguas naturais. Por ser uma categoria indispensável para a construção do sentido (Nascimento, 2012), ela está presente em todos os discursos (Neves, 2006). Dessa forma, é natural que seja estudada sob diferentes perspectivas teóricas e reconhecida como indispensável ao desenvolvimento linguístico-discursivo dos falantes, estando, por isso, presente, atualmente, no conteúdo regular do ensino de português das escolas de Portugal e do Brasil.

O interesse pelo estudo da *modalidade* iniciou-se no Mestrado, quando o fenômeno foi estudado sob o aparato teórico da Sociolinguística no discurso de professores do Ensino Básico[2] da cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil (Monteiro, 2010). A pesquisa teve como objetivo investigar os principais elementos linguísticos, entre as categorias verbais, usados para denotar a *modalidade* deôntica no discurso dos professores e, consequentemente, identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionavam esses usos. Ao interesse por essa categoria enquanto fenômeno linguístico, soma-se a reflexão sobre o ensino de gramática que permeia nossa prática

[1] Esta tese está escrita em português brasileiro. Entretanto, é possível identificar itens lexicais e estruturas sintáticas típicas do português europeu.

[2] Adiantamos que a nomenclatura Ensino Básico utilizada no Brasil engloba os seguintes níveis de escolaridade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

docente, principalmente, quando se inicia a atuação como professora do Ensino Médio brasileiro: inicialmente, como docente de Língua Portuguesa[3] da Rede Estadual de Ensino do Ceará, Brasil; posteriormente, como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), onde exercemos atividades há 12 anos.

Nesse sentido, entendemos, conforme os estudos linguísticos contemporâneos, que é necessário conceber a língua como um instrumento social, dentro de um contexto interacional, efetivo e diversificado. Com essa abordagem, espera-se que o espaço da aula de Português considere a gramática em uso, aplicada ao texto, pois, como bem coloca Neves (2006), o discurso molda a gramática, mas também não existe sem ela. Assim:

> Analisar a língua em uso exige que professores e alunos se debrucem sobre a gramática dos textos: as frases curtas ou longas, conectores explícitos e implícitos, escolhas lexicais (substantivos e adjetivos, por exemplo), escolha de tempos e aspectos verbais, as imagens, as cores, os traços, as letras e palavras em destaque, entre outros. Tanto a leitura quanto a escrita de textos em sala de aula não podem prescindir da análise da sua gramática. (Sartori, 2020, p. 4)

Sob essa perspectiva, os documentos que norteiam os currículos das escolas brasileiras são repensados. Inicialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parte dela homologada em 2017, outra parte, em 2018, para citar apenas alguns. Este último, mediante suas colocações acerca do ensino de português, levou-nos a refletir ainda mais sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna no Brasil. Nesse sentido, a BNCC, que determina as aprendizagens essenciais para o Ensino Básico, apresenta o ensino da componente Língua Portuguesa numa perspectiva enunciativo-discursiva[4],

[3] Ao longo da tese, reportamo-nos-emos ao Português como disciplina, ora como Língua Portuguesa (Brasil), ora como Português (Portugal). Sempre que a menção ao Português for como disciplina, teremos a escrita com maiúscula; já a menção ao português como língua, será escrita em minúscula.

[4] Como será exposto no capítulo 2, a BNCC assume um aparato teórico similar aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, documento de suma importância para os currículos das escolas brasileiras, mas que não tem caráter normativo.

corroborando as práticas já emanadas dos Parâmetros. Nesse âmbito, para o documento, os estudos de metalinguagem:

> Não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 71)

Diante desse panorama e compreendendo a necessidade de perceber as transformações no ensino de português das escolas brasileiras, surge a oportunidade de empreender esta investigação em solo português, o que despertou o interesse em explorar e compreender os mesmos aspectos em Portugal, considerando o contexto de ensino do português das escolas portuguesas. Assim, este passo representa não apenas uma extensão geográfica da pesquisa, mas também uma contribuição mais ampla que pode promover um ganho mútuo para os dois países, uma vez que comparamos como esse processo se desenvolve em ambos os contextos.

É sabido que o português praticado hoje no Brasil é uma herança dos movimentos expansionistas de Portugal, nos séculos XV e XVI. Durante muito tempo, o ensino do português no Brasil foi orientado por Portugal, devido à nossa condição de colônia. Entretanto, após o processo de independência ocorrido no século XVIII, o Brasil adota o português como língua nacional. Nesse viés, assumem-se as diferenças no português brasileiro e o Brasil inicia uma história linguística própria. Resguardadas as diferenças linguísticas entre o português europeu e o português brasileiro, o fato é que, em Portugal, assim como no Brasil, os avanços linguísticos e as inquietações sobre o ensino de português mais profícuo no contexto escolar levaram a muitas reflexões, que ocasionaram também transformações nos documentos orientadores dos programas de português das escolas, principalmente nas últimas décadas, bem como na confecção dos materiais didáticos e, consequentemente, na prática dos professores.

Em vista disso, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) do Ensino Básico e Secundário (2018) coadunam a

intenção de considerar o estudo do português a partir da conexão entre suas diferentes áreas: “produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 1). Ademais, as AE pontuam que a aula de Português deve estar orientada para o desenvolvimento de várias competências, dentre elas, a gramatical e em todos os seus níveis: “fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 4).

Considerando, portanto, os avanços linguísticos e os atuais documentos orientadores dos programas curriculares de Portugal e do Brasil, que defendem uma abordagem discursiva para o ensino da língua, buscamos compreender como a *modalidade*, uma categoria de extrema importância para a construção do discurso, é abordada no ensino da língua materna, principalmente sob a perspectiva do ensino de gramática, mas também do ensino da leitura e da escrita, pois, como bem pontuam Rocha e Martins (2014, p. 184), as categorias de análise semântica e discursiva “são essenciais para definir a informatividade e a intencionalidade do enunciador na interação verbal.”

Para a realização de tal empreitada, optamos por investigar o fenômeno nos manuais escolares (ME) de Português, que, mesmo com os avanços tecnológicos e propagação de diversas mídias, ainda têm papel importante e central na vida estudantil dos discentes e em boa parte da práxis dos professores do Ensino Secundário de Portugal e do Ensino Médio do Brasil. O manual não se limita a ser o único recurso didático em sala de aula, mas assume um lugar privilegiado por conseguir integrar as diretrizes programáticas e as orientações didático-pedagógicas da disciplina em questão. Nesse sentido, Magalhães (2006, p. 6) assevera que “meio didático e símbolo do campo pedagógico, o manual escolar, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, é uma combinatória de saber/ conhecimento/ (in)formação.”

Para chegarmos a esta delimitação do nosso tema, foi preciso fazer uma análise documental sobre esses trabalhos, uma vez que:

> A consulta de diversas fontes documentais não só fornece ao investigador ocasião para verificar o estado dos conhecimentos no domínio de investigação a estudar, como este exercício lhe permite, também, alargar o seu campo de conhecimentos, estruturar o seu problema de investigação e estabelecer ligações entre o seu projeto e os trabalhos de investigação efectuados por outros investigadores. (Fortin, 1999, p. 73)

Constatada a importância desta etapa para a pesquisa, apresentamos, de seguida, uma síntese do nosso estudo documental[5]. Desse modo, fazemos um breve elenco dos trabalhos que se dedicaram em alguma medida ao estudo da *modalidade* no Manual Escolar (ME), no contexto brasileiro, e, no contexto português. Nesse sentido, os estudos de Alcântara (2010), Araújo (2011), e Araújo, Coan e Pontes (2016) analisaram a abordagem da *modalidade* em manuais escolares brasileiros do Ensino Fundamental e Médio, no ensino de Português como língua materna e como língua estrangeira e no ensino de língua estrangeira. Em termos gerais, os estudos revelam uma evolução no que tange ao estudo da gramática e de categorias semânticas, como *tempo* e *aspecto*. No entanto, apontam para um estudo da *modalidade* ainda muito limitado, que se apresenta como uma categoria frequentemente negligenciada. Em contrapartida, Nascimento (2012) e Marques (2021) propõem estratégias didáticas reflexivas, destacando a importância dessa categoria para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos.

Já em Portugal, o estudo de Silva (2006) debruça-se sobre o ensino da gramática em manuais de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico entre os anos letivos de 2002/03 e 2004/05. Em sua análise, o autor destaca a desconexão entre o ensino explícito da gramática e as habilidades essenciais de leitura, escrita e oralidade, o que leva Silva a concluir que, nos manuais analisados, a integração da gramática nessas áreas é mais

[5] Estes trabalhos são desenvolvidos no capítulo 3 desta tese.

retórica do que prática. Todas essas pesquisas fornecem contribuições valiosas e permitem "reconhecer a teoria que melhor explica os factos observados, delimitar os conceitos aos quais estes apelam e as relações que os caracterizam. Fazem ressaltar certos aspectos da questão que necessitarão de um estudo mais profundo." (Fortin, 1999, p. 72)

Somando-se às demais motivações elencadas, há, portanto, a carência de pesquisas no campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Português que unam as teorias associadas ao estudo da *modalidade*, principalmente perante uma concepção semântico-pragmática e discursiva, ao seu ensino como língua materna. Essa escassez de estudos é observada tendo os ME de Português como objeto de pesquisa. Em contexto brasileiro, essa carência se dá, principalmente, nos manuais atuais, elaborados segundo as diretrizes da BNCC; enquanto em Portugal, não encontramos trabalhos que perspectivassem a *modalidade* e o ensino de gramática nos manuais.

Desse modo, nossa pesquisa está inserida na linha da Didática de Línguas, definida por Alarcão (2010, p. 63) como "campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas (maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores". Portanto, uma linha que é abrangida pela Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, que constitui o domínio científico deste trabalho[6].

Contextualizado o nosso tema, passamos a sua problematização. Assim, com o intuito de analisar a abordagem da categoria *modalidade* nos manuais escolares, levantamos o seguinte problema: como é trabalhada a categoria gramatical *modalidade* nos manuais escolares de Português como língua materna do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil? Além desta pergunta mais geral, outras perguntas de partida foram arroladas: Que diferenças e que semelhanças existem no trabalho com essa categoria no ensino da gramática em manuais brasileiros e portugueses? Em que medida a *modalidade* é acionada no ensino da escrita e da leitura nos manuais? Em que

[6] A delimitação destas duas áreas tem sido objeto de muitas reflexões teóricas, mas que não foi possível explorar em nosso trabalho.

medida são considerados aspectos semânticos e pragmáticos no tratamento da *modalidade* nos manuais escolares?

Para responder a estas perguntas, esta tese tem como objetivo geral analisar a abordagem da categoria *modalidade* nos manuais escolares de Português do Ensino Secundário português e do Ensino Médio brasileiro, elegendo, para o efeito, um *corpus* de manuais editados entre 2019 e 2020. Para tal, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: (1) descrever o tratamento dado à *modalidade* nos documentos de referência para o ensino do português em Portugal e no Brasil; (2) constituir um modelo de análise do conteúdo *modalidade* nos manuais, com base em pressupostos teóricos da Semântica e da Pragmática; (3) identificar os mecanismos linguísticos acionados pelos manuais no tratamento do tópico *modalidade*; (4) identificar o tipo de ensino de gramática priorizado pelo manual, por meio do trabalho com a categoria *modalidade*; (5) perceber se é mobilizado o trabalho consciente com mecanismos linguísticos de *modalidade*, no ensino da leitura e da escrita; (6) estabelecer semelhanças e diferenças no tratamento da *modalidade* entre os manuais portugueses e brasileiros.

Para responder aos questionamentos propostos e cumprir com os objetivos delineados, partimos de pressupostos teóricos semântico-pragmáticos e discursivos relacionados com o conceito de *modalidade* (Oliveira, 1993, 2003; Oliveira & Mendes, 2013; Campos & Xavier, 1991; Campos, 1998; Castilho & Castilho, 2002; Neves, 2002, 2006; Koch, 2018, 2010) e do ensino de Português como língua materna em Portugal (Fonseca, 1992; 2000, Silvano & Rodrigues, 2010; Silva, 2006) e no Brasil (Geraldi, 1984, 1996, 1997; Mendonça, 2006; Travaglia, 2006, Antunes, 2007, 2014).

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa, de base predominantemente qualitativa, analisa 30 manuais escolares de Português: 9 manuais (3 projetos/coleções) do Ensino Secundário português e 21 manuais (3 projetos/coleções) do Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, adotamos uma abordagem descritiva e analítica para examinar o tratamento da *modalidade* nesses manuais. Empregamos a metodologia qualitativa para descrever e analisar as ocorrências, considerando os eventos observados, registrados, classificados e interpretados. A pesquisa segue a análise de conteúdo

(Bardin, 2011), uma técnica que visa descrever sistematicamente o conteúdo das mensagens, utilizando procedimentos objetivos.

O método indutivo é aplicado na análise, permitindo que as categorias emerjam a partir da recolha de dados. Embora tenham sido estabelecidas algumas categorias prévias, sistematizadas numa grelha de análise, a pesquisa mantém a flexibilidade para incorporar descobertas relevantes durante o processo. Por isso, a análise de conteúdo é escolhida como método mais apropriado dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, visando descrever a *modalidade* nos manuais escolares e identificar as linhas teóricas subjacentes nos mesmos. Ademais, esse método de análise permitiu-nos contornar a dificuldade em trilhar o percurso metodológico de análise, dadas as diferenças na estrutura e nas abordagens teóricas entre os manuais de ambos os países.

Defendemos que o estudo deste tema é relevante para o contexto educacional, pois aproxima a pesquisa linguística das práticas escolares à medida que descreve como se dá a abordagem da *modalidade* nos manuais didáticos, o que nos leva a descortinar reflexões mais abrangentes sobre o ensino da gramática e a sua articulação com os demais domínios da língua, a escrita e a leitura. Desse modo, buscamos fornecer percepções valiosas para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa nos dois países.

No que tange à organização, esta tese está estruturada da seguinte forma: Introdução; Capítulo 1: 'A *modalidade* nos estudos da linguagem'; Capítulo 2: 'A *modalidade* e o ensino de língua materna'; Capítulo 3: 'A *modalidade* e o manual escolar de Português: procedimentos metodológicos'; Capítulo 4: 'O tratamento da *modalidade* nos manuais de língua portuguesa: descrição, análise dos dados e resultados'; e, por fim, as considerações finais.

Na Introdução, especificamos o objeto e os objetivos da pesquisa, a contextualização do tema, a justificativa e as questões de partida. O capítulo 1, intitulado 'A *modalidade* nos estudos da linguagem', apresenta um percurso teórico pelos principais estudos que se dedicaram a descrever e analisar a *modalidade* desde a lógica até os estudos linguísticos. Damos ênfase aos teóricos portugueses e brasileiros

que também empreenderam estudos na área, bem como apresentamos trabalhos que exploram a *modalidade* em diferentes discursos, sob perspectivas teóricas distintas.

O capítulo 2, 'A *modalidade* e o ensino de língua materna', é destinado ao percurso do ensino de português como língua materna em Portugal e no Brasil. Focalizam-se os programas de gramática e/ou análise linguística, destacando a associação da *modalidade* à componente gramatical nos currículos vigentes. Ademais, são feitas considerações sobre o ensino de gramática e uma breve reflexão sobre o seu tratamento nas aulas de língua portuguesa no contexto escolar dos dois países.

O capítulo 3, 'A *modalidade* e o manual escolar de Português: procedimentos metodológicos', está dividido em duas partes. A primeira diz respeito a uma visão geral dos manuais escolares, abordando o conceito, as suas funções e o contexto de uso em Portugal e no Brasil. Já a segunda parte apresenta os procedimentos do estudo empírico sobre a abordagem didática da *modalidade*.

O capítulo 4, 'O tratamento da *modalidade* nos manuais de língua portuguesa: descrição, análise dos dados e resultados', é estrutura em torno do tratamento atribuído à *modalidade* nos manuais escolares portugueses e brasileiros. A primeira parte realiza uma descrição estrutural dos manuais, explorando sua organização e examinando a localização dos conteúdos de *modalidade*. Nas seções subsequentes, analisam-se os conteúdos específicos, considerando as teorias subjacentes, os mecanismos linguísticos acionados, o tipo de gramática mobilizada. A análise contrastiva dos resultados obtidos encerra esta parte. As seções finais abordam, brevemente, a *modalidade* em outras partes dos manuais, com destaque para o ensino da leitura e da escrita.

Por fim, tecemos as Considerações finais, a fim de proceder a uma reflexão sobre a pesquisa realizada. Na sequência, apresentamos as Referências bibliográficas e os Anexos.

1. A *modalidade* nos estudos da Linguagem

> O quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é, assim a escolha de modalidade em textos pode ser vista como parte do processo de textualização de autoidentidades. (Fairclough, 2003, p. 166)

Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as principais teorias que se encarregaram de analisar e descrever a *modalidade*. Longe de ser uma tarefa fácil, estudar tal categoria é saber que pisamos em um terreno espinhoso, haja vista tanto a diversidade de áreas que se dedicam a esse estudo quanto de diferentes abordagens dadas ao tema. Essa grande variação de estudos pode ser atribuída ao seu papel preponderante na composição do discurso, como bem coloca Fairclough (2003).

Segundo Cervoni (1987, p. 66), a *modalidade*, que remonta à tradição lógica (filosófica e matemática), durante a ascensão do estruturalismo e da gramática de Chomsky, ficou na obscuridade. Voltou a ter lugar de destaque nos estudos linguísticos contemporâneos devido a três importantes fatores: a) o desenvolvimento das pesquisas sobre lógica da linguagem; b) o interesse pelo estudo dos Atos de Fala; c) e o estudo da Semiótica. No campo da Linguística, portanto, muitos estudiosos ocuparam-se em descrever o fenômeno, nas mais diversas perspectivas teóricas (semântica, sintática, pragmática).

Destarte, sem pretensão de esgotarmos o tema neste capítulo, traçaremos um modesto percurso teórico desde a lógica aos estudos linguísticos. Ademais, terá destaque, também, uma seção em que apresentamos alguns trabalhos científicos que se dedicaram a analisar a *modalidade* nos mais diferentes discursos, sob o escopo de diferentes teorias. Dessa forma, será possível compreender a *modalidade* como categoria gramatical e sua relevância para a construção do discurso. Assim, *a posteriori,*

teremos melhor entendimento do tratamento dado a essa categoria nos manuais escolares analisados.

1.1. A *modalidade* segundo a Lógica e a Linguística

A *modalidade* é uma categoria estudada sob o aparato teórico de várias ciências, entre elas, a Lógica, responsável pelas primeiras abordagens e influenciadora das teorias de base linguística do fenômeno. Por isso, faremos uma breve incursão em estudos dessa categoria à luz da Lógica filosófica. Tal digressão possibilitar-nos-á uma melhor compreensão de parte das terminologias usadas em vários estudos no campo da Linguística.

Antes de mais, é preciso entender que a linguagem ganha destaque nas reflexões da Lógica já na antiguidade clássica, pois era vista como a expressão do pensamento. Dentre os estudos desse campo, destaca-se a visão aristotélica que, embora visse a linguagem como um instrumento, atribui a ela lugar importante de análise, sob o viés de que a sua função só é cumprida por ser produzida para fins políticos, pois o homem, por meio da linguagem, exprime "o conveniente e o inconveniente, o justo e o injusto e, desse modo, organiza uma sociedade política." (Neves, 1981, p.58)

Segundo Aristóteles, a linguagem é a interpretação do pensamento e a predicação dos seres ocorre a partir do que se permite falar sobre o mundo. Isso dá-se por meio da emissão de proposições que se opõem de forma dicotômica, ou seja, do tipo "é" e "não é".

> Embora toda sentença tenha significado, ainda que não como um instrumento de natureza, mas, como observamos, por convenção, nem todas as sentenças podem ser classificadas como proposições. Chamamos de proposições somente as que encerram verdade e falsidade em si mesmas. Uma prece, por exemplo, é

> uma sentença, porém não encerra nem verdade, nem falsidade. (Aristóteles, 2016, p. 90)[7]

Desse modo, o lógico propõe um jogo de relações entre opostos, com contrários e contraditórios. Sob essa ótica, a proposição afirmativa tem sua correspondente negativa, bem como a proposição com valor de verdade se opõe à falsa.

Nesse sentido, as proposições, na base da definição aristotélica, são divididas em dois tipos: proposições atributivas, pautadas ainda na visão dicotômica em que "se afirma ou se nega a atribuição de um P (predicado) a um S (sujeito)" e proposições modais, "nas quais não só se atribui um P a um S, mas também se indica o modo como o P se une a S ou o modo que determina a composição de P e S." (Mora, 1984, p. 2712)

É a partir da forma como P se une a S que se determinam as *modalidades* aristotélicas, tornando possível inferir que as proposições modais são: "possibilidade (é possível que S seja P), impossibilidade (é impossível que S seja P), contingência (é contingente que S seja P) e necessidade (é necessário que S seja P)." (Mora, 1984, p. 2713). São introduzidas, então, a partir do modelo de Aristóteles, as noções de necessidade e possibilidade, tão caras também às *modalidades* deônticas e epistêmicas, estipuladas mais adiante.

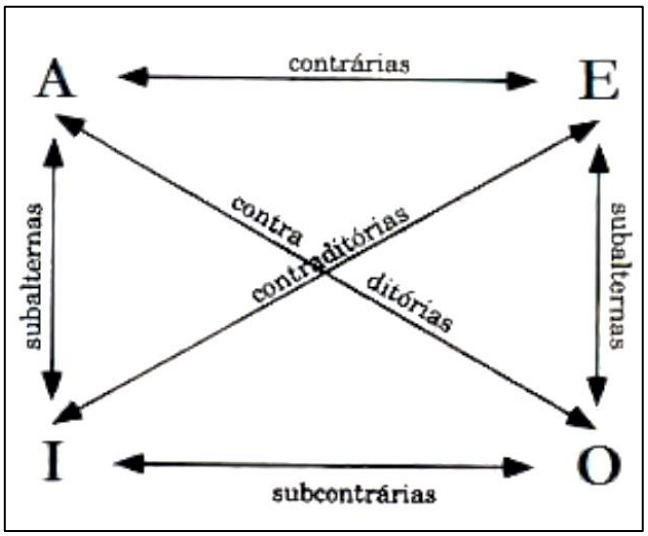
Originou-se dessa relação entre as proposições e os valores de verdade, o quadrado lógico de Aristóteles, conforme está representado a seguir, em que a noção de verdade deixa de ser incondicional, podendo um enunciado ser formulado como necessariamente verdadeiro ou como possivelmente verdadeiro.

> Assim, a possibilidade e a necessidade modificam o sentido da simples verdade e, como estão intimamente relacionadas entre si, podem ser definidas uma a partir da outra, com ajuda da negação. Como existem duas formas de negação –

[7] A versão de Aristóteles utilizada neste trabalho corresponde a uma tradução brasileira de Edson Bini, pela editora Edipro, de 2016, conforme informações expostas na seção Referências Bibliográficas deste trabalho.

a interna, que nega a proposição, e a externa, que nega o operador modal, obtém-se o clássico quadrado lógico de Aristóteles. (Koch, 2018, p. 72)

Figura 1 - Quadrado lógico de Aristóteles



Fonte: Koch (2018, p. 72)

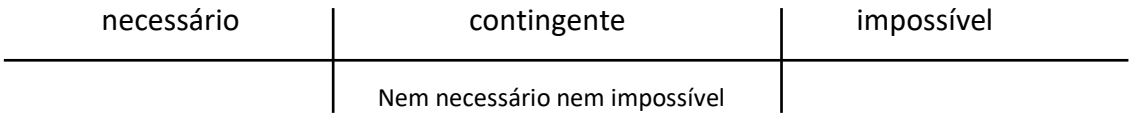
O quadrado lógico, ou o quadrado dos opostos, embora com origem obscura, tem a função de tornar didática a compreensão das relações lógicas fundamentais. A partir do livro *Da Interpretação* (Aristóteles, 2016, p. 90-91), aproveitamos as proposições "*Todo homem é branco*" e "*Nenhum homem é branco*" para explicar o quadrado. Destarte, A corresponde a uma afirmação universal: *todo homem é branco*; E corresponde à negação universal: *nenhum homem é branco*; I corresponde a uma afirmação particular: *algum homem é branco*; O representa a negação particular: *algum homem não é branco*.

As leis de oposição conduzem às relações entre as premissas. As premissas contrárias entre si não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo, mas podem ser falsas ao mesmo tempo. As relações de subcontrariedade implicam que as premissas não podem ser falsas ao mesmo tempo, mas podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. Em suma, duas proposições são contrárias quando é possível que ambas sejam falsas; duas proposições são contraditórias quando uma delas é falsa e a outra verdadeira; são subcontrárias quando podem ser ambas verdadeiras, não podendo ser ambas falsas, que é o caso do possível e do contingente (Koch, 2018). Assim, na aplicação do quadrado

de oposição temos a seguinte rede de relações: *Todo homem é branco*. / Contrária: *Nenhum homem é branco*. / Subcontrária: *Algum homem é branco*. / Contraditória: *Nenhum homem é branco*. Entende-se, então, que: a) contraditoriedade: se um modo é verdadeiro, o outro é falso; b) contrariedade: ocorre apenas nos modos A e E.

Parret (1987) relaciona o quadrado lógico com a compreensão das primeiras *modalidades*, no eixo que representamos na figura 02. Essas primeiras *modalidades* são denominadas aléticas (palavra derivada do grego que significa "verdade") ou aristotélicas e referem-se ao eixo da existência, correspondendo ao valor de verdade dos enunciados.

Figura 2 - A noção de verdade representada em eixo



Fonte: Parret (1987, p. 293)

Ainda acerca dos valores da *modalidade* alética, Lyons (1977, p. 791) tece as seguintes considerações:

> Until recently, modal logic has been concerned almost exclusively, with what is nowadays referred to as alethic modality: i.e. with the necessary or contingent truth of propositions. What are traditionally described as necessary truths (i.e. propositions which, according to Leibniz, are true in all logically possible worlds) may now be referred to as alethically necessary propositions. Similarly, propositions that are not necessarily false (i.e. propositions that are true in at least one logically possible world) may be described as alethically possible. All alethically necessary propositions are alethically possible, but not conversely. [8]

[8] Até recentemente, a lógica modal se preocupava quase exclusivamente com o que hoje é chamado de *modalidade* alética: isto é, com a verdade necessária ou contingente das proposições. O que é tradicionalmente descrito como verdades necessárias (ou seja, proposições que, de acordo com Leibniz, são verdadeiras em todos os mundos logicamente possíveis) pode agora ser referido como proposições aleticamente necessárias. Da mesma forma, proposições que não são necessariamente falsas (ou seja,

Por isso, a fim de dar conta de outras expressões das línguas naturais, os lógicos modernos ampliaram a noção de *modalidade* alética e estabeleceram mais dois tipos de *modalidade*: a epistêmica, relacionada com o eixo do conhecimento, compreendendo noções como certo, provável, possível, marcando o domínio da crença, pois, conforme explica Parret (1987, p. 295): Le sens usuel de POSSIBLE dans les langues naturelles n'est pas aléthique mais épistémique (POSSIBLE opposé à CERTAIN plutôt qu'à NECESSAIRE);[9] e a deôntica, relacionada com o eixo da conduta, abrangendo as noções de necessidade, obrigação, permissão e proibição, estando, portanto, associada ao domínio da regra social, moral. Admite-se também a tripartição desse eixo. Para efeito de síntese, correlacionamos as três *modalidades* no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - *Modalidades* e eixos conceituais

***Modalidade* alética**	***Modalidade* epistêmica**	***Modalidade* deôntica**
Eixo da existência	Eixo do conhecimento	Eixo da conduta
Valor de verdade das proposições.	Noções de certo, possível, provável.	Noções de necessidade, obrigação, permissão e proibição.

Fonte: elaborado pela autora.

Neves (2006, p. 157) assevera que "embora certos linguistas tenham tentado distinguir a *modalidade* linguística da lógica, as definições oferecidas trazem, na maior parte das vezes, a marca lógica." Desse modo, embora haja uma grande e complexa variedade das abordagens teóricas da *modalidade*, é a terminologia epistêmica e deôntica que parece predominar entre os estudos linguísticos. Mesmo em teorias que seguem nomenclaturas distintas, é possível perceber um diálogo com essa mesma dicotomia[10]. A *modalidade* alética acaba por não estar entre os principais tipos

proposições que são verdadeiras em pelo menos um mundo logicamente possível) podem ser descritas como aleticamente possíveis. Todas as proposições aleticamente necessárias são aleticamente possíveis, mas não inversamente. (Lyons, 1977, p. 791) (Tradução nossa)

[9] O significado usual de POSSÍVEL em línguas naturais não é alético, mas epistêmico (POSSÍVEL versus CERTO em vez de NECESSÁRIO) (Tradução nossa)

[10] Nas seções que se seguem, são apresentadas algumas teorias que usam essa dicotomia como base, como é o caso de Lyons (1977) e outros que a ampliam, como Oliveira e Mendes (2013), que expande os domínios semânticos associados à *modalidade*, distinguindo 5 tipos: epistêmico; deôntico, interno ao participante; externo aos participantes; e o domínio desiderativo.

estudados, pois, como já mencionado, consiste numa *modalidade* que corresponde ao equacionamento do valor de verdade das proposições. Sobre isso, Neves (2006, p. 159) assevera:

> Embora central na Lógica, a modalidade alética é dificilmente detectada nas línguas naturais, já que o comprometimento da modalização alética com a verdade relacionada a mundos possíveis torna pouco claros no discurso comum casos de sentenças que sejam apenas aleticamente modalizadas. É muito provável que um conteúdo asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante. Por essa razão, a modalização alética não constitui matéria privilegiada de investigação quando se trata de ocorrências reais de uma língua, diferentemente da modalização deôntica e, especialmente, da epistêmica.

Os estudos de cunho linguístico da *modalidade* partem dessa ampliação do modelo idealizado pelos lógicos, embora os objetos da Linguística e da Lógica sejam distintos. A Lógica se preocupava com a estrutura formal das *modalidades* e o seu valor de verdade; já a Linguística interessa-se pela *modalidade* como índice de subjetividade, pois a *modalidade*, em línguas naturais, se redefine em termos das relações pragmáticas, como bem pontua Neves (2006, p. 158), mobilizando Givón:

> Na tradição lógica, as modalidades proposicionais se definem em relações de verdade que se estabelecem entre as proposições em si e algum universo de realização. Nessa análise, ficam estabelecidas as subcategorias 'verdadeiro' e 'falso', havendo, segundo Givón (1984, p. 252), que retoma Carnap (1947, 1959), três modos de verdade particularmente interessantes para os linguistas: a) a verdade factual; b) a verdade necessária; c) a verdade possível.
>
> Nas línguas naturais, entretanto, não se mantêm as definições estabelecidas pela Lógica, já que o simples envolvimento de um falante e um ouvinte, em uma situação de comunicação, implica a existência de um contrato epistêmico que redefine as modalidades sentenciais em termos de conhecimento: a) conhecimento asseverado como real; b) conhecimento não-contestado (que

> inclui a verdade necessária); c) conhecimento asseverado como irreal (que inclui a verdade possível ou condicional). (Givón, 1984) (Neves, 2006, p. 158)

Desse modo, para a Linguística – no estudo da *modalidade* segundo diferentes vieses –, são considerados aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos. A *modalidade* passa a ser vista não só em termos de verdade, mas como uma estratégia argumentativa, em que devem ser considerados, dentro de um contexto linguístico, o enunciador, o enunciado e o enunciatário. Trazemos, então, a esta seção, algumas propostas de análise da *modalidade*, segundo aspectos mais formais da língua (como a Sintaxe e Semântica) e segundo a Pragmática. Tal exposição mostrará a relevância das discussões da Lógica e de sua influência nas abordagens linguísticas do fenômeno.

Sem adentrar, no imediato, em maiores detalhes sobre a proposta de classificação da *modalidade* por Lyons (1977)[11], destacamos a discussão do autor com relação às noções de necessidade e possibilidade no eixo do conhecimento (epistêmico) e no eixo da conduta (deôntico), assim como o critério de análise assumido pela Linguística e desconsiderada pela Lógica: a subjetividade. Para isso, Lyons (1977, p. 791) apresenta os exemplos "I (confidently) infer that Alfred is unmarried."[12] (necessidade epistêmica) e "Alfred is obliged to be unmarried."[13] (necessidade deôntica) para que se compreenda que, sob o olhar da Linguística, há a *modalidade* epistêmica subjetiva e objetiva, bem como na *modalidade* deôntica, diferentemente da Lógica, que apenas aborda o caráter objetivo da proposição:

> However, one very general point may be made, which would be highly relevant to such a synthesis or comparison. This is that linguists have generally taken a rather different view of epistemic modality than that taken by logicians; and "(15) I (confidently) infer that Alfred is unmarried is a linguist's, rather than a logician's, gloss. The logician would probably favour

[11] Apresentaremos com mais detalhes a proposta de Lyons (1977) na seção 1.2.
[12] Eu (com confiança) infiro que Alfredo é solteiro. (Tradução nossa)
[13] Alfredo é obrigado a ser solteiro. (Tradução nossa)

(17) “In the light of what is known, it is necessarily the case that Alfred is unmarried”,

in which there is no reference to the speaker or to the actual drawing of inferences, but only to the evidence which determines the epistemic necessity of the proposition in question; and this evidence would be treated as something objective. The subjectivity of epistemic modality, which has seemed to certain linguists, including Kurylowicz, to be one of the features which distinguishes it most sharply from deontic modality, is not represented at all in standard systems of epistemic logic. We will try to account for this difference between the typically linguistic and the typically logical view of epistemic modality, in the distinction that we will draw between subjective and objective epistemic modality.

When we take up the discussion of deontic modality, we shall see that a similar distinction can also be drawn between subjective and objective deontic modality. [14](Lyons, 1977, p. 792-793)

Nesse sentido, a construção “I (confidently) infer that Alfred is unmarried.” apresenta uma interpretação subjetiva, ou seja, envolve a atitude do falante, enquanto em “In the light of what is known, it is necessarily the case that Alfred is unmarried”, há a interpretação objetiva, uma vez que se refere à evidência, que determina a necessidade deôntica. Desse modo, Lyons traça essa importante distinção de análise da *modalidade* no campo dos estudos da Lógica e da Linguística. Essa inclusive será a base

[14] No entanto, um ponto muito geral pode ser feito, o que seria bastante relevante para uma síntese ou comparação. Isso é que os linguistas geralmente adotam uma visão bastante diferente da *modalidade* epistêmica daquela adotada pelos lógicos; e “(15) Eu (confiantemente) inferi que Alfredo é solteiro é uma interpretação de um linguista, e não de um lógico. O lógico provavelmente preferiria
(17) “Com base no que é conhecido, é necessário afirmar que Alfredo é solteiro.”
em que não há referência ao falante ou ao desenho real de inferências, mas apenas à evidência que determina a necessidade epistêmica da proposição em questão; e essa evidência seria tratada como algo objetivo. A subjetividade da modalidade epistêmica, que pareceu a certos linguistas, inclusive Kurylowicz, ser uma das características que a distinguem mais nitidamente da modalidade deôntica, não é representada de forma alguma nos sistemas padrão de lógica epistêmica. Tentaremos explicar essa diferença entre a visão tipicamente linguística e a visão tipicamente lógica da modalidade epistêmica, na distinção que traçaremos entre modalidade epistêmica subjetiva e objetiva.
Quando assumirmos a discussão da modalidade deôntica, veremos que uma distinção semelhante também pode ser feita entre a modalidade deôntica subjetiva e objetiva. (Tradução nossa)

de sua proposta de classificação da *modalidade*: “embora reconhecendo a dificuldade em distinguir o tipo subjetivo do tipo objetivo em termos de modalidade epistêmica, dificuldade advinda dos próprios conceitos de subjetividade, o autor mantém a distinção.” (Coracini, 1991, p. 116). Ainda segundo Coracini (1991, p. 117), Lyons, ao considerar aspectos puramente semânticos em análises de proposições estáticas, mantém:

> a dicotomia literalidade/polissemia, como imanente à própria estrutura linguística; equivale a confirmar a existência da língua enquanto objeto, matéria estática e inerte de análise, como um cadáver que se pode dissecar e fazer conjecturas sobre esta ou aquela possibilidade interpretativa.

Por isso, na abordagem semântica de Lyons, não há a consideração de aspectos pragmáticos, na medida em que não são incorporados os contextos da enunciação na análise da *modalidade*, o que dificulta a compreensão dos vários efeitos de sentido produzidos por essa categoria. Nessa perspectiva, Coracini (1991, p.118-119) estabelece a diferença entre a análise semântica e pragmática: “àquela interessa o valor veridictivo das proposições, isto é, o conteúdo proposicional (relações entre a linguagem e mundo); a esta, o ato de enunciar como tal, envolvendo as intenções do locutor e seu reconhecimento pelo enunciatário (leitor e ouvinte).”

Nas perspectivas integradas da *modalidade*, reconhece-se, portanto, a importância da análise da componente semântica, a partir de dados pragmáticos, ganhando força a análise da *modalidade* em interface com as circunstâncias de Enunciação. Esse novo entendimento reanalisa a linguagem por meio da teoria dos atos de fala[15] do filósofo britânico Austin, que é, mais tarde, remodelada pelo também

[15] Austin (1990) defende a análise da linguagem em uso, por isso passa da análise das sentenças para a análise dos atos de fala. Por atos de fala entende-se, então, que são enunciados com intenções comunicativas, ou seja, que pretendem obter algo do alocutário, de forma intencional. São compostos por: ato locucionário; ato ilocucionário; e o perlocucionário. Atos locucionários dizem respeito ao conteúdo linguístico do enunciado. Já o ato ilocucionário diz respeito à intenção comunicativa do enunciado. O ato perlocucionário refere-se aos efeitos produzidos pela realização de um ato ilocucionário no interlocutor. Para Searle (1995), há 5 tipos de atos ilocucionários, são eles: assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos, declarativos. Atos assertivos: consistem naqueles com os quais o falante

filósofo Searle. Para esses estudiosos, nas interações entre os falantes, existem muitos tipos de proposições que não se restringem a uma representação de situação do mundo, ou seja, que não se limitam à noção de verdade, tão explorada pelos Lógicos. Essa noção é, então, substituída pela noção das condições de felicidade de um ato de fala (Austin, 1991). Portanto, importa, na análise de um enunciado, as condições de sua produção, o contexto e a sua finalidade.

Para Searle (1995), falar uma língua é executar atos de fala e, para estudá-los, é necessário levar em consideração o propósito ilocucionário e suas consequências, além de aspectos como as relações discursivas e a autoridade do enunciador. Assim, entende-se que a comunicação linguística compreende um comportamento intencional, uma vez que o falante faz determinadas escolhas, de acordo com sua intenção no contexto de uso da linguagem, como forma de explicar as atitudes proposicionais, que são objeto da semântica: "as modalidades, então, passam a ser vistas como intencionais, uma vez que são produzidas de modo a executar um ato ilocucional, que visa a um determinado efeito (ato perlocucionário) no ouvinte." (Prata, 2007, p. 43). Como exemplo dessa situação, ao discutir os atos de fala indiretos[16] e a capacidade do interlocutor de compreender o real significado do ato de fala, Searle (1995) afirma o seguinte:

> Em atos de fala indiretos, o falante comunica ao ouvinte mais do que realmente diz, contando com a informação de base, linguística e não linguística, que compartilhariam, e também com as capacidades gerais de racionalidade e inferência que teria o ouvinte. (Searle, 1995, p. 50)

---

descreve um conteúdo proposicional, comprometendo-se (em diferentes níveis) com a verdade da proposição expressa. Estes atos são avaliáveis em verdadeiros ou falsos. Os atos diretivos têm o propósito ilocucionário de levar o interlocutor a realizar algo. Pode ser um pedido, uma ordem, uma sugestão, um convite, etc. Nos atos compromissivos, o enunciador compromete-se a realizar uma ação futura, como em: ameaçar, prometer, oferecer. Nos atos expressivos, o propósito ilocucionário é expressar um estado psicológico do locutor acerca do estado de coisas referido no conteúdo proposicional. Expressam agradecimentos, desculpas, juízos de valor, sentimentos, etc. Nos atos declarativos, há a correspondência entre o conteúdo proposicional e a realidade. Estão associados a determinados rituais, como em: batizados, casamentos, tribunais. É salutar ainda ressaltar que é possível identificar no ato ilocutório uma força ilocutória, agindo sobre o objetivo ilocutório desse ato. Portanto, ordem, conselho e sugestão têm o mesmo objetivo ilocutório, mas diferem na força ilocutória. (Searle, 1995, p. 19-43)

[16] Os atos de fala indiretos são, de maneira geral, "casos em que um ato ilocucionário é realizado indiretamente através da realização de um outro." (Searle, 1995, p. 48-49)

Consoante Parret (1987), a *modalidade* deve ser analisada sob o viés da Pragmática linguística, sem que, para isso, se desconsidere a semântica das proposições. Defende, então, uma análise dessa categoria sob a luz de uma perspectiva semântico-pragmática:

> Ces quelques matériaux empiriques, bien que fragmentaires, tendente à prouver um certain impact des contraintes pragmatiques sur le processus de l'interpretation des significations modales. Elles ne prouvent em aucune façon qu'une *sémantique* des modalités est illusoire et périphérique. La sémantique reste, au contraire, le noyau de toute interprétation des modalités; elle n'est qu'*amendée* par la pragmatique qui s'*insère* en certains points bien précis du parcours dérivationnel des modalités. La question concerne exactement les *noeuds* où la sémantique et la pragmatique se rencontrent, où la pragmatique prend la relève. (Parret, 1987, p. 292)[17]

Parret (1987, p. 282) pondera uma análise da *modalidade* que considere três instâncias: a) a produção intencional do falante; b) a recepção e o reconhecimento da intenção (ou as intenções) pelo destinatário; c) o suporte situacional de tempo e espaço desse processo. Assim sendo, o autor defende que a análise da semântica da *modalidade* seja completada pela análise da pragmática.

Koch (2018, p. 84) sintetiza bem a relevância dos atos ilocucionários e da pragmática para o uso da *modalidade* no discurso, destacando o seguinte:

> Ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais). (Koch, 2018, p. 84)

[17] Qualquer material empírico, embora fragmentado, tende a provar certo impacto das restrições pragmáticas no processo de interpretação dos significados modais. Eles de forma alguma provam que a semântica de uma modalidade é ilusória e periférica, pelo contrário, a semântica permanece o cerne de qualquer interpretação das modalidades; ela é apenas analisada pela pragmática que se insere em certos pontos muito precisos no curso derivacional das modalidades. A questão diz respeito exatamente aos nós onde a semântica e a pragmática se encontram e onde a pragmática assume o controle. Não é surpreendente que o ponto de partida seja o esquema de atitudes proposicionais. (Tradução nossa)

1.2. *Modalidade* linguística: conceituação e tipologias

Como já mencionado na seção anterior, a análise da categoria *modalidade* apresenta-se como uma das mais complexas em Linguística. Sua conceituação está diretamente relacionada à concepção lógica ou linguística tomada como referência. Além das diferentes abordagens teóricas e campos de estudo, há uma grande variação na própria conceituação da categoria e delimitação do termo *modalidade*, de modo que não existe uma uniformidade terminológica para os diversos teóricos que se propuseram descrevê-la. Da mesma forma, também não há uma uniformidade nas tipologias atribuídas à categoria. Por isso, esta seção propõe-se a apresentar e a discutir um recorte dessa variação.

Meunier (1974, p. 8), por exemplo, frisa uma certa desordem resultante dos múltiplos enfoques teóricos da área:

> Le terme est, en effet, saturé d'interprétations qui ressor- tissent explicitement ou non, selon les linguistes qui l'utilisent, de la logique, de la sémantique, de la psychologie, de la syntaxe, de la pragmatique ou de la théorie de renonciation. De ce fait, il renvoie à des réalités linguistiques très diverses (pêle-mêle, pour l'instant: « modes » grammaticaux; temps; aspects; auxiliaires de « modalité » : pouvoir, devoir; négation; types de phrase : affirmation, interrogation, ordre; verbes « modaux » : savoir, vouloir...; adverbes « modaux »). [18]

Bally (1944), em sua contribuição, introduz as noções de *modus* e *dictum*. O *dictum* (o que é dito) faz referência ao conteúdo proposicional, enquanto o *modus* diz respeito à *modalidade*, ao operador modal, que tem por objeto o *dictum*, exemplificado a seguir: Je crois *(modus)* que Pierre viendra (*dictum*)[19] (Meunier, 1974, p. 10).

---

[18] O termo é saturado de interpretações que surgem explícitas ou não, dependendo como os linguistas que o utilizam: de acordo com a lógica, a semântica, a psicologia, a sintaxe a pragmática ou a teoria da enunciação. Consequentemente, há pontos de vista linguísticos muito diversos para os termos desses estudos (“modos” gramaticais; tempos; aspectos; auxiliares de “modalidade”; negação; tipos de frase; verbos “modais”; advérbios “modais”). (Tradução nossa)

[19] Eu creio que Pierre virá. (Tradução nossa).

A gramática tradicional reconhece e recupera esses componentes da frase: “o componente proposicional, constituído de sujeito e predicado (*dictum*), e o componente modal, que é uma qualificação do conteúdo na forma de P, de acordo com o julgamento do falante (*modus*).” (Castilho & Castilho, 2002, p. 201). Portanto, para a Linguística, a *modalidade* diz respeito a esse julgamento ou atitude do falante. Para Castilho e Castilho (2002), esse julgamento se expressa de duas formas, a primeira sendo denominada *modalidade* e a segunda *modalização*.

> (1) o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa); (2) o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo. Designa-se a estratégia (1) por *modalidade* e a estratégia (2) por *modalização*. (Castilho & Castilho, 2002, p. 201)

Entretanto, Castilho e Castilho (2002), apesar dessa distinção prévia entre os domínios, optam por utilizar os termos *modalidade* e *modalização*[20] de forma indiscriminada, porquanto “há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir...” (Castilho & Castilho, 2002, p. 201)

Dubois (1993, p. 425), em seu *Dicionário de Linguística*, considera a distinção entre os termos. O autor além de apresentar a *modalidade* como sinônimo de modo, que define o estatuto da oração, seja uma asserção, uma ordem ou uma interrogação, apresenta também a *modalidade* corroborando a noção de *dictum* e *modus* de Bally:

> la modalidad es una serie de elementos que indican que el dictum, es decir el proceso puro y simple desprovisto de toda intervensión del hablante, se

[20] Apesar da recorrente utilização dos termos *modalidade* e *modalização* pelos estudiosos da área, que têm sentidos diferentes e que são delimitados e interrelacionados de formas distintas, nem sempre conseguiremos abordar em detalhes esta questão por falta de espaço. Dessa forma, ao longo do capítulo, os termos serão apresentados consoante são mencionados pelos teóricos.

considera realizado o no, deseado o no, aceptado con alegría o con pena, por el interlocutor o por otra persona distinta.[21] (Dubois, 1993, p. 425)

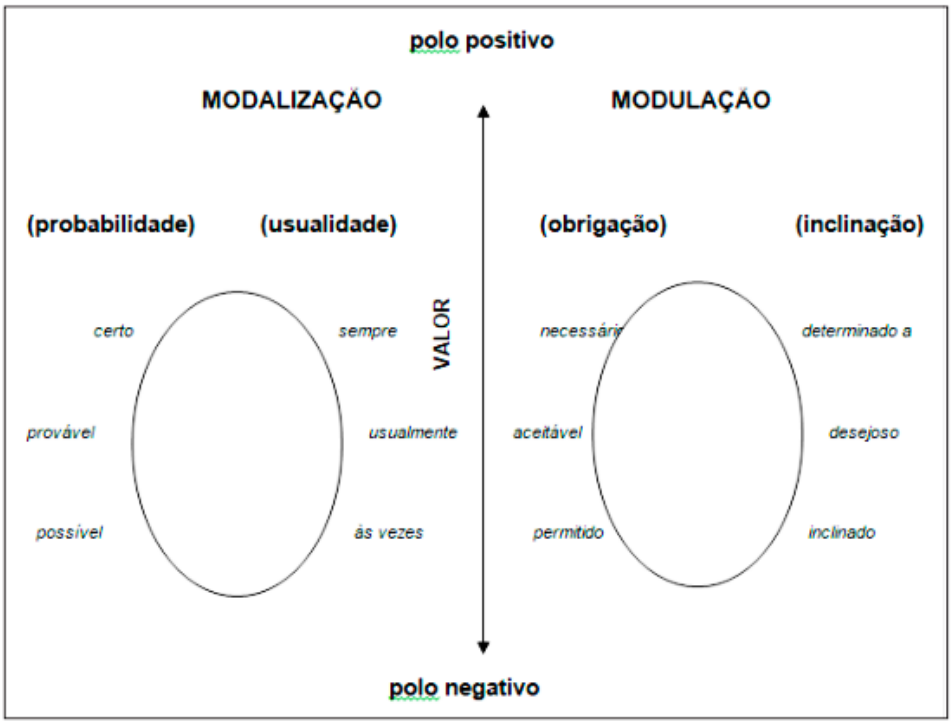
Já *modalização* em seu Dicionário diz respeito à atitude do falante face ao enunciado que produz, "la modalización del enunciado pertenece al campo del contenido: se siente que una o varias frases, un 'estado de discurso', entrañan cierto grado de adhesión del sujeto a su discurso"[22]. (Dubois, 1993, p. 426)

Halliday (1991) inclui, ainda, o termo *modulação* para discutir a categoria *modalidade*, dividindo sua análise em: *modalização*, que se aplica às proposições, em que há uma escala de probabilidade (possivelmente, provavelmente, certamente) e habitualidade (às vezes, usualmente, sempre) entre os polos da afirmação e negação; e *modulação*, aplicada ao que chama de propostas (ofertas e ordens), que, da mesma forma, remetem para graus de obrigação (é permitido, é necessário) e de inclinação (desejoso para, inclinado para), que estão entre os polos opostos à determinação e à proibição. O autor sintetiza essa divisão por meio da figura a seguir.

[21] A modalidade é um conjunto de elementos que indicam que o *dictum*, ou seja, o processo puro e simples desprovido de qualquer intervenção do falante, é considerado cumprido ou não, desejado ou não, aceito com alegria ou pesar, pelo interlocutor ou por outra pessoa diferente. (Tradução nossa)

[22] A modalização do enunciado pertence ao campo do conteúdo: sente-se que uma ou várias frases, um 'estado de discurso', acarretam certo grau de adesão do sujeito ao seu discurso. (Tradução nossa)

Figura 3 - *Modalidade* x polaridade



Fonte: Halliday (1991, p. 335)

Ainda de acordo com Halliday (1991, p.87), a realização gramatical da *modalidade* se dá por meio de: a) operadores modais (Eles *devem* saber); b) adjuntos modais (Eles *certamente* sabem); c) de operadores modais e adjuntos modais (Eles certamente devem saber). Já a *modulação* é representada gramaticalmente por: verbo modalizador (Você deve ser paciente); e por uma expansão do predicador ou do adjetivo (Estou determinado a vencer). Vejamos o quadro 2 em que Halliday sintetiza as realizações da *modalidade* e da *modulação*.

Quadro 2 - *Modalidade* e *modulação*

Commodity exchanged	Speech function		Type of intermmediacy		Typical realization	Example
information	proposition:	statement, question	modality:	Probability (possible/ Probable / certain)	finite modal operator modal Adjunct (both the above)	they must have known they certainly knew they certainly must have known
				Frequency (sometimes / usually	finite modal operator modal Adjunct	it must happen it always happen

				/ always)	(both the above)	it must always happen
goods-services	proposal:	command	modulation:	obligation (allowed / supposed / required)	finite modal operator passive verb predicator	you must be patient! you're required to be patient!
		offer		Inclination (willing / anxious / determined)	finite modal operator Adjective Predicator	I must win! I'm determined to win!

Fonte: Halliday (1991, p. 87)

Halliday (1991) propõe também o conceito de metáfora da *modalidade*, em que o valor modal é expresso não por um elemento simples dentro da oração, mas por meio de uma frase completa, que impõe avaliação sobre a cláusula[23] principal, como em: "Eu penso que vai chover." Ao citar tal proposição, o autor faz um destaque para o fato de a cláusula ser uma variante de "Provavelmente vai chover." (Halliday, 1991, p. 333):

> This is an example of a very common type of interpersonal metaphor, based on the semantic relationship of projection. In this type the speaker's opinion regarding the probability that his observation is valid is coded not as a modal element within the clause, which would be its congruent realization, but as a separate, projecting clause in a hypotactic clause complex. To the congruent form *it probably* is so corresponds the metaphorical variant *I think it is so*, with *I think* as the primary or 'alpha' clause.
>
> The reason for regarding this as metaphorical variant is that the proposition is not, in fact, '*I think*'; the proposition is 'it is so'. This is shown clearly by the tag; if we tag the clause *I think it's going to rain we get.*
>
> I think it's going to rain, isn't?[24] (Halliday, 1991, p. 332-333)

[23] Para a linguística funcional de Halliday (1994), de modo genérico, a cláusula diz respeito às orações.

[24] Este é um exemplo de um tipo muito comum de metáfora interpessoal, baseada na relação semântica de projeção. Nesse tipo, a opinião do falante sobre a probabilidade de que sua observação seja válida é codificada não como um elemento modal dentro da oração, que seria sua realização congruente, mas como uma oração separada e projetada em um complexo de oração hipotética. A forma congruente *provavelmente é assim* corresponde à variante metafórica *Eu penso que é assim*, em que *Eu penso* é a oração primária ou a cláusula 'alfa'.
A razão para considerar isso uma variante metafórica é que a proposição não é, de fato, 'eu penso'; a proposição é 'é assim'. Isso é mostrado claramente pela tag; se marcarmos a cláusula acho que vai chover, obtemos
Acho que vai chover, não é? (Tradução nossa)

Como verificamos, Halliday (1991) avança com uma proposta inovadora, que contrapõe *modalidade* a *modulação*, introduzindo, inclusive, um novo termo na teoria, o de *modulação*. Independentemente desta concepção, em que o autor diverge um pouco dos referenciais anteriores, os domínios da *modalidade* e *modulação*, para que a proposta remete, mantêm-se os mesmos que os apontados pela maior parte dos autores: eixo da probabilidade/certeza; eixo da obrigação/inclinação.

Na esteira da Semântica, Lyons (1977) e Palmer (2001) apresentam suas importantes contribuições. Segundo Lyons (1977, p. 329), "na lógica tradicional (baseada na análise bipartida entre sujeito e predicado), a *modalidade* foi comumente descrita como quantificação do predicado". No entanto, o autor chama a atenção para o conflito e a aproximação óbvia entre as denominações *modo* e *modal*, que geram interpretações conflituantes. O autor prefere, portanto, reservar o termo *modo* para as categorias gramaticais intituladas *indicativo*, *subjuntivo* e *imperativo*, como é feito pela gramática tradicional. Já as *modalidades* linguísticas, para Lyons (1977), são investigadas como atitudes proposicionais e são subdivididas em: epistêmica (objetiva e subjetiva) e deôntica (objetiva e subjetiva).

A *modalidade* epistêmica está relacionada aos enunciados em que o falante expressa, de modo explícito, seu conhecimento ou crença em relação à verdade daquilo que diz. Por isso, sob essa classificação estão as *modalidades* aléticas. O autor divide a *modalidade* epistêmica em: objetiva e subjetiva. A primeira diz respeito ao compromisso do falante com a factualidade da proposição, e refere-se ao distanciamento que o falante toma ao modalizar essa proposição, já que se embasa em dados científicos, ou numa verdade comum. Está, portanto, sob o escopo da componente "isto é assim". A epistêmica subjetiva relaciona-se ao comprometimento do falante com a proposição, colocando a si mesmo como fonte da informação, relacionada à componente "eu-digo-assim."

Desse modo, a partir do enunciado "Pode estar chovendo em Londres"[25], Lyons (1977) exemplifica a diferença entre as *modalidades* epistêmica subjetiva e objetiva, pois segundo ele, é possível haver aqui duas interpretações. Caso o enunciado tenha sido produzido a partir de informações advindas de fonte científica, como de um meteorologista, tratar-se-á, então, de um enunciado modalizado objetivamente, pois podemos declarar "Ele (meteorologista) me disse que pode estar chovendo em Londres."[26]. Em contrapartida, se o enunciado tiver sido produzido a partir de fontes leigas, apenas baseadas em opinião pessoal, teremos um enunciado modalizado subjetivamente, relatado segundo: "Ele me disse que pensa que poderia estar chovendo em Londres"[27]; ou "Ele expressou a sua opinião de que poderia estar chovendo em Londres."[28] (1977, p. 799)

Quanto à *modalidade* deôntica (do grego 'deon': o que é obrigatório), Lyons (1977, p. 823) assevera que o termo é usado para referenciar uma particular divisão da lógica modal: a lógica da obrigação e da permissão. O autor também assinala aspectos importantes dessa *modalidade*, que a diferenciam da *modalidade* lógica e epistêmica. Segundo ele, a *modalidade* deôntica expressa a necessidade e possibilidade de atos executados por agentes moralmente responsáveis; mantém relação com a futuridade e deriva de alguma origem ou causa. Sobre essa última característica da *modalidade* deôntica, Lyons (1977) destaca:

> If X recognizes that he is obliged to perform some act, then there is usually someone or something that he will acknowledge as responsible for his being under the obligation to act in this way. It may be some person or institution to whose authority he submits; it may be some more or less explicitly formulated

[25] It may be raining in London. (Lyons, 1977, p. 799)
[26] He told me that it might be raining in London. (Lyons, 1977, p. 799)
[27] He told me that he thought it might be raining in London. (Lyons, 1977, p. 799)
[28] He expressed the opinion that it might be raining in London. (Lyons, 1977, p. 799)

> body of moral or legal principles; it may be no more than some inner compulsion, that he would be hard put to identify and make precise. (Lyons, 1977, p. 824)[29]

Em suma, Lyons (1977) define a *modalidade* deôntica como aquela em que os elementos linguísticos instauram as noções de obrigação, proibição e permissão, com o intuito de alterar um estado-de-coisas. É dividida, assim como na epistêmica, em *modalidade* deôntica subjetiva e objetiva. Na *modalidade* subjetiva, o falante se compromete pessoalmente com a noção semântica instaurada. Na *modalidade* objetiva, o falante não se compromete diretamente com a instauração do valor semântico, apenas reporta a um valor ou afirma sua existência.

Palmer (2001) ressalta o caráter subjetivo da categoria e define-a como a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjetivas) do falante, subdividindo-a em dois tipos macro: a *modalidade* proposicional e a *modalidade* eventiva. A primeira faz referência às *modalidades* epistêmica e evidencial; a segunda corresponde às *modalidades* deôntica e dinâmica:

> 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 potencial (Event modality).[30] (Palmer, 2001, p. 8)

Nessa proposta de Palmer (2001), a *modalidade* epistêmica diferencia-se da evidencial (ambas são subtipos da *modalidade* proposicional). A primeira, estando diretamente relacionada à manifestação do grau de certeza dos falantes face ao dito, enquanto a segunda ocorre em proposições que referenciam fontes para suportar a

---

[29] Se X reconhece que é obrigado a executar algum ato, então há geralmente alguém ou alguma coisa que ele reconhecerá como responsável por fazer recair sobre ele a obrigação de agir dessa forma. Pode ser uma pessoa ou instituição a cuja autoridade ele se submete; pode ser um corpo moral ou legal de princípios mais ou menos explicitamente formulados; pode ser nada mais do que uma compulsão interior, que seja difícil de identificar e precisar. (Lyons, 1977, p. 824) (Tradução nossa)

[30] Em suma, a modalidade epistêmica e a modalidade evidencial estão preocupadas com a atitude do falante em relação ao valor de verdade ou factual da proposição (modalidade proposicional). Em contraste, a modalidade deôntica e dinâmica referem-se a eventos que não são atuais, eventos que não ocorreram, mas que potencialmente podem acontecer (modalidade de evento). (Tradução nossa)

verdade do dito. A *modalidade* evidencial de Palmer (2001) corresponde à epistêmica objetiva, nomeada por Lyons (1977).

A tipologia de Palmer (2001) inclui, além da *modalidade* deôntica, que se refere à obrigação ou permissão, a *modalidade* dinâmica, que diz respeito à força interna ao participante, as suas capacidades:

> Thus deontic modality relates to obligation or permission, emanating from an external source, whereas dynamic modality relates to ability or willingness, which comes from the individual concerned. The distinction can be seen in:
> John may/can come in now. (permission)
> John must come in now (obligation)
> John can speak French (ability)
> John will do it for you (willingness)[31] (Palmer, 2001, p. 9-10)

Embora fique patente, por via do confronto de mais dois autores de referência, no âmbito dos estudos de Semântica, que as propostas de conceituação do fenômeno da *modalidade* não são totalmente coincidentes, fato que ressalta, não só, dos termos propostos para a designação dos vários domínios modais como da própria classificação dos domínios, também é verdade que encontramos muitos pontos de sobreposição entre as teorias dos autores, especificamente na identificação dos domínios modais principais.

Dando sequência às discussões sobre o escopo da *modalidade*, lançamos luz sobre Cervoni (1987). O autor reconhece que, embora a *modalidade* tenha sua origem na Lógica, sob a análise da Linguística, esta categoria precisa de ser estudada com a máxima atenção à morfologia, à sintaxe e ao léxico. Assim, o autor diz que a noção da Lógica tradicional de que só há *modalidade* quando esta incide sobre a totalidade da

---

[31] Assim, a modalidade deôntica refere-se à obrigação ou permissão, emanada de uma fonte externa, enquanto a modalidade dinâmica refere-se à habilidade ou vontade, que vem do indivíduo em questão. A distinção pode ser vista em:
John pode entrar agora. (permissão)
John deve entrar agora (obrigação)
John pode falar francês (habilidade)
John fará isso por você (vontade) (Tradução nossa)

proposição é muito restritiva, defendendo que a *modalidade* pode incidir não só sobre toda a proposição, como sobre parte dela. Destarte, no campo da Linguística, o autor distingue o que pode ser "tipicamente modal", o que é "eventualmente modal" e, ainda, o que pode ser "excluído do campo das *modalidades*":

> Conformément à la définition traditionnelle, ne seront considérées comme modalités que les déterminations portant sur une proposition. Mais il ne saurait être question, pour le linguiste, de ne voir des propositions que dans les phrases ayant une forme canonique (Socrate court, éduque les jeunes gens, est un homme...). Les théories linguistiques contemporaines ont démontré l'avantage qu'il y a à supposer des structures sous-jacentes aux formes de surface et à faire une place, dans l'analyse des phrases, à l'implicite.[32] (Cervoni, 1987, p. 79-80)

Desse modo, o autor assume, para o estudo das *modalidades* uma classificação em três níveis: o núcleo duro, a *modalidade* impura e as exclusões. Compõem o "núcleo duro" as formas mais típicas da *modalidade*, portanto, diretamente relacionadas às noções atribuídas aos eixos aléticos, epistêmicos e deônticos. "Il est constitué par les modalités propositionnelles (ex.: il est nécessaire que Pierre revienne) et par les auxiliaires de mode (ex.: Pierre doit revenir)."[33] (Cervoni, 1987, p. 80). Já a "modalidade impura" corresponde aos casos de *modalidade* implícita, ou seja, menos marcados discursivamente: "on peut opposer globalement les cas où la modalité est implicite ou mêlée dans un même lexème, un même morphème, une même tournure, à d'autres éléments de signification."[34] (Cervoni, 1987, p. 89). Nesse grupo, estão contemplados os verbos *dicendi*, determinados adjetivos avaliativos, os modos e os tempos verbais.

---

[32] Segundo a definição tradicional, somente serão consideradas modalidades as determinações relativas a uma proposição. Mas, para o linguista, está fora de questão ver proposições apenas em frases que têm uma forma canônica (Sócrates corre, educa os jovens, é um homem, etc.). As teorias linguísticas contemporâneas têm demonstrado a vantagem de assumir estruturas subjacentes às formas superficiais e de abrir espaço, na análise das sentenças, para o implícito. (Tradução nossa)

[33] É composto pelas modalidades proposicionais (ex.: é necessário que Pierre retorne) e pelos auxiliares modais (ex.: Pierre deve retornar) (Tradução nossa)

[34] Podemos opor globalmente os casos em que a modalidade está implícita ou misturada no mesmo lexema, no mesmo morfema, no mesmo turno de frase, com outros elementos de sentido (Tradução nossa).

Ao considerar, então, aquilo que é essencialmente modal, explícito; aquilo que é parcialmente modal, implícito, Cervoni (1987) exclui o que não deve ser estudado no campo da *modalidade*, abordando, nas exclusões, os adjetivos terminados em -ável, -ível, -úvel, que não podem parafrasear um verbo modal; os adjetivos da categoria dos avaliativos, por não fazerem referência a toda uma frase (Une grave maladie, une vue agréable) (Cervoni, 1987, p. 99); e as *modalidades* de frase (asserção, interrogação e ordem) (Cervoni, 1987, p. 99).

A proposta de Cervoni (1987) decorre, provavelmente, da dificuldade de estabelecer fronteiras dentro do fenómeno da *modalidade*, que é definido por Palmer (2001), como vimos anteriormente, como a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjetivas) do falante, sendo, por isso, em termos linguísticos, uma questão de grande complexidade e abrangência. Cervoni (1987) faz uma tentativa de excluir algumas questões linguísticas da noção de *modalidade* e, ainda, de construir uma espécie de hierarquia entre o que seria uma zona de fenômenos tipicamente modais e de fenômenos que podem ser modais, mas não o são explicitamente.

Givón (1984, 1995), linguista de base funcionalista[35], apresenta a *modalidade* como integrante de um sistema complexo denominado TAM (Tempo, Aspecto, Modalidade), estudado sob o enfoque comunicativo. Assim como os lógicos, o autor afirma que a *modalidade* está relacionada à noção de realidade, àquilo que é verdadeiro, falso ou possível. Entretanto, Givón (1995, p. 114) assevera que "the logical tradition treated modality as a property of propositions detached from their natural communicative context"[36]. Em outras palavras, a categoria deve ser estudada na integração entre gramática e pragmática. Nesse sentido, o autor redefine a tipologia e a *modalidade*, considerando uma interpretação comunicativa-pragmática,

[35] Esta corrente da Linguística busca analisar os aspectos linguísticos do ponto de vista semântico e discursivo-pragmático, analisando o contexto social em que os fenômenos linguísticos estão inseridos, os objetivos e participantes do discurso. Por isso, a gramática é vista como destituída de regras fixas, é definida, então, como um conjunto de estratégias para a comunicação, determinada pela interação social, não podendo ser descrita como um sistema autônomo (Givón, 1995).

[36] A tradição lógica tratou a modalidade como uma propriedade de proposições desligadas de seu contexto comunicativo natural. (Tradução nossa)

representada numa hierarquia que vai do não-fato > *irrealis* > *realis* > fato, numa escala deôntica/epistêmica, conforme classificação a seguir.

> **a. Presupposition:**
>
> The proposition is **assumed** to be true, either by definition, by prior agreement, by generic culturally-shared convention, by being obvious to all present at the speech situation, or by having been uttered by the speaker and left unchallenged by the hearer.
>
> **b. Realis assertion:**
>
> The proposition is **strongly asserted** to be true; but challenge from the hearer is deemed appropriate, although the speaker has evidence or Other grounds to defend their Strong belief.
>
> **c. Irrealis assertion:**
>
> The proposition is **weakly asserted** to be either possible, likely or uncertain (epistemic sub-modes), or necessary, desired or undesired (valuative-deontic sub-modes). But the speaker is not ready to back up the assertion with evidence or other strong ground; and challenge from the hearer is readily entertained, expected or even solicited.
>
> **d. NEG-assertion:**
>
> The proposition is **strongly asserted** to be **false**, most commonly in contradiction to the hearer's explicit or assumed beliefs; challenge from the hearer is anticipated, and the speaker has evidence or other grounds to back up their strong belief.[37] (Givón, 1995, p. 114)

---

[37] a. Pressuposição (verdade necessária, cf. a tradição): a proposição é aceita como verdadeira, por convenções pré-estabelecidas, por ser conhecida por todos os componentes do discurso, por ter sido proferida pelo falante e não ter sido questionada pelo ouvinte;
b. Asserção *realis* (verdade factual, cf. a tradição): a proposição é fortemente verdadeira, no entanto a dúvida do falante é considerada procedente, ainda que existam evidências ou conhecimentos para que o falante defenda sua crença;
c. Asserção *irrealis* (verdade possível, cf. a tradição): a proposição é pouco reconhecida, é mais possível, provável ou incerta (submodos epistêmicos), ou necessária, desejada ou indesejada (submodos avaliativo-deônticos), mas o falante não está pronto para embasar a asserção com evidências, e o questionamento do ouvinte é preparado, esperado ou mesmo solicitado.

Essa definição, que traz a noção de *realis/irrealis,* engloba os submodos epistêmico e deôntico e é reformulada para ter em consideração os objetivos comunicativos dos participantes do processo comunicativo: falante e ouvinte. Por isso, a *modalidade* é definida não só como a atitude do falante sobre a proposição, mas também leva em consideração como o falante acredita que o ouvinte irá interpretar os elementos modais. (Givón, 1995, p. 113-115)

Ainda sob o escopo do Funcionalismo e sob o entendimento de que a *modalidade* deve ser estudada à luz da interação da gramática e de fatores pragmáticos, mas agora da gramática discursivo-funcional (GDF)[38], Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008) propõem separar a categoria ilocução da categoria *modalidade*. Para os autores, a categoria ilocução diz respeito às sentenças identificadas como tipos específicos dos atos de fala, ao passo que a categoria *modalidade* se relaciona à modificação desses atos de fala.

Desse modo, Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71) asseveram que as ilocuções possuem propriedades básicas, tais como a ordem dos constituintes das frases, entonação e marcação morfológica, que diz respeito ao modo. Portanto, as ilocuções são denominadas: declarativas (Mary left the club.[39]), interrogativas (Who left the

---

d. Asserção negativa (não verdade, cf. a tradição): a proposição é fortemente reconhecida como falsa, mais comumente em consonância com a crença explícita ou assumida do ouvinte. O questionamento do ouvinte é antecipado, e o falante tem evidências ou outros fortes conhecimentos para embasar sua forte crença.
(Tradução nossa)

[38] A gramática discursivo-funcional assume o ato discursivo como unidade de análise e é definida como uma teoria "que procura entender como as unidades linguísticas são estruturadas em termos do mundo que elas descrevem e das intenções comunicativas com que elas são produzidas." (Hengeveld e Mackenzie, 2008, p. 2)

[39] Mary deixou o clube
Quem deixou o clube?
Deixe o clube!
Ela pode deixar o clube!
Vamos você e eu deixar o clube.
(Tradução nossa)

club?), imperativas (Leave the club!), optativas (May she leave the club!) e exortativas (Let's you and me leave the club.)[40].

Na perspectiva do funcionalismo holandês, a *modalidade* é analisada sob dois parâmetros: a) a orientação modal, que se refere ao escopo sobre o qual recai a *modalidade*; e b) o domínio semântico, que faz referência ao tipo de avaliação modal que se faz do enunciado modalizado. Hengeveld (2004, p. 1192) aponta a *modalidade* segundo três orientações: a) *modalidade* orientada para o participante, a qual faz menção à relação entre um participante em um evento e a realização potencial desse evento, por parte do participante; b) *modalidade* orientada para o evento, que se refere à parte descritiva de um enunciado e à asseveração objetiva do *status* de realização do evento; c) *modalidade* orientada para a proposição que se relaciona à parte do enunciado que representa as visões e as crenças do falante e diz respeito à especificação do grau de comprometimento do falante em relação à proposição que ele apresenta no enunciado modalizado.

Com base no domínio semântico, Hengeveld (2004, p. 1193) caracteriza os tipos de *modalidade* da seguinte forma:

> (a) Facultative modality is concerned with intrinsic or acquired capacities.
> (b) Deontic modality is concerned with what is (legally, socially, morally) permissible.
> (c) Volitive modality is concerned with what is desirable.
> (d) Epistemic modality is concerned with what is known about the actual world.
> (e) Evidential modality is concerned with the source of the information contained in a sentence.
> (…)
> John is able to swim. (Ability: Facultative)
> John has to swim. (Obligation: Deontic)

[40] Ressalta-se aqui que outros teóricos, como os que foram mencionados neste capítulo, Dubois (1993) e Castilho e Castilho (2002), também propuseram separar os tipos de frase das demais manifestações da *modalidade* relacionadas ao *modus*.

John would rather not swim. (Wanting: Volitive)

John may be swimming. (Possibility: Epistemic)[41]

John will be swimming. (Inference: Evidential)

Nessa breve exposição, é possível verificar os pontos de interseção entre as diversas teorias que versam sobre a *modalidade*. As tipologias variam e a terminologia também, mas há um determinado núcleo de conceitos que se mantém estável. A título de exemplo, a *modalidade* evidencial, abordada por Hengeveld (2004), por exemplo, também aparece na proposta de Palmer (2001). Em contrapartida, Hengeveld (2004) faz a separação dos valores facultativo e volitivo, que Palmer (2001) trabalha em união para designar a *modalidade* dinâmica. Por isso, apesar de distintas abordagens e escopos teóricos diferentes, todas essas propostas, em certa medida, dialogam. É o que vamos continuar constatando nas seções que se seguem.

1.3. A *modalidade* segundo os estudos enunciativos

Como vimos até aqui, há um grande leque de teorias que descrevem a *modalidade*. Nesta subseção, destacamos seu estudo na perspectiva da Enunciação[42], fazendo um breve panorama das interpretações desse fenômeno nesse ramo da Linguística. Para tal, destacamos as contribuições de Meunier (1974), Patrick Charaudeau (1992), Norman Fairclough (2001, 2003) e Dominique Maingueneau (2004).

---

[41] (a) **Modalidade facultativa** concerne às capacidades intrínsecas ou adquiridas.
(b) **Modalidade deôntica** diz respeito àquilo que é (legal, social e moralmente) permitido.
(c) **Modalidade volitiva** concerne àquilo que é desejável.
(d) **Modalidade epistêmica** versa sobre o que é sabido em relação ao mundo real.
(e) **Modalidade evidencial** diz respeito à fonte da informação.
(…)
John é capaz de nadar. (Habilidade: Facultativa)
John tem de nadar. (Obrigação: Deôntica)
John preferia não nadar. (Vontade: Desejo)
John pode estar nadando. (Possibilidade: Epistêmico)
John estará nadando. (Inferência: Evidencial) (Tradução nossa)

[42] Segundo Benveniste (1989, p. 82), a Enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato de fala individual. Já o enunciado é o produto linguístico de um ato de enunciação; é um ato do qual o enunciador (locutor) é responsável e é destinado a um coenunciador (alocutário), em um marco espaciotemporal concreto.

Meunier (1974), a exemplo de outros estudiosos já mencionados, estabelece também uma distinção entre a *modalidade* que vai separar as estruturas essenciais das frases dos operadores modais que modificarão o *dictum*. Assim, estipula a seguinte nomenclatura: *modalidade* da enunciação e a *modalidade* do enunciado. A primeira é relativa ao emissor, que adota uma atitude frente ao coenunciador, o que determina a forma linguística do enunciado: declarativa (se aborda uma informação); interrogativa (se demanda informação), imperativa (se estabelece algum tipo de obrigação). Para o autor, essas *modalidades*, obrigatoriamente, dão à frase a forma que a caracteriza.

Já a *modalidade* de enunciado refere-se ao sujeito da enunciação, que pode coincidir com o sujeito do enunciado. Meunier (1974) postula que em todo enunciado pode existir uma *modalidade*, mais ou menos explícita, definida por uma gama de realizações linguísticas tão diversas quanto os conteúdos semânticos que podem veicular. Nesse sentido, o autor propõe classificar esses operadores semânticos por meio da lógica tradicional:

> l'on peut repérer dans tout énoncé une modalité plus ou moins explicite, definie abstraitement comme un opérateur sémantique (...). Établier et classer ces opérateurs sémantique est une première tâche qu'on peut entreprende en s'appuyant sur le système de la logique traditionnelle (<possible>, <nécessaire>, et leurs contraires) ou sur les systems affinés des logiques dites <modales>(<certain>, <demontré>, <établi> et leurs contraires: <obligatoire>; <permit>, etc. et leurs contraires).[43] (Meunier, 1974, p. 19)

Patrick Charaudeau (1992), por sua vez, assumindo também que o fenômeno da *modalidade* e da *modalização* faz parte da enunciação[44] e sua natureza implícita ao

---

[43] Pode-se identificar em qualquer enunciado uma *modalidade* mais ou menos explícita, definida abstratamente como um operador semântico (...). Estabelecer e classificar esses operadores semânticos é uma primeira tarefa que pode ser realizada com base no sistema da lógica tradicional (<possível>, <necessário> e seus opostos) ou nos sistemas refinados das chamadas modalidades lógicas (<certo>, <demonstrado>, <estabelecido> e seus opostos: <obrigatório>; <permissão>, etc. e seus opostos). (Tradução nossa)

[44] Corroborando a definição de Benveniste (1989), Charaudeau (1992, p. 569) também descreve a Enunciação como o ato de o sujeito apropriar-se dos elementos da língua para colocá-los no discurso.

discurso, assevera que a *modalização* não é uma categoria formal, sendo, sim, conceitual, e justifica o porquê:

> a) Les marques linguistiques ne sont pas monosémiques. Une même marque peut recouvrir différents sens, selon les particularités du contexte dans lequel ele se trouve (polysémie). (...)
>
> b) Une même marque linguistique, dans un même contexte linguistique, peut exprimer simultanément plusieurs intentions de communication (syncrétisme). (...)
>
> c) A l'inverse, une même intention de Modalisation peut être exprimée par des marques linguistiques qui appartiennent à des systèmes formels différents (polymorphie) (...)
>
> d) Il peut se faire enfin que la Modalisation ne soit exprimée par aucune marque linguistique, et que ce soit l'organisation d'ensemble de l'énoncé qui, en relation avec d'autres índices verbaux ou paraverbaux (intention, gestes, regards, ponctuation), et les particularités de la situation, témoigne d'une modalité énonciative particulière.[45] (Charaudeau, 1992, p. 573)

Uma vez feitas essas considerações, Charaudeau (1992) assume que a *modalidade* corresponde aos meios de expressão que permitem explicitar as diferentes posições do sujeito falante e suas intenções de enunciação. Desse modo, a *modalização* é composta por certo número de atos enunciativos, cuja base corresponde a uma posição do locutor em seu ato de locução. Assim, esses atos são chamados atos

---

Nesse processo de apropriação, o sujeito falante é levado a situar-se em relação a seu interlocutor, ao mundo que o cerca, e o faz por meio do enunciado.

[45] a) As marcas linguísticas não são monossêmicas. A mesma marca pode recobrir diferentes sentidos, dependendo das particularidades do contexto em que se encontra (polissemia). (...)
b) Uma mesma marca linguística, em um único contexto linguístico, pode exprimir simultaneamente várias intenções comunicativas (sincretismo). (...)
c) Inversamente, a mesma intenção de Modalização pode ser expressa por marcas linguísticas pertencentes a sistemas formais diferentes (polimorfia) (...)
d) Pode acontecer, finalmente, que a Modalização não seja expressa por nenhuma marca linguística, e que seja a organização global do enunciado que, em relação a outras pistas verbais ou paraverbais (intenção, gestos, olhares, pontuação), e as particularidades da situação, manifeste uma modalidade enunciativa particular. (Tradução nossa)

elocutivos e as especificações (subcategorias) desses atos são as *modalidades* enunciativas.

O autor estabelece, então, três tipos de atos locutivos: ato alocutivo; ato elocutivo e ato delocutivo. Nos atos alocutivos, é colocada uma relação de influência entre o falante e o interlocutor, "le locuteur implique l'interlocuteur dans son acte d'énonciation et lui *impose* le contenu de son Propos"[46] (Charaudeau, 1992, p. 574). O interlocutor está presente no ato de enunciação de várias formas: no uso de pronomes pessoais (tu, você, etc); no uso de nomes próprios ou termos que identifiquem o interlocutor; nas frases interrogativas e imperativas. Nesse tipo de ato, o interlocutor é impelido a responder/reagir. Assim, o sujeito falante pode enunciar por meio das *modalidades*: interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação e pedido (Charaudeau, 1992, p. 579).

Já nos atos elocutivos, o sujeito impõe seu ponto de vista: "*le locuteur situe son Propos par rapport à lui-même, dans son acte d'enonciation. Il révèle as propre position quant a ce qu'il dit*."[47] (Charaudeau, 1992, p. 575). O interlocutor não está marcado neste ato, mas o locutor assinala sua presença mediante: pronomes pessoais, como eu, nós; nome próprio ou nome comum que identifique o locutor; nas frases exclamativas e optativas. No ato elocutivo, a verdade do enunciado é modalizada subjetivamente, ou seja, revela-se o ponto de vista "interno" do enunciador.

Já nos atos delocutivos, o locutor apresenta um ponto de vista "externo", apagando sua presença do enunciado: "le locuteur laisse s'imposer le Propos en tant que tel, comme s'il n'en était nullement responsable." (Charaudeau, 1992, p. 575). Nesse caso, pois, locutor e interlocutor não estão marcados no ato, razão pela qual as declarações aparecem mais impessoais ou referem-se mais à terceira pessoa do discurso.

---

[46]O locutor envolve o interlocutor em seu ato de elocução e impõe a ele o conteúdo de suas falas. (Tradução nossa)

[47] O locutor situa sua fala em relação a si mesmo, em seu ato de elocução. Ele revela sua própria posição quanto ao que diz. (Tradução nossa)

Consoante Charaudeau (1992), as diferentes *modalidades* podem manifestar-se por meio de marcas formais explícitas, como: verbos (eu acho que); advérbios e locuções adverbiais (provavelmente, em meu ponto de vista); adjetivos em construções pessoais ou impessoais (é lindo, é terrível, é possível que); nomes nas construções perifrásticas (fazer uma declaração, dar uma ordem); tipos de frases (interrogativa, exclamativa).

O quadro 3 resume a proposta de Charaudeau (1992) sobre a *modalização*, relacionando-a às *modalidades* e aos atos enunciativos.

Quadro 3 - A *modalização* segundo Charaudeau

Atos locutivos	Modalidades	Variantes
Alocutivo	Interpretação	Relato de conhecimento/ Social/ Afetivo
	Injunção	Proibição
	Autorização	
	Aviso	
	Julgamento	Positivo/Negativo
	Sugestão	
	Proposta	
	Interrogação	
	Petição	
Elocutivo	Constatação	
	Saber/ignorância	
	Opinião	Convicção/ Suposição (+/-)
	Apreciação	Favorável/Desfavorável
	Obrigação	Interna/Externa
	Possibilidade	Interna/Externa
	Querer	Vontade/desejo/necessidade
	Promessa	
	Aceitação/recusa	
	Acordo/desacordo	
	Declaração	
	Proclamação	
Delocutivo	Asserção	Evidência/Probabilidade/etc
	Discurso relatado	Discurso citado (citação)/ Integrado/narrativizado/evocado (alusão)

Fonte: Charaudeau (1992, p. 629)

Podemos verificar como a adoção de um ponto de vista enunciativo conduz Charaudeau (1992) a relacionar as *modalidades* e as suas possíveis variantes com diferentes tipos de atos de fala executados na enunciação. Assim, o autor tenta formular uma proposta integrada que considere os dois planos de materialização da *modalidade*.

Dando sequência à exposição dos estudos no campo da Enunciação e do Discurso, apresentamos a proposta de Fairclough (2001), que também aborda a *modalidade* como componente importante da estruturação discursiva. O autor retoma as noções de *modalidade* subjetiva e objetiva, fazendo a reflexão de que, na primeira, a posição do enunciador é mais evidenciada, ou seja, o seu grau de comprometimento é explícito, como em: "penso/suspeito/duvido que a terra seja plana"; ao passo que, na *modalidade* objetiva, não há clareza do posicionamento do enunciador, como em: "a terra pode ser/é provavelmente plana". Na *modalidade* objetiva, o enunciador deixa implícita a subjetividade, "o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo. O uso da *modalidade* objetiva frequentemente implica alguma forma de poder." (Fairclough, 2001, p. 200)

Nessas relações de poder, o enunciador pode não se envolver com aquilo que diz, não por falta de conhecimento, mas por não deter o poder para tal. Por isso, o autor define *modalidade* como "um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais." (Fairclough, 2001, p. 201). Nessa perspectiva, Fairclough (2003) apresenta não só a *modalidade*, mas também acrescenta a *avaliação*, ambas como categorias textuais que impactam na construção de significados e posições sociais no discurso:

> Both modality and evaluation will be seen in terms of what authors commit themselves to, with respect to what is true and what is necessary (modality), and with respect to what is desirable or undesirable, good or bad (evaluation). My assumption is that what people commit themselves to in texts is an important

part of how they identify themselves, the texturing of identities.[48] (Fairclough, 2003, p. 164)

Nesse viés, Fairclough (2003) considera a *modalidade* como uma dimensão linguística que expressa a atitude do falante em relação à proposição declarada e à sua relação com o mundo. Devido a esse fato, o autor estabelece as *modalidades* de acordo com os tipos de troca e funções no discurso:

• **Knowledge exchange ('epistemic' modality)**

Statements: "author" s' commitment to truth'.

Assert: The window is open.

Modalized: The window may be open.

Deny: The window is not open.

Questions: author elicits other' s commitment to truth.

Non-modalized positive: Is the window open?

Modalized: Could the window be open?

Non-modalized negative: Isn't the window open?

• **Activity exchange ('deontic' modality)**

Demand: `author' s' commitment to obligation/necessity.

Prescribe: Open the window!

Modalized: You should open the window.

Proscribe: Don' t open the window!

Offer: author' s commitment to act

Undertaking: I'll open the window.

Modalized: I may open the window

Refusal: I won' t open the window[49] (Fairclough, 2003, p. 167-168)

---

[48] Tanto a modalidade quanto a avaliação serão examinadas em termos do que os autores se comprometem, no que diz respeito ao que é verdadeiro e necessário (modalidade), e no que diz respeito ao que é desejável ou indesejável, bom ou ruim (avaliação). Minha suposição é que aquilo a que as pessoas se comprometem em textos é uma parte importante de como elas se identificam, da construção das identidades. (Tradução nossa)

[49] • **Troca de Conhecimentos (modalidade 'epistêmica')**
Declarações: compromisso do "autor" com a verdade.

Vejamos que os valores aparecem de forma gradativa, de acordo com a forma linguística eleita para representar o mundo, tornando clara a conexão entre as *modalidades*, mais uma vez tipificadas em epistêmica e deôntica, e a tessitura da interação discursiva. O autor enfatiza que existem marcadores típicos de *modalidade* (como os verbos modais), mas que esta pode manifestar-se por meios não explícitos, influenciados pelos papéis sociais nessa interação.

No que tange à *avaliação*, Fairclough (2003, p. 171) divide-a em quatro categorias: declarações avaliativas, declarações com *modalidade* deôntica, declarações com verbos de processos mentais afetivos, suposições de valor. Em termos gerais, a *avaliação* implica percepções sobre o que é desejável ou indesejável, o que é positivo ou negativo, variando em intensidade.

Também sob o viés teórico da Análise do Discurso, Maingueneau (2004), corroborando as definições de Charaudeau e Fairclough, define a *modalização* como o posicionamento do falante frente ao enunciado, mas não só, frente também ao interlocutor no processo enunciativo.

> O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz em relação a seu coenunciador (fenômeno de "modalização"). Ele indica, em particular, quem é

Afirmação: A janela está aberta.
Modalização: A janela pode estar aberta.
Negação: A janela não está aberta
Perguntas: o autor provoca o compromisso dos outros com a verdade.
Positiva não modalizada: A janela está aberta?
Modalizada: A janela poderia estar aberta?
Negativa não modalizada: A janela não está aberta?
• **Troca de Atividade (modalidade 'deôntica')**
Exigir: compromisso do "autor" com a obrigação/necessidade.
Prescrever: Abra a janela!
Modalizar: Você deve abrir a janela.
Proibir: Não abra a janela!
Oferecer: compromisso do autor em agir.
Compromisso: Vou abrir a janela.
Modalizada: Eu posso abrir a janela.
Recusa: Eu não vou abrir a janela. (Tradução nossa)

> responsável pelo que está dizendo: um enunciado simples como “Está chovendo” é colocado com verdadeiro pelo enunciador, que se apresenta como responsável pelo enunciado, como o fiador de sua veracidade. Mas esse enunciador poderia ter modalizado seu grau de adesão (“talvez esteja chovendo”), atribuindo a responsabilidade do enunciado a outra pessoa (“De acordo com Paulo, está chovendo”) ou comentando sua própria fala (“Falando francamente, está chovendo”) etc. Ele poderia até mostrar ao coenunciador estar apenas fingindo assumi-lo. (Maingueneau, 2004, p. 55)

É a partir dos estudos de Authier-Revuz, que Maingueneau (2004) propõe duas novas categorias de análise: a “*modalização* em discurso segundo” e a “*modalização* autonímica”. A *modalização* em discurso segundo é concebida quando o enunciador quer indicar que não é o responsável por um enunciado, mas que se apoia no discurso de outrem em algum momento da sua produção. Esta forma de *modalização* cabe na classe que foi denominada por Palmer (2001) e por Hengeveld (2004) de *modalidade* evidencial. É um recurso bastante utilizado em textos jornalísticos, quando o autor não quer se comprometer integralmente com aquilo que diz. Maingueneau (2004, p. 139) destaca os seguintes elementos linguísticos nesta *modalidade*:

> *Segundo X*, a França prepara uma represália...
>
> A França, *segundo fontes bem informadas*, prepara uma represália...
>
> A França, *parece* preparar uma represália...
>
> A França prepararia uma represália...
>
> Etc...

Em contrapartida, a *modalização* autonímica diz respeito ao conjunto de recursos a que o enunciador lança mão para comentar o seu próprio discurso, sem que, para tal, o interrompa. Pode manifestar-se por construções linguísticas do tipo: “de uma certa forma”, “isto é”, “ou melhor”, “enfim”; ou por marcas tipográficas: “itálico, aspas, reticências, parênteses e travessão duplo.” (Maingueneau, 2004, p. 158-159). Maingueneau (2004), baseando-se na proposta de Authier-Revuz, divide essas manifestações em quatro categorias: a não-coincidência interlocutiva; a não-coincidência do discurso consigo mesmo; a não-coincidência entre as palavras e as

coisas; a não-coincidência das palavras consigo mesmas. Vejamos no quadro 4 a seguir, o resumo dessa classificação das marcas autonímicas.

Quadro 4 - Tipos de *modalização* autonímica

a não-coincidência interlocutiva	**Quando as modalizações autonímicas indicam uma distância entre os coenunciadores.**	***Desculpe a expressão; se se pode dizer, se você preferir; entende o que eu quero dizer?; como você mesmo diz...***
a não-coincidência do discurso consigo mesmo	Quando o enunciador alude a um outro discurso dentro de seu próprio discurso.	*Como diz X; para usar palavras de X, para falar como os esnobes, o assim chamado..., o que se costuma chamar...*
a não-coincidência entre as palavras	Quando se trata de indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar	*O que é preciso chamar X; poderíamos dizer; como dizer?; ia dizer X; X ou melhor Y; já que é necessário nomear...*
a não-coincidência das palavras consigo mesmas	Quando o enunciador se confronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo.	*Em todos os sentidos da palavra; no sentido primeiro da palavra; literalmente; eis a palavra adequada...*

Fonte: Adaptado de Maingueneau (2004, p. 159)

A proposta de Maingueneau (2004) introduz aspectos inovadores nos estudos sobre *modalidade*, especificamente com a integração da *modalização* em discurso segundo e da *modalização* autonímica no quadro das classes de *modalização*. Com este pretexto, o autor desenvolveu de forma aprofundada essas formas de *modalização*, deixando-nos um quadro teórico e aplicado muito rico para a investigação nesta matéria.

Em suma, nesta seção, trouxemos à luz teorias que também se preocuparam em definir a *modalidade*, mas, desta vez, no âmbito enunciativo. Foi possível depreender

que as abordagens elencadas, apesar de diferirem na forma como categorizam a *modalidade*, corroboram a ideia de que essa categoria gramatical precisa ser estudada considerando os fatores contextuais e que desempenha papel relevante na construção textual-discursiva, podendo revelar os diferentes papeis sociais no discurso em que se materializam.

1.4. A *modalidade* nos estudos portugueses

Em Portugal, destacam-se os estudos de Oliveira (1993, 2003), de Oliveira e Mendes (2013), de Campos (1997, 1998, 2004) e Campos e Xavier (1991). Em todos os estudos, a *modalidade* também é perspectivada como a atitude do falante frente ao que é dito, dialogando com os vários estudos já aqui relacionados no campo da Semântica.

Inicialmente, Oliveira (1993, 2003) define *modalidade*, na concepção linguística, como "a gramaticalização de atitudes e opiniões de falantes." (Oliveira, 2003, p. 247). A autora ressalta a dificuldade da abordagem linguística da categoria em virtude da amplitude do fenômeno em questão, uma vez que, numa língua, vários são os recursos linguísticos que expressam o mesmo tipo de *modalidade*, bem como uma mesma expressão pode representar vários tipos de *modalidade*.

Segundo Oliveira (2003), a *modalidade* pode ser expressa por quatro domínios: *modalidade* interna ao participante; *modalidade* externa ao participante; *modalidade* deôntica; e *modalidade* epistêmica. A *modalidade* interna ao participante diz respeito à noção de capacidade e necessidade expressa pelos verbos *poder*, *ser capaz de*, *precisar*, *necessitar*. Exemplos: Ele pode / é capaz de correr cinco quilómetros sem se cansar. Preciso de comer / necessito (de) comer (Oliveira, 2003, p. 248). Já na *modalidade* externa ao participante, temos a noção de possibilidade e necessidade expressa pelos verbos *poder*, *dever* e *ter de*: Para ir para a Universidade, podes apanhar o autocarro 20. / Para ir para a Universidade, deves apanhar o autocarro 20. / Para ir para a Universidade, tens de apanhar o autocarro 20 (Oliveira, 2003, p. 249).

Os mesmos verbos *poder*, *dever* e *ter de* são usados para expressar a noção semântica de permissão ou de obrigação, direta ou relatada, denotando, portanto, a *modalidade* deôntica, que permite ou obriga o falante a se envolver em algo, como em:

Tu podes / o Rui pode sair já. / Tu deves / o Rui deve sair já. / Tu deves / o Rui deve sair já (Oliveira, 2003, p. 249). Os mesmos verbos também podem estar associados à *modalidade* epistêmica, relacionada com o domínio da incerteza e da probabilidade, a saber: O Jorge pode ter chegado há minutos. / O Jorge deve ter chegado há minutos. / O Jorge tem de ter chegado há minutos (Oliveira, 2003, p. 249).

A autora ressalta que é preciso, muitas vezes, recorrer ao contexto das sentenças para determinar o domínio modal ao qual pertencem. Além disso, a categoria semântica *aspecto* também pode configurar-se como uma importante componente para a análise dos modais, sobretudo na combinação entre o aspecto geral e o tipo aspectual dos predicados, como em: Ele pode/deve ler o livro até às duas horas. / Ele pode/deve chegar ao cimo do monte. / Ele pode/deve tocar piano (Oliveira, 2003, p. 250). Temos nesses três exemplos os seguintes tipos aspectuais[50]: culminado; culminação e processo, que permitem a múltipla interpretação dos modais: epistêmica, deôntica e interna ao participante (capacidade). Já em Ele pode/deve ser simpático e Ele pode/deve ser alto (Oliveira, 2003, p. 250), há um estado faseável e um não faseável, respectivamente. No primeiro, há a dupla leitura, epistêmica e deôntica, o que não ocorre com o exemplo seguinte, em que só se permite a leitura epistêmica devido ao tipo aspectual do predicado.

À posteriori, Oliveira e Mendes (2013, p. 623) definem *modalidade* como "a forma de exprimir, por meios linguísticos, atitudes e opiniões dos falantes ou das

[50] Segundo Oliveira (2003, p. 129), a categoria aspecto "fornece informações sobre a forma como é perspectivada ou focalizada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase, em particular, pela sua predicação". Ressalta que pode ser analisada não somente à luz da natureza semântica dos predicados, mas também a partir de outras informações aspetuais, tais como nas construções com os verbos auxiliares, e na combinação de vários elementos da frase. A autora, portanto, apresenta uma tipologia básica dessa categoria:
Eventos: situações dinâmicas. / Estados: situações não dinâmicas.
Eventos télicos: tem fim. / Eventos atélicos: não tem fim.
Eventos télicos podem ser processos culminados (duração longa) ou culminações (duração breve ou nenhuma).
Processos: eventos atélicos.
Pontos: eventos temporalmente indivisíveis.
A Maria escreveu o relatório. (processo culminado) / A Maria ganhou a corrida. (culminação) / A Maria espirrou. (ponto) / A Maria trabalhou. (processo) (Oliveira, 2003, p. 135)

entidades referidas pelo sujeito sobre o conteúdo proposicional dos enunciados que produzem." As autoras assumem agora cinco domínios semânticos: domínio epistêmico; domínio interno ao participante; domínio deôntico; domínio externo aos participantes; e o domínio desiderativo. Nessa proposta, Oliveira e Mendes (2013) ampliam o leque dos domínios semânticos ao propor, então, o domínio desiderativo, o qual está relacionado "ao desejo e à vontade e à esperança do sujeito da frase", como nos exemplos que se seguem: Eu *quero* ser atriz de cinema. / *Deus queira* que ela consiga ser selecionada para o papel principal. / *Quem me dera* ter sido selecionada para o papel principal. (Oliveira & Mendes, 2013, p. 634). No primeiro exemplo, o desejo do sujeito enunciativo é expresso pelo verbo volitivo *querer*, já nos exemplos seguintes, esse desejo é expresso pelas expressões lexicalizadas *Deus queira* e *Quem me dera*.

Esses não são os únicos meios linguísticos capazes de expressar esse tipo de *modalidade*. As autoras destacam ainda: Não pode chover amanhã. Combinei ir à praia. / Eu *bebia* um cafezinho. (Oliveira & Mendes, 2013, p. 634). No primeiro, o que há é uma impossibilidade associada à condição imposta pelo enunciador, ideia reforçada pelo uso do advérbio amanhã. No segundo exemplo, é o imperfeito do verbo pleno beber que dá a leitura desiderativa, pois indica a vontade do enunciador de que essa ação se concretize.

Oliveira e Mendes (2013) apresentam ainda as noções de *modalidade* forte e *modalidade* fraca. Consoante as autoras, os diferentes meios linguísticos que denotam a *modalidade* podem expressar maior ou menor força. Como exemplo, colocam em paralelo expressões como *ter de* e *dever*. O primeiro tido com o valor de uma obrigação ou necessidade forte; o segundo como uma obrigação e necessidade fraca. Exemplos: *Tens de* assegurar este turno. / *Deves* assegurar este turno. (Oliveira e Mendes, 2013, p. 629). É possível também atribuir valores fortes e fracos a uma mesma expressão linguística a depender do seu contexto discursivo, como acontece com *ter de*: *Tens de* ir entregar esta encomenda imediatamente. / *Tens de* experimentar esta receita nova, é uma maravilha. / *Tens de* nos visitar mais vezes. (Oliveira e Mendes 2013, p. 629). Há nos exemplos uma gradação da força do verbo modal, de mais forte a menos forte,

devido ao contexto das últimas proposições, que indicam claramente se tratar de pedidos, sugestões, e não uma ordem, uma imposição, como no primeiro exemplo.

Segundo Oliveira e Mendes (2013), os termos *modalização* e *modalidade* ganham acepções distintas das que foram apresentadas em seções anteriores do nosso trabalho. Na abordagem das autoras, *modalização* associa-se a essas diferentes leituras, oriundas de uma mesma expressão modal, que podem resultar em uma *modalidade* mais ou menos forte:

> Quando ocorre uma reinterpretação da força modal de um enunciado de mais forte para menos forte no âmbito do mesmo domínio modal (neste caso o deôntico), fala-se em **modalização** e o resultado é uma **leitura modalizada**. Por exemplo, a modalização de uma ordem sob a forma de pedido ocorre com o verbo querer, como em queira sentar-se, e pode ainda ser realizada através de outras expressões linguísticas, como, por exemplo, construções interrogativas com verbo no presente com prosódia adequada (Dá-me esse livro?) ou com o verbo no imperfeito (este tempo reforça a modalização) (Dava-me esse livro?) Nestes casos, trata-se de um ato linguístico indireto que, embora tenha formalmente propriedades de pergunta, constitui, na verdade, um pedido. (Oliveira & Mendes, 2013, p. 629)

Campos e Xavier (1991, p. 361), por sua vez, chamam a atenção de que uma mesma relação predicativa pode "estar na base de um conjunto de enunciados com valores modais de tipos e graus diferentes". Segundo as autoras, há três tipos de *modalidade*: *modalidade* epistêmica, apreciativa e intersujeitos (em que se enquadra a *modalidade* deôntica).

Mais uma vez, temos a *modalidade* epistêmica sendo relacionada ao grau de conhecimento do interlocutor relativamente ao que enuncia. Este elege as estruturas linguísticas para marcar o enunciado de acordo com suas crenças, certezas e incertezas. Segundo as autoras, o enunciado pode ser marcado em diferentes graus, dependendo do comprometimento com aquilo que é dito. Há os polos positivo (asserção estrita positiva) e negativo (asserção estrita negativa), como nos exemplos: O Gil plantou uma

árvore. / O Gil não plantou uma árvore (Campos e Xavier, 1991, p. 361), em que os enunciados apresentam os valores modais que estão sob o domínio do certo. Já entre esses polos estão os enunciados cujos valores modais se encontram sob o domínio do não-certo, como em: O Gil deve ter plantado uma árvore. / Acho que o Gil plantou uma árvore / Talvez o Gil tenha plantado uma árvore / O Gil pode ter plantado uma árvore. (Campos e Xavier, 1991, p. 361). Todos esses exemplos, segundo as autoras, estão em uma escala de valores assertivos, em que o enunciador assume parcialmente, ou seja, de forma escalonada, a validação (ou não-validação) da relação predicativa.

Enquanto na *modalidade* epistêmica o enunciador ora se aproxima ora se distancia da verdade daquilo que diz, na *modalidade* apreciativa existe um juízo de valor acerca de uma relação predicativa já validada, como em: Felizmente, o Gil plantou/está a plantar/vai plantar uma árvore. / Foi bom que o Gil tenha plantado/plantasse uma árvore. / É bom que o Gil esteja a plantar uma árvore. (Campos e Xavier, 1991, p. 365). A *modalidade* apreciativa pode incidir também sobre uma relação predicativa não validada, mas validável: Seria bom que o Gil plantasse uma árvore. (Campos e Xavier 1991, p. 365). Portanto, nesse valor modal há "a apreciação sobre um estado de coisas como desejável ou indesejável." (Campos, 2004, p. 271). É salutar destacar que, conforme Campos (2004), as *modalidades* epistêmica e apreciativa se aproximam e se distanciam nos seguintes aspectos:

> A modalidade apreciativa aproxima-se da epistêmica na medida em que ambas são, metalinguisticamente, exteriores à relação predicativa modalizada. Mas, por outro lado, porque constrói um valor estritamente qualitativo, a modalidade apreciativa distingue-se da epistêmica, que é de natureza quantitativa. (Campos, 2004, p. 271)

Já a *modalidade* intersujeitos (*modalidade* deôntica) diz respeito às ações do sujeito falante sobre outros sujeitos, à vontade do falante de que o ouvinte realize certas ações. É uma *modalidade* orientada para o outro, em que o enunciado age sobre o seu interlocutor que está presente no enunciado ou no contexto. Isso se dá por meio de ordens, pedidos, desejos e permissões: Deves ser cuidadoso. (Campos & Xavier, 1991, p. 378)

Nesta seção, o objetivo foi fazer alusão a duas das propostas de referência na matéria em Portugal, motivo pelo qual circunscreveu a exposição ao conjunto de trabalhos resumidos. Uma das propostas, como veremos mais adiante, é utilizada como teoria de referência pelos manuais de português em Portugal (Campos & Xavier, 1991).

1.5. A *modalidade* nos estudos brasileiros

No Brasil, muitos pesquisadores se debruçaram sobre os estudos da *modalidade*, a partir de perspectivas teóricas distintas. Destacaremos aqui, pela relevância das contribuições, as propostas de Neves (2002, 2006), Koch (2018, 2010) e Castilho e Castilho (2002).

Neves (2002), embasada nas correntes funcionalistas holandesas, portanto também considerando a correlação entre gramática e pragmática, apresenta a *modalidade*, por seus meios de expressão na língua portuguesa, em dois eixos: *modalização* no eixo do conhecimento (epistêmico); e *modalização* no eixo da conduta (deôntico).

No âmbito do eixo do conhecimento, a autora salienta que "a avaliação epistêmica se situa em algum ponto do *continuum* que, a partir de um limite preciso, onde está o (absolutamente) *certo*, se estende pelos limites e indefinidos graus do possível." (Neves, 2002, p. 187). Há, então, múltiplas expressões na língua que servem para relativizar esse espaço nesse *continuum*, tal como os exemplos elencados a seguir por Neves (2002, p. 188):

(a) *é absolutamente* possível que a comunicação seja boa.

(b) *é indiscutivelmente* possível que a comunicação seja boa.

(c) *é bem* possível que a comunicação seja boa.

(d) *é* possível que a comunicação seja boa.

(e) *seria* possível que a comunicação fosse boa.

(f) *é pouco* possível que a comunicação seja boa.

(g) *seria pouco* possível que a comunicação fosse boa.

(h) *é muito pouco* possível que a comunicação seja boa.

(i) *seria muito pouco* possível que a comunicação fosse boa.

(j) *é quase* impossível que a comunicação seja boa.

(l) *seria quase* impossível que a comunicação fosse boa.

(e assim por diante).

A *modalidade* no eixo da conduta é definida por Neves (2002, p. 196) como "situada no domínio do dever (obrigação e permissão) e se liga à volição e à ordem". A autora divide o valor modal deôntico da obrigação em dois tipos principais: "obrigação moral, interna, ditada pela consciência; obrigação material, externa, ditada por imposição de circunstâncias externas." (Neves, 2006, p. 174). Vejamos os exemplos, em que a autora classifica como obrigação interna e obrigação externa, respectivamente: *Temos que* admitir que esta não é uma realidade do artista brasileiro. / Aqueles que recebem ajuda da associação *têm por obrigação* plantar uma árvore.

De forma análoga a Neves (2006), Koch (2018) entende que o estudo da *modalidade* está ancorado nas relações pragmáticas e argumentativas, conforme assevera adiante:

> Na estruturação do discurso, a relação entre enunciados é frequentemente projetada a partir de certas relações de modalidade, donde se depreende a sua importância pragmática. Também para a análise de textos argumentativos é importante conhecer as leis que presidem à oposição e às relações entre conceitos. (Koch, 2018, p. 71)

Desse modo, Koch (2010, p. 29) afirma que os modalizadores atuam como mecanismos que "permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados". Nesse sentido, apresenta diversos mecanismos linguísticos que podem veicular as *modalidades,* separando-os sob as seguintes designações: "os indicadores modais ou índices de modalidade"; "os indicadores atitudinais", "os índices de avaliação" e "os índices de domínio". Os "indicadores modais" são as formas denominadas pela autora de "modalizadores em sentido estrito". Manifesta-se por meio das formas: é + adjetivo; certos advérbios e locuções adverbiais; verbos auxiliares modais; certas construções de auxiliar + infinitivo; orações modalizadoras (tenho a certeza de que), entre outros. (Koch, 2010, p. 50-52)

Além dos indicadores modais, a autora apresenta "os indicadores de atitude ou estado psicológico", em que estão em causa os elementos linguísticos que são, por

outros autores, associados à *modalidade* apreciativa. Define então estes indicadores como de atitude ou de estado psicológico. São exemplos dessas expressões: "*Infelizmente*, não poderei ia à festa. / *É com prazer* que o convido a fazer parte da nossa equipe." (Koch, 2010, p. 53). A autora separa dos "indicadores de atitude" os "indicadores de avaliação" e os "indicadores de domínio". Segundo Koch (2010, p. 53), expressões adjetivas e formas intensificadoras funcionam como uma avaliação ao que é dito: "O engenheiro realizou um *excelente* trabalho. / O orador foi *extremamente* feliz em sua exposição." Já expressões, como as que aparecem nos enunciados que se seguem, são delimitadoras de um domínio dentro do qual o enunciado deve ser entendido: "*Politicamente*, ele está desmoralizado. / *Geograficamente*, o Brasil é um dos maiores países do mundo. / *Resumidamente*, pode-se dizer que a desavença se deu da seguinte maneira." (Koch, 2010, p. 53)

Como já mencionado anteriormente, Castilho e Castilho (2002) levantam a problemática do uso dos termos *modalidade* e *modalização* e optam por usar as designações de forma indistinta. Para além disso, propõem uma tipologia modal da seguinte forma: *modalização* epistêmica; *modalização* deôntica e *modalização* afetiva. (Castilho & Castilho, 2002, p. 206)

A *modalização* epistêmica diz respeito à avaliação sobre o valor de verdade da proposição e está dividida em três subclasses: os asseverativos, os quase-asseverativos e os delimitadores[51]. Os asseverativos ocorrem quando o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, denunciando, portanto, um alto grau de adesão desse enunciador a esse conteúdo, como por exemplo[52]: a) afirmativos: realmente, evidentemente, certamente, absolutamente, etc.; b) negativos: de jeito nenhum, de forma alguma. (Castilho & Castilho, 2002, p. 207). Os quase-asseverativos indicam que o enunciador considera o conteúdo da proposição como quase certo, revelando, portanto, um baixo comprometimento com o conteúdo da proposição. Como exemplos, os autores apontam advérbios como: talvez, assim, possivelmente; e estruturas como:

[51] Tradução proposta pelos autores do termo *hedges*.
[52] Castilho e Castilho (2002), na *Gramática do português falado*, analisam os advérbios modalizadores, por isso os exemplos postos se restringem a esses meios linguísticos.

eu acho, eu suponho, é provável que. Já os delimitadores indicam os limites nos quais se devem encarar o conteúdo da proposição. Para os autores, o uso destes delimitadores supõe uma menor força ilocucionária, já que "implicam uma negociação entre os interlocutores" (Castilho & Castilho, 2002, p. 207). São exemplificados pelo predicador complexo: digamos que do ponto de vista de X, Y; além dos advérbios: quase, uma espécie de, em geral, fundamentalmente, basicamente, geograficamente, biologicamente, historicamente, pessoalmente.

Ainda segundo os autores, a *modalização* deôntica indica que o falante considera o conteúdo da proposição como um estado de coisas que deve ser modificado (ou mantido), como em: obrigatoriamente e necessariamente. Já a *modalização* afetiva diz respeito às reações emotivas do falante frente ao conteúdo da proposição e está relacionada à função emotiva da linguagem. Podem ser representados pelo predicador: eu sinto X em face de P.

Em resumo, é possível perceber que todas as propostas teóricas elencadas têm como base uma classificação da *modalidade* mais tradicional, que faz grandes distinções entre uma *modalidade* do domínio do saber, do conhecimento e da crença, uma *modalidade* do domínio da conduta e da ação e uma *modalidade* do domínio da expressão de emoções, avaliações e afetos. Entretanto, as propostas diferem nas terminologias, todas com o intuito de abarcar o maior número de realizações da *modalidade* na língua. Por isso, dedicamos a próxima seção a uma breve discussão dos múltiplos elementos linguístico-discursivos envolvidos na materialização dos valores modais.

1.6. *Modalidade*: elementos linguístico-discursivos

Givón (2001, p. 302) assevera uma falta de uniformidade quanto à marcação morfológica da *modalidade* nas línguas, que, segundo ele, é devida "ao fato de as *modalidade*s serem gramaticalizadas diacronicamente através de uma grande variedade de domínios-fonte." Entretanto, o autor destaca que essa imprevisibilidade com relação à marcação morfológica é compensada por uma certa universalidade dos contextos gramaticais em que são distribuídas as principais *modalidades*. Assim, corroborando os muitos meios linguísticos já discriminados nas seções anteriores, apresentamos a forma

como Givón (2001, p. 302-303) sintetiza esses meios: *modalidade* inerente aos verbos; tempo e aspecto e os verbos auxiliares; advérbios modais; *modalidade* e tipos de oração.

Neves (2006), não fugindo a essa pluralidade dos elementos linguístico-discursivos aos quais o falante pode recorrer para expressar seu comprometimento com o enunciado, elenca também várias possibilidades (Neves, 2006, p. 167-169)[53]: verbo modal (Este casarão *deve* ser ideal para o reumatismo de minha tia Margherita.); verbo de significação plena, indicadores de opinião, crença e saber (*Acho* que por humilhação maior jamais passaram.); advérbios modais (Carlos e Pedro Moreno cochichavam, discutindo *provavelmente* detalhes da agonia.); adjetivo em posição predicativa (*É impossível* que o Brasil tome conhecimento de outra aberração.); substantivo (O homem não deve pensar muito, esta é a minha *opinião*.); categorias gramaticais (tempo, aspecto, modo) do verbo da predicação (E a discussão *ficaria* nisso.); expedientes sintáticos, como a unipessoalização, que, se alternando com orações na primeira pessoa, minimizam a participação do falante (Eu sei – disse o Ministro – que Vilar tem a admiração de vocês todos e, portanto, a minha também, mas *é preciso* que vocês, amigos dele, o advirtam.); modalizadores prosódicos (a entonação e outros componentes ligados à voz). Ainda como construções possíveis para designar valores modais, Oliveira[54] (2013, p. 626) apresenta-nos alguns sufixos derivacionais, como **-*vel***, atrelado ao valor modal de possibilidade (Essa solução é aceitável.).

Além dessa variedade dos meios linguísticos que expressam a *modalidade*, é preciso mencionar a ambiguidade de determinados elementos, que podem denotar sentidos diferentes a depender dos aspectos pragmáticos. Nesse sentido, Oliveira (2003) assevera que é preciso observar outros aspectos, além do conteúdo semântico do predicado:

> Para além da natureza semântica do predicado, o conhecimento do mundo por parte do falante permite-lhe identificar determinadas relações que se

[53] Os exemplos deste parágrafo são da autora.
[54] Os exemplos presentes no parágrafo são de Oliveira (2013).

estabelecem, por exemplo, entre o sujeito e o predicado, o que podem influenciar a leitura modal da frase, como no caso de (16):

(16) a. O professor pode faltar à sua aula.

b. Os alunos podem faltar a essa aula.

Em virtude do diferente posicionamento de alunos e professores na hierarquia institucional, o sujeito de (16a) favorece uma interpretação epistêmica (de crença numa possibilidade), por ser menos natural pressupor, nesse caso, uma figura de autoridade que exercesse a permissão sobre o professor, enquanto o sujeito de (16b) favorece uma leitura deôntica e epistêmica também sejam possíveis para (16a) e (16b), respectivamente. (Oliveira, 2003, p. 628)

Em suma, são muitos e não finitos os meios linguísticos que materializam a *modalidade*. Estes podem pertencer a diferentes níveis da língua, como níveis morfológico, lexical, sintático e discursivo. Ademais, não se pode esquecer, na oralidade, os marcadores prosódicos, a entoação e demais componentes ligados à voz, que nos permitem, por exemplo, diferenciar, na *modalidade* deôntica, uma ordem de um pedido.

1.7. *Modalidade* e o discurso: algumas pesquisas

Depois de traçarmos um breve panorama da forma como autores de diferentes campos nos estudos da linguagem conceituam a categoria *modalidade*, achamos mister expor algumas pesquisas que tenham por base a investigação do fenômeno dentro do discurso, sob teorias diversas, salientando sua importância na construção da prática verbal social e, portanto, seu impacto para a construção de sentido.

O nosso objetivo com esta seção não é passar em revista todos os trabalhos que, analisando o objeto *discurso*, assumem a categoria da *modalidade* como um recurso relevante para a construção do sentido, mas, tão somente, exemplificar como alguns autores usaram esta categoria para demonstrar e desmontar a construção discursiva. Relevamos, pois, que o apanhado que aqui faremos é meramente exemplificativo, não tendo o intuito de ser representativo dos estudos discursivos que tomam a *modalidade* e a *modalização* como categorias de análise produtivas.

Para o início desta seção, portanto, retomamos a definição da categoria numa perspectiva mais discursiva e, para tal, recorremos novamente a Coracini (1991, p. 113), que diz que "a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere". Assim, o locutor, ao produzir seu enunciado, avalia o que diz (modaliza) em função do processo de interlocução, considerando, portanto, o coenunciador desse processo, como bem coloca Campos (1997, p. 169): "o coenunciador participa na construção dos valores referenciais de um texto, se pensarmos que o enunciador, à medida que vai produzindo o seu texto, vai adequando os valores que constrói à reconstrução que ele antecipa". Ambas as autoras se coadunam com as mais diversas vozes convocadas até então, nesta nossa retrospectiva, de que a categoria da *modalidade* impacta de forma direta na construção do discurso, uma vez que os elementos modalizadores atuam avaliando o dito, seja indicando como deve ser interpretado o enunciado, seja como queremos que o interlocutor reaja ao que é dito.

É com base neste pressuposto, que destacamos aqui alguns trabalhos, tentando agrupá-los por áreas temáticas. Iniciamos com trabalhos que investigam a *modalidade*, quer como objetivo central, quer como secundário, no discurso político: Batista, Prata e Menezes (2021); Vieira (2020); Aguiar (2016) são alguns casos possíveis. Em seguida, veremos alguns trabalhos que estudam a *modalidade* no discurso jurídico, com os estudos de Pinto (2021), Pinto, Warrot, Cardoso, Duarte e Sousa-Silva (2021), Cavalcanti (2020) e Deus e Nascimento (2019); e, por fim, veremos ainda um estudo que aplica esta categoria à análise do discurso jornalístico, Pinto e Pereira (2014).

Os trabalhos de Vieira (2020), Batista, Prata e Menezes (2021) e Aguiar (2016) têm em comum o estudo e a identificação do *ethos*[55] de importantes figuras políticas do

[55] O termo *ethos* remonta à antiguidade clássica e filosófica, que serve de base ao estudo desta autora na Análise do Discurso. Aristóteles, na Retórica Clássica, considera-o como uma componente da trilogia dos meios de persuasão, composta por *ethos* (imagem de si); *pathos* (disposição do ouvinte); e *logos* (o próprio discurso). (Vieira, 2020, p. 237)

Brasil, dos Estados Unidos e de Portugal, por meio de seus discursos. Para Vieira, a *modalidade* se apresenta como uma categoria secundária em sua análise, mas importante para a construção da imagem que a figura política em questão quer passar. Já as demais pesquisadoras focam sua análise na *modalidade* deôntica com vistas a perceber se esta contribui para uma imagem autoritária dos discursantes, ou para outros *ethè* que possam ser identificados.

Vieira (2020), em seu trabalho intitulado *A construção do ethos no discurso político do governador Flávio Dino, nos media sociais Facebook e Twitter*, investiga a formação do *ethos* da figura política Flávio Dino, à data, governador do estado brasileiro do Maranhão, atualmente, Ministro da Justiça do Brasil, sob o escopo da Análise do Discurso. Entendendo a relevância da *modalidade*, adota-a como uma das categorias de análise microestrutural dos textos em questão. A autora busca perceber, entre outros objetivos, de que forma a *modalidade* contribui para a construção do *ethos* do enunciador em questão, por meio das postagens feitas nas mídias sociais do referido político. Para isso, assume a classificação já aqui apresentada de Oliveira e Mendes (2013), que categorizam a *modalidade* em: epistêmica; deôntica; interna ao participante; externa ao participante; e desiderativa.[56]

Em uma primeira análise, a autora identificou quais tipos de *modalidades* estão presentes nas postagens e de que forma estas estão contribuindo para os diferentes *ethè* de Flávio Dino. Entre as *modalidades* de Oliveira e Mendes, apenas não foi identificada a *modalidade* externa ao participante, que diz respeito às noções de obrigação e possibilidade que não resultam do controle do falante, mas sim de propriedades externas a ele. As demais foram encontradas nos textos sob análise, com a predominância das *modalidades* deôntica e epistêmica, que pontuamos a seguir.

Vieira (2020) destaca os valores dessas *modalidades* a partir da análise dos recursos linguísticos usados para expressá-los, como no seguinte post, intitulado

---

Para os atuais estudos da Análise do Discurso, Maingueneau (2008, p. 63) define *ethos* como uma noção sociodiscursiva, que se constitui por meio do discurso, não sendo, portanto, uma imagem do locutor externo à fala; é fundamentalmente um processo interativo, de influência sobre o outro.

[56] Ver seção 1.4 deste capítulo.

p29nov.18[57] (Vieira, 2020, p. 160): “Um patriotismo bem estranho: abrir mão de nossa soberania e independência no Mundo para transformar-nos em um país subalterno e caudatário da política dos Estados Unidos. Brasil **deve ser**[58] uma Nação forte, soberana e livre. Assim pensam os verdadeiros patriotas.” A perífrase modal “deve ser” assume o valor de obrigação, estando a favor, segundo a autora, da imagem de patriota do enunciador. Além dessa forma, outras formas verbais, tal como a perífrase ir + infinitivo (vamos fazer), são usadas para denotar o valor deôntico de necessidade.

A autora destaca ainda, em outros exemplos, outras formas verbais para imprimir a deonticidade do enunciado, como no exemplo a seguir (Vieira, 2020, p. 162): “**Não cabe ao bloco da Lava Jato reconstruir as instituições democráticas.**[59] Isso **cabe** aos políticos, tendo humildade de dialogar e ouvir o povo.”

A *modalidade* epistêmica também ganha destaque na análise de Vieira (2020), uma vez que a autora constatou que o enunciador tem a preocupação de construir um *ethos* de credibilidade e, para tal, lança mão de recursos linguísticos que lhe conferem fiabilidade. Assim, destacamos algumas das postagens analisadas pela autora, como o post p14fev.19, (Vieira, 2020, p. 166): “Ele permanece e **tenho certeza** de que prosseguirá o trabalho sério e eficiente que vem fazendo. (...) Quando **decido mesmo**, eu **comunico** aqui nesse espaço, onde faço há vários anos.”[60]

Além das referidas expressões destacadas que evidenciam a *modalidade* epistêmica, Vieira identificou também outros itens lexicais que corroboram a ideia de certeza, de comprometimento com aquilo que o falante enuncia, contribuindo para a construção da imagem do político confiável. São substantivos, adjetivos e advérbios a serviço da *modalidade* epistêmica, exemplificados nas postagens p.18demar.16 e t15jan.19, respectivamente (Vieira, 2020, p. 169-170): “Tenho **absoluta convicção** do que faço. Não ficarei na história desses dias difíceis como oportunista, omisso, traidor.

[57] Essa é a nomenclatura usada por Vieira para os exemplos de seu *corpus*.
[58] Grifo nosso.
[59] Grifo do autor da postagem.
[60] Grifos nossos.

Tenho princípios.” / “É **absolutamente** mentiroso que uma rede de supermercados do Maranhão tem benefícios fiscais exclusivos.”[61]

Considerando que as frases declarativas, interrogativas, imperativas e optativas podem denotar *modalidade* básica, segundo pontua Fiorin (2001, p. 182), Vieira (2020) também identificou perguntas retóricas nas postagens de Flávio Dino, revelando que essas interrogativas estão a serviço da crença do enunciador no conteúdo expresso, ou seja, são exemplos da *modalidade* epistêmica, revelando reforço das asserções inferidas das interrogativas, conforme destaca no p25out.18 (Vieira, 2020, p. 170): “E alguém que tem medo de debate e “ataque terrorista” pode ser presidente do Brasil?”

Vieira (2020) conclui então que os recursos modais utilizados pelo enunciador nas produções textuais em análise “comprometem o enunciador com o seu enunciado, levando-o a tomar posições tendencialmente explícitas sobre o mesmo.” (Vieira, 2020, p. 175) Assim, a *modalidade* constitui-se de uma unidade de língua, entre outras, de fundamental importância para a construção da imagem de si, ou seja, do *ethos*, que o enunciador revela no seu discurso.

Considerando ainda a construção do *ethos* no discurso político, Batista, Prata e Menezes (2021) e Aguiar (2016) comungam o mesmo ponto de vista de que a ocorrência e análise da *modalidade* deôntica presente nesse discurso pode evidenciar, em maior ou menor grau, um *ethos* autoritário por parte das figuras políticas enunciadoras.

Batista, Prata e Menezes (2021) analisaram as expressões modalizadoras deônticas presentes em quatro discursos proferidos no primeiro ano do mandato do então presidente estadunidense Donald Trump, associando esse tipo de *modalidade* à formação do *ethos* desse político. Os discursos estudados foram disponibilizados pela mídia virtual, tendo sido analisados na sua versão em língua espanhola. Para empreender tal análise, as autoras lançaram mão dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso para o conceito de *ethos* e da Gramática Discursivo-Funcional[62] para o

[61] Grifos nossos.
[62] Ver a seção 1.2 para maiores detalhes da proposta da Gramática Discursivo-Funcional sobre a *modalidade*.

conceito e classificação da *modalidade*. Os seguintes aspectos foram analisados: contextuais (o tipo de discurso e o público a quem o presidente se dirige); semânticos (qual o valor instaurado – obrigação, permissão e proibição – e a fonte da avaliação modal – o enunciador, indivíduo, não-especificado, inexistente); discursivos (tipo de *ethos* instaurado).

Consoante as autoras, foram identificados nos quatro discursos 79 expressões modalizadoras deônticas. O primeiro discurso de Trump diz respeito ao proferido na cerimônia de tomada de posse presidencial. No segundo, o presidente fala sobre a imigração no estado do Arizona. O terceiro discurso se dá na Assembleia Geral das Nações Unidas. O quarto discurso versa sobre o Estado da União. Nos discursos de temática mais ampla, o primeiro e o terceiro, Trump assume uma posição mais diplomática. No primeiro discurso, por exemplo, apenas se constataram quatro ocorrências, o que evidencia um presidente não vinculado a obrigações e deveres rígidos, mas sim a uma imagem de um presidente conselheiro, já que em três das quatro formas modalizadoras deônticas Trump se incluiu na instauração deôntica, como alvo da mesma, se aproximando do seu interlocutor. Em contrapartida, nos outros discursos, o presidente fala aos seus compatriotas e apoiantes, assumindo uma postura mais autoritária e de líder máximo.

A análise dos valores semânticos reforçou a ideia de que o presidente assume uma imagem mais autoritária em parte dos seus discursos. Batista, Prata e Menezes (2021, p. 2214) observaram uma maior frequência do valor deôntico de obrigação (86,1% dos casos). Além disso, no que concerne à fonte deôntica, há a predominância da fonte do tipo “Enunciador”, corroborando a ideia de que o presidente se considera como autoridade máxima de uma nação. Vejamos o excerto do discurso 2, destacado pelas autoras, em que há a ocorrência predominante do imperativo verbal (forma prototípica da *modalidade* deôntica):

> Ahora es el momento para que todos nosotros, como un solo país, demócratas y republicanos, liberales y conservadores, nos unamos para traer justicia y seguridad a todos los estadounidenses. **Arreglemos** este problema. **Aseguremos** nuestra frontera. **Detengamos** las drogas y el crimen. **Protejamos** nuestra

> Seguridad Social y Medicare. Y **démosles** nuevamente empleos en este país a nuestros trabajadores desempleados que viven del bienestar social. (Discurso 2) (Batista, Prata, & Menezes, 2021, 2219)

No que tange à imagem que o enunciador passa nos seus discursos, a partir da análise das ocorrências deônticas, as autoras constataram a realização de três macrotipos de *ethé*: *ethos* de superioridade; *ethos* de igualdade; *ethos* de inferioridade. Dentre estes, é o *ethos* de superioridade que se destaca, em que o enunciador se coloca como figura de autoridade, presente principalmente nos dois discursos proferidos para seus apoiantes. Já o *ethos* de igualdade está presente no discurso de posse e na fala aos demais chefes de Estado, presentes na Assembleia Geral das Nações Unidas. O *ethos* de inferioridade só foi identificado uma única vez nos discursos. Para as autoras, foi usado como "estratégia de adesão, indispensável para que o *ethos* de autoridade seja reconhecido pelos ouvintes." (Batista, Prata, & Menezes, 2021, p. 2221):

> Quiero que nuestra juventud crezca para que logre grandes cosas [sic]. Quiero que nuestros pobres tengan su oportunidad para levantarse. Así que esta noche extiendo una mano abierta para trabajar con miembros de ambos partidos, demócratas y republicanos, para proteger a nuestros ciudadanos de todos los orígenes, colores, religiones y credos. Mi **deber** y el **deber** sagrado de cada funcionario electo en esta cámara es defender a los estadounidenses -proteger su seguridad, sus familias, sus comunidades, y su derecho al sueño americano. Porque los estadounidenses también son soñadores. (Discurso 4)

De forma não muito distinta dos trabalhos supracitados, Aguiar (2016, p. 50) objetiva analisar a *modalidade* deôntica nos discursos presidenciais do período político português, intitulado Estado Novo[63], a fim de perceber a atuação dessa categoria na construção do *ethos* dos enunciadores. Desse modo, busca identificar e classificar os meios linguísticos usados na construção da referida *modalidade*; verificar o alvo, fonte e objeto da obrigação instaurada, conforme Campos (1997); verificar a imagem

[63] O Estado Novo corresponde ao período em que Portugal esteve sob comando ditatorial, que vai de 1926 a 1974 (Aguiar, 2016).

discursiva construída a partir da utilização dessas formas modais; e, por fim, proceder a tal análise sob o contexto social, político e ideológico do referido período.

Foram estudados seis discursos de tomada de posse, de três presidentes da ditadura portuguesa. Aguiar (2016) separou as ocorrências de acordo com o alvo da obrigação, o que corresponde a uma das categorias de análise: ocorrências em que o alvo da obrigação é assumido pelo presidente e ocorrências em que o alvo é o povo português. A partir dessa divisão, a autora procedeu à averiguação dos aspectos linguísticos, bem como do *ethos* construído a partir dessas escolhas.

Nas ocorrências em que o presidente é o alvo da obrigação, observam-se *ethè* presidenciais que corroboram a imagem do presidente como representante da nação e/ou figura de autoridade. Destarte, também em comunhão com o contexto ideológico do período, há um destaque para a construção de imagens de um presidente supervisor, de devoção patriota, de defensor da pátria e de heroísmo patriótico. As fontes de obrigação são o cargo da presidência, a nação, o sentimento de patriotismo e a Constituição. Os objetos da obrigação são a vigilância e o zelo, além da defesa da integridade e independência da pátria. As formas modalizadoras que se destacam são: os verbos plenos com carga deôntica moderada e com carga deôntica forte (Aguiar, 2016, p. 58). São exemplos:

> *Patrioticamente coagido a continuar o exercício da presidência da república*, quero somente dizer que, tendo aprendido a servir a Nação no decorrer de uma vida inteira, da melhor vontade lhe ofereço as energias que me restam e todo o esforço de que for capaz para a sustentação inquebrantável dos seus direitos, para a defesa do seu maior prestígio, da sua integridade e independência. [Óscar Carmona, 1942] (Aguiar, 2016, p. 56)

Há uma mudança nos aspectos em análise, quando o alvo da obrigação é o povo português. Esse alvo é marcado por estratégias de atenuação, evidenciadas, por exemplo, por meio de construções na 1ª pessoa do plural. As formas linguísticas predominantes são mais genéricas (*é necessário que*, *há que*), favorecendo um apagamento das marcas textuais do locutor e dos valores que giram em torno do

aconselhamento e da advertência, o que se distancia, portanto, da ordem. Posto isso, "o papel do Presidente da República enquanto fonte de obrigação é mascarado e é atribuído a entidades abstratas e que não se encontram visivelmente explícitas no discurso, como imposições externas, as condições atuais ou a necessidade em geral". (Aguiar, 2016, p. 60). A união, a prudência e o comedimento são os objetos da obrigação. Todos esses aspectos associados ao contexto social da época, em que os regimes ditatoriais assumiam essa imagem de autoritarismo, porém paternal, não sendo diferente no caso em Portugal, revelam um *ethos* presidencial de patriarca, como podemos ver no exemplo exposto pela autora:

> Essas claras indicações da consciência nacional são diretrizes a que tem de obedecer a ação do Estado, nos confusos tempos que vivemos. Para que triunfem não basta porém que as sigamos; *é necessário que a comunidade nacional se encontre espiritualmente unida na sua defesa*. É para essa união dos portugueses que apelo, é essa união de espíritos que desejaria se fortalecesse cada vez mais, como indispensável à realização dos seus destinos. [Óscar Carmona, 1949] (Aguiar, 2016, p. 59)

Destarte, nos três trabalhos mencionados, a análise das *modalidades*, associada a outras categorias linguísticas e ao contexto histórico-social discursivo, mostrou-se eficiente e produtiva na complexa tarefa de construir as diferentes imagens discursivas de figuras políticas, revelando as várias facetas argumentativas dos discursos em estudo.

Sob outro enfoque, Pinto (2021) demonstra, entre vários recursos linguístico-discursivos, como a *modalidade* desempenha papel importante na argumentação de um acórdão[64] judicial e de que forma esta categoria contribuiu para a construção da identidade da mulher vítima de violência doméstica, que, segundo comprova a análise da autora, sai da posição de vítima para a posição de agente responsável da ação violenta que sofreu. Assim, Pinto (2021) destaca o seguinte excerto de um dos acórdãos

[64] Veja-se como define Pinto (2021, p. 29) este gênero: "O acórdão é um género textual do discurso jurídico com grande relevância e impacto social, dado que materializa, após um longo diálogo processual, a tomada de posição final do Estado sobre um dado conflito, que, nos casos de violência doméstica, é um conflito de natureza criminal."

estudados, que comprova o uso da *modalidade* epistêmica, seja de forma mais forte, seja de forma mais fraca, a serviço do discurso de culpabilização da vítima e de inocência do agressor:

> (9) O único facto que **poderia** relevar para a medida da culpa **seria** o que se descreve no n.º 6. No entanto, **nada, rigorosamene nada** permite afirmar que se fez prova de "actuação em conluio" dos dois arguidos para infligir maus tratos à assistente. (exemplo extraído da página 5 do acórdão).[65] (Pinto, 2021, p. 40)

Nos dois trechos, a *modalidade* epistêmica reforça a subjetividade do enunciador na argumentação desenvolvida, como bem expõe Pinto (2021, p. 41) em sua análise:

> Em (9), o enunciador executa um movimento concessivo-contra-argumentativo. O movimento concessivo, representado no segmento: "O único facto que poderia relevar para a medida da culpa seria o que se descreve no n.° 6", é executado através de uma asserção com força epistémica e ilocutória fraca, em virtude do tempo verbal condicional em "poderia" e "seria", que remete para uma possibilidade remota, e do adjetivo "único", que exclui a possibilidade de haver mais do que um facto relevante. Em contrapartida, o movimento contra-argumentativo, iniciado pelo conector contrastivo "no entanto", é concretizado através de uma asserção com força modal epistémica e ilocutória alta, conferida pela repetição em "nada, rigorosamente nada".

De maneira análoga, Pinto, Warrot, Cardoso, Duarte e Sousa-Silva (2021) investigaram a presença do enviesamento (*bias*[66]) de gênero contra a mulher em decisões judiciais portuguesas, de modo a estabelecer um modelo de análise linguística que permita identificar de maneira mais sistemática tal fenômeno. Assim, a *modalidade* ocorreu como categoria de análise, revelando, por meio de estruturas de evidencialidade, a elevação da força modal epistêmica; e, por meio de léxico de

[65] Grifos nossos.
[66] O termo *bias* é do inglês e é usado nos estudos de linguagem tendenciosa, sendo traduzido em Portugal por "discurso tendencioso, ponto de vista enviesado e enviesamento." (Pinto, Warrot, Cardoso, Duarte e Sousa-Silva, 2021, p. 204)

polaridade semântica negativa, a elevação da força modal apreciativa/avaliativa. Assim, a linguagem tendenciosa encontra-se incutida na argumentação, em que, por vezes, identifica o posicionamento do enunciador em questão. Os autores destacaram algumas ocorrências de evidencialidade, entre elas os exemplos 23 e 24, e de carga semântica negativa, entre elas os exemplos 26 e 27:

> (23) **É óbvio que**, se o arguido foi internado devido ao seu estado de depressão, esta teria que ser profunda. (TRP-Processo 355/15.2 GAFLG.P1 de 11 out. 2017)
>
> (24) Tal como **é de primeira evidência** que uma depressão não se cura de um dia para o outro. (TRP-Processo 355/15.2 GAFLG.P1 de 11 out. 2017)
>
> (26) O **adultério** da mulher é um gravíssimo atentado à honra e dignidade do homem. Sociedades existem em que a **mulher adúltera** é alvo de lapidação até à morte. (TRP-Processo 355/15.2 GAFLG.P1 de 11 out. 2017)
>
> (27) Foi a **deslealdade** e a **imoralidade** sexual da assistente que fez o arguido X cair em profunda **depressão** e foi nesse estado **depressivo** e toldado pela **revolta** que praticou o **acto de agressão**, como bem se considerou na sentença recorrida (TRP-Processo 355/15.2 GAFLG.P1 de 11 out. 2017)[67] (Pinto, Warrot, Cardoso, Duarte, & Sousa-Silva, 2021, p. 214)

Já Cavalcanti (2020) pesquisou de que forma a *modalidade* impacta discursivamente nos textos jurídicos sobre direitos humanos. Assim, analisou duas instâncias relativas à construção discursiva dos direitos humanos: a prática jurídico-normativa internacional dos direitos humanos, por meio da Carta Internacional dos Direitos Humanos; e a prática sociodiscursiva de proteção institucional dos direitos humanos, por meio da análise dos relatórios da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos da Câmara Municipal[68] de Fortaleza, Ceará, Brasil. Para tanto, considerou,

[67] Grifos dos autores.

[68] No Brasil, a Câmara Municipal é um órgão legislativo, que constitui assembleia de representantes (vereadores) eleitos pelos cidadãos residentes no município.

além da teoria da Análise do Discurso Crítica, os pressupostos da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1991)[69].

No que toca à análise da Carta Internacional dos Direitos Humanos, a autora constata o predomínio da *modalidade* epistêmica, sendo recorrentes afirmações na forma de asserção, o que denota um elevado grau de comprometimento com a verdade. Muitas vezes, há uma força deôntica que coocorre com a epistêmica, que, segundo a autora, é típica do discurso jurídico, uma vez que este "se volta não para dizer o 'ser', mas o 'dever ser'." (Cavalcanti, 2020, p. 75). Isso é ressaltado pela presença do presente do indicativo com valor genérico, ressaltado pelos quantificadores "toda" e "Todos", que espelharão esse valor genérico das proposições – do maior grau de certeza – que coocorre com o valor deôntico, como é possível verificar nos excertos destacados pela autora:

> Artigo 3º – Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (DUDH)
>
> Artigo 7º – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (DUDH) (Cavalcanti, 2020, p. 74)

A *modalidade* deôntica sob as variantes do comprometimento e da proibição também foi encontrada. São formas linguísticas muito relacionadas ao tipo de texto em análise, já que o enunciador se compromete a proceder daquela maneira, além de orientar para uma conduta a ser seguida, sob pena de o interlocutor responder legalmente pela violação dessa ordem de conduta, como nas formas em destaque: "Artigo 6º – O direito à vida é inerente à pessoa humana. Este direito deverá ser protegido pela lei. Ninguém poderá ser arbitrariamente privado de sua vida." (Cavalcanti, 2020, p. 74)

[69] Ver a seção 1.2 deste capítulo para maiores detalhes da proposta de Halliday (1991) para a *modalidade*.

No que concerne à análise dos textos provenientes das ações da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Fortaleza, as formas linguísticas identificadas foram muito mais variadas, revelando diferenças pertinentes na análise da primeira parte do *corpus* da autora. A maior parte dos textos diz respeito ao gênero técnico formal "relatório administrativo". Entretanto, justamente por sua natureza, a objetividade que se espera desse gênero é bastante fluida em virtude de os textos serem bem mais permeáveis por outros discursos, conforme ressalta Cavalcanti (2020, p. 78):

> (1) Este documento constitui-se em um demonstrativo dos esforços da Comissão (p.1, RCDH)
> (2) Por fim, é importante destacar que os trabalhos desenvolvidos (p.1, RCDH)
> (3) Em comum, acredito, podem ser práticas coordenadas que se inserem em uma onda de violência em que grupos de extermínio ou milícias, alguns até com ramificação em instituições policiais, agem deliberadamente. Aqui, neste relato, destaco três casos emblemáticos, os quais foram nos trazido via as entidades acima citadas (p. 1, RIEJ)
> (4) Também gostaria de ressaltar que esta realidade descrita está baseada apenas nos dois meses de 2014 e se refere a crimes envolvendo jovens focados na cidade de Fortaleza e Região Metropolitana. (p. 3, RIEJ)
> (5) Assim, sugiro que essa Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal possa aprovar e realizar diligência a nossa cidade no intuito de fortalecer a incidência política e institucional que cobra processos de investigação céleres (p. 4, RIEJ)
> (6) Convidamos todos e todas a conhecerem um pouco melhor as atividades dos últimos dois anos. Boa leitura!

Cavalcanti (2020) assevera que, nesse *corpus*, no que tange à *modalidade* epistêmica, como os exemplos podem demonstrar, não somente se identificam formas que se comprometem com a verdade, mas também são perceptíveis formas modais de menor comprometimento, revelados por "acredito", "podem ser". Algo semelhante acontece nas ocorrências da *modalidade* deôntica, pois o enunciador se compromete de forma mais fraca com a obrigatoriedade da ação, como se evidencia em "sugiro", "convidamos". Isso, segundo a autora, evidencia que o enunciador suaviza o discurso com o intuito de torná-lo mais subjetivo e não impondo, mas sim sugerindo. Outras marcas linguísticas denotam essa subjetividade, como o uso constante de primeira pessoa.

Assim sendo, Cavalcanti (2020) conclui, por meio do uso desses modalizadores e em associação a outras marcas linguísticas, que as práticas discursivas são distintas nos referidos documentos: os de caráter normativo apresentam uma carga de "representação universalizante de direitos humanos", muito mais objetiva e asseverativa; já no contexto institucional de proteção, o que predomina é a "singularidade", a aproximação com as comunidades locais, por isso o discurso é muito mais subjetivo e suave como estratégia de aproximação (Cavalcanti, 2020, p. 82).

Ainda na esfera do discurso jurídico, mas de gêneros que permeiam nosso cotidiano, apresentamos o trabalho de Deus e Nascimento (2019), que investigam o funcionamento semântico-discursivo dos modalizadores epistêmicos, avaliativos e delimitadores[70] no gênero contrato.

A partir da análise, os autores constataram que há o uso de modalizadores epistêmicos, avaliativos e delimitadores nos contratos estudados como estratégia semântico-argumentativa, pois permitem ao enunciador avaliar e imprimir atitude ao conteúdo dito, promovendo, portanto, diferentes efeitos de sentido. Com relação à *modalidade* epistêmica, foram encontradas 33 ocorrências: 24 asseverativos e 09 quase-asseverativos. Não se verificou a *modalidade* habilitiva. Houve também 26 ocorrências da *modalidade* avaliativa e 90 ocorrências da *modalidade* delimitadora.

Esse mapeamento dos modalizadores evidencia características inerentes ao gênero em estudo, como o maior número de casos asseverativos, o que mostra que há uma preocupação do enunciador de expor o conteúdo de forma certa e clara. É comum o uso de verbos como: "declarar", "afirmar". Em contrapartida, não é comum encontrar muitos registros dos modalizadores quase-asseverativa, que podem dar margem a dúvidas e incertezas. Mas alguns foram observados: "na hipótese de", "eventualmente", "poderá", "podendo", "possa", "possível." (Deus & Nascimento, 2019, p. 108)

[70] Deus e Nascimento (2019) pautam sua classificação de *modalidade* no modelo idealizado por Castilho e Castilho (2002), apresentado na seção 1.5. Entretanto, os autores propõem algumas alterações à referida proposta: incluem a *modalidade* habilitiva como um tipo de *modalidade* epistêmica, que expressa a capacidade de algo ou alguém de realizar algo; a delimitadora deixa de ser um subtipo da epistêmica; e chamam de *modalidade* avaliativa, o que Castilho e Castilho (2002) denomina *modalidade* afetiva.

A *modalidade* avaliativa manifestou-se por meio de 26 ocorrências em que o enunciador imprime um ponto vista ao enunciado e "deixa pistas ao interlocutor de como esse conteúdo deve ser lido". Identificaram-se expressões como: "perfeito, correto, solidariamente, zelo, diligência, idônea, mal, fiel." (Deus & Nascimento, 2019, p. 104). Já os modalizadores delimitadores foram os que mais apareceram no *corpus* analisado, revelando, além da noção de delimitação, outros sentidos modais: "valor asseverativo (com permanência máxima de até); noção de obrigatoriedade (imediatamente) e um caráter avaliativo (especiais).

Consoante os autores, o estudo permitiu constatar que a *modalidade* epistêmica está a serviço das funções semântico-discursivas comuns ao gênero contrato, mas evidenciou também que a linguagem usada não é neutra, mas sim apresenta uma carga subjetiva, uma argumentatividade percebida pelas escolhas que o enunciador faz desses modalizadores.

No âmbito do discurso jornalístico, Pinto e Pereira (2014), ao empreenderem uma análise dos aspectos enunciativo-pragmáticos das crônicas jornalísticas de Ricardo Araújo Pereira[71], estudaram a *modalidade* como ferramenta na construção do tom humorístico com o qual o cronista escreve seus textos. Para isso, seguiram a classificação modal de Campos e Xavier (1991)[72] e analisaram 62 crônicas humorísticas e satíricas publicadas entre dezembro de 2011 e março de 2013 na revista *Visão*, sob a rubrica de *Boca do Inferno*.

Foram constatados usos das três *modalidades*: epistêmica, deôntica e apreciativa. No entanto, para além disso, o que mais chama atenção no trabalho é a forma como o enunciador utiliza os diferentes meios modais em função da ironia. Assim, os valores epistêmicos dos verbos modais, por exemplo, parecem evidenciar um certo distanciamento do enunciador face ao ato ilocutório. Entretanto, segundo as autoras, o contexto mostra que esse distanciamento não é verdadeiro, sendo utilizado justamente

[71] Ricardo Araújo Pereira é um conhecido jornalista, cronista e humorista português.
[72] Ver a seção 1.2.3 para maiores detalhes da proposta de Campos e Xavier para a classificação da modalidade.

para salientar um uso irônico das asserções. Portanto, esses usos desviados dos modalizadores estão à disposição da construção irônica e sarcástica, característica do gênero em análise, a crônica humorística, valor recuperado graças aos aspectos pragmáticos em questão. “Este reforço da força ilocutória resulta justamente da aplicação irónica dos modais epistémicos “poder”, “parecer”, do advérbio “talvez” ou das construções “É provável” e “É possível”, que simulam um distanciamento epistémico por parte do locutor em contextos em que esse distanciamento é falso.” (Pinto e Pereira, 2014, p. 119). Vejamos alguns exemplos das autoras:

> 22) “Que farei quando tudo arde?", perguntou Sá de Miranda no século XVI. "Nada", respondeu Cavaco em 2013. **Quem esteve 500 anos à espera talvez preferisse uma resposta mais completa**, mas esta é menos simples do que parece. O prefácio do novo livro de intervenções públicas do Presidente da República esclarece aqueles rústicos que não sabem apreciar os vários tipos de silêncio nem os benefícios sociais da inacção.” (in Sacudir o sangue do capote, de 21/03/2013);
>
> 23) “Eu gosto muito do Natal, pois ele dá-nos o leite e a pele para fazer sapatos. Peço desculpa, entusiasmei-me com o ambiente de mensagens natalícias pueris e baralhei duas redacções que estava a preparar. **É possível que a mensagem de Natal do Presidente da República tenha exercido sobre mim uma influência muito nociva**.” (in Um mediano Natal e um ano novo cheio de moderada felicidade, de 03/01/2013). (Pinto e Pereira, 2014, p. 119)[73]

Mais uma vez, ressaltamos que não nos propusemos fazer uma explanação exaustiva dos inúmeros trabalhos que procederam à análise da *modalidad*e no discurso. Nosso intuito foi apresentar uma amostra desses estudos, que revelam a importância dessa categoria na estruturação dos mais variados discursos. Além disso, estas ilustrações permitem-nos verificar, mais adiante, se os manuais escolares desenvolvem práticas que preparem os alunos para o entendimento das *modalidades* no discurso e

[73] As autoras salientam, igualmente, nos excertos das crónicas tomados como exemplo, o jogo intertextual e interdiscursivo.

em diferentes gêneros de texto similares aos estudos de cunho científico que acabamos de rever.

Síntese conclusiva

A despeito do muito que já se pesquisou no campo da *modalidade*, essa categoria segue sendo de grande complexidade, tendo em vista as diversas tipologias e diferentes conceituações, expostas de forma breve nesse capítulo. Como vimos nas primeiras seções, quando comparamos as propostas de diferentes autores, concluímos que não há uma uniformidade com relação a nomenclaturas, tal como a que perpassa na simples diferença entre *modalidade* e *modalização*, tampouco entre os domínios de classificação do fenômeno em questão. Entretanto, para a maioria dos estudos, a *modalidade* é vista como uma estratégia discursiva inerente ao enunciado, que recai ora sobre o enunciado como um todo, ora sobre parte deste. Por fim, a última seção deste capítulo também evidenciou como é importante que a *modalidade* seja estudada dentro da prática discursiva. Mais adiante, analisaremos a sua abordagem em contexto escolar, sendo oportuno verificar se a integração discursiva dos mecanismos modais é praticada e exercitada nos manuais.

Nesta última seção, foi possível também compreender as estratégias usadas pelos autores dos estudos quando recorrem às categorias da *modalidade* e da *modalização* como mecanismos de análise do discurso: eles adotam uma das propostas teóricas, ajustando-a aos dados dos seus *corpora*, ou, em alternativa, combinam várias propostas para fazer face aos desafios colocados pelos seus estudos de caso. Nesse sentido, observaremos se isso se constituirá de uma prática também adotada pelos manuais didáticos, ao exporem o conteúdo da *modalidade* e sua aplicação ao discurso/texto.

2. A modalidade e o ensino do português como língua materna

> O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (Bagno, 2002, p. 80)

Considerações iniciais

A *modalidade* linguística, como sabemos, está inserida nos programas curriculares do Ensino Básico e Secundário[74] de Portugal, bem como no atual programa que também orienta os currículos da Educação Básica[75] no Brasil. Posto isso, vimos a necessidade de promover neste capítulo uma breve reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas do Brasil e de Portugal, com ênfase nas mudanças ocorridas nas últimas décadas, perfazendo, de forma modesta, o caminho que nos leva aos atuais documentos oficiais e, consequentemente, à compreensão das práticas pedagógicas que permeiam esse ensino em ambos os países, atribuindo destaque às seções que estipulam os programas de gramática[76] e/ou análise linguística e semiótica. Devido a essa associação da *modalidade* à componente gramatical nos currículos que ora vigoram, tecemos algumas considerações sobre o ensino de

[74] O Sistema Educacional Português está dividido basicamente em níveis sequenciais, a saber: **Pré-escolar** – duração de 3 anos (crianças de 4 a 6 anos); **Ensino Básico** com três ciclos: 1º Ciclo – duração de 4 anos (crianças de 6 a 10 anos); 2º Ciclo – duração de dois anos (crianças de 10 aos 12 anos de idade); 3º Ciclo – duração de 3 anos (crianças de 12 aos 14 anos); **Ensino Secundário** – duração de 3 anos (alunos de 15 a 18 anos); **Ensino Superior**.

[75] O Sistema Educacional Brasileiro está dividido basicamente em: Ensino Básico e Ensino Superior. Ao Ensino Básico são atribuídas as seguintes fases: **Educação Infantil** – duração de 4 anos (crianças de 0 a 3 anos); **Pré-escola** – duração de 3 anos (crianças de 4 a 6 anos); **Ensino Fundamental** – duração de 9 anos (alunos de 6 a 14 anos); **Ensino Médio** – duração de 3 anos (alunos de 15 a 17 anos). O Ensino Médio corresponde ao Ensino Secundário português.

[76] Como veremos em detalhes nas seções que se seguem, os programas portugueses põem a *modalidade* na seção intitulada gramática, já os atuais programas brasileiros atribuem-na à seção denominada análise linguística/semiótica. Nas subseções seguintes, entender-se-á melhor essa nomenclatura usada no Brasil.

gramática e uma breve reflexão sobre o seu tratamento nas aulas de língua portuguesa na realidade escolar dos dois países.

2.1. O ensino do português como língua materna: um início de conversa

Nas últimas décadas, em realidades muito convergentes, o ensino de língua portuguesa como língua materna na escola, tanto no Brasil, como em Portugal, transformou-se, atendendo, consoante Soares (2002, p. 159), a fatores de duas naturezas: "social, política e cultural", de um lado, e "razões inerentes à evolução da própria área de conhecimentos sobre a língua", de outro. Essa mudança reflete-se nos documentos norteadores dos currículos do Ensino Fundamental e Médio do Brasil, e do Ensino Básico e Secundário de Portugal.

É inegável que a transformação do português no currículo escolar nas últimas décadas também é resultado da grande relevância dada ao ensino de português na sociedade, destacada por Rodrigues (2017), ao evidenciar isso em Portugal, o que também pode ser aplicado à realidade brasileira. Rodrigues (2017, p. 248) fala em centralidade desse ensino no meio social e a justifica por meio de alguns fatores, como: o intenso debate sobre metodologias de ensino e aprendizagem; a adoção de terminologias nas concepções gramaticais; a avalanche de pesquisas de cunho científico que se desvelam a respeito, entre outros.

Nesse sentido, concentrando a discussão no currículo[77], reconhece-se que um longo e profícuo caminho já vem sendo traçado, mas é preciso sempre avançar com o intuito de realmente promover um ensino de língua eficiente. Desse modo, compartilhamos da ideia de Rodrigues (2017, p. 249) de que este deve oferecer a "elasticidade necessária" para que professores e autores de materiais didáticos

[77] Reconhecemos que existem outros aspectos tão importantes quanto a composição do currículo, que podem levar ao insucesso das práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como a desvalorização da carreira docente, a falta de investimentos públicos, o sucateamento das escolas públicas, etc. Entretanto, dadas as especificidades do presente trabalho, abordaremos apenas o currículo.

consigam integrar variadas e atuais metodologias no ensino e aprendizagem de português.

Somando-se a essa maleabilidade, vemos, por meio dos avanços científicos na área, que os documentos norteadores do currículo devem estar em consonância com o que é amplamente posto como objetivo maior no ensino de língua portuguesa: "possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa." (Travaglia, 1997, p. 239). Para atingir tal objetivo, acredita-se que o ensino centrado no texto se mostra muito mais eficaz. Segundo Rodrigues (2017, p. 280), esse é um denominador comum entre as pesquisas, pois o trabalho com língua materna, tendo o texto como objeto central, tem-se mostrado muito mais produtivo para articular "a educação literária, o conhecimento explícito da língua, a leitura, a escrita, a oralidade" no ensino de língua materna. Como veremos nas seções a seguir, a relevância dada ao texto tem ocupado cada vez mais espaço nos documentos norteadores do currículo e na elaboração dos materiais didáticos, pois como bem pontua Fonseca (1994, p. 108):

> O estudo do texto terá, pois, como objectivo central, na pedagogia da língua materna, suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para uma obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos recursos.

Assim sendo, são apresentados, a seguir, os atuais documentos norteadores dos programas da disciplina de Português nos dois países, assim como um breve recorte histórico para melhor compreender o atual lugar do Português como disciplina curricular na escola, principalmente no contexto do Ensino Secundário, em Portugal, e do Ensino Médio, no Brasil. Ademais, pontuamos as críticas e lacunas apontadas pela comunidade científica desses processos, buscando compreender o caráter heterogêneo do ensino de português na conjuntura atual das realidades dos dois países.

2.2. O percurso curricular do português em Portugal

O percurso do português como disciplina curricular em Portugal é longo[78] e começa a ser desenhado ainda no século XVI, com a publicação das primeiras gramáticas da língua portuguesa e o seu fortalecimento como língua cultural. Cumpre pontuar que, até o referido período e ainda durante séculos posteriores, era o latim a língua base de toda a escolaridade. Essa situação alternar-se-á de maneira gradativa e lenta, de forma que o português passará a ocupar o seu espaço no formato que hoje conhecemos no currículo das escolas portuguesas.

Assim, no século XVI, motivado pela já forte tradição escrita, bem como pelo fato de ter viajado a terras longínquas, o português ganha forte notoriedade, contribuindo para as primeiras investidas na sua descrição. Segundo Verdelho (1995, p. 149-150):

> A língua portuguesa, contando então com três séculos de escrita, e tendo já atravessado os mares, usufruía de um prestígio vantajoso e de uma experiência suficiente para motivar a reflexão teórica, o discurso apologético e mesmo as primeiras tentativas de textos didácticos, de descrições e de enunciados normalizadores do seu funcionamento.
>
> O confronto com o latim e com os outros vernáculos, especialmente, o castelhano, foram também factores que não deixaram de contribuir para o surgimento das primeiras gramáticas da língua portuguesa.

Nesse período, portanto, aparecem as seguintes obras, dos chamados gramáticos quinhentistas: a primeira delas escrita em 1536, denominada *Gramática da linguagem Portuguesa,* de Fernão de Oliveira; em seguida, João de Barros escreve a *Gramática da Língua Portuguesa*, em 1540. Essas publicações configuram-se como marco na evolução histórica da Língua Portuguesa, embora não tivessem impactado de

[78] Dada a grandiosidade e complexidade do percurso histórico educacional em Portugal, não abordaremos todas as revisões dos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico e Secundário. Daremos ênfase àquelas com maior impacto nos currículos, sobretudo ao nível que hoje corresponde ao ensino Secundário.

forma grandiosa na estrutura educacional até então encabeçada pelos jesuítas, uma vez que:

> De facto, durante muito tempo, a aprendizagem da língua portuguesa continuou a fazer-se apenas nas *Escolas de aprender a ler* ou no quadro da cadeira de *Latim*, como aprendizagem preparatória. Em termos pedagógicos, nos níveis posteriores ao inicial, a língua veicular era ainda predominantemente a latina e também por isso ela ocupava um lugar determinante na aprendizagem linguística; assim, no quadro da prática e do pensamento pedagógicos da Companhia de Jesus, que vão predominar em Portugal durante quase dois séculos, era o latim a língua valorizada. (Castro, 1990, p. 96)

Essa valorização do latim em detrimento do português irá pouco a pouco mudar. Em Portugal do século XVIII, ainda sob a gerência dos jesuítas no campo educacional, o pensador Luís António Verney, influenciado pelas ideias iluministas difundidas em toda a Europa no período e com o objetivo de modernizar o país por meio da educação, publica uma obra intitulada *O verdadeiro método de estudar* (1746). Verney faz duras críticas ao ensino dos jesuítas e propõe um plano de estudo para diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, o autor defende um espaço próprio para o ensino de língua portuguesa em todas as escolas e universidades. Castro (1990, p. 97) caracteriza a proposta de Verney como bastante inovadora e afirma que: "parece ser possível derivar deste plano uma didáctica do português, paralela à do latim, que envolve como metodologia a aprendizagem da gramática, a leitura comentada de autores portugueses e os exercícios de tradução e de composição."

A obra de Verney bem como a opinião de outros intelectuais da época influenciam as reais mudanças ocorridas no ensino português. Tais transformações foram encabeçadas pelo então primeiro-ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal[79], que impunha modificações no sistema de ensino da Metrópole e

[79] Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), posteriormente chamado pelo título que recebera, o Marquês de Pombal, assumiu o mais importante cargo da monarquia portuguesa, equivalente hoje ao de Primeiro Ministro (1755). Marquês de Pombal ficou conhecido por administrar Portugal e suas colônias com mão forte, promovendo grandes transformações nos campos político, econômico e educacional. No

das suas colônias. Em 1959, o Alvará Régio de 28 de junho extingue as escolas comandadas pelos jesuítas. Essa e outras transformações que serão introduzidas pelo primeiro-ministro ficarão conhecidas como reformas pombalinas. O Alvará não só aboliu o método que vigorara até então, como também estabeleceu uma nova organização de ensino[80], que impactará diretamente no ensino de português. Assim, a partir da reforma pombalina na educação, o português assumiu lugar de maior destaque, tanto em Portugal, como em suas colônias[81]. Pela primeira vez, o português é colocado com a função de uma língua veicular:

> O Alvará remete para umas Instrucções para os professores de *Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rethorica* que, pela importância de algumas observações, convém considerar; particularmente relevante é a referência aí feita à função veicular da língua portuguesa, abertamente expressa nas instruções aos professores de gramática latina – "Todos os Homens sabios uniformemente confessaõ que deve ser em vulgar o Mhetodo para aprender os preceitos da Grammatica; pois naõ há maior absurdo, que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma, que se ignora"(§ IV da *Instrucção para os Professores de Grammatica Latina*). (Castro, 1990, p. 98)

Na esteira do desenvolvimento do português no campo educacional desse período, encontram-se as *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760), de António Nunes Ribeiro Sanches, que consistiam em diretrizes pedagógicas para as reformas pombalinas. Nessa obra, há a indicação de que o estudante precisa dominar a língua latina ou o português. De acordo com Castro (1990, p. 99), no currículo do Colégio dos Nobres, Sanches apresenta o português "como primeira área curricular", de forma que todos devessem dominar a escrita da língua. Dez anos depois das *Cartas* de Sanches, o Alvará de Setembro de 1770 agrega mais um importante passo no fortalecimento do

---

âmbito da educação, as principais ações foram: a extinção das escolas administradas pelos jesuítas, bem como a expulsão destes de Portugal e das colônias; a reforma dos Estudos Menores; a criação dos Colégios dos Nobres e a Reforma da Universidade de Coimbra.

[80] Em substituição às escolas administradas pelos jesuítas, o Alvará Régio de 28 de junho de 1959 instituiu as Aulas Régias sob o controle do Estado.

[81] As reformas pombalinas foram fundamentais para a imposição do português e seu fortalecimento no Brasil, como veremos na seção 2.3.

português como disciplina escolar: os alunos deviam ser instruídos por pelo menos seis meses em gramática portuguesa e essa instrução deveria ocorrer por meio da obra *Grammatica portuguesa*, de António Reis Lobato (Castro, 1999).

Anos mais tarde, conforme Castro (1990) assinala, ocorre a criação dos liceus[82] por Passos Manuel, o que vai impactar em mudanças mais enérgicas no currículo das escolas portuguesas, aproximando-as do nível de ensino atualmente denominado Ensino Secundário. Ao longo dos anos, serão várias as contribuições dadas para que, gradativamente, o currículo ganhe a forma que hoje conhecemos. Nesse processo, merecem destaque: o Alvará de 1836, que cria o ensino liceal; e o Alvará 1844, em que Costa Cabral reestrutura o currículo e dedica ao português um espaço em que aparecem as disciplinas: *Grammatica Portugueza e Latina e Oratoria*, *Poetica*; e *Literatura Classica, especialmente a portugueza*.

Quase 20 anos depois, em 1860, há a publicação de um "Regulamento para os Lyceus nacionaes", um verdadeiro marco para o português como disciplina. O referido documento estipulou o plano de estudos dividido em anos dos cursos e assinalou "a emergência do português como área de conteúdo autónoma." (Castro, 1990, p. 101). Em outras palavras, o estudo do português é separado do estudo do latim, surgindo daí a disciplina *Grammatica e língua portuguesa,* mantendo-se a disciplina *Literatura Classica, especialmente a portugueza* (Castro, 1990). Em 1872, em mais uma reforma do ensino liceal, o ministro Rodrigues Sampaio propõe nova organização curricular: aparece agora a disciplina *Português* com carga horária similar aos outros planos pedagógicos, mas estando presente em metade dos anos que antes vigorava.

Dada a importância dessas sucessivas alterações no currículo das escolas portuguesas na história, principalmente na análise dos séculos XVIII e XIX, é interessante

[82] O ensino liceal português (1836 – 1975), que perdurou por mais de um século, correspondeu ao período de escolaridade que antecedia à Universidade, gozando inclusive do mesmo prestígio do nível Acadêmico. Essa modalidade de ensino terá várias composições ao longo de sua existência. Em 1880, por exemplo, correspondia a 6 anos de estudo, sendo os dois últimos anos dedicados a letras ou a ciências. Já em 1985, há uma nova configuração, composta por dois cursos sequenciais: o curso geral de cinco anos; e o curso complementar de dois anos. O ensino liceal coocorria com o ensino técnico, que foi criado em 1905. Para Gatti e Alves (2021, p. 11), historicamente, houve "um estigma na frequência do ensino técnico em contraste com a notoriedade social atribuída ao ensino liceal".

destacarmos aqui a análise coerente que Castro (1990) faz dessa trajetória, constatando:

> - A progressiva *autonomização* da disciplina, revelada pelo desvanecimento da coexistência intradisciplinar com o latim;
> - a *estabilização* à volta do lexema "português/a", primeiro como qualificativo e, depois, como denotador, por si, do próprio conteúdo;
> - a especialização em torno de dois objetos fundamentais, a língua e a literatura, que tendem a constituir uma mesma área curricular. (Castro, 1990, p. 103)

Cabe aqui então avultar, historicamente, a centralidade da gramática, que inclusive emprestou sua denominação à área de estudo da língua até meados do século XIX. Castro (2001, p. 202) ressalta que a redefinição da disciplina para Português, "que foi implicando uma progressiva incorporação de outros conteúdos, não afetou de forma radical, pelo menos até bastante recentemente, a posição central dos conteúdos gramaticais" na disciplina.

Nas décadas que se seguem, ao atravessar diferentes fases políticas – Liberalismo, República, Ditadura –, o currículo das escolas vai sofrendo alterações com o intuito de atender aos interesses políticos de cada período. Nesse ínterim, fazemos um salto na história para as mudanças no ensino de português no Ensino Secundário em 1936, ano em que Portugal já está sob o comando de governos ditatoriais.

A reforma imposta ao ensino liceal nesse período adota um regime de estudos por disciplina e por ciclo. De acordo com Duarte (2009), no estudo do Português, além de questões inerentes à língua, são abordadas questões sobre história da pátria e reflexão cívica por meio da leitura dos textos literários. O programa da época abordava alguns conteúdos linguísticos, como fonética, morfologia, sintaxe, além da literatura. Durante os anos que se seguem, sob o período da ditadura, permanecerá vigorando por mais tempo a reforma de 1947 do ensino liceal. Somente em 1968[83], algumas mudanças são estabelecidas, com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES).

[83] Em 1967 foi publicada a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, por meio da portaria 22664, de 28 de abril, pelo Ministério da Educação. Tal nomenclatura não foi considerada na reforma de 1968 (Duarte, 2009).

Dentre os conjuntos letivos estabelecidos, o de Português estava entre as disciplinas de História e Geografia: *Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Moral e Religião*. A disciplina de Língua Portuguesa apresentava a maior carga horária (Castro, 1990).

2.2.1. O português no currículo a partir do regime democrático

Após a revolução de 1974[84], várias foram as reformas nos programas da educação primária e secundária. Para Castro, "a modificação estrutural fundamental deste período é a unificação do ensino secundário[85]; naturalmente, a unificação envolve uma reestruturação do currículo, que se vai processar em momentos sucessivos, sendo muito frequentes as alterações que pontualmente se vão realizando." (Castro, 1990, p. 106)

Entre os programas propostos, o de 1979 do Ensino Primário, Preparatório e Secundário estabeleceu como principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, destaca-se, no referido programa, a importância do estudo da língua contextualizada, ou seja, a partir do texto conforme assinala Duarte (2009, p. 12): "Salienta-se a importância de 'o estudo científico da língua materna ser praticado sempre em situação textual', assim como de a composição escrita dever 'ser praticada constantemente'."

Nesse período, defendeu-se, de certa forma, um rompimento com o ensino de gramática, como será discutido ainda neste capítulo. Acreditamos, portanto, que ao propor esse olhar para o desenvolvimento da competência textual, esses programas tenham sofrido as influências da Teoria da Comunicação e seus elementos de Roman Jakobson, entre outros autores influentes na área do funcionalismo linguístico da época,

[84] Em 1974, ocorreu a Revolução de Abril, que foi resultado de um movimento político-social. Esse evento desencadeou o processo de redemocratização do país, ou seja, o fim do período ditatorial em Portugal. Segundo Barroso (2003), a evolução do processo educativo português está diretamente relacionada ao processo de redemocratização portuguesa, que se deu a partir de 1974.

[85] Inicia-se o processo de unificação do ensino liceal e do ensino técnico, constituindo assim o Ensino Secundário da forma que hoje se conhece (Gatti & Alves, 2021).

que, como veremos adiante, também influenciaram o ensino de língua materna no Brasil.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que "instituiu, pela primeira vez, o princípio sociopolítico de que "Todos têm direito à educação e à cultura" (número 1 do artigo 73.º)." (Correia, 2017, p. 157). A LBSE configura-se como referencial normativo para instituir as políticas educativas portuguesas. Sofreu alterações em 1997, em 2005 e em 2009. Esta última, Lei 85/2009, foi responsável por estabelecer o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens, isto é, o indivíduo até os seus 18 anos deve manter-se na escola, podendo, portanto, percorrer 12 anos de escolares. A partir dela, portanto, o Ensino Secundário passou a ser universal, gratuito e obrigatório.

Em atendimento à LBSE, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, teve a função de definir os planos curriculares do Ensino Básico e Secundário. No preâmbulo desse decreto, houve a valorização da disciplina "como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas." São os programas de 1991, os mais duradouros da história de ensino de português, que surgem para concretizar as diretrizes do referido decreto. No programa do Ensino Secundário, segundo Duarte (2009, p. 23), a disciplina tem os seguintes objetivos: "assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativas e linguísticas, sempre a partir de situações de uso e tendo em vista o melhoramento, correcção ou desenvolvimento da própria competência comunicativa." Esse programa está dividido nos seguintes blocos: tratamento da informação; compreensão/expressão oral; leitura; escrita; funcionamento da língua. Com efeito, o ensino da gramática passa a ser numa perspectiva funcional, evidenciada pela nomenclatura adotada: "funcionamento da língua", ao invés da denominação de outrora, gramática. No que tange ao funcionamento da língua, o programa retoma conteúdos já introduzidos nos níveis anteriores de ensino: comunicação, linguagem e discurso; fonética; léxico; história das palavras; morfologia; semântica; sintaxe; ortografia e acentuação; pontuação (Duarte, 2009, p. 19).

Também nessa década, há a criação de duas disciplinas de Português no Ensino Secundário: Português A, para o curso de Humanidades; Português B, para os cursos de

Ciência, Economia e Expressões. Segundo a proposta, o ensino de língua portuguesa deveria atender objetivos gerais, compartilhados por todos os estudantes, mas também abranger uma variedade de objetivos específicos que atendessem as especificidades dos alunos que quisessem seguir carreiras em áreas distintas.

Dando sequência ao histórico das muitas reformas educacionais em Portugal, o início do século XXI é marcado, mais uma vez, por alterações nos currículos das escolas Básicas e Secundárias, resultantes das novas demandas sociais, políticas e econômicas do período. Ainda em 1997, o Ministério da Educação iniciou uma grande revisão do Ensino Secundário, que culminou no Decreto-lei nº 7/2001 de 18 de janeiro, que, por questões políticas[86], somente foi implantado em 2003 com alterações especificadas pelo Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, instituído um ano depois na forma de Lei (Decreto-Lei 74/2004). Em suma, a nova reconfiguração do Ensino Secundário estabeleceu a seguinte oferta formativa:

> 1 - O ensino secundário visa proporcionar formação e aprendizagens diversificadas e compreende:
>
> a) Cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
>
> b) Cursos tecnológicos, orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior;
>
> c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos;

[86] Além de mudanças políticas no período da revisão do currículo do Ensino Secundário, houve grande polêmica teórica e pedagógica em torno do Decreto-Lei 7/2001, que resultou em uma revisão, originando o *Documento Orientador da Revisão Curricular* (10 de abril de 2003) e mais tarde o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março. Houve discussões acirradas no âmbito do Português, principalmente em torno da não mais centralidade do texto literário no programa proposto em 2001. Para melhor compreensão da instauração desse programa curricular, leia-se o panorama histórico traçado por Leal (2008) em sua seção intitulada: *A reconfiguração da área do Português na Revisão Curricular de 1999-2006*.

> d) Cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, 2004, p. 1933)

Nessa reconfiguração, o Português faz parte da formação geral comum dos cursos científicos-humanísticos e dos cursos tecnológicos, juntamente com as disciplinas de Língua Estrangeira, Filosofia, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. Assim, nesse tronco comum, o Português aparece "assegurando que todos os alunos, independentemente do seu percurso escolar, científico-humanístico ou tecnológico, desenvolvam e aprofundem o domínio da língua portuguesa, valorizando a literatura portuguesa na prossecução desse objetivo." (Portugal, 2003, p. 19). É mister destacar a permanência da literatura portuguesa no documento de 2003 como eixo central de estudo no Português, indo ao encontro do que havia sido posto no Decreto de 2001.

No que tange ao tratamento dado ao conteúdo gramatical, a designação deixa de ser "funcionamento da língua", para dar lugar à expressão "conhecimento explícito da língua". Outrossim, assumem-se os pressupostos teóricos de Chomsky, com seus conceitos de gramática implícita e explícita. Nessa perspectiva, o ensino de gramática passa a ser concebido como entidade autônoma, e não como elemento secundário ao texto e à comunicação.

Ainda em 2004, a Portaria 1488/2004 também impactou em mudanças na disciplina de Português, com a instituição da Terminologia Linguística para os Ensino Básico e Secundário (doravante TLEBS). O referido documento surge com o objetivo de "constituir referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa." (Portaria 1488/2004, do Ministério da Educação, 2004). A Terminologia Linguística é promulgada em substituição à Norma Gramatical Portuguesa (NGP), utilizada desde 1967.

Assim, por meio da Portaria 1147/2005 do Ministério da Educação, de 8 de novembro, a TLEBS é colocada como experiência durante 3 anos, no Ensino Básico e Secundário, iniciando no ano letivo de 2005/2006. Durante e após esse período, foi alvo de frequentes contestações por parte da opinião pública, nomeadamente, da comunidade científica. Desse modo, "as continuadas «dificuldades nas condições científicas e pedagógicas da […] generalização» da TLEBS, o excesso de termos e as incorrecções denunciadas por especialistas nacionais e algumas acirradas críticas à oportunidade, como aos critérios e à metodologia da revisão terminológica" (Leal, 2008, p. 83) levaram a sua revisão científica, que culminou em reformulações. Com novo formato, disponível digitalmente, ganha novo nome para desvencilhar-se da versão anterior que suscitou tanto debate e crítica. É denominado agora como Dicionário Terminológico em Linha[87] (Educação, 2022).

O Dicionário Terminológico (DT), em vigor até os dias atuais, configura-se como recurso de consulta para professores e autores de materiais didáticos, embora não se apresente exatamente como orientador programático (Rodrigues, 2017). O DT influenciou e influencia a confeccção de materiais didáticos, bem como a prática docente.

Em 2012, com um novo partido político no poder em Portugal, seguiu-se mais uma reforma curricular do Ensino Básico e Secundário, instituída pelo governo Social-democrata. Com efeito, as mudanças impostas pela nova reforma configuraram um atraso frente a última proposta curricular vigente até então. Entre os pontos de recuo apontados por Fernandes (2021) ao comparar as reformas, destacamos a falta de flexibilidade do currículo, bem como um retorno ao ensino tecnicista, evidenciado, entre outros, pela ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

> a ênfase em conteúdos considerados essenciais, como a Matemática e a Língua Portuguesa, e na avaliação, leva ao reconhecimento de que se tratou de uma proposta curricular com retorno a uma racionalidade tecnicista do currículo (Pacheco 1996, Leite, 2002, Fernandes, 2011), que se distancia da filosofia de

[87] O Dicionário Terminológico encontra-se disponível em https://dt.dge.mec.pt/.

> gestão e de flexibilidade curricular preconizada na reorganização curricular de início dos anos 2000. (Fernandes, 2021, p. 71)

Em decorrência dessa reforma, foram criados e estipulados os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Secundário, com o objetivo de articular conteúdos programáticos, norteando, assim, aquilo que devia ser efetivamente contemplado em cada unidade curricular do Ensino Básico e Secundário. Tais documentos reguladores estão organizados por domínios (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática) e estes divididos em subdomínios que se concretizam nos conteúdos a serem trabalhados a cada ano. Mais uma vez, há mudanças com relação ao domínio gramatical. Na reforma dos anos 90, denominado "funcionamento da língua", a gramática é estudada numa perspectiva funcional a partir do texto; na reforma dos anos 2000, chamada "conhecimento explícito da língua", a gramática torna-se objeto de estudo em si mesmo e não apenas em função das competências comunicativas; e, agora com o Programas e Metas, a educação literária aparece como novo domínio, ficando a gramática (designada novamente como "gramática") a serviço da interpretação literária.

Portanto, no Programa e Metas Curriculares, o domínio da Gramática é apresentado emergindo do trabalho com os demais domínios:

> No que diz respeito ao domínio da Gramática, é objetivo deste Programa que os alunos consolidem conhecimentos no plano da Sintaxe e realizem um percurso coerente e sustentado no plano da Formação, Mudança e Variação da Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística Textual.
>
> O estudo da Gramática assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical. (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014, p. 9)

A última versão dos Programas do Ensino Secundário data de 2014. Desde a sua homologação em 2013, o documento é alvo de críticas. A Associação Portuguesa de Professores (APP), por exemplo, emitiu nota em seu *site* com uma série de considerações relativas aos Programas. Entre as críticas à primeira versão do documento

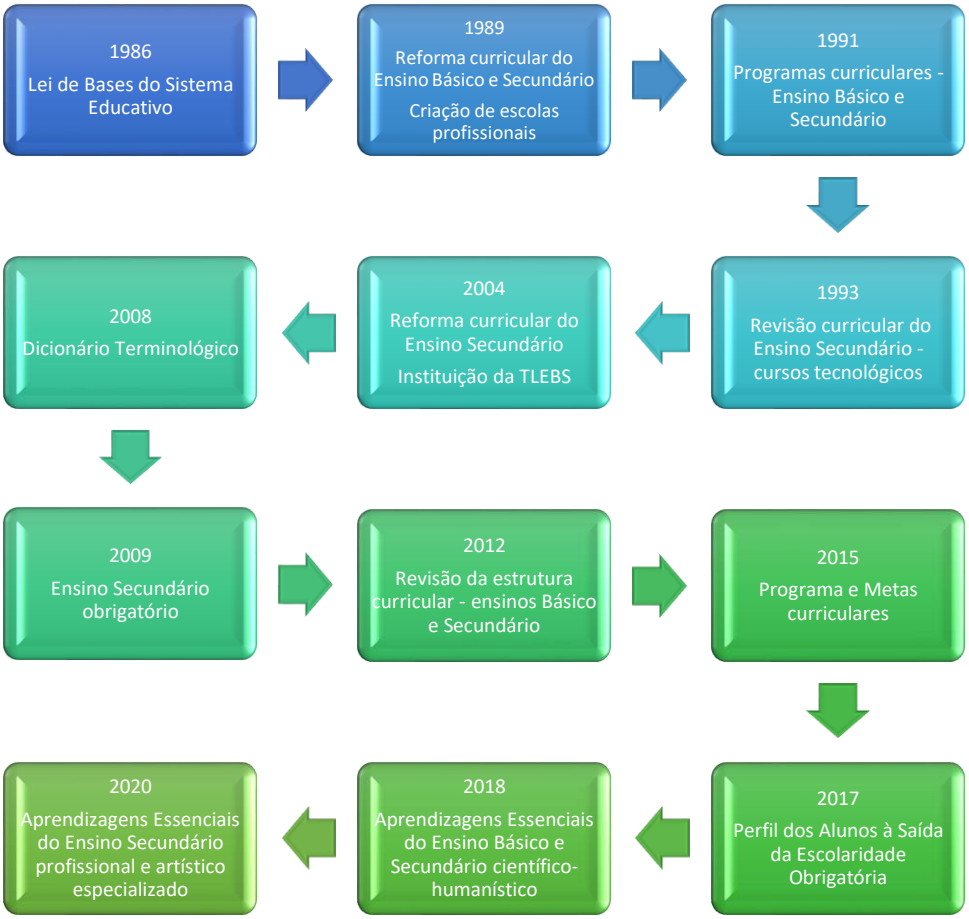
estava a grande extensão do programa de Literatura em detrimento dos demais domínios, além de uma imposição de autores e textos que tolhia o trabalho do docente: "o tempo atribuído à Escrita e à Gramática, domínios que exigem uma exercitação individual por parte do aluno e um acompanhamento muito específico e moroso por parte do professor, são claramente insuficientes para o cumprimento das metas propostas." (Associação de Professores de Português, 2013)

Ademais, para Oliveira, Silvano e Leal (2019), o trabalho com a gramática parece estar numa perspectiva instrumental. Segundo os autores, "o conhecimento explícito das estruturas gramaticais e da metalinguagem respetiva são tidos, pelos autores dos Programas, como instrumentos ao serviço de outras competências, nomeadamente da compreensão e produção, tanto oral como escrita." (Oliveira, Silvano e Leal, 2019, p. 95)

Em 2015, há a ascensão de um novo governo em Portugal que inicia nova revisão dos documentos norteadores da Educação Básica e Secundária. São homologados então O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e as Aprendizagens Essenciais (2018, 2020) que coexistiram com o Programa e Metas Curriculares até 2021, quando estes foram revogados por meio do Despacho n.º 6605-A/2021. Segundo o Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, a revogação aconteceu pelo fato de o Programas e Metas não estarem atualizados e alinhados com as atuais demandas pedagógicas, nem com os recentes documentos elaborados. Entretanto, é importante ressaltar que o Programa e Metas Curriculares se configura como importante documento para este trabalho, uma vez que os manuais didáticos analisados são editados com base ainda nesses referenciais, como veremos em detalhes no capítulo 3 desta tese.

Na seção a seguir, apresentamos, pois, os atuais documentos norteadores do currículo da Educação Básica e Secundária, com ênfase ao que é proposto ao ensino da gramática e da *modalidade*. Entretanto, antes, trazemos uma síntese dos principais marcos legais discutidos até então a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (figura 04). Vale ressaltar que todos esses documentos reguladores influenciaram os currículos, os conteúdos e os meios de aprendizagem adotados nas escolas, além claro, de terem influenciado em termos organizacionais e estruturais as escolas portuguesas.

Figura 4 - Cronologia dos marcos legais que regem a Educação Escolar portuguesa a partir da LBSE de 1986, com ênfase no Ensino Secundário



Fonte: elaborada pela autora

Compreender os movimentos da organização curricular de Portugal faz-nos perceber melhor os vários lugares que o ensino do português teve ao longo da história, que são reflexo das mudanças impostas pelas diferentes reformas educativas. Ainda sem a conclusão desse percurso histórico, já é possível assimilar que há nesse trajeto avanços e recuos, substanciados, muitas vezes, em ideologias político-partidárias, realidade que não se mostrará diferente, como veremos adiante, na realidade brasileira. Ademais, as inquietações acadêmicas e os avanços dos estudos sobre o tema foram de suma importância durante essa trajetória curricular.

2.2.2. Os atuais documentos reguladores do currículo português

Como já citado na seção anterior, desde 2015, Portugal iniciou novo processo de atualização dos documentos norteadores do currículo nacional, com a homologação em tempos distintos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado em 2017) e das Aprendizagens Essenciais (homologadas, parte em 2018, parte em 2020). Ambos os documentos, direcionados ao Ensino Básico e Secundário, são discutidos nas subseções a seguir.

2.2.2.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) foi homologado no dia 26 de julho de 2017, por meio do Despacho nº 6478/2017. Configura-se como um referencial comum para todas as escolas e ofertas de ensino obrigatório na construção do currículo, no planejamento, e na avaliação, com o intuito de promover a "convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 08)

O documento foi ao encontro dos paradigmas impostos na reforma de 2012 e retomou a orientação de base humanística propagada pela LBSE. Corroborando a opinião de Fernandes (2021) sobre esse novo documento, é perceptível, no discurso empreendido, a devolução da autonomia à escola e aos professores para que possam gerir o currículo e aplicá-lo da forma mais coerente com sua realidade.

Nessa perspectiva, o PA assume uma natureza abrangente, transversal e recursiva, estando estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências[88].

[88] O próprio documento apresenta a definição de Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência:

> Os **Princípios** justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares.
>
> A **Visão** de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.
>
> Os **Valores**, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis.
>
> As **Áreas de Competências** agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos

Se antes havia o predomínio de um ensino por conteúdos (com um acúmulo de conhecimentos memorizados e testado em exames), agora se propõe o ensino por competências. A transversalidade apresenta-se no sentido de que os conteúdos de cada área curricular devem contribuir para o desenvolvimento das 10 áreas de competências elencadas, a saber: linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; e consciência e domínio do corpo.

Face ao exposto, os alunos atingirão as competências supracitadas por intermédio de todas as áreas curriculares. Destacamos a área de competência de linguagens e textos, dada a relação direta com o português, em virtude de suas especificidades. O documento estabelece, portanto, as seguintes competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos na área de Linguagens e Textos:

> As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de: • utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; • aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; • dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 21)

2.2.2.2. Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) surgem no contexto das escolas básicas e secundárias como alternativa aos Programas e Metas, que, como já referido, foram

---

diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 09)

julgados demasiado extensos, além de desconectados do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e da visão de educação defendida pelo então Governo. Assim, tendo como referencial o PA, as AE constituem-se em documentos de orientação curricular, especificando os conhecimentos, as capacidades e atitudes dos educandos. São homologadas parte em 2018 (Despacho n.º 6944 -A/2018, de 18 de julho), parte em 2020 (Despacho n.º 7414/2020 e Despacho 7415/2020, ambos de 17 de julho).

O documento, também orientado para o desenvolvimento de competências[89], confirma aquilo que Rodrigues (2017, p. 281) pontuou ao mencionar essa característica como um dos princípios importantes para um ensino profícuo de português na contemporaneidade, em concordância com as atuais evidências científicas. Nesse sentido, para a autora, o conceito de competência deve ser tomado como "saber em uso"[90], ou seja, é mobilizar os diversos recursos cognitivos a fim de aplicar de forma eficaz os saberes adquiridos. Nessa perspectiva, as AE assinalam que:

> É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um

[89] Como veremos na seção 2.3.1.1. (também em nota), na qual se apresentam os documentos norteadores do currículo brasileiro, o ensino por competência está alinhado a uma tendência mundial e está associado à definição apresentada por Perrenoud (1999) no sentido de promover um ensino integrado, concentrando vários conhecimentos para o saber fazer.

[90] Rodrigues (2017) coaduna com Sim-Sim, Duarte, & Ferraz (1997, p. 12) (nota de rodapé) que definem competência como "um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal".

> adequado desenvolvimento da consciência linguística e um **conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa**. Do todo daqui resultante emergem as aprendizagens essenciais da disciplina de Português. (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp. 1-2)

No documento, a competência gramatical aparece como uma das competências a ser desenvolvida pelo aluno, ocupando lugar paralelo aos demais domínios. Oliveira, Silvano e Leal (2019, p. 95) chamam a atenção para essa questão e assinalam que os autores das AE conferem à competência gramatical "o mesmo estatuto que às outras áreas envolvidas no ensino de português". Em outras palavras, dão a importância devida a esse domínio, o que não ocorreu, segundo as autoras, nos Programas, como já explanado.

Desse modo, sem desmerecer a relevância do domínio gramatical, mas também compreendendo seu trabalho articulado aos demais, espera-se que a referida competência seja resultado de uma reflexão real sobre a língua. Nesse contexto, as AE pressupõem um ensino reflexivo da gramática, promovendo um trabalho por indução[91], seguindo o método do laboratório gramatical, discutido ainda neste capítulo. Ainda que essa menção ao laboratório gramatical não seja direta, mas é concretizada por meio das *Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos*: "análise de construções frásicas e textuais em que seja possível o questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; o explicitar procedimentos; o sistematizar regras." (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 10). Além do laboratório gramatical, esse ensino reflexivo da gramática provoca a mobilização do conhecimento explícito da língua no desenvolvimento das competências de compreensão (oral e escrita) e produção (oral e escrita) de textos/discursos dos gêneros mencionados pelo documento, conforme também explicitado nas ações estratégicas.

[91] Trabalhar a gramática pela indução diz respeito a uma maneira mais ativa de o aluno compreender as funções dos mais variados recursos linguísticos a partir da análise de textos autênticos, promovendo desse modo as inferências do particular ao geral. Por outro lado, o trabalho pela dedução implica num modelo em que as regras e as generalizações são apresentadas aos discentes, com uma forte tendência a não contextualização dos fenômenos gramaticais em análise.

Embora existam críticas aos documentos de referência ao ensino do português – a exemplo do que pontuam Oliveira, Leal e Silvano (2019) ao fazerem uma análise dos mais recentes documentos no que diz respeito ao conteúdo de Semântica, e ao apontar lacunas que deviam ter sido consideradas –, é inegável reconhecer que, apesar do muito a melhorar, há uma proposta de ensino da língua e de questões gramaticais que tenta se alinhar aos mais recentes estudos linguísticos e pedagógicos.

Na próxima seção, dedicamos espaço ao tratamento dado à *modalidade* nos referidos documentos.

2.2.3. A *modalidade* no percurso curricular português

Entendidas as nuances do percurso curricular do português e o tratamento dado ao domínio de gramática ao longo das últimas décadas, passamos agora a entender o lugar da *modalidade* nesses documentos.

Antes de mais, é preciso destacar que o citado termo é pela primeira vez referenciado na TLEBS, que, como vimos, não tinha caráter normativo e atuava, a exemplo do que acontece atualmente com o DT, como um documento terminológico destinado a professores e a autores de materiais didáticos, mas que não tornavam obrigatórios os conteúdos ali mencionados. Assim, a *modalidade* foi apresentada associada ao conteúdo de semântica frásica, como sendo uma das expressões predicativas (predicador), paralela a tempo e aspecto, explicitado a seguir:

> B6.4.2) Modalidade:
> Modalidade epistémica:
> Valor de certeza;
> Valor de probabilidade;
> Valor de possibilidade;
> Modalidade deôntica:
> Valor de obrigação;
> Valor de permissão;
> Modalidade apreciativa;
> (Portaria 1488/2004, de 24 de dezembro, 2004)

Depois da reformulação da TLEBS e sob nova designação, o Dicionário Terminológico reapresenta a *modalidade* também associada à Semântica, mas desta vez, incluindo mais informações, como: definição, mecanismo linguísticos que a denotam e exemplos dos seus usos, conforme excerto adiante:

> Modalidade
>
> Categoria gramatical que exprime a atitude do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso. A modalidade permite expressar apreciações sobre o conteúdo de um enunciado (i) ou representar valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica) (ii), ou de permissão ou obrigação (valor deôntico) (iii). A modalidade pode ser expressa de muitas formas diferentes: através da entoação, da variação no modo verbal, através de advérbios, de verbos modais (auxiliares como "dever", poder"… ou principais com valor modal como "crer", "pensar", "obrigar",…), etc.
>
> (i) a. Felizmente, está a chover.
>
> b. Lamento que tenhas reprovado.
>
> c. Francamente, esta situação não é clara.
>
> (ii) a. Talvez esteja a chover.
>
> b. A Maria, certamente, não sabe do que está a falar.
>
> c. Duvido que chova.
>
> (iii) a. Tens de trabalhar mais!
>
> b. Podes sair esta noite.
>
> c. Não entres! (Educação, 2022)[92]

Nessa abordagem, vemos que a categorização adotada pelo DT corresponde à tipologia de Campos e Xavier (1991), que divide a *modalidade* em epistêmica, apreciativa e intersujeitos (deôntica). A ênfase também está em alguns mecanismos linguísticos: advérbios, verbos modais e verbos principais com valores modais. Quanto à definição, esta considera aspectos semântico-pragmáticos, uma vez que exibe a

[92] Disponível em: https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n402

categoria como "atitude do locutor face ao **enunciado** ou aos **participantes do discurso**[93]." (Educação, 2022)

Com relação à abordagem da categoria em documentos normativos, ou seja, com caráter programático, a *modalidade* está referenciada no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário. Está contemplada no domínio de Gramática do 12.º ano. É possível notar a similaridade com o Dicionário Terminológico, consoante excerto a seguir.

> Gramática
>
> 1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º e no 11.º ano.
>
> 2. Linguística textual Texto e textualidade: a) organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal); b) intertextualidade.
>
> 3. Semântica 3.1. Valor temporal: a) formas de expressão do tempo (localização temporal): flexão verbal, verbos auxiliares, advérbios ou expressões de tempo e orações temporais; b) relações de ordem cronológica: simultaneidade, anterioridade e posterioridade. 3.2. Valor aspetual: aspeto gramatical (valor perfetivo, valor imperfetivo, situação genérica, situação habitual e situação iterativa). 3.3. **Valor modal: modalidade epistémica (valor de probabilidade ou de certeza), deôntica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa**. (Buescu et al., 2014, p. 28)

Embora seja essa referenciação a base para a confecção dos manuais que analisamos nesta tese, continuamos a expor a abordagem da categoria nos documentos mais recentes, na Aprendizagens Essenciais. As AE trazem o conteúdo da *modalidade* no 10.º Ano do Ensino Secundário. Por isso, convém expor aquilo que o referido documento apresenta como competências a serem desenvolvidas ao longo desse ano:

> Em concreto, no 10.º ano de escolaridade, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da:

[93] Grifo nosso.

- competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas;
- competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e *cartoon*);
- educação literária não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portugueses entre os séculos XII e XVI, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura;
- competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas;
- **competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua.** (Aprendizagens Essenciais, 2018, pp. 3-4)

Para o domínio de gramática, as AE estabelecem os seguintes "conhecimentos, capacidades e atitudes" para o 10.º ano. Tais estratégias estão articuladas aos descritores do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade, especificados no início das AE. Entre os conteúdos elencados, está o conteúdo referente à *modalidade*, destacado com o nosso grifo a seguir:

Gramática

Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo.

Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso).

Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas, incluindo complemento do

nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo orações subordinadas substantivas relativas).

Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo.

Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação.

Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deônticos e apreciativos).

Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.

Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala. (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 10)

Para esses conhecimentos, o documento elenca exemplos de "ações estratégicas de ensino" orientadas para os descritores do Perfil dos Alunos, expostas a seguir. Destacamos as estratégias que podem se aplicar de maneira mais direta ao trabalho com o conteúdo da *modalidade*.

– **análise de construções frásicas e textuais em que seja possível questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; explicitar procedimentos; sistematizar regras**;

– explicitação de valores semânticos das palavras, tendo em conta os seus contextos de ocorrência no plano diacrónico;

– sistematização do conhecimento sobre constituintes da frase e funções sintáticas, na frase simples e na frase complexa;

– **exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais** que tornem possível analisar

- propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão);
- modalidades de reprodução do discurso no discurso;

– **explicitação de formas de expressão que traduzam diferentes valores modais tendo em conta a situação comunicativa**;

– identificação de processos de referenciação anafórica em enunciados orais e escritos.[94] (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 10)

Em relação ao conteúdo da *modalidade*, vimos que, nos documentos que o mencionam – desde os Programas, o Dicionário Terminológico, como as AE –, há uma menção da perspectiva semântica, a despeito de toda a variação conceitual e tipológica da categoria, conforme discutido no capítulo 1. É, então, a classificação de Campos e Xavier (1991) que prevalece nos documentos com a seguinte tipologia: *modalidade* deôntica (intersujeitos), *modalidade* epistêmica e *modalidade* apreciativa.

Ademais, é importante observar uma mudança na perspectiva do conteúdo entre os Programas e as AE. No primeiro, apenas temos a menção ao estudo dos valores modais: "*modalidade* epistémica (valor de probabilidade ou de certeza), deôntica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa." (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014, p. 28). Nesse sentido, como discutido na seção anterior, a categoria na perspectiva do domínio da gramática no Programa e Metas é trabalhada em conformidade com o domínio gramatical como um todo, ou seja, sendo um domínio subjacente aos demais, principalmente a serviço da interpretação literária.

Já no segundo documento, temos a indicação de "usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa". Essa diferença pode refletir na forma como o manual vai abordar o conteúdo. Enquanto no Programa e Metas parece haver uma limitação que denota apenas a necessidade do aluno de reconhecer e identificar os valores modais, as AE sugerem um estudo mais consciente e pautado no uso das formas modais de maneira "intencional" e contextualizada "à situação comunicativa."[95] Ademais, sugere outras estratégias como a do laboratório gramatical para o estudo desse fenômeno e de outros fenômenos gramaticais.

Além desses documentos, o Ministério da Educação produz materiais contendo diretrizes para a didatização de certas aprendizagens. Embora esses materiais não sejam objetos curriculares obrigatórios, desempenham um papel complementar, seja em

[94] Grifo nosso.

[95] Em pesquisas futuras, será pertinente fazer uma comparação entre os manuais mais recentes produzidos segundo às Aprendizagens Essenciais e os manuais que aqui analisamos, confeccionados de acordo com os Programas e Metas Curriculares.

âmbito escolar, seja em contexto de produção de material didático. Um exemplo é o *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*[96], referente ao Conhecimento Explícito da Língua (2011). Esse recurso sugere que o estudo dessa competência favoreça o desenvolvimento das demais habilidades da língua: escrita e leitura. Nesse contexto, o documento reconhece a *modalidade* como um conteúdo importante do conhecimento explícito da língua, fundamental para a compreensão das nuances discursivas, uma vez que proporciona aos alunos estratégias que aprimoram a sua capacidade de realizar uma leitura mais eficiente e crítica de uma variedade de textos com os quais eles se deparam:

> Um leitor competente deve ser capaz de interpretar, de forma distinta, o que é asserido, o que é sugerido e a informação da qual o autor se distancia, como nos exemplos em (6):
>
> (6) a. Os preços vão aumentar no próximo trimestre.
>
> b. Os preços irão aumentar no próximo semestre.
>
> c. Diz-se que os preços vão aumentar no próximo trimestre.
>
> O valor modal associado a cada uma das frases de (6) é diferente. Uma interpretação adequada de um texto escrito implica o reconhecimento destes diferentes valores, uma vez que o autor do texto pretende suscitar diferentes reações no leitor, ao escolher (mesmo que de forma inconsciente) os diferentes marcadores de modalidade. **O estudo da modalidade permite, neste sentido, dotar os alunos de ferramentas que permitem uma leitura mais eficiente e crítica – pelo que menos impressionista – dos diferentes textos com que interagem.**[97] (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011, p. 18)

O material de apoio à formação docente intitulado *Texto, gramática e ensino de Português*[98], de 2015, é um manual de apoio à formação de professores do Ensino Básico, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências linguísticas e didáticas, abordando questões específicas de coesão e coerência textual. Para tal, no

[96] (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011).
[97] Grifo nosso.
[98] (Viegas, Aido, Redes, Sousa, & Reis, 2015).

documento, assumiu-se a gramática do texto como sendo um "item central na didática da língua materna" atualmente (Viegas, Aido, Redes, Sousa, & Reis, 2015, p. 15). Embora a modalização seja mencionada apenas de forma breve, é citada na abordagem do domínio da escrita como parte integrante do processo de textualização, uma das técnicas referidas pelo manual para a produção escrita:

> A textualização conduz a uma situação ainda mais difícil porque solicita atividades operatórias de "alto nível" que envolvem operações complexas como as de segmentação (pontuação), de conexão (organizadores textuais), de coesão (anáforas e cadeias substitutivas) e de **modalização**[99] (Figueiredo, 1992:158). (Viegas, Aido, Redes, Sousa, & Reis, 2015, p. 22)

Nesse contexto, considerando os dois documentos, a *modalidade*, expressa ora como modalização ora como valores modais, é mencionada para além do domínio gramatical (conhecimento explícito da língua). É colocada como estratégia importante para os demais domínios, seja o da leitura, seja o da escrita. Portanto, os documentos reconhecem que a modalidade desempenha um papel essencial na formação de leitores e escritores competentes.

Em resumo, compreender essa evolução curricular do português de forma mais abrangente e, consequentemente, da *modalidade* permitirá uma melhor análise do tratamento dado a essa categoria nos manuais didáticos, ainda que essa análise seja apenas numa perspectiva sincrônica. Com o mesmo intuito, na seção que se segue, percorremos um trajeto similar para também entender o caminho curricular feito pelo ensino de português no Brasil.

2.3. O percurso curricular do português no Brasil

A trajetória curricular brasileira do português como disciplina é muito recente se comparada à portuguesa. Tem sua primeira grande transformação a partir da reforma pombalina, que, como vimos, mexeu não só com a estrutura educacional da metrópole, mas também de suas colônias. Antes dessa mudança, eram os jesuítas que estavam à

[99] Grifo nosso.

frente da educação no território brasileiro. Os religiosos não priorizavam o português, que à época, embora fosse a língua oficial, não funcionava no intercâmbio social, papel ocupado pela língua geral[100] que tinha o tupi como matriz.

A partir da Carta Régia do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757, o ensino do português torna-se obrigatório e o das línguas indígenas proibido na colônia (Orlandi, 2001)[101]. No entanto, o português não passa ainda a figurar como disciplina curricular, sendo obrigatório seu ensino apenas durante 6 meses, para antever o ensino do latim. A despeito dos muitos problemas da reforma pombalina, foi a partir dela que o português se consolidou no Brasil, tornando-se o idioma oficial do país, além de ser incluído e valorizado na escola (Soares, 2002).

Na tessitura desse resgate histórico, outro marco importante para a consolidação do ensino do português foi a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil em 1808 e os consequentes avanços culturais e científicos advindos desse marco, destacando-se: a criação da Imprensa no Brasil e a fundação da Biblioteca Nacional. Segundo Soares (2002), a instauração da Impressão Régia contribuiu para a edição de várias gramáticas brasileiras escritas por professores e que tinham como público-alvo também professores e alunos, o que demonstrava a importância crescente do estudo de gramática portuguesa na escola, em detrimento do estudo do latim, já em decadência nesse período.

---

[100] Sobre a língua geral falada no Brasil colonial dos séculos XVI e XVII, Soares (2002, p. 143-144) afirma: "No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si – e para evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas (particularmente por José Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*) (...) Com a *língua geral* evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas."

[101] Orlandi (2001) divide a história da Língua Portuguesa no Brasil em 4 períodos: o primeiro diz respeito aos primeiros séculos do Brasil Colonial, em que o português coexistia com a língua geral, que era predominante, e o latim; o segundo período é marcado pela oficialização do português como único idioma do território brasileiro e a proibição do ensino de línguas indígenas em meados do século XVIII, bem como a expulsão dos jesuítas da colônia; a terceira fase inicia-se com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil; a quarta fase já se dá no Brasil independente, em 1826, quando o Parlamento brasileiro formulou a questão da língua nacional.

Um pouco depois, em 1838, já no Brasil independente, mas ainda imperial, o estudo do português passa a compor o currículo das escolas secundárias "sob três diferentes disciplinas: Gramática, Retórica e Poética[102]." (Lorenset, 2014, p. 157). Embora no final do império essas três disciplinas tenham se fundido numa só, denominada Português, sua base ainda era fundamentada na gramática e na retórica.

A tradição da gramática, da retórica e da poética predominou até meados do século XX, atendendo apenas a uma minoria elitista da sociedade brasileira. A esse respeito, Silva e Cyranka (2009, p. 277) pontuam que "falar do ensino de língua, até aqui, é sinalizar a presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria de "bem-nascidos" para a qual era destinada a escola brasileira" até então.

Somente a partir das décadas de 50 e 60, inicia-se o processo de democratização do ensino. Como resultado de muita reivindicação, as classes menos favorecidas economicamente passam a frequentar a escola. Esse aumento da demanda implica grandes mudanças nas funções dessa instituição educacional. Segundo Soares (2001, p. 154), essas mudanças não impactaram de forma significativa na disciplina de Português, pois:

> não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão.

Como o sistema educacional brasileiro não estava preparado para efetivar tais transformações, pois não havia nem escolas, nem professores suficientes para suprir a demanda que ora se apresentava, gerou-se uma grande crise educacional. Em razão disso, nem o fato de a Linguística passar a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras do Brasil nos anos 60, nem a mudança da clientela escolar brasileira foram capazes de evitar a crise da educação e o fracasso escolar do período, evidenciados principalmente

[102] Na Retórica, estudavam-se os "preceitos relativos à arte de falar bem, à arte da elaboração dos discursos, à arte da elocução; na Poética, estudava-se a poesia, as regras de métrica e versificação, os gêneros literários e a avaliação do gênero literário." (Soares, 2002, p. 148)

pelos indicadores do ensino de português, o analfabetismo e os péssimos resultados dos alunos nos exames vestibulares à saída do Ensino Secundário[103]:

> A variedade linguística trazida pelas classes populares não dialogava com o ensino propedêutico disseminado nos conteúdos de Português. Isso revela um descompasso entre o que a escola ensinava e o que os alunos (não) aprendiam. O fracasso da produção escrita na escola é resultado de sua inadequação em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que a sua clientela usa. (Silva & Cyranka, 2009, p. 276)

Diante da necessidade de reagir contra a crise instalada, e sob o regime militar que vigorava desde 1964, houve uma mudança estrutural do Português como disciplina na década de 70, causada pela segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 5.692/1971)[104]. Segundo Soares (2002, p. 153),

> não foi uma mudança que, como as anteriores, tivesse vindo progressivamente, em resposta a novas condições geradas por transformações sociais e culturais trazidas pelo transcorrer histórico; foi mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964.

Nessa nova etapa, a língua é colocada a serviço de uma educação tecnicista, voltada para o mundo do trabalho, vista, portanto, como instrumento segundo os objetivos e ideologia do regime que estava no poder. Nesse período, há a valorização da comunicação. Os elementos da teoria de Jakobson (como emissor, receptor, canal, mensagem) ganham evidência nos materiais didáticos. Ademais, muda-se o nome da disciplina para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau[105]; Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais do 1º grau; e, apenas no 2º grau, a disciplina tem o nome de Língua Portuguesa e Literatura:

---

[103] Denominação atribuída na época ao Ensino Médio.

[104] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza a educação no Brasil. Foi sancionada, pela primeira vez, em 1961, tendo nova versão em 1971, a qual prevaleceu até a promulgação da Lei mais recente, que data de 1996. Vale ressaltar que ambas têm pano de fundo histórico-social bastante diferentes.

[105] A partir da LDB de 71, a Primária e o Ginásio passaram a integrar o 1º grau (8 anos); já o Secundário passou a denominar-se de 2º grau.

> Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e recebedor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. (Soares, 2001, p. 154)

Embora a concepção de linguagem como instrumento de comunicação estivesse em voga e parecesse ser mais produtiva, não houve sucesso na prática. Críticos apontam ainda para um ensino de português engessado, que não conseguiu avançar e fazer diferente daquilo que já estava sendo posto. Priorizava-se a produção e a reprodução de textos – geralmente os clássicos – com o ensino centrado na apropriação da norma padrão, desconsiderando a complexidade dos usos da língua, o que dificultava ainda mais a aprendizagem de, ao menos, um desses usos.

No final da década de 80 e início dos anos 90, inicia-se o processo de redemocratização brasileira, período em que foi pensada e promulgada a nova Constituição Federal de 1988, que instituiu em seu artigo 205 que:

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988)

A partir da Constituição Federal de 88, a nova LDB (Lei nº 9.394/1996) também é promulgada, visando atender o atual momento social brasileiro. Em seu texto, preconiza-se como função da União (Governo Federal) a fixação de conteúdos para os variados níveis de ensino:

> Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Lei nº 9.394/1996, 1996)

Com base nesse preceito, houve a necessidade de se criar documentos normativos mais específicos que realmente orientassem a elaboração dos currículos da

educação brasileira. Até então, os conteúdos eram determinados por cada entidade educacional e/ou pelos materiais didáticos. Ambos seguiam teorias diferentes e não havia uma unidade entre as concepções adotadas em torno do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, os Parâmetros do Ensino Fundamental I[106] em 1998, os Parâmetros do Ensino Fundamental II[107]; seguidos, em 2000, dos Parâmetros do Ensino Médio.

Concomitante à elaboração e homologação dos Parâmetros, foram criadas as Diretrizes Nacionais de Educação (DCN). Diferentemente dos Parâmetros, que, como o próprio nome já diz, têm a função de parametrizar, sem a prerrogativa de lei, funcionando como uma orientação, as DCN, ao contrário, têm caráter de lei e obrigam as escolas públicas e privadas dos 26 estados e do Distrito Federal[108] a se adequarem ao que normatiza o referido documento, apresentando aqui os conteúdos mínimos a serem trabalhados na escola.

É preciso mencionar que, com o advento desses documentos, há uma nova mudança na terminologia da componente curricular que corresponde ao estudo da língua materna. As denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* desaparecem, dando lugar novamente à nomenclatura *Português*.

Na sequência da construção do aparato documental norteador do currículo da Educação Básica, em 2010 começou-se a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) com o objetivo de promover as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 10 anos, entre 2014 e 2024. Este foi aprovado e fixado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. O documento serve de diretriz para estados e municípios elaborarem suas estratégias a fim de conseguirem alcançar as 20 metas estabelecidas pelo PNE. Foi esse o documento responsável por apontar a

[106] O Ensino Fundamental I corresponde ao período que vai do 1º ao 5º ano.
[107] O Ensino Fundamental II corresponde ao período que vai do 6º ao 9º ano.
[108] Os estados brasileiros e o Distrito Federal correspondem a unidades federativas brasileiras que possuem seus próprios governos.

necessidade da criação de uma Base Nacional Comum. Assim, o documento prevê na Meta 7 as seguintes indicações:

> Estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Plano Nacional da Educação, 2014)

Desse modo, começou a ser pensado e elaborado o mais recente documento brasileiro que, junto aos já mencionados, tem o objetivo de nortear os currículos dos mais variados níveis de ensino da escola em todo o território brasileiro. Em vista disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada parte em 2017, parte em 2018, e propõe alinhar currículos e competências do Ensino Básico brasileiro no tocante aos estados e aos munícipios, além de nortear a revisão e a confecção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores, na tentativa de equalizar a qualidade de ensino em todo o território brasileiro. Apresenta, portanto, de forma mais detalhada, os conteúdos a serem trabalhados nas diversas séries do Ensino Básico, tornando-se um documento de referência obrigatório.

As décadas de elaboração dos referidos documentos também são marcadas, no campo científico da linguagem, pelo avanço de diversas áreas da Linguística (tais como Linguística Textual, Análise do Discurso, Pragmática e Sociolinguística). Essas teorias apresentam uma nova concepção de linguagem, que passa a ser vista como "atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal." (Geraldi, 1996, p. 67). Tudo isso faz parte de um processo ainda em curso, mas já refletido (1) nos documentos reguladores, que serão apresentados mais detalhadamente; (2) na concepção de gramática que se tem atualmente; e (3) na elaboração dos materiais didáticos.

2.3.1. Os atuais documentos reguladores do currículo brasileiro

A partir do percurso traçado na seção anterior, é possível compreender a atual conjuntura dos documentos que norteiam o currículo do ensino nas escolas brasileiras. Tem-se, portanto, a Constituição de 1988, que, ao se apresentar no topo da hierarquia

das leis do Estado brasileiro, coloca como dever da União, em colaboração com os demais entes da federação, o estabelecimento das diretrizes para a criação dos currículos. Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é reformulada com vistas a atender às mudanças que o Brasil democrático e o seu sistema educacional demandam, enfatizando, mais uma vez, a necessidade de se criarem essas diretrizes para compor o currículo comum do Ensino Básico. Logo, partindo dos princípios definidos pela LDB de 1996, nascem os demais documentos: os PCN; as DCNEM; e a BNCC. Desse modo, a seguir, apresentamos os processos de elaboração de cada um, bem como suas finalidades, principalmente, no contexto do Ensino Médio, com ênfase, obviamente, no tratamento dado ao ensino de língua portuguesa como componente curricular.

2.3.1.1. PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituíram um salto qualitativo nos documentos que embasam os currículos da escola no Brasil. Como vimos, antes da sua vigência havia uma grande desorganização teórica em torno do que deveria prevalecer nos materiais didáticos e na prática docente, falando especificamente no caso da Língua Portuguesa. Na tentativa de alinhar esses currículos em âmbito nacional, é lançada essa coleção de documentos, que têm a função de apresentar diretrizes gerais sobre a composição do currículo, exibindo os diversos componentes curriculares, além da caracterização de cada área, explicitando os objetivos, a organização dos conteúdos e as orientações didáticas por área do conhecimento e em cada ciclo de aprendizagem.

Como já mencionado, funcionam apenas como uma parametrização, sem caráter obrigatório, para auxiliar nessa construção do currículo e para subsidiar a prática pedagógica do professor. Entretanto, ainda que não fosse obrigatório, este documento regulador foi, durante quase três décadas, essencial para que as escolas de todo o país pensassem seus programas. Compõem, portanto, os PCN três importantes publicações: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II (1998); e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000).

Os parâmetros estão organizados na perspectiva de um ensino pautado em competências e habilidades. Nesse sentido, de maneira mais geral, as competências[109] são aquilo que o estudante deve saber e as habilidades dizem respeito à forma como esse estudante vai mobilizar o que sabe para atender às demandas reais, ou seja, para solucionar problemas. Desse modo, os PCN do Ensino Médio (PCNSEM) apresentam o seguinte:

> a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000, p. 74)

---

[109] A noção de competência dos documentos brasileiros está em consonância com o que Philippe Perrenoud (1999, p. 12), grande defensor do ensino nessa perspectiva, assinala: de que desenvolver as competências do educando, seria prepará-lo para o mundo do trabalho.

> Como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. [...] A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho [...] e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas (Perrenoud, 1999, p. 12).

É justamente por ter a compreensão de que a organização do ensino no Brasil está em atenção às exigências do mercado capital mundial, que há muita crítica sobre a atual constituição dos PCN, DCN e da BNCC no que tange à sua organização por competências e habilidades, com a clara intenção de servir ao lema "aprender a aprender", como explícito no próprio documento. Nesse sentido, Branco, Branco, Iwasse, e Zanatta (2019, p. 158-159) afirmam que:

> as teorias educacionais da década de 1990 tinham como objetivo principal apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, portanto, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema do "aprender a aprender". Constata-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema "aprender a aprender" e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas.

Esse enfoque do ensino por competências é adotado pelas avaliações externas nacionais, como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); e internacionais, como: o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA).

A despeito das controvérsias há muito discutidas nos PCN, principalmente no que tange a incongruências teóricas, como as que são assinaladas por Rodrigues (2003), que afirma em sua análise existir uma junção acrítica de definições e uma mescla de linhas teóricas, é possível salientar as contribuições significativas que os Parâmetros apresentam frente principalmente às práticas tradicionais que antes vigoravam, já abordadas na seção *percurso curricular do Português*. Nessa perspectiva, os PCN reconhecem o conceito de língua como amplo e social, estando a serviço de todas as atividades humanas:

> Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 20)

Se as práticas de ensino da língua estão pautadas no objetivo de "levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos." (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 19), é salutar que os PCN pautem sua proposta pedagógica do ensino de linguagem no conceito de gênero textual[110]. Essa é uma importante mudança do ponto de vista teórico e pedagógico, conforme pontua Motta-Roth (2006):

> A perspectiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a

[110] Motta-Roth (2006, p. 498-499), ao passo que reconhece a salutar contribuição dos PCN de pautar o ensino de linguagem no gênero textual, não deixa de destacar a flutuação que esse conceito sofre no referido documento. Ela identifica, então, três conceitos: gênero como tipo de texto; como estratégia retórica; e como evento comunicativo institucionalizado. Destacando, portanto, que esse terceiro conceito de gênero se constitui como o mais adequado, "pois identifica os usos da linguagem para além das regras morfossintáticas, para concebê-la como uma forma de estar no mundo, um modo de agir sobre si e sobre os outros e, assim, produzir significado." (Motta-Roth, 2006, p. 500)

> concordância verbal e o emprego dos advérbios; ou mesmo em relação às propostas resultantes da perspectiva discursiva dos anos 80, que viam no "discurso e no texto [...] as unidades de estudos à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado", conforme sintetizado por Geraldi (1997). (Motta-Roth, 2006, p. 497)

Os PCN discutem práticas até então canônicas nas escolas brasileiras. Temas como "o ensino descontextualizado da metalinguagem"; a "desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos"; o uso do texto "como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais" (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 18) são questionados. Em contrapartida aos questionamentos pontuados, é proposto o ensino centrado no texto, baseado em dois eixos: a leitura e a escrita, que se apresentam como a base para a formação discursiva do aluno.

Há, portanto, a preocupação em promover uma reflexão do uso da língua no contexto social. Por isso, os PCN demonstram a necessidade de o discente ter contato com uma grande diversidade textual, em situações interlocutivas diversificadas. Desse modo, os objetivos gerais de Língua Portuguesa são traçados em torno do desenvolvimento das competências discursivas, a fim de que o aluno consiga organizar seu discurso por meio da linguagem de forma crítica e reflexiva, como explicitado a seguir:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 32-33)

Nesses objetivos, por promover o conceito de que a linguagem se faz a partir das atividades socialmente compartilhadas, ou seja, na interação, é possível perceber a base teórica assentada na concepção interacionista da linguagem de base bakhtiniana, e na Linguística Textual, que vai atravessar os Parâmetros de todos os ciclos, como assinalado por Mesquita e Carvalho (2013). Os autores, corroborando o que também assinalou Motta-Roth (2006), destacam o avanço do aporte teórico do documento.

> Adotar essa postura teórica significa defender pressupostos teórico-metodológicos que vão de encontro às iniciativas didáticas ancoradas em teorias estruturalistas, por exemplo, há muito difundidas e endossadas pelo mercado editorial voltado para o ensino e, consequentemente, para todo o público envolvido com esse ensino. Ancorados, então, numa perspectiva que entende a linguagem verbal e escrita como a base do conhecimento, os PCNLP[111] defendem a necessidade de o aluno dominar completa e eficientemente essa habilidade, pois é por meio dela que todas as práticas sociais se concretizam. (Mesquita & Carvalho, 2013, p. 641)

Os PCN rompem com o histórico e tradicional ensino pautado no ensino de gramática prescritiva para propor à escola o texto como objeto central das aulas de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o documento preocupou-se em dar conta de o texto perpassar todas as atividades previstas pelo programa de Língua Portuguesa, não sendo diferente para a gramática[112], cujo trabalho deve estar articulado ao texto, e,

[111] PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.
[112] A concepção de gramática e o seu ensino serão discutidos adiante, na seção 2.4.

portanto, ao uso social, sendo concebida "como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante" (PCN Ensino Médio+, 2000)[113]. Assim, segundo os PCN,

> A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 28)

Sob esse mesmo prisma, no Ensino Médio, os PCN[114] consideraram o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no processo de interação de língua/linguagem, pois são nessas interações discursivas que o aluno vai se formar cidadão, exercendo seus direitos de usuário da língua. Para os PCNEM, "o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e a sociedade" (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000, p. 16). Logo, coadunando essa perspectiva, são objetivadas as competências de Língua Portuguesa como unidade curricular ao longo do Ensino Médio:

---

[113] Os PCNS + constitui-se de um documento complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Como o próprio título apresenta, seu objetivo é oferecer "Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais" "ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente." (PCN Ensino Médio+, 2000, p. 7)

[114] Os PCNEM estão organizados em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. O componente curricular Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens e Códigos, juntamente com Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras.

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000, pp. 20-22)

Nos PCNEM, não há uma preocupação rígida em fixar os conteúdos chamados tradicionais. É defendido que: "pensar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade." (PCN Ensino Médio+, 2000, p. 70). Sugere-se, então, um trabalho integrado entre língua, literatura e gramática de forma a desenvolver as competências e as habilidades elencadas, contemplando os eixos de: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. "Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam." (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000, p. 23)

Em suma, as informações trazidas pelos PCN mostram-nos uma ruptura com o ensino de língua mecânico e tecnicista, que vigorou nas décadas anteriores. Entretanto, embora os documentos tenham inovado em suas diretrizes, isso não significou uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas de grande parte das escolas brasileiras, que seguiram reproduzindo o modelo de ensino de língua visto como estanque e pouco profícuo. Na visão de Mesquita & Carvalho (2013, p. 645), "isso decorre da percepção ainda incipiente de que, para se transformar o ensino de língua portuguesa, é necessário muito mais do que a proposição de orientações imperativas, originárias do princípio de

que todos os professores se alinham em formação." Essa mudança lenta nas práticas de sala de aula incentivou a constituição e promulgação dos documentos com força de lei para os currículos no Brasil como veremos a seguir.

2.3.1.2. DCN

Enquanto os PCN não têm o caráter de lei, apresentando-se como referências, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituem normas obrigatórias, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)[115] e têm sua primeira versão promulgada em 1998 a fim de orientar a "organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras." (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 4). É um documento que estabelecerá a estrutura do currículo das escolas da educação básica, sem esmiunçar os conteúdos mínimos a serem trabalhados, função atribuída à Base Nacional Comum Curricular, apresentada e discutida na seção a seguir.

As DCN, que possuem, portanto, caráter de lei, são elaboradas a partir do proposto pela LDB, em seu Art. 9º, que assinala ser incumbência da União:

> estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , 2017, p. 12)

A versão do documento do ano de 2013 contemplou mudanças substanciais ocorridas no sistema de ensino básico brasileiro, como a introdução de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da educação básica dos 04 anos aos 17 anos de idade. Tal alteração contribuiu para o maior acesso das crianças e dos adolescentes

[115] O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministério da Educação, cuja missão é atuar na elaboração de políticas públicas e diretrizes em todas as esferas educacionais, zelando pela qualidade do ensino e do cumprimento da legislação educacional (Ministério da Educação, s.d.).

à educação. É essa versão que predomina até então para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Compondo as DCN do Ensino Básico, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998, mas também reformuladas posteriormente. Para atender às mudanças ocasionadas pela Lei 13.415 de 2017, conhecida como a reforma do Ensino Médio, foi promulgada a nova versão da DCNEM por meio da resolução de nº 3, de 21 de novembro de 2018[116], que têm sua definição declarada no Artigo 2º, a conhecer:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Ensino Médio, 2018, p. 1)

Assim, em atendimento com o que já era proposto na DCNEM de 2013, em que, segundo Sá (2019, p. 69), já se destacava "a necessidade de trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada e interdisciplinar, contribuindo com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o nível, superando a proposta tecnicista" de outrora, a atual versão do documento também estabelece um currículo integrado, mas, neste caso, por duas vertentes intituladas formação básica e itinerário formativo[117]. A saber:

[116] As DCNEM foram atualizadas para atender às alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, por meio da qual ficou estabelecido o "Novo Ensino Médio".

[117] Na tentativa de auxiliar o trabalho das escolas na adaptação e/ou elaboração do currículo do Ensino Médio, bem como das companhias editoriais na produção do novo material didático para esse nível de ensino, o Ministério da Educação do Brasil lançou duas publicações: os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (2018) e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018).

> Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.
>
> Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:
>
> I - linguagens e suas tecnologias;
>
> II - matemática e suas tecnologias;
>
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
>
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
>
> § 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.
>
> § 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2018)

Essas alterações na organização curricular do Ensino Médio têm o objetivo, segundo a própria resolução e a referida Lei que a antecedeu, de tornar os currículos das escolas mais flexíveis e diversificados, com conteúdos obrigatórios e eletivos, mas neste caso, indo além da interdisciplinaridade, já mencionada nas versões anteriores, para se chegar à transdisciplinaridade. É nesse contexto que se apresenta a atual concepção da área do conhecimento intitulada *Linguagens*, em que está inserida a Língua Portuguesa, como componente curricular obrigatória, em articulação com: as Línguas Maternas dos indígenas (nas referidas comunidades onde essas línguas são utilizadas); Língua Inglesa; Arte; e Educação Física.

Corroborando a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, que reconhece “a importância do domínio de Língua Portuguesa para a apropriação do conhecimento, uma vez que ela é considerada como base para todos os saberes.” (Sá, 2019, p. 70), nas DCNEM,

deparamo-nos com o Artigo 27, no âmbito das orientações para a proposta pedagógica das unidades escolares, que estabelece ser preciso: “IV – valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber” (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2018, p. 14) e “XX – a produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação da sociedade” (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2018, p. 14). São orientações que suscitam que o processo de ensino e aprendizagem se dê de forma qualitativa, atendendo às exigências do próprio documento de que o trabalho com os diversos componentes curriculares deve priorizar os saberes integrados e significativos.

É pertinente destacarmos, no contexto de análise das diretrizes, que no documento não há qualquer menção a conteúdos específicos das diversas componentes curriculares. Ao invés disso, em sua versão de 2013, já sinalizava a necessidade da elaboração dos saberes e das aprendizagens essenciais que serão formuladas mais adiante, conforme exposto no Artigo 20. Portanto, a BNCC resultará exatamente dessa demanda.

> Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 201)

Já no documento de 2018, orienta-se que a elaboração curricular tem de estar em conformidade com o que estabelece a BNCC: “Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem: I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” (Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Ensino Médio, 2018, p. 5)

2.3.1.3. BNCC[118]

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[119] é o primeiro documento de caráter normativo a estabelecer as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas e níveis do Ensino Básico em todo o território brasileiro. É um documento complementar às Diretrizes. Este, com a função de fornecer a estrutura, aquele, o detalhamento de conteúdos, competências e habilidades.

A BNCC é resultado das demandas elencadas historicamente em todos os documentos em vigor na atualidade. De forma a compreender melhor cronologicamente os marcos legais que culminam na elaboração da Base, vejamos a figura 5 a seguir.

---

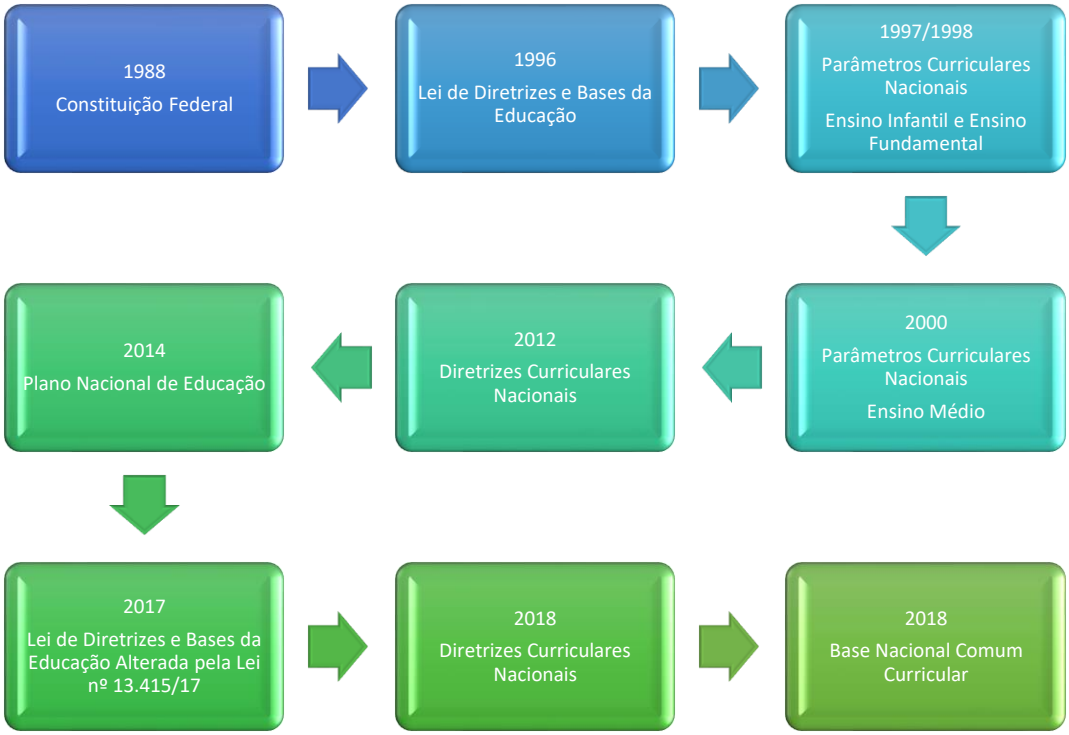
[118] A BNCC é um documento bastante novo no contexto brasileiro, foi homologado em 2018. Destarte, estabeleceu-se que as escolas e os manuais didáticos tinham até o ano de 2020 para se adaptarem às mudanças propostas no currículo. Entretanto, devido à pandemia de Covid-19 propagada pelo mundo em março de 2020, esse prazo foi estendido para o início de 2022.

[119] Há uma grande discussão teórica e política acerca do processo de elaboração da BNCC, bem como da atual configuração do documento. Discussão que atravessou também a elaboração de outros documentos oficiais, como os PCN. Trazemos aqui a coerente posição de Geraldi (2015, p. 393) a respeito do tema. Para ele,

> a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal da educação que oreinta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.

Apesar de julgarmos válido tal debate, neste trabalho, não nos ateremos a ele, restringindo-nos a explicar a função da Base, sua composição e sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nesse sentido, outras visões sobre o assunto serão arroladas, a exemplo do que foi realizado nas seções anteriores.

Figura 5 - Cronologia dos marcos legais que regem à atual Educação Básica brasileira



Fonte: elaborada pela autora

A BNCC bebe então de todas essas fontes para sua composição. Constitui-se de um documento de referência, obrigatório, balizador do currículo de todas as escolas da Educação Básica brasileira, bem como o norteador da confecção dos novos materiais didáticos desenvolvidos para atender às mudanças impostas. Desse modo:

> Integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8)

Daremos enfoque, devido ao nosso objeto de estudo, ao que a BNCC estabelece para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, primeiramente, de maneira mais geral, para depois enfatizarmos o eixo de análise linguística/semiótica e o conteúdo de *modalidade*, mencionado pela primeira vez nos documentos norteadores do currículo.

Assim, em consonância com as DCNEM, as aprendizagens essenciais definidas estão organizadas por áreas do conhecimento, que visam a integração de duas ou mais

componentes do currículo, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O componente Língua Portuguesa juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa integram a área de Linguagens e suas Tecnologias. Para a BNCC, essa integração é explicada por crer-se que há uma mesma concepção de como a linguagem verbal, corporal e artística circulam. Em vista disso, a área tem como foco:

> a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 471)

Seguindo a linha do que já preconizava os PCN para o estudo de Língua Portuguesa, a BNCC dá ênfase à complexidade das práticas de linguagem e dos fenômenos sociais que repercutem diretamente na produção dos atos de linguagem. Sobre isso, assinala Geraldi (2015, p. 384)

> Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

O documento destaca também a necessidade de ampliar e aprofundar a perspectiva analítica e crítica da leitura, da escrita, da produção de textos verbais e multimodais, atentando, inclusive, para a atual cultura digital, os multiletramentos, os processos colaborativos presentes nas novas mídias, ampliando, assim, a percepção crítica do educando para a sociedade e para o uso da língua.

Em torno disso, seguem-se as competências[120] específicas elencadas pela BNCC, que nortearão as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias:

> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
>
> 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
>
> 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
>
> 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

---

[120] A BNCC define competência como: "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8)
A própria Base, ao assumir o ensino por meio de competências, mostra-se alinhada à Agenda 2030 da Organização a Nações Unidas (ONU).

> 5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
>
> 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
>
> 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 490)

Essas competências estão relacionadas aos 4 eixos de integração para o trabalho com língua portuguesa propostos pela BNCC: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica[121]. O eixo de análise linguística/semiótica apresenta-se de forma transversal aos demais, já que se propõe uma aprendizagem dos recursos da língua por meio de seu uso nas diversas práticas, conforme explicita o documento:

> Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente

[121] No Brasil, nos anos 90, o conceito de Análise Linguística como eixo de ensino desenvolveu-se associado ao uso dos recursos expressivos na formulação do texto (Reinaldo, 2012). Esse conceito será discutido mais adiante, na seção 2.4.

> aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 80)

Ao assumir a centralidade do texto como processo norteador do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, reitera-se a concepção de linguagem interativa definida pela própria Base. Portanto, nessa concepção, defende-se que o conhecimento gramatical por si só não leva o aluno a ser um leitor e/ou produtor de texto verdadeiramente eficiente. É preciso que a metalinguagem abordada em sala de aula esteja a serviço da compreensão oral e escrita, bem como da produção oral e escrita. Desse modo, a BNCC define o eixo da seguinte forma:

> O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 80)

A BNCC estabelece 54 habilidades para que sejam desenvolvidas as competências, que são organizadas segundo os campos de atuação social. Esses campos de atuação social constituem-se em uma proposta da BNCC para contextualizar as práticas de linguagem em Língua Portuguesa, são eles: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico midiático; campo de atuação na vida pública (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 501). É nas habilidades onde a *modalidade* será referenciada. A seção a seguir terá o objetivo de apresentar a categoria na BNCC.

2.3.2. A *modalidade* nos documentos brasileiros

A BNCC é o primeiro documento que apresentará a *modalidade* como um conteúdo a ser trabalhado no currículo do Ensino Básico brasileiro, nomeadamente o

Ensino Médio. Diante disso, interessa-nos, de forma mais direta, algumas habilidades descritas na Base, que devem ser desenvolvidas em todos os campos de atuação. A primeira delas faz referência à necessidade de conhecer e analisar os diferentes tipos de *modalidade* no auxílio das práticas da leitura, da escuta e da produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e da análise linguística/semiótica:

> Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito**: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.)**, uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 507, grifo nosso)

Sabendo que o conhecimento das estruturas e do uso dos recursos modalizadores impactam na construção da argumentação e dos diferentes efeitos de sentido que podem provocar, destacamos mais duas habilidades descritas pela BNCC, que se relacionam com o tema em questão:

> Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
>
> Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 498)

Portanto, é somente a partir da BNCC que há uma menção explícita à categoria *modalidade* como recurso necessário à compreensão e elaboração do discurso com vista a desenvolver a competência linguístico-discursiva do aluno. Nesse processo de análise da *modalidade* e de seus marcadores modais, destaca-se a importância do contexto de produção do texto, bem como do papel dos interlocutores, tudo isso indo ao encontro das várias competências, já aqui elencadas, aos quais o documento se refere. Em termos de teorias linguísticas, assim como nos documentos orientadores portugueses, a BNCC também usa a clássica divisão da *modalidade*: epistêmica, deôntica e apreciativa. Entretanto, em uma análise não só da habilidade que cita o conteúdo, mas também das demais supracitadas, é possível perceber o destaque de sua importância como uma categoria discursiva, responsável pela construção de sentido.

Para compreendermos de forma mais eficaz a proposta da BNCC de trabalho com a gramática e com a *modalidade*, assim como dos documentos portugueses, apresentamos, na seção que se segue, uma reflexão sobre o tratamento dado ao ensino de gramática em ambos os países.

2.4. O ensino de gramática no contexto escolar – uma breve reflexão

Como vimos nas seções destinadas ao percurso histórico do currículo do português nas escolas de Portugal e do Brasil, o ensino de português, gradativamente, tem passado por reflexões e mudanças didático-pedagógicas necessárias no sentido de promover um maior desenvolvimento linguístico dos discentes. Com efeito, o ensino da gramática também tem sido ponto de bastante debate no meio acadêmico, escolar e curricular. Como a *modalidade* linguística está diretamente vinculada ao domínio de gramática no currículo português e ao eixo da análise linguística, no currículo brasileiro, tecemos, nesta seção, algumas considerações acerca do ensino gramatical nas escolas portuguesas e brasileiras.

Historicamente, é inegável a tradição arraigada aos estudos gramaticais no âmbito escolar. Durante muito tempo, o estudo de português nesse espaço centrou-se nesse aspecto. Tanto em Portugal, como no Brasil, esse ensino esteve muito mais atrelado a uma análise de palavra, de frase, desconectada de um texto, de um contexto,

do uso, ou seja, muito mais associado a uma tradição prescritiva e normativa estreita. Esta realidade tem mudado, como já pudemos constatar na evolução do currículo de ambos os países. Entretanto, a discussão do lugar do ensino de gramática na aula de português continua em voga.

Sobre isso, trazemos novamente a apreciação de Rodrigues (2017), que coloca a necessidade de o estudo gramatical (o conhecimento explícito da língua) ser explorado na escola a partir do texto. E é do texto que deve partir o trabalho articulado das várias faces da língua, incluindo aí a análise gramatical, chamada pela autora de maneira mais ampla de "conhecimento explícito da língua":

> Ao reconhecer o texto como objeto central na aula de Português, admitimos a hipótese de articular, numa visão integrada, as diversas componentes específicas desta disciplina, na senda de Fernanda Irene Fonseca (1990) e de Isabel Margarida Duarte (2008): a educação literária, o conhecimento explícito da língua, a leitura, a escrita, a oralidade. Deste modo, estas componentes poderão ser trabalhadas autonomamente ou ligadas entre si, articulando práticas de língua (leitura literária e não literária, compreensão e expressão oral, expressão escrita) e reflexão sobre a língua. (Rodrigues, 2017, p. 280)

Nessa perspectiva, colocar o texto como objeto central do ensino de português não remete ao não ensino de gramática na escola. Ao contrário, acredita-se que a reflexão gramatical deve estar presente, pois concordamos com Lopes (2005, p. 150) ao afirmar que "se justifica a reflexão metalinguística, já que ela exercita processos mentais usados em qualquer área científica: observação de dados, detecção de regularidades, resolução de problemas, validação de hipóteses." Portanto, a discussão mais pertinente deve estar centrada no modo como esse ensino de gramática procederá com o intuito de tornar esse ensino mais produtivo, de forma a enriquecer verdadeiramente as competências de leitura e escrita dos alunos.

No tocante às estratégias usadas nesse ensino de gramática mais eficiente, vamos nas seções a seguir apresentar as propostas que se têm demonstrado cientificamente eficazes no contexto educacional dos dois países. No entanto, antes

cabe estabelecer uma reflexão sobre as definições de gramática com o objetivo de compreender melhor o conceito de gramática escolar.

2.4.1. As concepções de gramática

Naturalmente, antes de chegarmos aos modelos de ensino de gramática praticados nas escolas portuguesas e brasileiras, iniciamos a discussão deste tópico buscando compreender melhor as variadas concepções de gramática. Para tal, lançaremos mão de Franchi (2006), Travaglia (2006), Silva (2006), Antunes (2007), que, de maneira bastante elucidativa, sintetizaram algumas concepções mais correntes para esse termo tão polissêmico e de tanta tradição.

A primeira concepção é a de gramática internalizada que diz respeito ao saber linguístico interiorizado pelo falante, que, de forma inconsciente, lança mão de regras implícitas para participar da interação comunicativa. Nesse sentido, Franchi (2006, p. 29) afirma que

> "saber gramática" não depende, pois, em princípio de escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas de ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Por isso Antunes (2007), fazendo coro ao que outros estudiosos assinalam, afirma que não há língua sem gramática, nem gramática fora da língua. É essa gramática, adquirida desde a infância de forma natural e desenvolvida no convívio social com os mais diversos usos da língua, que vai compor a competência linguística do falante. Assim, Travaglia (2006) diz que é essa concepção de gramática que contribuirá para que o falante consiga julgar algo como gramatical ou agramatical, contribuindo para a gramática descritiva, definida a seguir. Conforme o autor, "nessa concepção de gramática, não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua." (Travaglia, 2006, p. 29). O falante além de conseguir usar regras complexas fonológicas, morfológicas, sintáticas, ele consegue fazer uso delas

em um contexto social-comunicativo adequado, na maioria das vezes em que usa a língua[122].

A segunda concepção diz respeito ao conceito de gramática que está associado à descrição do funcionamento da língua e de seu uso, ou seja, a uma perspectiva mais científica: é a gramática descritiva. Essa gramática ganha a relevância de ciência, pois é a partir dos usos catalogados que os cientistas sistematizam as regras gramaticais. Segundo Silva (2006, p. 47), nesta concepção, "gramática é definida como a disciplina que expõe, descreve e representa a estrutura ou a organização da língua, a qual está acessível através do conhecimento gramatical que os falantes manifestam nos seus usos linguísticos." É sob essa ótica que as gramáticas recebem os nomes das correntes linguísticas que as descrevem, como por exemplo: "gramática estruturalista", "gramática gerativa", "gramática funcionalista", "gramática tradicional". Como diz Travaglia (2006, p. 27), "o cientista pode fazer gramáticas de todas as variedades da língua, propondo de acordo com um modelo teórico quais as unidades e categorias da língua, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre elas e as suas funções, o seu funcionamento."

A terceira concepção de gramática é talvez aquela que mais circula no senso comum: o de gramática vista como um manual a ser seguido de boas normas da língua. Segundo Travaglia (2006), quando se toma essa concepção exclusivamente, assume-se que a língua se resume a apenas uma variedade dita padrão ou culta[123], que é baseada nos usos de escritores consagrados, valorizando, portanto, a língua escrita em detrimento da oral. As demais variedades não cultas, nessa concepção, são consideradas como erros. "Tudo o que foge a esse padrão é 'errado' (agramatical, ou melhor dizendo, não-gramatical) e o que atende a esses padrões é 'certo' (gramatical)." (Travaglia, 2006, p. 24-25). Silva (2006, p. 46) chama a atenção para o fato de ser essa concepção a

[122] É mister salientar que o conceito de gramática mental advém da teoria gerativista de Chomsky. Para tal teoria, o indivíduo possui uma gramática interiorizada, que se desenvolve e toma forma com o tempo. A língua é, portanto, uma capacidade biológica.

[123] Travaglia (2006, p. 25-26) elenca alguns argumentos que podem determinar a escolha da variante dita "culta". Para o autor, são argumentos de natureza estética, elitista, comunicacional e histórica.

associada ao “mais antigo modelo de descrição e de ensino da gramática em contexto escolar”. A esse respeito, Antunes (2007) defende que outras concepções de gramática integrem o ensino de português, conforme já vem acontecendo, como veremos mais adiante.

Além dessas três concepções elencadas, Travaglia (2006) menciona os tipos de gramática que considera relevantes na reflexão sobre o ensino de língua materna na escola. O autor repete os tipos diretamente relacionados às concepções já expostas: a gramática normativa, a gramática descritiva, e a gramática internalizada; mas adiciona outros tipos, entre os quais destacamos aqueles que julgamos ter maior pertinência em contexto de sala de aula, e que, mais adiante, serão mencionados como formas de conceber a gramática na escola, a saber: a gramática de uso, a gramática explícita ou teórica; e a gramática reflexiva[124].

A gramática de uso é “não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante.” (Travaglia, 2006, p. 111). Segundo esse conceito, o aluno não fará uma reflexão descritiva da língua, entretanto internalizará os mecanismos da língua de forma a tornar automático o uso. Por gramática explícita ou teórica, Travaglia (2006, p. 33) entende que “é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.” Estão associadas a esse tipo de gramática as descritivas e a normativa. Já a gramática reflexiva relaciona-se muito mais ao método de observação da língua. “Representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua.” (Travaglia, 2006, p. 33). Esses dois conceitos estão diretamente relacionados às atuais propostas de ensino de gramática defendido por teóricos e pelos documentos reguladores em Portugal e no Brasil.

[124] Travaglia (2006, p. 30-37) menciona, ao todo, 11 tipos de gramática: a gramática normativa; a gramática descritiva; a gramática internalizada; a gramática implícita ou gramática de uso; a gramática explícita; a gramática reflexiva; a gramática contrastiva; a gramática geral; a gramática universal; a gramática histórica; e a gramática comparada.

Todos esses conceitos têm a sua função na composição do ensino de gramática[125] na escola. A gramática, ou seja, a bagagem linguística que o aluno já carrega e leva para a escola deve ser considerada, pois, como vimos, o falante já detém, por meio do processo natural de aquisição da linguagem, uma gramática internalizada bastante sofisticada, que será aproveitada pelo professor para que seja desenvolvida e ampliada sua competência linguística. Para tal, de forma reflexiva, serão apresentados outros usos, outros padrões a esse aluno. Por isso, não só a gramática normativa vai ser acessada, como também outras gramáticas vinculadas à descrição, no sentido de promover esse ensino do português mais produtivo. Nessa condição, Travaglia (2006, p. 28) ressalta ainda a importância das teorias linguísticas que ganharam força na segunda metade do século XX (Linguística Textual, Análise do Discurso, Semântica Argumentativa, Sociolinguística, Pragmática, entre outras), para serem usadas como ferramentas do professor de língua materna, que queira junto aos alunos refletir sobre os mais variados usos da língua, fomentando a prática da gramática reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente.

Procedemos, na sequência, à descrição de propostas de ensino de gramática que se têm mostrado relevantes cientificamente nas escolas de Portugal e do Brasil. Em Portugal, abordamos: a Pedagogia do Discursos; o laboratório ou oficina gramatical; e a proposta de articulação entre essas duas. Já no Brasil, o que há é uma proposta denominada de *Análise Linguística* que é contrastada com o ensino de gramática dito tradicional e já foi incorporada pelos documentos reguladores do currículo.

2.4.2. O ensino de gramática em Portugal

Ao longo do percurso histórico do ensino de português nas escolas portuguesas, vimos que a gramática, na maior parte do tempo, teve lugar privilegiado nas aulas de língua materna, tendo sido repensada no período pós-revolução, final dos anos 70 e

[125] Seguimos usando o vocábulo *gramática* para designar uma realidade a que atualmente se tem atribuído outras nomenclaturas: ensino formal da língua; conhecimento explícito da língua; análise linguística. São termos usados por outros autores e pelos documentos norteadores dos atuais currículos portugueses e brasileiros. Esses termos já apareceram nas seções passadas deste capítulo, em que os documentos reguladores foram apresentados e serão novamente retomados nas subseções a seguir.

meados dos anos 80, em que novas propostas de ensino para a educação básica foram debatidas e contempladas nos programas vigentes à época. Atualmente, o ensino de gramática é fundamentado nos seguintes documentos, já apresentados na seção anterior: o Dicionário Terminológico e as Aprendizagens Essenciais.

O Dicionário Terminológico, cuja função é regular a terminologia linguística da sala de aula a partir de correntes linguísticas como Pragmática, Semântica, Análise do Discurso, Linguística Textual, ampliou a terminologia gramatical a ser usada por professores, escolas e autores de materiais didáticos. As Aprendizagens Essenciais colocam a gramática como domínio paralelo aos demais. Segundo o documento, o estudo da gramática visa promover "um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa." (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 2). Sobre o tratamento dado à gramática no referido documento, concordamos com Costa e Rodrigues (2019, p.25) quando afirmam que:

> It is an approach to language that assumes a descriptive and explanatory perspective, but without neglecting the normative perspective as well, in activities at two levels: language learning as an autonomous dimension of knowledge and contextualized language learning, through use of grammatical knowledge for comprehension and oral and written expression.[126]

Portanto, atualmente, os documentos portugueses assumem a gramática escolar sob uma múltipla perspectiva: reflexiva, descritiva, normativa, pois, como afirma Travaglia (2006, p. 107), "aprender uma língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua."

[126] É uma abordagem da linguagem que assume uma perspectiva descritiva e explicativa, mas sem descurar também a perspectiva normativa, em atividades a dois níveis: a aprendizagem da língua como dimensão autónoma do conhecimento e a aprendizagem da língua contextualizada, através do uso do conhecimento gramatical para a compreensão e expressão oral e escrita. (Tradução nossa)

Se, por um lado, os documentos reguladores do currículo convergem para um ensino explícito da língua que mescle várias propostas de gramática, por outro, indaga-se como realmente esse trabalho está sendo feito nas escolas portuguesas. A esse respeito, Costa e Rodrigues (2019, p.25) tecem suas considerações. Segundo as autoras, não há dados que apresentem com precisão as metodologias usadas pelo professor dos ensinos básico e secundário, entretanto, há indicadores que apontam para dois modelos:

> – a predominantly transmission model, built on knowledge transmitted by the teacher to students who then have to practice and are tested on what they have learned;
>
> – a model of knowledge built by students from teaching-learning situations the teacher has strategically planned.[127]

Assim, devido à força e à tradição da gramática normativa no ambiente escolar, o modelo de ensino que trabalhe a língua numa perspectiva prescritiva ainda é muito presente. Nesse modelo, o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e transmite as regras que devem ser memorizadas pelos alunos. Já o segundo modelo coloca o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, atuando de forma reflexiva e descritiva sobre os fenômenos gramaticais.

Nas últimas décadas, em Portugal, três abordagens de ensino de gramática ganharam força, são elas: a Pedagogia do Discurso (Fonseca, 1992; Fonseca, 1994; Fonseca, 2000); o laboratório gramatical (Duarte, 1992); e a proposta de articulação entre essas duas abordagens (Silvano & Rodrigues, 2010). Cada uma demonstrou ser eficaz por meio das pesquisas científicas já logradas. Embora não sejam metodologias institucionalizadas nos documentos oficiais do currículo, podem estar contempladas de

[127] – um modelo predominantemente de transmissão, construído sobre conhecimentos transmitidos pelo professor aos alunos que então têm que praticar e testar aquilo que aprenderam;
– um modelo de conhecimento construído pelos alunos a partir de situações de ensino e aprendizagem que o professor planejou estrategicamente. (Tradução nossa)

alguma forma nos manuais didáticos em análise. Por isso, a necessidade de apresentar cada uma a seguir.

2.4.2.1. A Pedagogia dos Discursos

Para Joaquim Fonseca (1992), que, levando em conta que a língua se faz em discurso, defende que a pedagogia da língua nada mais é do que a Pedagogia do Discurso. Segundo o autor, o discurso/texto deve ser o principal objeto da aula de português, o que possibilitará que "cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social." (Fonseca, 1992, p. 236)

Nesse sentido, a metalinguagem é vista a serviço do discurso/do texto, que é abordado numa perspectiva global, tanto do ponto de vista macroestrutural, como microestrutural. Assim, como pontuam Silvano e Rodrigues (2010), o texto, para a Pedagogia dos Discursos, não é um mero pretexto para justificar as aulas de gramática. Ao contrário disso, é por meio dos mecanismos realizados no texto que os alunos perceberão a função das estruturas linguísticas usadas e os múltiplos sentidos criados a partir desses usos.

Na Pedagogia dos Discursos, o discurso literário é privilegiado. A esse respeito, Fonseca (2000) destaca a necessidade da inseparabilidade do ensino de língua materna e da literatura. Para tal, é preciso que as potencialidades discursivas sejam reconhecidas e devidamente exploradas, pois "o estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura." (Fonseca, 2000, p. 40)

Desse modo, como bem pontuam Silvano e Rodrigues (2010), interligam-se duas vertentes do estudo da língua: a gramática e a literatura. A gramática estudada pela análise da frase; não da frase descontextualizada, mas sim inserida dentro do discurso, de modo a explorar "as articulações entre os produtos verbais e o referido universo de conhecimentos, crenças e valores envolvidos na configuração dos discursos e na produção do sentido." (Fonseca, 1992, p. 233); e nessa exploração dos múltiplos

sentidos e usos da língua está o trabalho com o texto literário, como principal fonte de análise dos recursos linguísticos-enunciativos, conforme Fonseca (2000, p. 41).

Portanto, essa metodologia, que promove a reflexão gramatical por meio dos discursos/textos, viabiliza um trabalho a partir da realização de textos orais e escritos, que ditam os conteúdos gramaticais a serem esmiunçados conforme o desenrolar do processo enunciativo, "possibilitando momentos didácticos de reflexão, de sistematização e/ou de aprofundamento gramatical." (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 279)

2.4.2.2. O Laboratório Gramatical

O Laboratório Gramatical, que inicialmente recebeu a denominação de oficina gramatical, foi apresentado por Inês Duarte (1992) como uma metodologia de ensino e aprendizagem de estudo da gramática, após sua constatação de que o ensino de gramática tinha perdido espaço importante nas aulas de língua materna:

> Sem retirar às aulas de língua materna o objetivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho "laboratorial" sobre a língua, desligado dos objetivos comunicativos com que a utilizamos como falantes. (Duarte, 1992, p. 165)

Nesse método, o aluno é sujeito ativo do processo de reflexão da língua, de modo a ampliar sua consciência linguística. Assim, o laboratório gramatical apresenta-se como uma metodologia indutiva, de descoberta das regras que regem o funcionamento da língua. Para tal, apresentam-se os usos da língua, para uma posterior observação e reflexão consciente sobre esses usos, para que, em seguida, o aluno possa formular as hipóteses sobre as regularidades da língua.

Silvano e Rodrigues (2010, p. 279) acrescentam que a Oficina ou Laboratório Gramatical é "um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a

partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas", com o intuito de colaborar para o "desenvolvimento do pensamento científico do aluno."

Nas palavras de Duarte (1992, p. 166), o laboratório gramatical é composto por quatro etapas: "(a) apresentação dos dados, (b) descrição e compreensão dos dados, (c) exercícios de treino e (d) avaliação". Silvano e Rodrigues (2010) desdobraram tais fases em 10 tarefas, conforme quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Fases e tarefas do Laboratório Gramatical

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do *corpus*	1ª tarefa	Constituição do *corpus* pelo professor e alunos.
	2ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do *corpus* em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8ª tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Fonte: Silvano e Rodrigues (2010, p. 280)

O desenrolar dessas etapas pode proporcionar aos alunos uma maior percepção sobre as regularidades da língua, fazendo-os interiorizar conceitos e usos. Nesse sentido, Duarte (2000) defende que o laboratório apresenta ganhos em duas vertentes: instrumental e cognitiva. Na perspectiva instrumental, o aluno consegue descobrir regras que já fazem parte de sua gramática interiorizada[128], ou seja, de que já fazem uso sem a devida consciência, enquanto na perspectiva cognitiva o aluno toma consciência dos múltiplos recursos da língua e o faz de maneira reflexiva, acionando aqui a concepção de gramática reflexiva, mencionada por Travaglia (2006).

2.4.2.3. Articulação entre a Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical

Defendendo que tanto a Pedagogia dos Discursos como o Laboratório Gramatical têm suas potencialidades como metodologias de ensino e aprendizagem da gramática, as autoras Silvano e Rodrigues (2010) propõem um trabalho articulado entre ambas as teorias. Para tal, as autoras levam em consideração o discurso/texto para que sejam explorados aspectos-macro relacionados à compreensão/produção, para, consecutivamente, alguma questão linguística também ser observada e analisada.

As autoras elaboraram uma sequência de atividades a serem seguidas com o intuito de articular as teorias em questão na prática de sala de aula com base nos seguintes objetivos:

> (i) levar o aluno a «tomar consciência do modo de organização e funcionamento discursivo e a saber descrevê-lo» (Fonseca 2000b: 17);
> (ii) desenvolver no aluno o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua;
> (iii) promover o desenvolvimento das capacidades investigativas do aluno;
> (iv) proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma actividade de escrita com consciência de utilização intencional dos recursos da língua e dos princípios de funcionamento e de organização dos discursos. (Silvano & Rodrigues, 2010, pp. 282-283)

[128] Conforme as concepções de gramática apresentadas na subseção 2.3.1.

Quadro 6 - Proposta de articulação da pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical

Etapas	Descrição	Atividades
1.ª etapa	Confronto com um problema/questão relevante para a compreensão (construção de sentido) de um texto de determinada configuração discursiva.	Leitura/ audição de textos de um determinado tipo indicado no programa (narrativo, descritivo, argumentativo, apreciativo/opinativo, informativo, expositivo-explicativo, entre outros) de natureza oral e/ou escrita
2ª etapa	Organização de dados linguísticos a partir do *corpus* textual.	Análise linguística
3ª tarefa	Observação de construções/estruturas linguísticas pertinentes.	Análise linguística
4ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos	Análise linguística
5ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.	Análise linguística
6ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.	Validação das generalizações e sistematização
7ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, quer no domínio gramatical, quer no textual/ discursivo.	Exercitação para consolidação dos saberes
8ª tarefa	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo.	Caracterização da produção comunicativa/ das sequências textuais compositivas
9ª tarefa	Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa	Produção textual/discursiva
10ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.	

Fonte: Silvano e Rodrigues (2010, p. 283)

Com essa proposta, o aluno estará sempre em contato com situações discursivas-pragmáticas que serão o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades planejadas. Assim, os alunos serão convidados a perceber, refletir e praticar questões linguísticas que podem ser de análise macroestrutural e/ou microestrutural do texto, por meio das tarefas sistemáticas do laboratório. O intuito é que os discentes consigam descrever o funcionamento da língua e sejam capazes de utilizar as estruturas linguísticas necessárias e adequadas a cada contexto enunciativo apresentado e trabalhado.

2.4.3. O ensino de gramática no Brasil

Em realidade análoga à portuguesa, o ensino de língua materna no Brasil viu-se, durante décadas, resumido ao ensino de gramática tradicional, ao ensino pautado numa metodologia de transmissão de conteúdos e de prescrição de formas corretas de uso da linguagem. Situação que tem mudado lentamente, primeiramente partindo das discussões científicas e acadêmicas, que se refletiram nos documentos oficiais, de forma um pouco mais enérgica a partir dos anos 90 com a publicação dos PCN, como já discutido no percurso do currículo do português das escolas. Tal documento, como apresentamos anteriormente, foi responsável por trazer novas orientações sobre o ensino do português e consequentemente uma nova visão do ensino da metalinguagem para as escolas. Para os PCN, o ensino da gramática deve estar a serviço do desenvolvimento das várias competências necessárias ao uso da linguagem nas mais diversas situações de interação social.

Nesse viés, os PCN apresentam pela primeira vez a expressão Análise Linguística, ao afirmarem que o ensino de língua deve ser pautado na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística. No referido documento, o termo é usado paralelamente ao de gramática. Já na BNCC, vê-se uma mudança, uma vez que apenas o conceito de Análise Linguística é incorporado como um dos eixos de análise da língua (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Optando por essa nomenclatura, o referido documento dialoga com o que a literatura especializada vem abordando sobre o tema desde os anos 80. Nesse sentido, na subseção a seguir, apresentamos a discussão teórica que embasa esse termo e suas finalidades didáticas

que têm buscado mudar o cenário de ensino de língua baseado no tradicionalismo de outrora.

2.4.3.1 O conceito de análise linguística em oposição ao ensino de gramática

Inicialmente, é preciso compreender as concepções atribuídas ao termo *análise linguística* no contexto brasileiro. Dessa forma, o termo aponta para duas práticas de estudo linguístico: a primeira refere-se à própria descrição do funcionamento da língua, ou seja, é um conceito próprio do estudo científico a respeito das diversas unidades da língua sob diferentes correntes teóricas; a segunda diz respeito também à descrição, mas com finalidade didática. É sob essa perspectiva didática que o termo é aplicado nos documentos norteadores do currículo, segundo um arcabouço teórico que vem discutindo e usando o termo como alternativa ao ensino de gramática tradicional, considerado pouco profícuo no histórico das práticas escolares.

Portanto, antes de chegar aos documentos norteadores do currículo brasileiro, o conceito de análise linguística foi introduzido por Geraldi (1984) em seu trabalho baseado na análise dos textos dos próprios alunos[129]. O professor demonstrou como poderiam ser mais eficazes as aulas centradas nas produções de seus alunos. Nesse trabalho, partia-se dos erros dos próprios alunos para se solucionar problemas

---

[129] Em sua obra *O texto em sala de aula*, Geraldi (1984) tece propostas para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa a partir de produções textuais de seus alunos.

> A prática de análise linguística
>
> Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre esse tipo de atividades:
>
> a) A análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
> b) A preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
> c) Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
> d) Fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
> e) O material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno de anotações; dicionários e gramáticas.
> f) Em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
> g) Fundamenta essa prática o princípio "partir do erro para a auto-correção". (Geraldi, 1984, p. 63)

linguísticos-textuais. Desse modo, o autor utiliza o conceito de análise linguística como recurso metodológico de ensino, no caso da escrita, a partir dos textos dos próprios alunos:

> Geraldi (1984 e 1993) propõe, ao lado das práticas de leitura e de produção de texto, a prática de análise linguística, expressão que, no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão a epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos. (Reinaldo, 2012, p. 232)

Baseando-se na proposta dialógica da linguagem de Bakhtin, Geraldi (1997, p. 16) expõe os três tipos de ações que perpassam, de forma intercruzada, o trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem: “ações que os sujeitos fazem com a linguagem”; “ações que fazem sobre a linguagem”; “e ações da linguagem”. Vinculados a essas ações, o referido autor associa e distingue os termos atividade *linguística*, atividade *epilinguística* e atividade *metalinguística*, termos caros à caracterização da ação da análise linguística nos moldes pedagógicos aqui discutidos. Assim, consoante Geraldi (1997, p. 20-25):

> As *atividades linguísticas* são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto;
>
> As *atividades epilinguísticas*, também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto, suspendendo o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Essas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua, ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos, ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização;
>
> As *atividades metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas

> conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações.

Em suma, as atividades *linguísticas* dizem respeito à atividade plena da linguagem, que acontece nas mais diversas interações sociais do sujeito falante. Já as atividades *epilinguísticas* têm por base a reflexão sobre os usos e recursos da língua: "comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção." (Bezerra & Reinaldo, 2020, p. 45). As atividades *linguística*s e as *epilinguísticas* vão abrir espaço para a sistematização, ou seja, para as atividades *metalinguísticas*: "a partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma." (Bezerra & Reinaldo, 2020, p. 45)

É nesse contexto teórico, que, nos anos 90, o conceito análise linguística desenvolve-se associado fortemente à reflexão epilinguística que enfatiza a formulação do texto, considerando as relações interlocutivas nele presentes, dando espaço ao modelo de gramática reflexiva como metalinguagem, em detrimento do mero trabalho de identificação e classificação de termos, característicos da gramática tida como tradicional, que tende a abordar os fenômenos gramaticais de forma isolada, descontextualizada, fragmentada dos demais eixos de ensino. Nessa perspectiva, então, o conceito chega de modo oficial ao domínio escolar em âmbito nacional por meio dos PCN. "A proposta dos PCN para o eixo de análise linguística desloca o enfoque da palavra ou frase (proposta pela tradição gramatical) para a análise do texto, influenciada pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, resultando em novos objetos de estudo." (Bezerra & Reinaldo, 2020, p. 20)

A seguir, vejamos o que esses documentos versam sobre o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa.

> O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não

> reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fonte. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 29)

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998, p. 35)[130] preconizam, portanto, um ensino de Língua Portuguesa pautado em dois eixos: no "uso" (prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) e na "reflexão" (prática de análise linguística). Segundo o documento, promovendo a análise linguística, espera-se que o aluno:

> - constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
> - aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
> - seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 52)

[130] Os PCN do Ensino Médio (2000) não apresentam detalhes sobre o conceito de análise linguística.

A partir dos PCN, o conceito de análise linguística difunde-se ainda mais. Nos anos 2000, mobiliza fortemente, além do quadro teórico de Bakthin, contribuições da abordagem sociodiscursiva da linguagem de Bronckart. Desse modo, incentiva-se que o aluno teça sua análise da língua em associação direta ao trabalho com os gêneros textuais. Sobre isso, Reinaldo (2012, p. 238) assinala que "as propostas de *análise linguística* associada a gênero estão sempre acompanhadas de um referencial teórico para a caracterização do gênero, que se apresenta como ferramenta para operacionalização da proposta". É o caso da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), citada logo mais por Mendonça (2006).

Considerando essa e as demais características conferidas ao conceito, apresentamos a definição atribuída por Mendonça (2006) à análise linguística (AL), que julgamos estar em concordância com a abordagem dos atuais documentos orientadores do currículo brasileiro e com os teóricos atuais:

> AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (Mendonça, 2006, p. 208)

Sob esse viés, a autora apresenta um quadro que sintetiza as principais diferenças entre a análise linguística e o ensino de gramática tradicional. A partir dele, conseguimos identificar, portanto, características essenciais de como se deve proceder na análise linguística, a saber.

Quadro 7 - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Em resumo, o trabalho de AL deve, então, ser contextualizado e integrado à leitura e à produção textual, tendo o texto como protagonista dessa ação. Dele partirá a reflexão dos usos dos diferentes meios linguísticos associados às suas funções dentro do gênero em questão, que produzirão diferentes efeitos de sentido.

A exemplo do que foi feito na seção intitulada *O ensino de gramática em Portugal*, em que as propostas didáticas das abordagens discutidas foram apresentadas, também aqui colocamos exemplos de sugestões de práticas de análise linguística relacionada aos demais eixos de ensino. Entretanto, é preciso explanar que muitos são os teóricos e os estudos nesse campo; portanto, muitas são as propostas. À vista disso, Mendonça (2006) sintetiza três possibilidades de organização com base na filiação teórica seguida, às quais nos referimos nesta seção.

Quadro 8 - Análise linguística na relação com os eixos de leitura e de produção

<table>
<tr><th colspan="4">ORDEM DAS ATIVIDADES</th><th>OBJETIVOS</th></tr>
<tr><td>Leitura</td><td>Produção escrita</td><td>AL</td><td>Reescrita</td><td>Analisar a produção textual, para descartar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, para a melhoria da produção escrita).</td></tr>
<tr><td colspan="4">– – – – – – – – – – →</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">USO</td><td colspan="2">REFLEXÃO</td><td></td></tr>
<tr><td>Leitura e escrita</td><td>Produção de textos orais e escritos</td><td>AL</td><td>Reescrita/refacção do texto oral</td><td>“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e textual” (proposta dos PCN+, 2002:81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).</td></tr>
<tr><td colspan="4">– – – – – – – – – – →</td><td></td></tr>
<tr><td>Leitura e escrita</td><td>Produção de textos orais e escritos</td><td>AL</td><td>Reescrita/refacção do texto oral</td><td>Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dotz, Noverraz e Schneuwly ([1996] 2004); segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto)avaliação, por meio de AL.</td></tr>
<tr><td colspan="4">– – – – – – – – – – →</td><td></td></tr>
</table>

Fonte: Mendonça (2006, p. 209)

Para além dessas sugestões mais amplas de atividades para o trabalho com a análise linguística, segundo as teorias elencadas, Mendonça (2006) propõe modelos mais detalhados de sequências didáticas para esse fim. Assim, seguem-se dois quadros: o primeiro, que relaciona a análise linguística ao eixo da leitura; o segundo, que a relaciona ao eixo da escrita.

Quadro 9 - Leitura e análise linguística

Análise Linguística		
Objeto de ensino	Sugestão de estratégias	Competência esperada
Expressões adverbiais, indicadoras de circunstâncias	• Leitura e comparação de gêneros diversos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais. • Consulta a manuais, gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões etc.	Perceber que: • As circunstâncias podem ser sinalizadas – por meio dos adjuntos adverbiais e de outros recursos – construindo-se expectativas de leitura e matizes de sentidos relevantes para a compeensão global (ex.: o uso de Na verdade, indicando a posição do locutor); • Em diferentes gêneros, há usos específicos desses recursos para atender a propósitos distintos (ex.: notícia e fábula)
Processos de adjetivação/qualificação	• Leitura e comparação de textos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais. • Consulta a manuais e gramáticas e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões etc.	Perceber que: • A adjetivação pode ser construía por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido; • Gêneros diferentes admitem certas adjetivações e não outras, como as notícias com descrições mais “contidas” que uma fábula ou um artigo de opinião; • Os processos de adjetivação/qualificação, incluídos numa descrição, podem estar além do uso dos adjetivos, revelando-se na escolha dos verbos (*esbravejou* no lugar de *afirmou*), por exemplo.

Fonte: Mendonça (2006, p. 211)

Quadro 10 - Produção de texto e análise linguística

Análise Linguística		
Objeto de ensino	Sugestão de estratégias	Habilidade esperada
Operadores argumentativos; organização estrutural das sentenças.	• Leitura e comparação de textos. • Exercícios de reescrita de textos e trechos de textos.	• Perceber que as várias formas de estruturar períodos e de ligá-los por meio de operadores argumentativos (preposições, conjunções, alguns advérbios e expressões) podem mudar os sentidos do texto, ou podem resultar em textos mais ou menos coesos e coerentes. • Ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que melhor atende à pretensão de sentido de quem escreve. • Saber consultar dicionários e gramáticas para ampliar o repertório de operadores argumentativos e conhecer suas nuances de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 214)

Essas são algumas propostas de trabalho com análise linguística desenvolvidas por Mendonça (2006). Entretanto, é importante mencionar que não são únicas, dada a diversidade de estudos nesta área. Embora sejam muitas, todas têm o mesmo objetivo de, por meio do texto, ou seja, dos usos, promover estratégias didáticas que integrem os eixos de análise da língua e que deem conta de proporcionar uma visão reflexiva da linguagem, em que o funcionamento do fenômeno gramatical seja visto à luz da produção de sentido.

Vejamos que é possível também estabelecermos um breve paralelo entre as propostas desse ensino mais produtivo da gramática entre os dois países em questão. Na realidade portuguesa, enquanto se chegou a uma proposta em que se alia uma Pedagogia do Discurso (Fonseca, 1992) a uma reflexão metalinguística (Duarte, 1992), por meio do que indicam Silvano e Rodrigues (2010), no Brasil é feito o mesmo movimento quando se defende a necessidade de se aliar atividades epilinguísticas às

metalinguísticas, interessando os aspectos discursivos e textuais e a reflexão dos usos linguísticos para uma sistematização das regularidades da língua. Em ambas as propostas, tem-se a centralidade do texto nesse processo de reflexão de ensino e aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua.

Apesar desses avanços teóricos, das constantes pesquisas e de os documentos oficiais terem incorporado novas práticas de estudo da linguagem – portanto, de ensino de gramática e ensino de língua –, ainda assim as mudanças no contexto escolar são lentas. Muitas escolas, professores e materiais didáticos veem-se engessados em práticas consideradas improdutivas, ainda muito arraigadas aos moldes tradicionais.

Síntese conclusiva

Como propusemo-nos a abordar a *modalidade* linguística dentro do manual didático, achamos mister discutir historicamente, em linhas gerais, a formação do currículo do português em ambos os países. Para tal, fizemos uma breve imersão histórica com o intuito de compreender melhor a atual composição dos currículos que vigoram na realidade portuguesa como na brasileira. Constatamos que as trajetórias apresentam similitudes, já que Portugal colonizou o Brasil e, portanto, influenciou diretamente a forma como as escolas brasileiras funcionaram durante mais de três séculos, principalmente no que diz respeito ao ensino de português, o que pode explicar, inclusive, a semelhança entre a predominância do tradicionalismo que prevaleceu e ainda reverbera no ensino de língua materna de ambos os países.

Por conseguinte, vimos também que as inquietações com relação à necessidade de mudança dessas práticas também são semelhantes. Por isso, os estudos desenvolveram-se na ânsia de tentar promover um ensino de língua mais produtivo. Nesse cenário, sob o a forte influência de correntes linguísticas como a Pragmática, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, entre outras, o ensino de gramática foi alvo de questionamentos e propostas. Em ambos os países, os estudos chegaram à conclusão de que o ensino de gramática com o fim em si mesmo dificilmente conseguirá lograr os resultados almejados no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Diferentemente disso, a gramática deve ser considerada como uma

ferramenta na reflexão e na análise dos diferentes meios linguísticos a serviço das competências de leitura, escuta, escrita e fala. Nesse sentido, entendemos que, cada vez mais, se justifica a inclusão da categoria *modalidade* nos currículos das escolas, como forma de promover uma reflexão do uso dos meios linguísticos que a representam e de suas funções no campo do discurso.

3. A *modalidade* e o manual escolar de Português: procedimentos metodológicos

> Os manuais escolares são objectos particularmente complexos, característica para que contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que estão posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objetivos que a sua utilização persegue, o tipo de condicionalismos que marcam a sua produção e difusão. (Castro, 1999, p. 189)

Considerações iniciais

Tendo em consideração a comprovada influência dos manuais escolares nas práticas pedagógicas dos professores, e a compreensão do modo como a *modalidade* está configurada como objeto escolar de ensino e aprendizagem, é incontornável a análise do tratamento didático que esse recurso pedagógico-didático assume. Neste capítulo, depois de apresentar uma perspectiva geral do ME, em que se sintetizam questões sobre seu conceito, suas funções e seu contexto de uso em Portugal e no Brasil, mostramos os procedimentos subjacentes ao estudo empírico de análise de um conjunto de manuais escolares de Português, com incidência particular nas sequências relacionadas com o tratamento didático da *modalidade*, cujos resultados serão expostos no capítulo seguinte.

3.1. Definição e funções dos manuais escolares

Inicialmente, antes de tecermos considerações sobre as definições e funções do manual escolar, é preciso ressaltar a sua importância e centralidade no contexto educacional, que não se restringe às realidades de Portugal e do Brasil. Como bem pontua Ferrer (1999), investigador espanhol da historiografia dos manuais escolares, esse importante documento, que se converte em uma potente fonte histórica, tem sua significância reconhecida internacionalmente:

> Desde el origen de los sistemas nacionales de educación a comienzos del siglo XIX, y aún antes, los libros escolares han ocupado un lugar privilegiado en las aulas de todos los países. Con unas características u otras, con uno u otro formato, con tales o cuales contenidos, los manuales escolares se han convertido en un instrumento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar[131]. (Ferrer, 1999, p. 102)

Muito além de um simples compêndio de conteúdos de uma dada disciplina usado em contexto escolar, o manual escolar, tanto numa perspectiva diacrônica, quanto sincrônica, configura-se como um importante instrumento para professores e alunos com vistas a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de saberes. Embora seja essa a definição mais comum entre teóricos, é preciso ressaltar a complexidade do manual, conforme pontua Castro (1999) com suas muitas conceituações e funções.

Gérard e Roegiers (1998, p. 47) definem o manual escolar como "um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia." Entendemos como sendo este um conceito mais simplista do manual, principalmente quando o limita a um "instrumento impresso", já que atualmente, há os manuais digitais[132]. Para os autores, o manual é visto como meio construído expressamente para facilitar a aprendizagem, servindo ao aluno, mas também ao professor.

Já Choppin (2004, p. 551) vai um pouco mais além ao conceituar o manual, pois considera os múltiplos olhares que recaem sobre o ME, caracterizando-o como um

---

[131] Desde o início dos sistemas nacionais de educação no início do século XIX, e mesmo antes, os livros didáticos ocuparam um lugar privilegiado nas salas de aula de todos os países. Com características diferentes, em diversos formatos e com conteúdos variados, os manuais escolares tornaram-se uma ferramenta central nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no contexto escolar. (Tradução nossa)

[132] Atualmente em Portugal, decorre um plano para a digitalização dos manuais escolares. Nesse sentido, algumas escolas já utilizam integralmente os manuais digitais. Esse processo é resultante do Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020), que visa impulsionar as transformações digitais em vários setores da sociedade portuguesa, entre eles o próprio Estado. Entre as ações que objetivam essa transformação está o "Programa de Digitalização para as Escolas". No Brasil, as editoras selecionas para o Programa Nacional do Livro Didático disponibilizam versões digitais (e-books) dos manuais impressos. No entanto, até o momento, as escolas continuam a utilizar a versão do manual impressa.

objeto de estudo complexo, que coexiste com outros suportes educativos e envolve múltiplos agentes, que, por isso, nas últimas décadas, tem atraído o interesse dos pesquisadores. Com ênfase nessa complexidade, Choppin (1980, p. 1) define o ME como:

> un condensé de la société qui l'a produit: c'est d'abord un objet: sa fabrication évolue avec les progrès des techniques (...) C'est ensuite le support - longtemps privilégié - du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire parla société; (…) C'est aussi un instrument pédagogique, inscrit dans une longue tradition (…). C'est enfin le véhicule, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture; il participe ainsi du processus de socialisation.[133]

Assim, segundo o autor, o manual é entendido como um poderoso instrumento pedagógico, transmissor de saberes, fortemente influenciado por valores ideológicos e culturais da sociedade na qual está inserido, que por sua vez "modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável." (Choppin, 2004, p. 557)

Magalhães (2006, 2008) corrobora a ideia da complexidade do manual escolar e sua importância sobretudo como fonte historiográfica, já que, segundo o autor, o manual exerce papel fundamental ao retratar a cultura, a memória e as ações didáticas escolares. Nesse viés, assevera:

> No quadro da sua materialidade, em sentido amplo, o manual escolar contém uma informação científica e uma configuração autoral e editorial que lhe conferem autenticidade como representação da cultural escolar. Tomada como arquitexto, a cultura escolar é uma fundamentação sintética e metodológica da cultura escrita. Principal suporte da cultura escolar, o manual é conteúdo e

[133] Um condensado da sociedade que o produziu: sendo, em primeiro lugar, um objeto cuja elaboração evoluiu com o progresso das tecnologias (...); sendo depois um suporte – há muito privilegiado do conteúdo educativo, depositário do conhecimento e de técnicas cuja aprendizagem seja considerada necessária pela sociedade (...). É também um instrumento pedagógico, inscrita em uma longa tradição (...) É igualmente, o veículo que vai além de programas, de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; participando assim de um processo de socialização. (Tradução de Soares (2022, p. 165))

> didáctica. A montante do manual escolar há um universo científico e cultural de que ele é síntese, transformação e mediação; a jusante, ele tem subjacente uma rigorosa transmissão e aquisição de competências cognitivas e de saberes, gerais e específicos. A estrutura do manual escolar é uma ordem da leitura. O manual é portador de uma memória, de uma informação e de uma projecção. Há no complexo teórico e na configuração do manual uma modelação do aluno e uma idealização da sociedade. (Magalhães, 2008, p. 14)

Essas distintas definições para o manual levam em conta suas múltiplas funções. Choppin (2004) destaca quatro funções principais no ME: a função referencial, a função instrumental, a função ideológica e cultural e a função documental. A função referencial, também denominada de curricular ou programática, diz respeito ao fato de o ME ser o reflexo dos documentos orientadores dos currículos, uma vez que "constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos (...) que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações." (Choppin, 2004, p. 553). Já a função instrumental é a função pedagógica. O ME tem a função de assessorar professores e alunos, com métodos e técnicas que auxiliam os docentes em sua prática, por um lado, e os alunos na sua aprendizagem, por outro. Ao nosso ver, as funções referencial e instrumental estão interligadas em razão de os programas definirem os conteúdos e, em certa medida, a forma como esses conteúdos devem ser abordados na prática letiva.

A função ideológica é considerada pelo autor como a mais antiga função do manual: "a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes." (Choppin, 2004, p. 553). Assim sendo, consoante o autor, numa visão mais crítica sobre a atuação do manual escolar, este apresenta-se como um doutrinador ideológico no sentido de que impõe ideais de uma determinada cultura dominante sobre as demais.

Por fim, Choppin (2004) apresenta-nos a função documental, em que o manual serve como fonte de documentos, textuais ou icônicos, dos quais lança mão o professor no seu dia a dia. É um uso mais crítico do ME e também mais difícil: "só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que

privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores." (Choppin, 2004, p. 553)

Entendendo melhor essa caracterização do manual, é possível compreender o avanço na análise dos conteúdos promovido nas últimas décadas, uma vez que os manuais refletem grande parte das mudanças ocorridas no decurso da história educacional. Por meio dos manuais, pode-se formular interrogações "sobre as finalidades do ensino, sobre seus conteúdos e métodos." (Choppin, 2004, p. 558). Assim, perspectivando os manuais de Português, as pesquisas podem acontecer sob vários prismas: estudos de natureza histórica, em que são analisados manuais de diversas épocas, propósitos e evolução; análise do tratamento atribuído a determinado conteúdo pelo manual, o que é feito neste trabalho; estudo das abordagens didáticas atribuídas a um tema; estudos focados no caráter sociológico, por exemplo, nas questões de gênero e étnicas; estudos que observam a utilização dos manuais pelos diferentes agentes (como professor, aluno), entre outros.

No caso da disciplina de Português, é importante destacar os dois tipos de livros – suportes didáticos – historicamente mais usados nas escolas: o livro de Português (o manual propriamente dito) e a gramática de Português (a gramática escolar):

> Historicamente, os manuais escolares mais característicos no âmbito do Português são as antologias de textos e as gramáticas escolares. Estes dois tipos de textos apresentam algumas características distintivas ao nível do conteúdo e da sua organização, das estratégias de transmissão que desenvolvem e do seu estatuto. (Castro, 1995, p. 66)

À vista disso, salientamos que o nosso objeto de estudo é o manual de Português propriamente dito, chamado por Castro (1999) de livro de Português, correspondente ao manual núcleo da disciplina, que, além do conteúdo gramatical, aborda os demais conteúdos que compõem a disciplina de Português: a leitura, a escrita e a literatura. No caso dos manuais brasileiros, haverá uma diferenciação, mas que abordaremos somente algumas seções adiante.

Desse modo, entendemos que, nos manuais em análise, priorizaremos, em nossa análise, um olhar para duas das funções de Choppin (2004): a referencial e a instrumental. Destarte, é justamente por se apresentar como um retrato de um período educacional, de um contexto histórico e cultural específico, representando programas educacionais de dois países e, portanto, práticas pedagógicas em voga no recorte temporal em questão, que escolhemos estudar a *modalidade* nos manuais escolares.

Já para os investigadores Gérard e Roegiers (1998, p. 74-83), as funções do manual escolar estão relacionadas com os seus usuários, portanto, divididas em: funções relativas ao aluno; e funções relativas ao professor. As funções relativas ao aluno, por sua vez, classificam-se em: 1. relativas à aprendizagem: transmissão de conhecimento (ênfase no conteúdo apresentado), desenvolvimento de capacidades e competências (ênfase nos métodos e nas atividades sugeridas para facilitar a aprendizagem), consolidação das aquisições (ênfase nos exercícios), avaliação das aquisições (presença da avaliação de aprendizagem); 2. interface com a vida quotidiana e profissional: ajuda na integração das aquisições (conectar diversos saberes da mesma disciplina ou entre disciplinas), função de referência (principal fonte de pesquisa do aluno), função de educação social e cultural (ênfase nos saberes relacionados ao comportamento e à vida social do aluno).

No que tange às funções relativas ao professor, Gérard e Roegiers (1998) elencam quatro: informação científica e geral; formação ligada à disciplina; ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; ajuda na avaliação das aquisições. Em suma, todas têm o objetivo de auxiliar o professor na sua prática pedagógica, sem que necessariamente torne o docente refém do documento. Assim, os autores defendem que:

> O objectivo é o de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas. Longe de necessariamente encerrar o professor – e também os alunos – numa abordagem linear das aprendizagens, o manual pode, se os seus actores se derem a esse trabalho, contribuir com uma

> imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos. (Gérard & Roegiers, 1998, p. 89)

Com base nos autores supracitados, entende-se a necessidade de considerar que a principal funcionalidade do manual escolar é a de servir como suporte no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, sendo, assim, possível concluir que a complexidade de se estudar o ME – no nosso caso, a forma como a *modalidade* é abordada nesse suporte – deve-se principalmente ao fato de não poder fazê-lo sem antes considerar as muitas variáveis apontadas como influenciadoras da estrutura e composição do manual:

> Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja do domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (Choppin, 2004, p. 561)

A partir do exposto, podemos concluir que é latente o papel da análise do contexto macro de uso dos manuais, ainda que a análise seja focada na abordagem de um conteúdo linguístico dentro destes. Por isso, não só o referencial teórico que abrange o conteúdo da *modalidade* foi levado em conta, como também o contexto do ensino de português, com as realidades históricas e documentais que influenciaram diretamente na composição dos livros e a forma como estes trabalham os conteúdos, o que vem sendo feito desde os primeiros capítulos desta tese. Dando sequência a este programa, relacionaremos, a seguir, a função do manual escolar de Português ao contexto das escolas de Portugal e do Brasil.

3.2. O papel dos manuais escolares no ensino do português nas escolas portuguesas e brasileiras: o que aborda a legislação

Como vimos na seção anterior, os manuais convertem-se em complexos materiais, com múltiplas funções que auxiliam na compreensão e na aquisição do conhecimento. Apesar dos inúmeros suportes didáticos a que alunos e professores

têm acesso, é inegável que o manual escolar segue sendo o suporte de aprendizagem mais utilizado nas escolas portuguesas e brasileiras. Atualmente, além dos tradicionais livros do aluno e do professor e dos textos satélite, há uma verdadeira gama de recursos multimídia, além da versão eletrônica dos mesmos livros (os *e-books*), com recursos tecnológicos interativos próprios destas versões do livro.

Não é diferente para a disciplina de Português, que, além dos manuais do aluno e do professor, dos recursos digitais e eletrônicos, agrega outros livros, como bem pontua Silva (2006, p. 139): "em simultâneo, o manual pode ter a si associados outros livros utilitários (que, nos tempos de hoje, são disponibilizados em versão digital ou electrónica): dicionários, gramáticas, prontuários, histórias da literatura, enciclopédias, documentos biobliográficos." Em consequência disso, Silva (2006) chama a atenção para o fato de os manuais de Português conseguirem moldar-se às transformações tecnológicas impostas à sociedade e, consequentemente, à educação, mas sem que percam sua principal caracterização e sua hegemonia no processo de ensino e aprendizagem escolar:

> Assim, à "ubiquidade" social e cultural do livro escolar, podemos agora acrescentar outras características estruturais e pedagógicas: o manual escolar de Português assume-se como um recurso completo, totalizante e fechado sobre si (porque auto-suficiente), que, paradoxalmente, se vai transformando, para responder ao desafio da era digital, mas sem nunca perder o que a sua história comprovou ser um elemento essencial da sua natureza pedagógica – constituir um livro de textos e de actividades. (Silva, 2006, p. 137)

Tratando do manual de Português, atualmente, as editoras portuguesas e brasileiras (em realidades muito análogas) dispõem não só do livro do aluno (acrescido de um caderno de atividades que acompanha os livros em circulação em Portugal) e do livro do professor, mas também de um vasto leque de recursos digitais que visam auxiliar aluno e professor, complementando o material didático e dinamizando as práticas pedagógicas.

Mesmo que atualmente exista uma grande variedade de recursos disponíveis, é evidente que, de maneira geral, tanto em Portugal, como no Brasil, o manual segue

tendo o seu importante espaço nas salas de aulas do ensino público de ambos os países. As razões dessa hegemonia podem estar associadas às suas vantagens que Miragaia (2014, p. 154-157) assinalou:

> A utilização do manual escolar apresenta vantagens: garante a igualdade de oportunidades, pois é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho disponível para que o aluno o utilize para além da aula; permite ao professor gerir ritmos de aprendizagem; ajuda a sistematizar o conhecimento e assegura a articulação entre a Escola e a Família.

Em observação, portanto, ao contexto educacional e social, Portugal e Brasil contam com Legislação e políticas públicas que regulam a elaboração, avaliação e a certificação dos manuais escolares e favorecem a aquisição desse recurso no ensino público. Em virtude disso, expomos nas seções que se seguem uma síntese desse arcabouço legislativo, esmiuçando o processo de escolha desses livros nos dois países.

3.2.1. A legislação sobre manuais escolares em Portugal e no Brasil

Tanto no Brasil, como em Portugal, ao longo dos anos, em acompanhamento ao desenvolvimento educacional[134], estabeleceu-se um aparato legal que regula a produção, a circulação e o consumo dos manuais didáticos nas escolas. Na sequência deste contexto, abordamos nesta seção a legislação mais atual dos dois países com o intuito de compreender a visão do Estado sobre esse importante recurso educacional, bem como facilitar a compreensão de alguns procedimentos metodológicos adotados.

3.2.1.1. A legislação portuguesa

A produção de manuais escolares portugueses é regida por uma legislação consolidada ao final do século XX. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 estabeleceu em seu Artigo 44.º (Recursos Educativos) os manuais escolares como o primeiro de uma lista de "recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção", o que demonstra o reconhecimento por parte do Estado do estatuto

[134] É possível entender um pouco sobre o desenvolvimento educacional dos dois países por meio dos percursos curriculares do português traçados no capítulo 2 desta tese.

complexo desse recurso, implicando uma sequência de permanentes atualizações do próprio entendimento do manual, assim como de sua produção e distribuição.

Tendo em conta, então, a LBSE e a compreensão da complexidade dos manuais e de seus objetivos macro, o de servir como instrumento pedagógico para aprendizagem do aluno, o de funcionar como suporte pedagógico ao professor e o de atuar como um tradutor dos programas oficiais (coadunando-se com as funções dos manuais já discutidas), o Estado passou a preocupar-se, como bem observa Silva (2006, p. 153), com a qualidade científico-pedagógica desses livros: "a grande questão agora que se coloca é não só a adequação dos manuais aos programas, mas também a certificação das suas qualidades científicas e pedagógicas."

Em consequência disso, estabeleceu-se o processo de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do Ensino Básico e Secundário por meio de Lei, regido, atualmente, pela Lei 47/2006, de 28 de agosto, atualizada, posteriormente, por outros decretos. Assim, os referidos processos de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares obedecem aos seguintes princípios orientadores previstos no artigo 2.º da Lei n.º 47/2006:

> a) Liberdade e autonomia científica e pedagógica na concepção e na elaboração dos manuais escolares;
>
> b) Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projecto educativo da escola ou do agrupamento de escolas;
>
> c) Liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares;
>
> d) Qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares;
>
> e) Equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didáctico-pedagógicos. (Decreto-Lei n.º 47/2006)

Desse modo, atendendo aos princípios dispostos em Lei, qualquer autor, editor ou instituição, devidamente legalizado para exercer tal função, pode promover a

elaboração, a produção e a distribuição dos manuais escolares. Posteriormente, esses manuais passam pelo crivo de especialistas por meio de duas fases: uma fase de avaliação feita por comissões formadas por equipes técnico-pedagógicas, que atribuirão certificação aos materiais em questão, garantindo qualidade científica e pedagógica aos materiais; outra fase, de avaliação e adoção, realizada pelos professores, que, de maneira geral, levam em conta a adequação dos manuais aos projetos pedagógicos de suas respectivas escolas (Decreto-Lei n.º 47/2006).

Para o processo de certificação, ou seja, de avaliação técnica dos manuais, é importante salientar o que a Lei n.º 47/2006 dispõe sobre os critérios de avaliação dessas comissões[135] na análise dos manuais, nas quais sobressai a qualidade científico-pedagógica e a sua conformidade com os documentos orientadores do currículo nacional:

a) Rigor científico, linguístico e conceptual;

b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;

c) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;

d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, à informação e à comunicação;

e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;

f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso. (Decreto Lei nº 47/2006)

Somando-se a essa legislação, circulares emitidas pelo Ministério da Educação regulam os prazos e as fases do processo de escolha dos manuais pelas escolas e agrupamentos.

[135] As comissões, segundo o artigo 9.º da Lei n.º 47/2006, são organizadas por ciclo, ano de escolaridade, disciplina ou área curricular. De acordo com o mesmo artigo, os especialistas devem ser: "a) Docentes e investigadores do ensino superior das áreas científicas e pedagógica; b) Docentes do quadro de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual de avaliação; c) membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas de área relacionada com a avaliação em causa." (Decreto Lei n.º 47/2006)

Os manuais objeto de nossa análise estão entre os adotados para o ano letivo de 2020/2021[136], conforme listagem emitida pelo Ministério da Educação. Para o referido ano letivo, foram escolhidos novos livros de Português apenas para o 10.º ano. Os demais anos do Ensino Secundário tiveram suas escolhas em anos anteriores: 11.º ano, em 2016; 12.º em 2019. Como o período de vigência dos manuais é de 6 anos, repetiu-se, em 2022, o processo de escolha dos manuais do 11.º[137].

A escolha efetuada pela comunidade escolar baseia-se nos "critérios de apreciação dos manuais", estruturados em 4 seções: organização e método; informação e comunicação; características materiais; adequação ao projeto educativo da escola[138]. Estas duas últimas componentes foram incluídas nos critérios de análise a partir do ano letivo de 2017/2018. No geral, então, esses critérios têm sido os mesmos desde que foi implementado esse modelo de escolha. Eles são aplicados a todos os manuais, independentemente da disciplina, ciclo e/ou ano de escolaridade. Devido a essa situação, Silva (2006) questiona a funcionalidade desses critérios, pois, segundo o autor, a dispersão dos mesmos não prioriza a qualidade científico-pedagógica dos manuais. O que predomina é uma avaliação simplista, generalista, que não contempla as especificidades da área disciplinar:

> Estes critérios são aplicados a todo e qualquer manual, não possibilitando, assim, uma avaliação correcta e cabal da especificidade dos livros de cada área disciplinar. Avalia-se mais o "continente" do que o "conteúdo" ou, noutros termos, olha-se mais à forma e não à substância dos manuais. Portanto, analisa-se a concepção global dos manuais, sem se verificar criticamente a qualidade didáctica de cada projecto disciplinar. De facto, a aplicação de tais critérios deveria permitir a verificação da qualidade científicopedagógica dos manuais e fazer com que, nas escolas, fossem utilizados aqueles que pusessem em prática

[136] A listagem dos manuais adotados encontra-se disponível em: https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados

[137] Esse calendário pode ser acessado em: https://www.dge.mec.pt/calendario-de-adocao-de-manuais-escolares.

[138] Para detalhes dos critérios de apreciação, seleção e adoção dos manuais escolares para o ano letivo de 2021/2022, consultar a página: https://www.dge.mec.pt/criterios-de-apreciacao-selecao-e-adocao-dos-manuais-escolares-para-o-ano-letivo-de-20212022.

> os melhores métodos de ensino-aprendizagem da língua materna. (Silva, 2006, p. 158)

Embora possam existir críticas ao processo de validação e escolha dos manuais escolares usados pelas escolas portuguesas, é esse arcabouço legislativo e normativo que tem regido o processo de elaboração, validação e adoção dos manuais. Para além dos documentos citados nesta seção, somam-se a eles os documentos orientadores do currículo, uma vez que os manuais devem estar alinhados com as diretrizes educacionais nacionais, conforme critério já exposto da Lei 47/2006.

3.2.1.2. A legislação brasileira

No Brasil, o manual escolar recebe a denominação de livro didático. Assim como em Portugal, tem grande importância no contexto escolar, principalmente se observarmos o caráter geográfico e social, uma vez que predomina ainda grande desigualdade socioeconômica, resultando em condições educacionais precárias em muitas regiões do país. Principalmente nesses contextos, o manual é o principal recurso de professores e alunos e dita conteúdos e estratégias de ensino, exercendo sobretudo as funções referencial e instrumental descritas por Choppin (2004). Lajolo (1996) resume a importância do livro didático da seguinte forma:

> Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (Lajolo, 1996, p. 4)

Em virtude dessa importância, o manual escolar precisou ser incluído em políticas educacionais. Hoje o Brasil conta com um dos maiores programas de avaliação e distribuição de manuais escolares do mundo, o Programa Nacional do Livro e do

Material Didático (PNLD)[139], instaurado nos moldes que se apresenta hoje por meio do Decreto n.º 9.099 (2017), de 18 de julho de 2017, em atendimento à LDB (1996) que prevê no seu artigo 4.º, *caput*, inciso VIII, como dever do Estado a garantia de acesso a material didático-escolar como um direito de todos os educandos brasileiros. Tal programa garante a distribuição dos materiais em questão de forma sistemática, regular e gratuita a todas as escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, além de contemplar também instituições de educação infantil sem fins lucrativos e conveniadas com o setor público. Desse modo, são objetivos e diretrizes do PNLD:

> Art. 2.º São objetivos do PNLD:
>
> I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
>
> II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
>
> III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
>
> IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
>
> V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
>
> VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.
>
> Art. 3.º São diretrizes do PNLD:
>
> I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

[139] O PNLD foi criado em 1929 com outra nomenclatura: Instituto Nacional do Livro (INL). Desde então, vem sofrendo processos de mudança. Em 1971, o INL dá lugar ao Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), com a efetivação de recursos financeiros para o Fundo do Livro Didático. Somente em 1985 o Plifed dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de 1996, os livros inscritos passam a ter uma avaliação pedagógica. Em 2004, outro programa é criado para atender à demanda de livros didáticos do Ensino Médio: Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), já que o primeiro apenas contemplava o Ensino Fundamental. Em 18 de julho de 2017, com o decreto 9.099, há a unificação das ações destes dois programas, além também da incorporação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que distribuía obras literárias às bibliotecas das escolas públicas, passando agora à denominação Programa Nacional do Livro e do Material Didático, já que o decreto expandiu seu escopo, abrangendo, além de livros didáticos e obras literárias, materiais de apoio à prática educativa: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (Decreto Nº 9.099/2017, 2017).

II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (Decreto n.º 9.099, 2017)

Assim como em Portugal, no Brasil, os autores e editoras, legalmente habilitados para tal, também dispõem de liberdade para elaboração dos manuais e os submetem, por meio de edital, à participação do programa, obedecendo às seguintes etapas: inscrição; avaliação pedagógica; habilitação; escolha; negociação; aquisição; distribuição; monitoramento e avaliação (Edital 03/2019, 2019)[140]. A comissão técnica incumbida de coordenar a avaliação pedagógica dos materiais didáticos é composta a partir da indicação dos vários setores do Ministério da Educação. Essa equipe coordena os avaliadores, que são selecionados a partir de um banco nacional de avaliadores[141], no qual qualquer professor da rede pública ou privada de ensino, do ensino básico ou superior pode participar. Essa comissão tem a responsabilidade de avaliar e selecionar os manuais escolares, os livros literários e os demais materiais pedagógicos e/ou de apoio à prática educativa para composição do catálogo que é disponibilizado às escolas do Ensino Básico público brasileiro nos seus diversos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa comissão avaliará os materiais com base nos seguintes critérios:

I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;

II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;

IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;

---

[140] O referido edital diz respeito à seleção das obras que integrarão o PNLD no que diz respeito ao Ensino Médio e encontra-se disponível em: https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf

[141] Esse banco de avaliadores é aberto aos professores de todo o território brasileiro e está disponível para cadastro em: http://simec.mec.gov.br/.

V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;

VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;

VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e

VIII - a qualidade do texto e a adequação temática. (Decreto n.º 9.099, 2017)

A partir desses critérios e da análise feita dos manuais selecionados, o referido catálogo é elaborado pelos avaliadores e chamado de guia digital[142]. É destinado às escolas e aos professores para que possam avaliar o livro que têm em mãos. Em cada edição de escolha dos manuais, que têm vigência de apenas 3 anos, esse guia é atualizado com as diretrizes necessárias para análise dos livros. Em edições passadas, isso era feito para cada unidade curricular que compõe o currículo do Ensino Básico. Entretanto, com as mudanças nos atuais manuais didáticos brasileiros, que atendeu à reformulação do novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o guia de 2021 explana, portanto, considerações sobre as obras selecionadas por área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas[143].

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, que abrange Língua Portuguesa, Língua Inglesa[144], Artes e Educação Física, o PNLD selecionou 9 coletâneas (cada uma com 6 manuais) para a área de Linguagens e 9 manuais de Língua Portuguesa, especificamente, ou seja, o aluno nos três anos de Ensino Médio terá acesso a 6 manuais

---

[142] O Guia Digital PNLD 2021 Didático está disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias.

[143] As editoras foram solicitadas a produzirem muitos materiais didáticos para darem conta das novas demandas do novo Ensino Médio, divididos pelo PNLD da seguinte forma: projetos integradores e projeto de vida (objeto 1 do PNLD); obras por área do conhecimento e obras específicas (objeto 2); obras de formação continuada destinadas aos professores e às equipes gestoras das escolas de Ensino Médio (objeto 3); Recursos Digitais (Objeto 4); e obras literárias (Objeto 5)[143]. Para nossa análise, apenas são considerados os manuais integrantes do objeto 2.

[144] Embora faça parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, o conteúdo da disciplina de Língua Inglesa não está contemplado na coletânea que inclui: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. A disciplina conta com um manual específico de trabalho.

com conteúdos dispostos de forma interdisciplinar (para a área de Linguagens) e mais um manual específico para Língua Portuguesa (Guia Digital: PNLD, 2021):

> As obras didáticas da área de Linguagens e suas Tecnologias aprovadas pelo PNLD 2021 foram produzidas numa perspectiva interdisciplinar, articulando os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Educação Física e tomando como referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - etapa do Ensino Médio, cuja proposta, guiada pelos princípios da Educação Integral, tem como enfoque principal o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. No Ensino Médio, de acordo com esse referencial curricular, a área de Linguagens e suas Tecnologias prioriza a autonomia, o protagonismo e as diferentes formas de agir a partir de diferentes linguagens, recursos midiáticos e manifestações artístico-culturais. Dessa forma, as obras que chegarão às escolas públicas brasileiras foram concebidas nessa perspectiva, explorando a linguagem sob diferentes aspectos e projetando a formação de estudantes críticos, autônomos e protagonistas, que sejam capazes de refletir, argumentar e agir em diferentes circunstâncias sociais. (Guia Digital: PNLD, 2021, p. 26)

O guia PNLD, portanto, apresenta aos professores e às escolas: (a) considerações gerais sobre as obras aprovadas da área de Linguagens e Códigos; (b) a ficha técnica de análise usada pela comissão (que está diretamente relacionada às habilidades e competências da BNCC); e (c) a resenha de cada obra selecionada. Essa resenha é dividida em quatro instâncias: visão geral (indica características gerais da obra, propósitos e referenciais teórico-metodológico); descrição da obra (apresenta a estrutura e a organização do manual); uma breve análise (levanta as qualidades e as ressalvas do manual, relacionando os aspectos às diretrizes nacionais); em sala de aula (apresenta de maneira mais detalhada as potencialidades pedagógicas do manual, indicando como o manual se associa ao cotidiano do espaço escolar).

Em suma, esses são os documentos oficiais brasileiros que regem atualmente a elaboração, avaliação, adoção e distribuição dos manuais escolares pelas escolas de todo o território brasileiro. Assim como em Portugal, somam-se a esse arcabouço as demais diretrizes legislativas educacionais já apresentadas no capítulo 2 desta tese.

3.3. A *modalidade* nos manuais escolares de língua: principais pesquisas

Considerando que o objetivo geral deste trabalho é analisar o tratamento dado à *modalidade* nos manuais didáticos e entendendo que todo trabalho científico precisa situar "quem já escreveu e o que foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura." (Prodanov & Freitas, 2013, p. 78), esta seção dedica-se a apresentar estudos que visaram também contribuir para a análise dessa categoria neste tipo de material didático. No entanto, com esse viés, poucos foram os trabalhos que se dedicaram a estudar a *modalidade* no campo do ensino. Ainda assim, foram encontradas investigações brasileiras que se ocuparam de abordar essa categoria semântico-discursiva nos mais diversos manuais escolares: manuais de português como língua materna e manuais de língua estrangeira, mais especificamente português, francês e espanhol. Para além dessas pesquisas, de forma mais abrangente, lançamos olhos também sobre um estudo de Silva (2006), que analisou a gramática nos manuais escolares portugueses do Ensino Básico, ao qual muito recorremos durante toda esta tese.

Alcântara[145] (2010), em uma análise diacrônica, analisou as categorias semânticas de *tempo*, *aspecto* e *modalidade* em livros adotados na rede pública do Ensino Fundamental e Médio nas décadas de 70, 80, 90 e 2000 do Brasil. A autora constatou que, ao longo das décadas, houve uma notável evolução no que tange ao

[145] Alcântara (2010, p. 78) baseou-se no seguinte roteiro de perguntas para sua análise: I. **Tempo** O autor do livro didático: a) faz distinção entre tempo verbal e tempo cronológico? b) explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto? c) explora o uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais? d) ressalta a relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo? e) mostra que uma forma verbal pode ter mais de uma função? II. **Aspecto** O autor do livro didático: a) leva em consideração noções como duratividade, habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade, entre outras? b) diferencia o uso do perfeito e do imperfeito? c) mostra o papel do particípio para expressar o aspecto conclusivo? d) ressalta o aspecto progressivo do gerúndio? e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)? f) explora os sufixos marcadores de Aspecto (como -ear: cabecear; -ecer: envelhecer; -ejar: pestanejar...)? III. **Modalidade** O autor do livro didático: a) associa os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso? b) diferencia Modo de Modalidade? c) evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais? d) faz ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante? e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)? f) mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?

tratamento dado a essas categorias nos manuais, principalmente nas décadas de 90 e 2000. Com efeito, nessas décadas, ao contrário do que acontecera nas décadas anteriores, observou-se uma maior recorrência, ainda que não satisfatória, de um estudo da língua mais reflexivo, voltado para o seu uso e aplicado ao texto.

Referente à *modalidade*, Alcântara (2010) aponta-a como a categoria menos evidenciada pelos autores. Segundo seu trabalho, os autores dos manuais analisados continuam a associar apenas os modos verbais indicativo, subjuntivo e imperativo às noções de certeza, incerteza e ordem, desconsiderando o contexto de uso e suas demais funcionalidades. Somente nos manuais da década de 2000, ainda que de forma embrionária, foi possível identificar um trabalho com a diferença entre *modo* e *modalidade*; uma pequena exploração em exercícios dos efeitos de sentido provocados pelo falante ao escolher uma ou outra forma verbal; e quase que total ausência de trabalho com as diversas funções dos verbos auxiliares modais. Alcântara (2010) analisou os conteúdos gramaticais correspondentes a verbos e advérbios, bem como os exercícios associados a eles. Em sua análise, não se observou de que forma a *modalidade* também pode estar a serviço dos diferentes gêneros textuais, seja na produção de texto, seja na sua interpretação.

Araújo[146] (2011) também se dedicou ao estudo da categoria *modalidade* em manuais escolares de Língua Portuguesa como língua materna (um projeto referente ao

[146] Araújo (2011, p. 82) baseou-se no seguinte roteiro de perguntas para sua análise: I **Verbo** Os livros didáticos: 1. Mostram, explicitamente, que a modalidade pode ser expressa pelo verbo? 2. Diferenciam Modo de Modalidade? 3. Associam os Modos Indicativo/*indicatif,* Subjuntivo*/subjonctif,* Imperativo*/impératif* à certeza/*certitude*, incerteza/*incertitude* e ordem/*ordre*, respectivamente? Ou correlacionam os Modos ao contexto de uso? 4. Evidenciam os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, por exemplo, do futuro do pretérito/*conditionnel*? 5. Trabalham os usos/funções dos verbos auxiliares modais? 6. Trabalham os usos/funções de verbos de significação plena, por exemplo, verbos de crença, *dicendi*, volição? II **Advérbio** Os livros didáticos: 1. Mostram, explicitamente, que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio? 2. Tratam, em exercícios, da Modalidade expressa pelo advérbio? 3. Exploram palavras denotativas como marcadores de focalização/ênfase/realce? 4. Apresentam os advérbios em contextos de uso/textos? 5. Demonstram, nos textos/contextos, os efeitos de sentido dos advérbios modais/modalizadores? III **Adjetivo** Os livros didáticos: 1. Abordam o efeito modalizador do uso de adjetivo em posição predicativa? 2. Comparam o uso de adjetivo em posição predicativa ao uso de outros recursos modais? 3. Exploram os efeitos de sentido do adjetivo em textos/contextos? 4. Explicam que a modalidade pode se manifestar sob diferentes meios linguísticos, dentre os quais, o adjetivo?

Ensino Fundamental II e um projeto referente ao Ensino Médio), e de Língua Francesa como língua estrangeira (um mesmo projeto utilizado no Ensino Fundamental e Ensino Médio), adotados nas escolas públicas do estado do Amapá, no Brasil. Em sua pesquisa, assim como Alcântara (2010), deteve-se na análise da *modalidade* a partir do estudo do verbo, do adjetivo e do advérbio, em virtude de os manuais não trazerem ainda a *modalidade* como conteúdo específico, pois, como já mencionado, não havia a menção direta ao estudo dessa categoria nos documentos regentes do currículo do Ensino Básico brasileiro à época.

Portanto, Araújo (2011), em sua análise da *modalidade*, investigou se o livro didático mostrava que essa categoria podia ser representada por meio do verbo, do adjetivo e/ou do advérbio e se estes eram correlacionados ao contexto de uso; se o livro didático contemplava a diferença entre *modo* e *modalidade*; se evidenciava os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, adjetivais e/ou adverbiais com funções modais; por fim, se trabalhava os verbos modais e de significação plena.

A análise de Araújo (2011) revelou que os manuais escolares pouco trabalham a *modalidade*. No que diz respeito à análise do verbo, quer seja na explicação do conteúdo, quer seja nos exercícios, não houve qualquer menção à diferença entre *modo* e *modalidade*, nem trabalho com usos e funções dos verbos modais. Segundo a autora, apenas se identificou o trabalho com os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais. Nas demais categorias de análise, o manual didático também não explicita que o advérbio e o adjetivo podem configurar a *modalidade*. Somente trabalham com os efeitos de sentido dos advérbios modais em um dos manuais analisados, o que não ocorre nos demais, nem com o adjetivo.

Sob o mesmo aparato teórico dos trabalhos supracitados, Araújo, Coan e Pontes (2016) analisaram, sob o Funcionalismo Linguístico, a abordagem da *modalidade* nos seguintes manuais escolares de espanhol e francês como língua estrangeira: *Hacia el español* (Bruno & Mendonza, 2004) e *Portes Ouvertes* (2000). Os livros são adotados nas escolas públicas brasileiras. Buscaram identificar se a *modalidade* é abordada nos manuais e se é abordada no contexto comunicativo considerando a interpretação

pragmático-discursiva. Para tanto, limitaram-se a considerar o estudo da categoria morfológica do verbo. O estudo revelou que não há uma referência expressa à categoria *modalidade*, mas há indícios dela nas atividades ao estudar o verbo. Entretanto, não se observou, nem mesmo na identificação desses indícios, um trabalho dentro do contexto discursivo, prevalecendo uma exploração do modo verbal por meio de atividades de classificação e conjugação: "Não há destaque para os efeitos de sentido da escolha de uma ou outra forma verbal, embora seja possível fomentar o estudo desta categoria a partir dos exemplos retirados dos textos: noções de possibilidade ou permissão." (Araújo, Coan, & Pontes, 2016, p. 400)

Notavelmente, os estudos de Alcântara (2010), Araújo (2011) e Araújo, Coan e Pontes (2016) concordam que a *modalidade* é uma categoria pouco enfatizada nos manuais. Além disso, os manuais geralmente não exploram os efeitos de sentido provocados pela escolha de formas verbais, adjetivais e adverbiais com funções modais. Embora haja indícios da *modalidade* nas atividades de estudo do verbo, essas atividades tendem a concentrarem-se na classificação e na conjugação, não considerando o contexto discursivo e pragmático. Portanto, os estudos destacam a falta de ênfase na *modalidade* nos manuais escolares e a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e contextualizada dessa categoria gramatical. Nesse sentido, essas pesquisas nos auxiliam a estabelecer os critérios de análise que compõem nossa grelha, bem como fornecem subsídios comparativos para compreender nossos próprios resultados.

Nascimento (2012), corroborando a ideia de que a *modalidade* é indispensável para a construção de sentidos dos enunciados, entendida como estratégia semântico-discursiva, demonstrou de que maneira a categoria pode ser trabalhada no Ensino Básico, de forma a desenvolver a competência linguístico-discursiva dos alunos. Para Nascimento (2012, p. 09), "trabalhar a modalização na análise linguística é criar condições para que o aluno tome consciência do uso dos modalizadores discursivos, em diferentes enunciados." São sugeridos, para isso, alguns tipos de exercício, tais como: variação do modalizador em um mesmo enunciado; diferentes tipos de enunciado com o mesmo modalizador; enunciado, em que seja atribuída uma avaliação. Assim, o aluno mobiliza um repertório de expressões linguísticas modalizadoras e faz uso desses

elementos em diferentes enunciados e textos. No ensino da leitura e da produção textual, Nascimento (2012) destaca a importância da observação dos modalizadores para a construção dos mais variados efeitos de sentido do texto e a maneira como impactam na sua compreensão, além da exploração da relação entre o uso de determinados elementos modalizadores e os gêneros textuais.

Nesse mesmo viés de aplicar a *modalidade* ao ensino de língua materna, Marques (2021) elabora, em sua dissertação de mestrado, uma proposta de ensino dos modalizadores epistêmicos usados em textos argumentativos. Para esse propósito, utiliza como base teórica o funcionalismo linguístico, além dos autores brasileiros que versam sobre o ensino de português como língua materna, abordados e discutidos no capítulo 2 desta tese, como Travaglia (2006), Geraldi (1984, 1996, 1997) e Franchi (2006). Logo, a autora propõe atividades de cunho linguístico e epilinguístico, seguindo a proposta de Geraldi[147], com um tipo de ensino mais produtivo (Travaglia, 2006), priorizando uma gramática reflexiva e que favorece a produção/interpretação de sentidos, segundo os eixos expostos por Vieira (2018)[148]. A partir desse ponto, Marques (2021, p. 107) destaca:

> Quanto às atividades, procuramos elaborá-las de maneira a levar os estudantes a refletirem sobre os sentidos e efeitos produzidos por esses recursos linguísticos, buscando, também, ampliar o repertório dos itens de modalização epistêmica e promover a consciência sobre sua adequação às especificidades dos gêneros discursivos.

Faz-se interessante, então, apresentar um pouco da proposta de Marques (2021) para esse trabalho com *modalidade*. A autora exibe um resumo do seu planejamento, do qual explicitamos um excerto, mas traz em seu trabalho um apêndice que se constitui

[147] Geraldi (1997) caracteriza três tipos de atividade para a ação da análise linguística: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística, explicadas em detalhe na seção 2.3.3 do capítulo 2.
[148] Vieira (2018) defende três eixos para o ensino de gramática: (i) gramática e reflexão; (ii) gramática e produção/interpretação de sentidos; e (iii) gramática e variação. "Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades." (Vieira, 2018, p. 52)

de um caderno pedagógico, com o detalhamento das atividades, sugestão dos textos e orientações para o professor. São sugeridas atividades planejadas para cinco aulas de 100 minutos para uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental brasileiro. A seguir, no quadro 11, temos a proposta didática de Marques (2021).

Quadro 11 - Proposta de trabalho com a modalidade epistêmica.

Encontro 1: Atividade de sondagem/ ativação de conhecimentos
Objetivos: - Promover o uso dos recursos modalizadores epistêmicos na discussão oral e na produção escrita de um artigo de opinião sobre um mesmo tema. - Avaliar o desempenho dos alunos no uso dos recursos de modalização epistêmica na participação em uma discussão oral (fala) e na produção de um artigo de opinião (escrita). Procedimentos: 1º - Leitura de um artigo de opinião. 2º - Discussão sobre o assunto tratado no artigo, motivada por quatro questões para a discussão oral. 3º - Produção textual escrita: artigo de opinião sobre o mesmo tema tratado no artigo lido
Encontro 2: Discussão/ noção de modalidade
Objetivos: - Relacionar recursos linguísticos aos sentidos modais por eles produzidos. - Refletir sobre o emprego de modalização em diferentes contextos de interação (fala coloquial, fala monitorada, escrita formal). - Construir o conceito de modalidade/ modalização epistêmica e sua função em textos argumentativos. Procedimentos: 1º - Discussão sobre os recursos modalizadores usados pelos alunos em suas falas e no artigo de opinião produzido no encontro anterior. 2º - Reflexão sobre a adequação dos recursos usados ao contexto de produção e sobre a atitude dos falantes diante do que enunciam. 3º - Construção do conceito de modalidade/modalização epistêmica.
Encontro 3: Modalização epistêmica em diferentes contextos
Objetivos: - Interpretar e utilizar, em diferentes contextos, os recursos linguísticos de modalização epistêmica tendo em vista seus sentidos e efeitos. Procedimentos: 1º - Atividade com proposição de diversas situações de uso dos modalizadores epistêmicos em diferentes contextos. 2º - Discussão e reflexão sobre a atividade proposta.
Encontro 4: Meios de manifestação da modalidade epistêmica
Objetivos:

- Promover a compreensão, em cada contexto de uso, dos sentidos e efeitos produzidos pelo uso dos diferentes recursos linguísticos que funcionam como modalizadores epistêmicos. - Refletir sobre a função dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos. Procedimentos: 1º - Apresentação de uma manchete jornalística. 2º - Elaboração de outras versões da manchete, empregando palavras ou expressões que imprimam outros sentidos. 3º - Discussão com a turma, motivada por questões norteadoras.
Encontro 5: Consolidação da aprendizagem da modalidade epistêmica
Objetivos: - Enfatizar o papel dos modalizadores em textos argumentativos. - Estimular o uso da modalização epistêmica como instanciadora de sentidos e efeitos. - Avaliar a aprendizagem dos modalizadores como indicadores de opinião. Procedimentos: 1º - Leitura de um artigo de opinião. 2º - Questões a partir de outros gêneros – post, tirinha. 3º - Leitura de uma notícia e produção de um comentário sobre a notícia a ser publicado no jornal O Povo.

Fonte: Marques (2021, p. 108-109)

Tanto Nascimento (2012) como Marques (2021) compartilham estratégias didáticas para a abordagem da *modalidade* no ensino do português nas escolas. Ambos os estudos reconhecem a *modalidade* como uma estratégia semântico-discursiva e enfatizam o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos. Nascimento (2012) sugere exercícios que envolvem a variação do modalizador em um mesmo enunciado, diferentes tipos de enunciados com o mesmo modalizador e enunciados com avaliação, visando conscientizar os alunos sobre o uso de modalizadores discursivos em diferentes contextos. Marques (2021), por sua vez, propõe atividades específicas para o ensino dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos, incorporando uma abordagem baseada no funcionalismo linguístico e na reflexão sobre a adequação ao contexto de produção. Ambos os estudos valorizam a relação entre *modalidade* e gêneros textuais, buscando promover a consciência sobre a adequação dos recursos de modalização às especificidades dos contextos discursivos. Em resumo, tanto Nascimento (2012) quanto Marques (2021) enfatizam o ensino da *modalidade* como uma estratégia fundamental para a competência comunicativa dos alunos, abordando-a de maneira reflexiva e contextualizada. Dessa forma, ao propor

caminhos didáticos da abordagem dessa categoria, os estudos mostram-se bastante pertinentes para a análise que empreendemos, no sentido de observarmos, nos manuais, a existência dessa abordagem reflexiva, contextualizada e relacionada com as funções discursivas dos gêneros.

Depois de apresentados os trabalhos cujo objeto de estudo é a *modalidade* em sua perspectiva didática, completamos o panorama das pesquisas pertinentes a esta revisão da literatura com o trabalho de Silva (2006). Não abordando uma categoria específica, mas o ensino de gramática em um viés bastante abrangente, o pesquisador traça um panorama detalhado e bastante significativo sobre as representações desse ensino nas escolas portuguesas. Nesse sentido, além de uma intensa análise teórica, que abarcou a teorização sobre o ensino de gramática do ponto de vista linguístico e didático, bem como a análise dos documentos reguladores do ensino de Português em Portugal, sua observação recaiu sobre os manuais de Português e compêndios de gramática do 3.º ciclo[149] do Ensino Básico nos anos letivos de 2002/03, 2003/04 e 2004/05.

Pela maior relação com nosso objeto de estudo, destacamos a análise empírica empreendida nos manuais escolares. Em seu estudo, Silva (2006, p. 277) descreveu as "configurações do ensino da gramática." Para tal empreendimento, analisou 30 livros de Português e recorreu a sete fases para efetivar essa empreitada: descrição dos níveis de adoção dos manuais; análise dos discursos introdutórios dos manuais; estudo da presença do domínio da gramática nos manuais; estudo das Fichas informativas de gramática; estudo dos anexos de informação gramatical; comparação dos livros de gramática; análise das atividades de gramática.

Nas fases empíricas deste estudo, destacamos, primeiramente, a que analisa os discursos introdutórios, que envolveu também a observação dos títulos desses manuais. Segundo o autor, os títulos desempenham um papel fundamental como o "primeiro elemento caracterizador dos livros de Português", podendo revelar a perspectiva

[149] O 3.º ciclo do Ensino Básico português corresponde ao 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

adotada “no ensino da língua e da gramática.” (Silva, 2006, p. 282). No que diz respeito às etapas subsequentes, estas concentram-se na descrição minuciosa da macroestrutura e da microestrutura dos manuais, com a identificação e a explicação dos espaços designados para o conteúdo gramatical, com vista a “identificar a informação gramatical apresentada nos manuais, procurando avaliar a sua natureza e as suas formas de integração e/progressão.” (Silva, 2006, p. 288)

Por fim, Silva (2006) promoveu uma análise das atividades gramaticais, ou, como era denominado à época, do domínio do funcionamento da língua e de uma avaliação de uma possível implicação entre o domínio gramatical e as capacidades de leitura e de escrita. Visando esse propósito, o autor utiliza uma classificação que objetiva enquadrar tais atividades em três diferentes níveis de “dimensão cognitiva”, a saber: *reconhecimento*, *produção* e *explicitação*. No que diz respeito à relação da gramática com os demais domínios, destacamos os processos em que busca identificar os conteúdos gramaticais presentes na elaboração dos textos e reconhecer a implicação de conteúdos gramaticais nas atividades de leitura.

Não conseguimos apresentar aqui à exaustão todas as reflexões das etapas. Elucidamos, portanto, as principais conclusões de Silva (2006) que dialogam com nossa pesquisa. Nesse sentido, embora a seção de gramática esteja presente em todos os manuais, constata-se que a sua presença se configura como um “conhecimento quase inconsequente.” (Silva, 2006, p. 529). O ensino da gramática raramente está relacionado à leitura ou à escrita, indicando uma desconexão entre esses aspectos essenciais da língua. Além disso, as seções destinadas a “outras atividades” não oferecem novas abordagens para a compreensão do conhecimento gramatical. A informação gramatical é frequentemente apresentada como um anexo, separado do ensino explícito da língua. O método indutivo raramente é acionado nas atividades. Seguimos com a conclusão pelas palavras do autor:

> Logo, tanto os *Anexos de gramática* como as *Fichas de gramática* constituem-se sobretudo como textos de exposição gramatical, ocorrendo aí alguma aplicação gramatical, tal como sucede também com os *Livros de gramática*, que assumem, na grande maioria dos casos, a natureza de documentos de aplicação gramatical.

> O problema é que estas actividades de gramática são, predominantemente, de puro reconhecimento ou de repetição de conteúdos, não dando espaço a que o saber gramatical seja transferido para situações de produção e de explicitação. Por isso mesmo, a esperada implicação e integração da gramática nos domínios da leitura, da escrita ou até da oralidade constitui, assim, e apenas, uma argumentação retórica que não tem coincidência com os modos de ensinar sugeridos pelas propostas dos manuais. (Silva, 2006, p. 529)

O trabalho de Silva (2006) é bastante relevante para a nossa pesquisa, pois abriu caminho para termos atenção a diversos aspectos que circundam a abordagem pedagógica atribuída à gramática nas aulas de português como língua materna em âmbito escolar. Ademais, seus resultados, advindos da análise de manuais escolares portugueses utilizados no início dos anos 2000, fizeram com que nos indagássemos sobre eventuais mudanças na forma como os manuais abordam os conteúdos gramaticais quase 20 anos depois. Entretanto, no nosso caso, privilegiando a *modalidade*.

Os trabalhos aqui referidos acrescentam resultados valiosos que confirmam a pertinência de se estudar a abordagem da *modalidade* nas aulas de língua, por meio do seu tratamento nos manuais escolares, uma vez que se sabe que a *modalidade* se manifesta através de diversos mecanismos linguísticos e está presente nas práticas de linguagem como importante recurso semântico-discursivo. Cada uma dessas investigações dá sua parcela de contribuição na composição deste trabalho. Com base nesses estudos já empreendidos, propomo-nos avançar nas pesquisas sobre a *modalidade* nos manuais mais atuais, ou seja, em um novo recorte sincrônico, não só em manuais brasileiros, mas também em manuais portugueses, com o intuito de perceber o avanço desse tratamento nos materiais.

A seguir, passamos, pois, à segunda parte do nosso capítulo que explica os procedimentos metodológicos do nosso trabalho.

3.4. Metodologia de investigação

Descrito o manual escolar e suas funções para o ensino das escolas portuguesas e brasileiras, sobretudo para o ensino de português como língua materna, pormenorizamos, nesta seção, os procedimentos metodológicos responsáveis por concretizar nossa investigação. Para tal, apresentamos os métodos, as categorias e os critérios de recolha de dados, bem como descrevemos o *corpus* de análise.

3.4.1. Métodos, categorias e critérios de recolha de dados

Nosso objetivo geral nesta investigação é verificar o tratamento dado à *modalidade* nos manuais didáticos. Nesse sentido, e em consonância com nossos objetivos específicos já expostos na introdução deste trabalho e aqui retomados, procederemos a uma pesquisa de natureza descritiva e analítica, em que são observados os eventos, registrados e analisados, além de classificados e interpretados (Gil, 2002). Prodanov e Freitas (2013, p. 52) pontuam que esse tipo de pesquisa visa "descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos" e por isso os fatos são observados e descritos "sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador."

Tais procedimentos são característicos, portanto, da pesquisa qualitativa, em que as ocorrências são descritas e analisadas em suas formas e diferentes funções dentro dos contextos. No tipo de amostra da metodologia qualitativa, não há uma valorização da quantidade das ocorrências (Martins & Pinto, 2015), mas uma descrição rica do fenômeno em estudo. Nesse viés, Bodgan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que "a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo." Para isso, deve prevalecer uma descrição minuciosa dos dados, pois se entende que os detalhes podem fazer a diferença na análise dos dados em questão.

Outra característica da investigação qualitativa levantada por Bodgan e Biklen (1994, p. 50) diz respeito à tendência de analisar os dados de forma indutiva. A partir

desse método, não se parte de hipóteses previamente construídas e as categorias emergem a partir da recolha dos dados. Entretanto, como bem colocam os autores, esta é uma tendência e não uma regra desse tipo de pesquisa. No que tange ao nosso trabalho, estabelecemos *a priori* um guião com as categorias que serão analisadas e descritas, mas não desconsideramos o fato de, por meio do método indutivo, promover uma análise que, em certo momento, levante questões relevantes que mereçam fazer parte das nossas categorias.

3.4.1.1. A análise de conteúdo como método

Dentro do paradigma da pesquisa descritiva e qualitativa, a análise de conteúdo é a forma metodológica mais apropriada para executarmos nosso trabalho, uma vez que tencionamos descrever a *modalidade* nos manuais escolares, identificando as linhas teóricas que subjazem a esse conteúdo, a forma como é tratado, revelando, inclusive, como a gramática (ou conhecimento explícito da língua ou análise linguística/semiótica[150]) é abordada no manual, confrontar a análise com os documentos norteadores dos currículos do Brasil e de Portugal, bem como estabelecer um contraste entre os manuais dos dois países. Assim, a análise de conteúdo auxiliar-nos-á a coletar e a analisar os dados desta pesquisa, pois se caracteriza como:

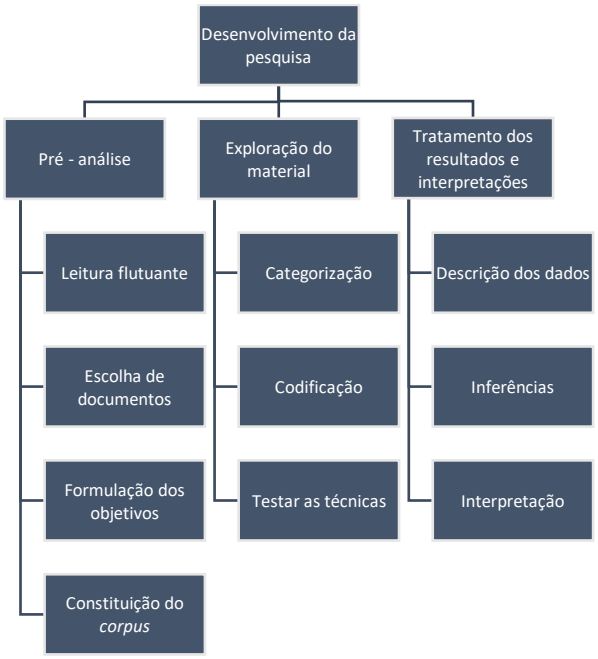
> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem. (Bardin, 2011, p. 44)

A análise de conteúdo, portanto, pode ser aplicada a diversos discursos e a todas as formas de comunicação independentemente do suporte aos quais estão vinculados. A ênfase do seu estudo, segundo Bardin (2011, p. 44), é "na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo", tendo, portanto, relação com a análise dos manuais escolares que nos propomos a realizar. Para tal, tentamos

[150] Para usarmos todos os termos arrolados pelos documentos norteadores dos currículos portugueses e brasileiros.

seguir, de forma geral, as três fases descritas por Bardin (2011, p. 121): “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Essas fases são mais bem visualizadas e descritas na figura a seguir, que corresponde a uma adaptação simplificada do fluxograma apresentado por Bardin (2011, p. 128), atribuindo destaque às etapas que têm maior relação com o passo a passo da nossa investigação.

Figura 6 - Desenvolvimento da pesquisa, segundo a análise de conteúdo



Fonte: adaptado de Bardin (2011, p. 128)

Na etapa de pré-análise, fizemos uma seleção de alguns manuais para proceder ao que Bardin (2011) denomina de “leitura flutuante”, que corresponde ao primeiro contato com os manuais que serão analisados, com o intuito de conseguir formular as questões e os objetivos que norteiam a pesquisa. Essas fases foram fundamentais para compor o *corpus* do trabalho, que será pormenorizado adiante.

No processo de exploração do material, estabelecemos, por meio das perguntas de partida e dos objetivos, as categorias de análise que guiam nosso estudo, mas não deixando também de captar, de forma indutiva, alguma caraterística que mereça ser descrita advinda da exploração e da análise dos dados, conforme os métodos

qualitativos já discutidos. “Na análise de conteúdo, esta constitui a fase específica de descrição de dados, por vezes de natureza quantitativa, que permitirá a sua análise e interpretação, assim como a fundamental inferência de algumas conclusões.” (Silva, 2006, p. 231)

A análise de conteúdo propriamente dita corresponde à terceira fase do desenvolvimento da pesquisa: o tratamento dos resultados e as interpretações. Os dados brutos descritos ganham leituras e interpretações mais sofisticadas, para atender aos objetivos pré-estabelecidos. Segundo Bardin (2011, p. 127), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.”

Em suma, depois de entender o processo metodológico que opera na nossa investigação, seguimos, nas próximas seções, com a exposição dos objetivos, com a descrição do nosso *corpus* e com os critérios de escolha dos manuais, bem como com a apresentação das categorias de análise.

3.4.1.2. Objetivos específicos e critérios de análise

Ao descrever as fases da análise de conteúdo na seção anterior, vimos que, a partir da pré-seleção de materiais e de uma leitura flutuante dos documentos, conseguimos estabelecer as perguntas e os objetivos (já apresentados em detalhes na introdução deste trabalho) que regem nossa pesquisa. Portanto, a pergunta de partida e os objetivos embasam a elaboração da nossa grelha de análise do conteúdo da *modalidade* nos manuais escolares em estudo.

Em suma, a pergunta à qual queremos responder é: *Como é trabalhada a categoria gramatical ‘modalidade’ nos manuais didáticos de português língua materna do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil*? Para responder a essa indagação, os seguintes objetivos gerais foram arrolados: (1) Descrever o tratamento dado à *modalidade* nos documentos de referência para o ensino do português em Portugal e no Brasil; (2) Constituir um modelo de análise do conteúdo de *modalidade* nos manuais com base em pressupostos teóricos da Semântica e da Pragmática; (3)

Identificar os mecanismos linguísticos acionados pelos manuais no tratamento do tópico *modalidade*. (4) Identificar o tipo de ensino de gramática priorizado pelo manual, por meio do trabalho com a *modalidade*. (5) Perceber se é mobilizado o trabalho consciente com mecanismos linguísticos de *modalidade*, no ensino da leitura e da escrita. (6) Estabelecer semelhanças e diferenças nas abordagens quanto ao tratamento da *modalidade* entre os manuais portugueses e brasileiros.

Além dos objetivos mais gerais, foram necessários outros mais específicos elaborados com vista a conduzir de maneira mais minuciosa a resposta à nossa pergunta central e, portanto, contribuir para "desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares." (Bardin, 2011, p. 33), pois, com essa análise, conseguimos fazer as inferências mais gerais, conforme a terceira fase da análise de conteúdo de Bardin: de como os manuais contribuem para o ensino e aprendizagem da língua materna, abordando uma categoria tão importante para o desenvolvimento da competência verbal. Desse modo, os principais objetivos específicos a atingir são:

a) descrever o que prescrevem os documentos norteadores do currículo para o ensino da *modalidade* no ensino do português no Ensino Secundário português e no Ensino Médio brasileiro[151];

b) descrever aspetos estruturais dos manuais de Português.

c) identificar o espaço destinado ao conteúdo da *modalidade* neste tipo de livro;

d) verificar a abordagem teórica mobilizada para fundamentar o conteúdo da *modalidade*;

e) identificar os principais mecanismos linguísticos[152] acionados no tratamento da *modalidade*;

f) especificar o tipo de gramática mobilizado para trabalhar a *modalidade*;

[151] Esse objetivo foi contemplado no capítulo 2, onde se apresentam os documentos de referência para o currículo do ensino de português para as escolas portuguesas e brasileiras e a abordagem que optaram dar ao tratamento da *modalidade*.
[152] Identificado na grelha como marcador de *modalidade*.

g) descrever o tipo de atividades no ensino da *modalidade*;

h) mapear os gêneros textuais utilizados no contexto do trabalho com a *modalidade*;

i) confrontar o trabalho com a *modalidade* nos manuais, e consequentemente com o conhecimento explícito da língua, com o que prescrevem os documentos orientadores dos currículos;

j) comparar a abordagem da *modalidade* entre os manuais de diferentes editoras.

k) contrastar a abordagem da *modalidade* entre os manuais do Brasil e de Portugal.

Considerando esses objetivos, acreditamos que a investigação será capaz de abarcar as duas funções principais da análise de conteúdo descritas por Bardin (2011, p. 31): a função heurística, em que se promove uma análise exploratória, "é a análise de conteúdo para ver o que dá"; e a função de administração de prova, que, de acordo com perguntas e hipóteses pré-estabelecidas, implica uma investigação sistemática "para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação."

Assim, com base nos objetivos e nos procedimentos metodológicos previamente descritos, e levando em consideração a necessidade de estabelecer "procedimentos objetivos" para alcançar "indicadores que permitam a inferência de conhecimentos." (Bardin, 2011, p. 44) relacionados à abordagem da *modalidade* nos manuais, elaboramos a seguinte grelha com o intento de orientar e sistematizar nossa análise que será descrita no capítulo subsequente.

Quadro 12 - Grelha de análise dos manuais didáticos

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto[153]					
Editora					
País de edição					
Ano de edição					
Ano de escolaridade					
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?					
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?					
Qual tipologia é adotada?					
Quais são os marcadores de *modalidade* explorados?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso(texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita ( ) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de *modalidade* explorados nos exercícios de gramática explícita?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso(texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	

[153] Utilizamos o termo "projeto" para designar o conjunto de manuais escolares destinados ao trabalho com a disciplina de Português nos três anos do Ensino Secundário português e do Ensino Médio brasileiro.

Quais são os marcadores de *modalidade* explorados nos exercícios do ensino da leitura?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso (texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	
Quais são os marcadores de *modalidade* explorados no ensino da escrita?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso(texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	
Se a modalidade é abordada implicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?					
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita ( ) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de *modalidade* explorados nos exercícios de gramática explícita?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso(texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	
Quais são os marcadores de *modalidade* explorados nos exercícios da leitura?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso (texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	
Quais são os marcadores de *modalidade* explorados no ensino da escrita?		**Os marcadores de *modalidade* são apresentados em contexto de uso(texto)?**		**Os efeitos de sentido dos marcadores de *modalidade* são explorados?**	

Fonte: elaborado pela autora

Com o objetivo de esclarecer as categorias da grelha de análise, apresentamos algumas considerações sobre as categorias em questão. Ao questionar se o tratamento

da *modalidade* é "explícito" ou "implícito", verificamos como se dá a abordagem da categoria a partir do campo lexical explicitado a seguir no quadro 11. Ademais, buscamos identificar a qual conteúdo a *modalidade* está associada, podendo ser ao conteúdo puramente semântico ou associado a outros campos de estudo. Em adição a essas indagações, é importante descobrir se os marcadores de *modalidade* são apresentados em "contexto de uso" e se os "efeitos de sentido" que produzem são explorados. Nesse viés, sabendo que "fatos gramaticais somente se justificam e se explicam em contextos (situacionais e verbais) em que ações de linguagem ocorrem" (Antunes, 2014, p. 46), objetivamos averiguar se a *modalidade* é tratada em situações reais de uso, seja na explicação do conteúdo, seja nas atividades em que é empregada. Adicionalmente, se a perspectivação do fenômeno gramatical se dá de forma contextualizada, o que, inevitavelmente, desencadeará em efeitos de sentido, o que também nos motiva a investigar se os manuais analisados exploram tais implicações. Nesse sentido, a seguir disponibilizamos um quadro resumindo os aspectos contemplados na grelha de análise.

Quadro 13 - Resumo das categorias de análise

Tratamento explícito da *modalidade*	Identifica-se se a *modalidade* é explicitamente abordada nos manuais. A análise baseia-se em identificar a presença de termos do seguinte campo lexical: *modalidade*, *modalização*, *modalizar*, *modalizador*, *valor modal*, *epistêmica*, *deôntica*, *apreciativa*.
Tratamento implícito da *modalidade*	Verifica-se se a *modalidade* é tratada de forma implícita, ou seja, sem a utilização direta dos termos do campo lexical da *modalidade*, podendo ser expressa através de termos como *ponto de vista do falante*, *força argumentativa*, *atitude do locutor*, entre outras formas.
Conteúdo	Reconhece-se o tipo de conteúdo ao qual a *modalidade* está relacionada no manual, podendo ser puramente semântico, ou associada a conteúdos morfológicos: verbo, advérbio, adjetivo; sintáticos: orações subordinadas substantivas; textuais: estudo do gênero artigo de opinião, por exemplo.

Contexto de uso (Gramática contextualizada)	Verifica-se se a *modalidade* é discutida em um contexto real de uso. Isso implica em considerar se a *modalidade* é aplicada em situações práticas de linguagem e comunicação e não apenas em frases fictícias.
Efeitos de sentido	Identifica-se se há exploração dos efeitos de sentido gerados pelo uso dos marcadores modais. Isso significa averiguar se a *modalidade* é perspectivada em sua função de afetar a interpretação das expressões linguísticas sobre as quais atua.

Fonte: elaborado pela autora

Compreendendo, assim como os demais autores mencionados neste contexto, a importância da *modalidade* na construção de significados nos enunciados, e, portanto, sua relevância para o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos, como também enfatizado pelos documentos que orientam os currículos escolares, descrevemos a relação entre o estudo dessa categoria e os gêneros textuais. Para isso, identificamos esses gêneros, bem como os marcadores modais selecionados pelos manuais para essa abordagem. Importa-nos também especificar o tipo de gramática acionado pelos manuais, sob as perspectivas teóricas descritas no capítulo 2 para ambos os países[154].

Ademais, descreveremos o tipo de atividade relacionado a essa abordagem gramatical da *modalidade*. A fim de darmos conta das diferenças estruturais e estilísticas dos manuais portugueses e brasileiros, acionamos duas teorias para classificar essas atividades: a teoria exposta e trabalhada por Silva (2006), que enquadra as atividades, segundo sua dimensão cognitiva, em três níveis: *reconhecimento*, *produção* e *explicitação*; e a linha teórica de Geraldi (1997), que, baseando-se na proposta dialógica bakhtiniana da linguagem, estabelece diferentes níveis de reflexão e da linguagem por meio das atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*[155].

[154] As concepções gerais de gramática foram apresentadas na seção 2.4.1; as teorias mais recentes e que amparam nossa análise estão expostas nas seções 2.4.2 e 2.4.3, todas no capítulo 2 desta tese.
[155] Esses conceitos são discutidos na seção 2.4.3.1 do capítulo 2.

Convém aqui descrever a classificação adotada por Silva (2006) para caracterizar as atividades de gramática analisadas pelo autor. São elas: *reconhecimento*, *produção* e *explicitação*. Para o autor, "uma atividade gramatical de *reconhecimento* traduz-se na identificação de unidades gramaticais num enunciado, na indicação de exemplos das mesmas a partir de conhecimentos gramaticais prévios e até na classificação de classes ou categorias gramaticais." (Silva, 2006, p. 291-292). Segundo o autor, os verbos que caracterizam essas atividades são, por exemplo: *sublinhar*, *copiar*, *indicar*, *identificar*, *definir*, *classificar*. As atividades que são consideradas como de *produção* "consistem exactamente na construção de frases simples, na transformação de enunciados complexos ou na produção textual em que os alunos integram conhecimentos sobra a estrutura da língua ou em que utilizam categorias gramaticais cujos usos, de facto, compreendem." (Silva, 2006, p. 292). São exemplos de verbos usados nesse tipo de atividade: produzir, utilizar, construir, reescrever, transformar, formar. Em última análise, os verbos explicar, esclarecer, justificar, fundamentar indicam as atividades de *explicitação*, as quais, segundo o autor, são as mais complexas, pois:

> são aquelas em que o aluno tem de proceder à *explicitação* quer de regras gramaticais ou de usos linguísticos quer do valor semântico ou da riqueza estilística de palavras, de construções e de formas de discurso, numa efetiva demonstração de um *conhecimento explícito da língua*. (Silva, 2006, p. 292)

Retomamos também os conceitos de atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas* para compreensão da classificação que empreendemos adiante. Dessa forma, as atividades linguísticas envolvem o uso cotidiano da linguagem em situações comuns de comunicação, como conversas, escrita, leitura e interações sociais. São atividades mais simples de nível oral e escrito, à base de repetição, em que não se exige reflexão do aluno. Já as atividades *epilinguísticas* "são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação." (Travaglia, 2006, p. 34). Em outras palavras, são as atividades que incluem a análise e discussão da linguagem, bem como a reflexão sobre as regras gramaticais, a estrutura da linguagem e a interpretação de textos. Já as

atividades *metalinguísticas* estão relacionadas diretamente com a descrição da língua e com a taxonomia gramatical. Nesse sentido, Geraldi (1997) e Franchi (2006) salientam que as atividades linguísticas e epilinguísticas devem preceder às atividades *metalinguísticas*, caso o objetivo seja levar o aluno a refletir os usos da língua, para posteriormente ampliar sua competência comunicativa.

Apesar das diferenças tipológicas, ambas as teorias arroladas nessa caracterização complementar-se-ão em nossa análise, como veremos no capítulo de análise. Outrossim, ainda que tenhamos delineado as categorias analisadas, ressaltamos que, conforme mencionado anteriormente, a estrutura aqui proposta serve como uma base de trabalho que não restringirá a análise qualitativa das ocorrências encontradas em nossa pesquisa, por meio de um estudo mais aprofundado dos manuais de português escolhidos para esta tese.

3.4.2. Descrição do *corpus*

Esta investigação é feita a partir de uma amostra de manuais escolares de Português do Ensino Secundário de Portugal e do Ensino Médio do Brasil. É importante destacar que os manuais possuem estruturas bastante distintas, principalmente quando comparamos os manuais dos dois países. Por isso, dada essa heterogeneidade dos livros, a análise de conteúdo consegue cumprir bem seu papel, pois corroboramos a opinião de Silva (2006, p. 231), de que essa metodologia apresenta uma "relativa flexibilidade de processos e métodos de análise." o que é bastante positivo e consegue abarcar, portanto, materiais com características diversas como é o caso dos livros que compõem o nosso *corpus*.

O processo de recolha de dados para composição do *corpus* deu-se respeitando as etapas que a seguir vão ser descritas.

A primeira etapa consistiu na seleção de 30 manuais didáticos de Língua Portuguesa, a saber:

1. 3 projetos/coleções (21 manuais) do Ensino Médio do Brasil do PNLD 2021;

2. 3 projetos/coleções (9 manuais) do Ensino Secundário de Portugal de edição 2019/2020.

Figura 7 - Manuais escolares de Português do Brasil

Fonte: sites das editoras

Figura 8 - Manuais escolares de Português de Portugal

Fonte: site da editora.

A propósito da etapa 1, devemos explicitar que os manuais escolhidos foram eleitos por fazerem parte da rede pública de ensino nos dois países. No caso do Brasil, são os projetos selecionados que fazem parte do PNLD 2021. Relembramos que, como o Brasil passou recentemente por uma mudança curricular, marcada pelo advento da BNCC em 2018 e a implantação do novo Ensino Médio, consequentemente, o número de manuais usados no Ensino Médio aumentou, conforme descrito na seção 3.2.1.2. Por isso, ao longo dos três anos de formação, o estudante tem acesso a 7 livros que compõem o projeto/coleção. Não consideramos qualquer outro material didático que possa integrar o projeto/coleção e que seja disponibilizado ao aluno. Já em Portugal, os manuais selecionados foram adotados no ano letivo de 2020/2021.

Para proceder à escolha desses manuais, acessamos aos portais dos Ministérios da Educação (MEC) de ambos os países. Em Portugal, há uma listagem disponível dos livros adotados em todas as escolas públicas do país[156]. No Brasil, há um portal vinculado ao MEC[157] com a listagem dos manuais que compõem o PNLD. Infelizmente, não é disponibilizado para consulta pública os manuais mais escolhidos pelas escolas. Devido a isso, no Brasil, elegemos diferentes projetos, com organizações e propostas distintas, de editoras bastante tradicionais. Já em Portugal, dado que são poucas as editoras que produzem manuais de português para o Ensino Secundário, dois dos três projetos analisados pertencem ao mesmo grupo editorial.

Os manuais brasileiros encontram-se disponíveis para consulta de professores e de escolas nos *sites* das editoras em suas versões como manuais do professor. Esses livros apresentam as mesmas informações que os manuais do aluno, acrescidos de informações para o professor, com respostas das atividades, acréscimos teóricos e sugestões de práticas pedagógicas. Já os manuais portugueses foram gentilmente cedidos pelas editoras, mas correspondem aos manuais do aluno.

A segunda etapa consistiu na avaliação dos conteúdos de exploração gramatical, referentes à categoria *modalidade* nos manuais selecionados. Apesar da prioridade

[156] Disponível em: https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados
[157] Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio

dada a este conteúdo que é o foco do presente trabalho, será também investigada a existência de menção implícita ou explícita à categoria *modalidade* nas seções destinadas ao estudo do verbo, do advérbio e do adjetivo, bem como nas atividades correspondentes; serão também verificadas as seções de estudo dos gêneros textuais, bem como as atividades de leitura e escrita relacionadas aos gêneros, conforme os objetivos estabelecidos.

Para essa última análise, recorreremos, nos manuais brasileiros, ao sistema de busca de palavras-chave: *modalidade*, *modalização*, *modal*, *força argumentativa*, *atitude do locutor*, já que estes possuem suas versões *e-books* abertas à consulta dos profissionais da educação. Esse recurso auxiliará a encontrar dados no trabalho com o texto, além de possivelmente também excluir algum dos livros do *corpus* que não apresente essa menção. Por consistirem em manuais do professor, consideramos nos manuais brasileiros as citações e sugestões atribuídas ao conteúdo em análise.

Em paralelo, nos manuais portugueses, essa busca deu-se referencialmente nos textos em que predomina a sequência argumentativa[158], em decorrência da relação intrínseca da argumentação e dos elementos linguísticos modalizadores: "A modalização ou modalidade é uma estratégia argumentativa que imprime, no enunciado, uma avaliação ou ponto de vista de um locutor sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação." (Nascimento, 2009, p. 1376)

A terceira etapa consistiu no tratamento dos dados que constituem o *corpus* da pesquisa, buscando responder a todos os objetivos traçados. Para tal, usaremos como auxílio a grelha de análise exposta na seção anterior.

Os manuais estudados estão identificados na lista a seguir. Eles se encontram separados por país de origem e identificados com as siglas: MP (Manual Português) e

[158] É sabido que os elementos modais estão presentes nas outras sequências textuais, portanto aparecem como recursos linguístico-discursivos nos mais variados gêneros e discursos, como foi exposto no capítulo 01, seção 1.4. Entretanto, optamos pela delimitação apenas como estratégia metodológica a fim de darmos conta do universo de textos dos manuais dos três anos de escolaridades do Ensino Secundário e do Ensino Médio.

MB (Manual Brasileiro). Estão ainda numerados para facilitar sua remissão em fase de análise.

Lista dos manuais portugueses

MP01-10 *Outras expressões 10. Português 10º ano.* Pedro Silva, Elsa Cardoso, Sofia Rente. Supervisão científica: Maria Luísa Azevedo. Porto: Porto Editora, 2020.
MP01-11 *Outras expressões 11. Português 11º ano.* Pedro Silva, Elsa Cardoso, Sofia Rente. Supervisão científica: Maria Luísa Azevedo. Porto: Porto Editora, 2020.
MP01-12 *Outras expressões 12. Português 12º ano.* Pedro Silva, Elsa Cardoso, Sofia Rente. Supervisão científica: Maria Luísa Azevedo. Porto: Porto Editora, 2020.

MP02-10 *Encontros 10. Português 10º ano.* Noémia Jorge, Cecilia Aguiar, Miguel Magalhães. Revisão científica: Maria Antónia Coutinho. Porto: Porto Editora, 2020.
MP02-11 *Encontros 11. Português 11º ano.* Noémia Jorge, Cecilia Aguiar, Miguel Magalhães. Revisão científica: Maria Antónia Coutinho. Porto: Porto Editora, 2020.
MP02-12 *Encontros 12. Português 12º ano.* Noémia Jorge, Cecilia Aguiar, Miguel Magalhães. Revisão científica: Maria Antónia Coutinho. Porto: Porto Editora, 2020.

MP03-10 *Palavras 10. Português 10º ano.* Maria João Pereira, Fernanda Bela Delindro. Supervisão científica: Maria Graciete Silva, Isabel Margarida Duarte. Porto: Arial Editores, 2019.
MP03-11 *Palavras 10. Português 11º ano.* Maria João Pereira, Fernanda Bela Delindro. Supervisão científica: Maria Graciete Silva, Isabel Margarida Duarte. Porto: Arial Editores, 2019.
MP03-12 *Palavras 10. Português 12º ano.* Maria João Pereira, Fernanda Bela Delindro. Supervisão científica: Maria Graciete Silva, Isabel Margarida Duarte. Porto: Arial Editores, 2019.

Lista dos manuais brasileiros

MB01-00 *Multiversos. Língua Portuguesa. Ensino Médio.* Obra específica de Língua Portuguesa para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda. São Paulo: FTD, 2020.

MB01-01 *Multiversos. Linguagens. Cidade em pauta. Ensino Médio.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta. São Paulo: FTD, 2020.

MB01-02 *Multiversos. Linguagens. Natureza em pauta. Ensino Médio.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta. São Paulo: FTD, 2020.

MB01-03 *Multiversos. Linguagens. Diversidade: lugares, falas e culturas. Ensino Médio.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta. São Paulo: FTD, 2020.

MB01-04 *Multiversos. Linguagens. Identidade. Ensino Médio.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta. São Paulo: FTD, 2020.

MB01-05 *Multiversos. Linguagens. No mundo do trabalho. Ensino Médio.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta. São Paulo: FTD, 2020.

MB01-06 *Multiversos. Linguagens. No mundo dos afetos. Ensino Médio.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Maria Tereza Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta. São Paulo: FTD, 2020.

MB02-00 *Práticas de Língua Portuguesa*. *Ensino Médio.* Obra específica de Língua Portuguesa para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Júnior. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB02-01 *Práticas de Linguagens. Ciência, Arte e Tecnologia.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB02-02 *Práticas de Linguagens. Múltiplas Vozes.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB02-03 *Práticas de Linguagens. Corpo, Arte e Cultura.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB02-04 *Práticas de Linguagens. Mundo do Trabalho.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB02-05 *Práticas de Linguagens. Projetos de Vida e Sociedade.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB02-06 *Práticas de Linguagens. Perspectivas Multiculturais.* Área de Linguagens e suas Tecnologias. Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MB03-00 *Se Liga nas Linguagens. Português. Ensino Médio.* Obra específica de Língua Portuguesa para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MB03-01 *Se Liga nas Linguagens. Experimenta atuar! As experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento.* Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priscila Vilas Boas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MB03-02 *Se Liga nas Linguagens. Experimenta enxergar! As experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação.* Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priscila Vilas Boas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MB03-03 *Se Liga nas Linguagens. Experimenta pertencer! As experiências de participação política, de ser jovem, da finitude e de estudar.* Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priscila Vilas Boas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MB03-04 *Se Liga nas Linguagens. Experimenta se situar! As experiências de se posicionar, de não temer o novo, da curadoria e da exposição.* Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priscila Vilas Boas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MB03-05 *Se Liga nas Linguagens. Experimenta dialogar! As experiências midiáticas, de reconhecimento de direitos, de diálogos da arte e de produção de conhecimento.* Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priscila Vilas Boas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MB03-06 *Se Liga nas Linguagens. Experimenta compartilhar! As experiências de compartilhar quem se é, de engajar, de comentar e de descobrir e informar.* Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias. Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priscila Vilas Boas. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

Síntese conclusiva

No capítulo que ora encerramos, apresentamos os procedimentos metodológicos que embasam nossa análise. Antes disso, refletimos sobre as funções do manual didático, bem como compreendemos o processo de produção, análise e adoção desses livros pelas escolas de Portugal e do Brasil. Para tal, debruçamo-nos sobre a legislação que rege esse processo e apresentamos trabalhos que se ocuparam do estudo da *modalidade* no manual didático, bem como o estudo da gramática no mesmo suporte.

Posto isso, seguimos para as seções em que os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram detalhados. É importante ressaltar, como já explicitado ao longo

do capítulo, que a análise irá além de simplesmente responder à grelha proposta na seção 3.4.1.2, que atende a um dos objetivos elencados. Para além disto, a análise empreendida mostrará uma reflexão sobre o ensino de análise linguística a partir de uma categoria tão importante para a construção dos mais variados discursos. Portanto, passamos ao capítulo 04 desta tese em que concretizamos a análise e a interpretação dos resultados, conforme os critérios colocados e o referencial teórico apresentado.

4. O tratamento da *modalidade* nos manuais de Português: descrição, análise dos dados e resultados

> As práticas de e sobre a língua, que constituem afinal o cerne do ensino-aprendizagem do Português, põem em relevo a inseparabilidade entre competências e conteúdos, por um lado, e entre gramática e discurso, por outro. As dimensões sociais, subjetivas e interativas da língua estão de facto inscritas na sua estrutura, e o conhecimento explícito da língua que os programas consagram e defendem envolve [sic] necessariamente uma dimensão metapragmática. (Lopes, 2011, p. 241)

Considerações iniciais

A partir do arcabouço teórico (capítulos 1 e 2) e dos procedimentos metodológicos (capítulo 3) expostos nesta tese, visamos, neste capítulo, apresentar, efetivamente, o tratamento dado à *modalidade* nos manuais escolares, analisando de que maneira esse tratamento ocorre e quais as convergências e divergências entre os manuais de Portugal e do Brasil. Para tanto, seguiremos os objetivos específicos delineados no capítulo 3 desta tese.

Assim, em uma primeira dimensão da nossa investigação, fazemos a descrição estrutural dos manuais. Desse modo, ao explorar sua organização, já será possível uma análise prévia da localização do conteúdo da *modalidade*, que pode condicionar, inclusive, diferenças na abordagem dos conteúdos em análise. Em seguida, em duas seções consecutivas, realizamos a descrição desses conteúdos nos manuais dos dois países, observando e analisando as teorias e os marcadores modais mobilizados, bem como o tipo de gramática subjacente às atividades previstas. Serão verificadas também possíveis diferenças entre as abordagens das editoras. Caberá, no final desta parte, proceder à análise contrastiva entre os resultados obtidos nos manuais dos dois países.

É importante destacar que, em nossa análise, buscaremos preservar, quando possível, as terminologias usadas em cada país, em consonância com os documentos norteadores dos currículos, bem como da própria estrutura dos manuais.

Dando sequência, seguem-se as últimas seções do capítulo, que trarão à luz uma análise mais breve da abordagem da categoria *modalidade* em outras partes dos manuais, nomeadamente, no ensino da leitura e da escrita. Será uma análise menos profunda, dada a dificuldade de passar em revista todos os textos dos 30 manuais. Por isso, como já explicitado no capítulo 3, usaremos, nos manuais brasileiros, a ferramenta de busca, uma vez que os livros estão no formato *e-book*, para a identificação dos textos que mobilizam a *modalidade* como recurso linguístico-discursivo. Nos manuais portugueses, disponíveis em formato impresso, exploraremos, prioritariamente, os textos da sequência argumentativa, por acreditarmos existir uma maior probabilidade de mobilização desse tipo de recurso, como bem sugerem os variados estudos que expomos nos capítulos 1 e 3. Ademais, caberá, mais uma vez, no balanço deste apartado, o contraste entre as propostas dos manuais dos dois países.

4.1. Estrutura dos manuais de Português

Descreveremos, nesta seção, a macroestrutura dos manuais em análise, buscando delinear a disposição didática desses livros, para, em seguida, a nível da microestrutura, identificar o espaço atribuído à categoria *modalidade*. Para isso, dividimos a seção em duas partes: na primeira, olharemos para os manuais portugueses e, na segunda, para os manuais brasileiros, dado que as obras dos dois países se diferenciam substancialmente em sua organização.

4.1.1. Manuais portugueses

Antes de esmiuçar estruturalmente os manuais que compõem nosso *corpus*, é mister resgatarmos algumas informações pertinentes, ainda que já tenham sido mencionadas em outras partes desta tese. Desse modo, retomamos aqui que analisaremos 3 projetos/coleções de Português do Ensino Secundário, ou seja, 9 livros, sendo 3 do 10.º ano, 3 do 11.º e 3 do 12.º. As editoras propõem os três livros sequenciados para os três anos de escolaridade desse nível de ensino. Todos os manuais

foram adotados pelas escolas públicas de Portugal no ano letivo de 2020/2021 e seguem sendo utilizados nas escolas que os adotaram no ano letivo 2022/2023, em uso no 12.º ano. Desconsideramos os outros materiais que possam compor o material didático de Português[159].

Os manuais foram elaborados segundo o Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário, de 2014. Embora as obras sejam de 2020, elas ainda não seguiram os documentos orientadores mais recentes do currículo português: Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais (conforme exposto no capítulo 2, seção 2.2.2). Essa constatação foi feita graças à análise da organização dos conteúdos, que refletem, quase que fielmente, o que é apresentado pelo Programa e Metas. Outrossim, os manuais também buscam respeitar o processo de elaboração, validação e adoção de manuais, regido pela Lei 47/2006 (conforme o capítulo 3, seção 3.2.1.1).

Devido ao monopólio de um grupo editorial português, no que tange à produção dos manuais didáticos, duas das coleções em análise pertencem à mesma editora: a Porto Editora[160]; o outro projeto pertence à Areal Editores[161]. Os livros analisados são os manuais do aluno, sem qualquer informação/acréscimo de cunho teórico e/ou pedagógico, que seria característico do manual do professor. Os exemplares foram gentilmente cedidos para este estudo pelo grupo Porto Editora.

Como os documentos norteadores do currículo, no caso o Programa e Metas Curriculares de Português, estipulam quais assuntos devem ser contemplados em cada ano de escolaridade, sabemos, desde já, que ocorrerá uma similaridade entre os

[159] Referimo-nos, como também já exposto no capítulo 3, à gramática escolar, livros de atividades, material multimídia e/ou qualquer outro material que possa ser disponibilizado ao aluno para as aulas de Português.

[160] Silva (2006, p. 429), em sua análise do ensino de gramática em manuais de Português do Ensino Básico, terceiro ciclo, constatou o predomínio da Porto Editora entre os manuais adotados nos anos de escolaridade em questão: "a Porto Editora mantém, destacada, o primeiro lugar entre as editoras escolares portuguesas, conseguindo mais de 30% das adopções a nível nacional."

[161] Desde 2001, a Areal Editores faz parte do Grupo Porto Editora.

projetos quanto à disposição desses conteúdos. Estando a par dessa particularidade, iniciamos a análise, descrevendo especificamente cada projeto/coleção.

4.1.1.1. Outras Expressões

O projeto *Outras Expressões* é uma publicação portuguesa, da Porto Editora, datada de 2020, cujos autores são Pedro Silva, Elsa Cardoso e Sofia Rente, com supervisão científica de Maria Luísa Azevedo. Os livros em análise correspondem à 1.ª edição, diferenciando-se somente na quantidade de reimpressões: 10.º ano – 6.ª reimpressão; 11.º ano – 5.ª reimpressão; 12.º ano – 4.ª reimpressão. Como já mencionado, os manuais foram adotados no ano letivo de 2020/2021 para o 10.º ano e são usados até o ano letivo de 2022/2023, ano que completa o ciclo de uso no 12.º ano. Retomamos aqui a referenciação que usamos para esses manuais: MP01-10 (manual português do 10.º ano); MP01-11 (manual português do 11.º ano); MP01-12 (manual português do 12.º ano).

O primeiro destaque que é possível fazermos diz respeito ao título: *Outras Expressões*, que foge, por exemplo, aos títulos que se associam muito mais a valores gramaticais, como Silva (2006) bem observou nos manuais do 3.º ciclo que analisou[162]. Esse título parece denotar uma associação mais forte ao trabalho com as múltiplas competências de expressão: escrita, oralidade, formalidade, informalidade, funcional ou literária, concretizadas por meio de materiais semióticos variados, que não se limitam ao linguístico. Assim, há uma ênfase em domínios como o da literatura e da leitura, em primeiro plano, o que é provado pela forma como se nomeiam os capítulos, intitulados a partir de temas literários, conforme os conteúdos estipulados pelo Programa. Além disso, as imagens estampadas[163] nas capas dos três manuais mostram uma mistura de linguagens, como: fotografia, cinema; jornalismo. O título pode então fazer menção a

[162] Silva (2006) constatou uma grande porcentagem de livros cujos títulos destacam a própria língua objeto ou o domínio da gramática: "Palavras em Português / Português em palavras; Português para todos; Ser em Português; Letras; Plural; Ponto por Ponto; Discurso Directo." (Silva, 2006, p. 431)

[163] As imagens trazidas pelas capas configuram-se como importantes recursos semióticos que contribuem para o entendimento das escolhas teóricas e didáticas dos manuais, bem como para a forma como estes querem relacionar-se com seus leitores.

essas múltiplas linguagens, aos variados gêneros textuais e discursos, aos variados valores semânticos, ou seja, abrangendo todos os níveis linguísticos.

Os manuais não dispõem de qualquer texto que apresente a proposta pedagógica do projeto, dando início, na segunda página, ao índice e, em seguida, aos capítulos. Também não identificamos uma referência direta de que o manual estivesse adequado ao documento regulador vigente. Apenas verificamos uma alusão ao Programa no manual do 10.º ano, quando se propõe uma série de obras literárias para o desenvolvimento do projeto de leitura: "Apresentam-se as referências às obras propostas para o Projeto de Leitura tal como surgem elencadas no Programa e Metas Curriculares do Português (pp. 29-30)." (Silva, Cardoso, & Rente, 2020, p.21)

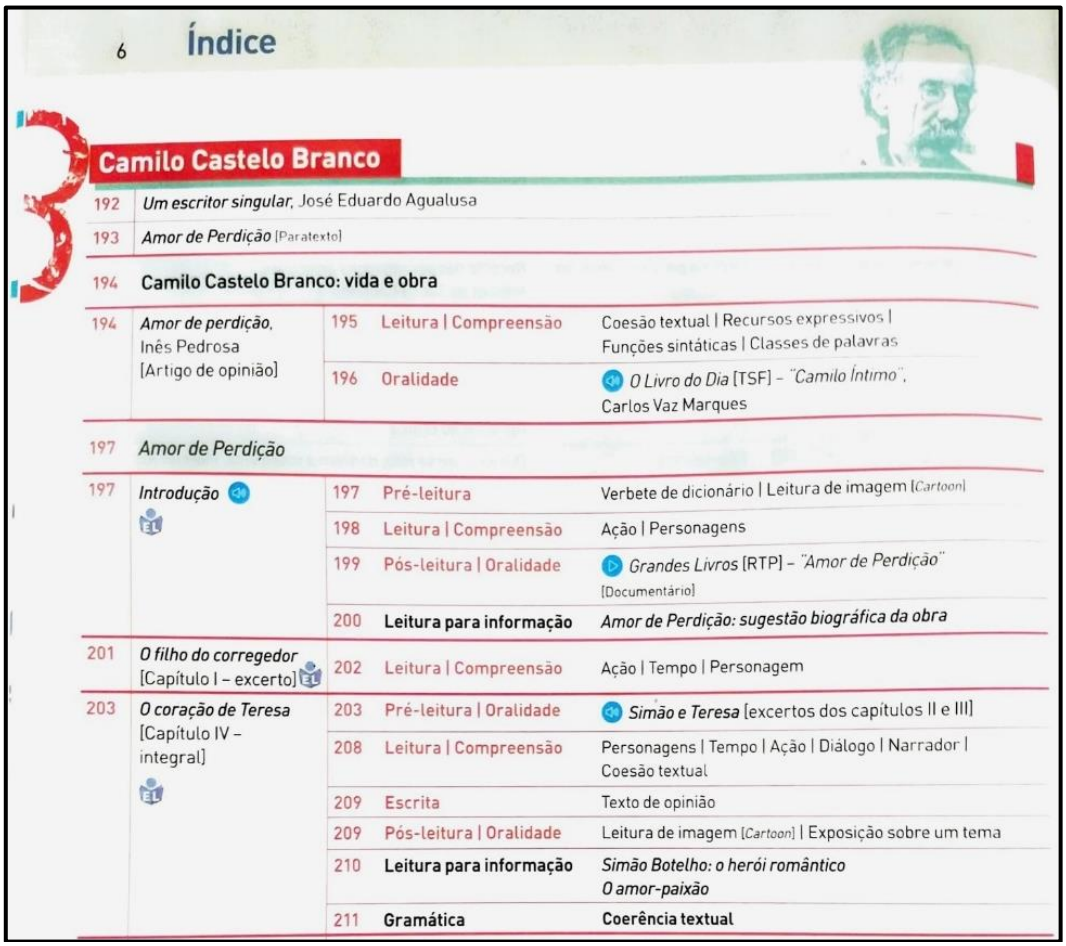
Os MP01-10 e MP01-11 são divididos em 6 capítulos, enquanto o manual MP01-12 apresenta 4. Em todos os livros, os capítulos são antecedidos por um capítulo 0, ou seja, uma seção introdutória, denominada *Diagnóstico*. No final de cada capítulo, figuram as seguintes seções de destaque: projeto de leitura; grelha de autoavaliação e ficha formativa. No final do livro, há um suplemento informativo. É este suplemento que apresenta informações teóricas sobre os conteúdos abordados ao longo do livro. Nota-se uma pequena variação dessa estrutura no MP01-12, que, ao invés da seção de autoavaliação, apresenta uma seção denominada consolidação, também disposta nos finais dos capítulos.

Toda a organização dos manuais gira em torno dos tópicos literários, por isso os capítulos têm o nome exato dos conteúdos indicados pelo Programa. No MP01-10 são: 0 – Diagnóstico; 1 – Poesia Trovadoresca; 2 – Fernão Lopes; 3 – Gil Vicente; 4 – Rimas de Camões; 5 – Os *Lusíadas* de Camões; História Trágico-Marítima. No MP01-11: 0 – Diagnóstico; 1 – Padre António Vieira; 2 – Almeida Garrett; 3 – Camilo Castelo Branco; 4 – Eça de Queirós 5 – Antero de Quental; 6 – Cesário Verde. No MP01-12: 0 – Diagnóstico; 1 – Fernando Pessoa; 2 – Contos; 3 – Poetas contemporâneos; 4 – José Saramago.

Dentro de cada capítulo, além da educação literária, são abordados os outros domínios: leitura, oralidade, escrita e gramática[164]. Assim, o aluno entra em contato com uma gama de textos e de gêneros textuais que versam sobre o tema do capítulo e passeiam pelos diferentes domínios. Esse percurso dá-se antes e depois do contato direto com o texto literário que se relaciona com o título do capítulo. A seguir, podemos visualizar a figura 09, com o índice de um dos manuais do projeto, que mostra, a título de exemplo, a organização desses conteúdos.

[164] Estamos abordando o termo domínio e essa divisão, pois seguimos aquilo que o Programa e Metas Curriculares do Português prescrevem, sendo, portanto, como os manuais portugueses fazem a abordagem.

Figura 9 - Estrutura do manual *Outras expressões*[165] - MP01-11[166]



6 Índice

3 Camilo Castelo Branco

192	*Um escritor singular*, José Eduardo Agualusa			
193	*Amor de Perdição* [Paratexto]			
194	**Camilo Castelo Branco: vida e obra**			
194	*Amor de perdição*, Inês Pedrosa [Artigo de opinião]	195	Leitura | Compreensão	Coesão textual | Recursos expressivos | Funções sintáticas | Classes de palavras
		196	Oralidade	*O Livro do Dia* [TSF] – "Camilo Íntimo", Carlos Vaz Marques
197	*Amor de Perdição*			
197	*Introdução*	197	Pré-leitura	Verbete de dicionário | Leitura de imagem [Cartoon]
		198	Leitura | Compreensão	Ação | Personagens
		199	Pós-leitura | Oralidade	*Grandes Livros* [RTP] – "Amor de Perdição" [Documentário]
		200	**Leitura para informação**	*Amor de Perdição: sugestão biográfica da obra*
201	*O filho do corregedor* [Capítulo I – excerto]	202	Leitura | Compreensão	Ação | Tempo | Personagem
203	*O coração de Teresa* [Capítulo IV – integral]	203	Pré-leitura | Oralidade	*Simão e Teresa* [excertos dos capítulos II e III]
		208	Leitura | Compreensão	Personagens | Tempo | Ação | Diálogo | Narrador | Coesão textual
		209	Escrita	Texto de opinião
		209	Pós-leitura | Oralidade	Leitura de imagem [Cartoon] | Exposição sobre um tema
		210	**Leitura para informação**	*Simão Botelho: o herói romântico* *O amor-paixão*
		211	**Gramática**	**Coerência textual**

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 6)

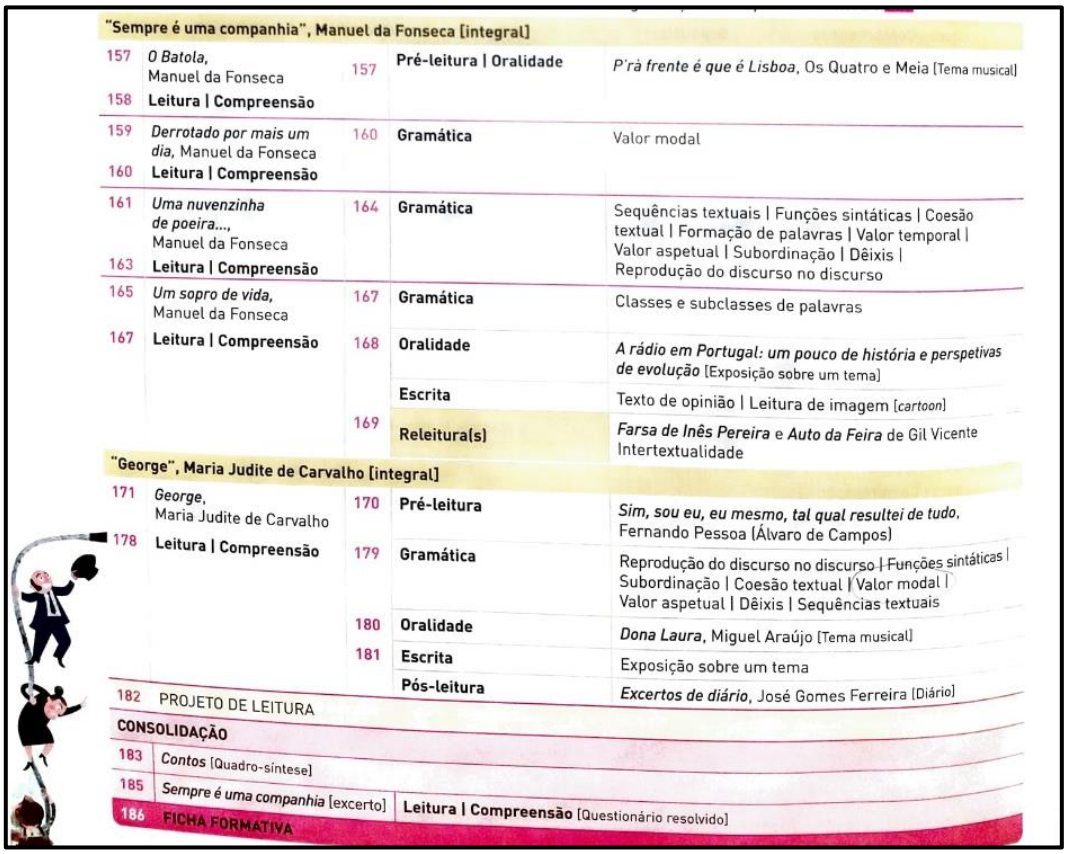
A partir do excerto do capítulo mostrado na figura 09, mesmo não mostrando toda a abordagem do capítulo em questão, é possível identificarmos uma predominância de seções que trabalham os domínios da literatura e da leitura, e uma menor ênfase no trabalho com os domínios da escrita e da gramática.

No que se refere ao conteúdo de *modalidade*, este apresenta-se de maneira explícita, seguindo a orientação do Programa, no MP01-12, estando assinalado explicitamente em três dos quatro capítulos deste manual, além de ser contemplado no

[165] Há uma diferença entre a qualidade das imagens dos manuais portugueses e brasileiros, devido à forma como são capturadas. Os livros portugueses são impressos e as imagens são feitas a partir do processo de *scanner*; já os brasileiros são em formato e-book, que permite fazer *print screen* das imagens.
[166] Como foi preciso inserir muitos *print screens* neste capítulo, algumas figuras não permitem uma leitura fácil, pois precisamos gerir seus tamanhos. Entretanto, atendendo a que as teses circulam atualmente em formato digital, é possível ao leitor manipular o tamanho do texto.

final do livro, no bloco informativo[167]. A seguir, a figura 10 mostra a disposição do referido conteúdo em uma de suas ocorrências.

Figura 10 - Disposição do conteúdo *modalidade* no manual *Outras Expressões* – MP01-12



"Sempre é uma companhia", Manuel da Fonseca [integral]

157 *O Batola*, Manuel da Fonseca
158 **Leitura | Compreensão**
157 **Pré-leitura | Oralidade** — *P'rà frente é que é Lisboa*, Os Quatro e Meia [Tema musical]

159 *Derrotado por mais um dia*, Manuel da Fonseca
160 **Leitura | Compreensão**
160 **Gramática** — Valor modal

161 *Uma nuvenzinha de poeira...*, Manuel da Fonseca
163 **Leitura | Compreensão**
164 **Gramática** — Sequências textuais | Funções sintáticas | Coesão textual | Formação de palavras | Valor temporal | Valor aspetual | Subordinação | Dêixis | Reprodução do discurso no discurso

165 *Um sopro de vida*, Manuel da Fonseca
167 **Leitura | Compreensão**
167 **Gramática** — Classes e subclasses de palavras

168 **Oralidade** — *A rádio em Portugal: um pouco de história e perspetivas de evolução* [Exposição sobre um tema]
Escrita — Texto de opinião | Leitura de imagem [*cartoon*]
169 **Releitura(s)** — *Farsa de Inês Pereira* e *Auto da Feira* de Gil Vicente Intertextualidade

"George", Maria Judite de Carvalho [integral]

171 *George*, Maria Judite de Carvalho
178 **Leitura | Compreensão**
170 **Pré-leitura** — *Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo*, Fernando Pessoa (Álvaro de Campos)
179 **Gramática** — Reprodução do discurso no discurso | Funções sintáticas | Subordinação | Coesão textual | Valor modal | Valor aspetual | Dêixis | Sequências textuais
180 **Oralidade** — *Dona Laura*, Miguel Araújo [Tema musical]
181 **Escrita** — Exposição sobre um tema
Pós-leitura — *Excertos de diário*, José Gomes Ferreira [Diário]

182 PROJETO DE LEITURA

CONSOLIDAÇÃO

183 *Contos* [Quadro-síntese]
185 *Sempre é uma companhia* [excerto] | **Leitura | Compreensão** [Questionário resolvido]
186 FICHA FORMATIVA

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 6)

Além de aparecer no capítulo 2 do MP01-12, o conteúdo aparece também nos capítulos 1, 3 e 4, sendo referenciado no *índice* e no *bloco informativo* por meio do termo *valor modal*. A análise à forma como este conteúdo é trabalhado será feita nas seções que se seguem. Entretanto, já é possível antecipar que, ao longo do manual, a *modalidade* aparece, muitas vezes, como atividade integrada no domínio da leitura, enquanto a sua exposição gramatical ficou a cargo de uma seção intitulada *Gramática* no capítulo 1 (p. 107) e do *Bloco informativo* do 12.º (apêndice final – p. 399), estando associada ao conteúdo de Semântica.

[167] Nos MP01-10 e o MP01-11, essa seção é denominada: *Suplemento informativo*.

4.1.1.2. Encontros

O projeto *Encontros*, pertencente à mesma editora do projeto anterior, a Porto Editora, também é uma publicação de 2020. Tem estrutura muito similar ao projeto *Outras Expressões* uma vez que pertencem à mesma editora. Os autores são Noémia Jorge, Sónia Gonçalves Junqueira, com supervisão científica de Maria Antónia Coutinho. Os manuais em análise correspondem à 1.ª edição, mas também distintos na quantidade de reimpressões: 10.º ano – 5.ª reimpressão; 11.º ano – 4.ª reimpressão; 12.º ano – 3.ª reimpressão. Assim como os demais, os manuais foram adotados no ano letivo de 2020/2021 para o 10.º ano e são usados até o ano letivo de 2022/2023. Os manuais deste projeto são referenciados pelas siglas: MP02-10 (manual do 10.º ano); MP02-11 (manual do 11.º ano); MP02-12 (manual do 12.º ano).

O projeto *Encontros* também possui um título que sugere que o aluno vai ter um grato encontro com o texto, com a leitura, com as obras literárias, com os seus personagens, com outros períodos históricos. Ademais, o projeto congrega vários domínios, várias correntes literárias, vários gêneros textuais e modalidades de comunicação, marcando encontro em um só lugar. Isso é reforçado, inclusive, pelos desenhos das capas: uma mulher que lê um livro (MP02-10); pessoas conversando em um parque, vestidas com trajes não contemporâneos (MP02-11); uma figura que parece ser Fernando Pessoa que segura um jornal (MP02-12). Mais uma vez, o título distancia-se do domínio gramatical para associar-se fortemente ao domínio da leitura e da literatura.

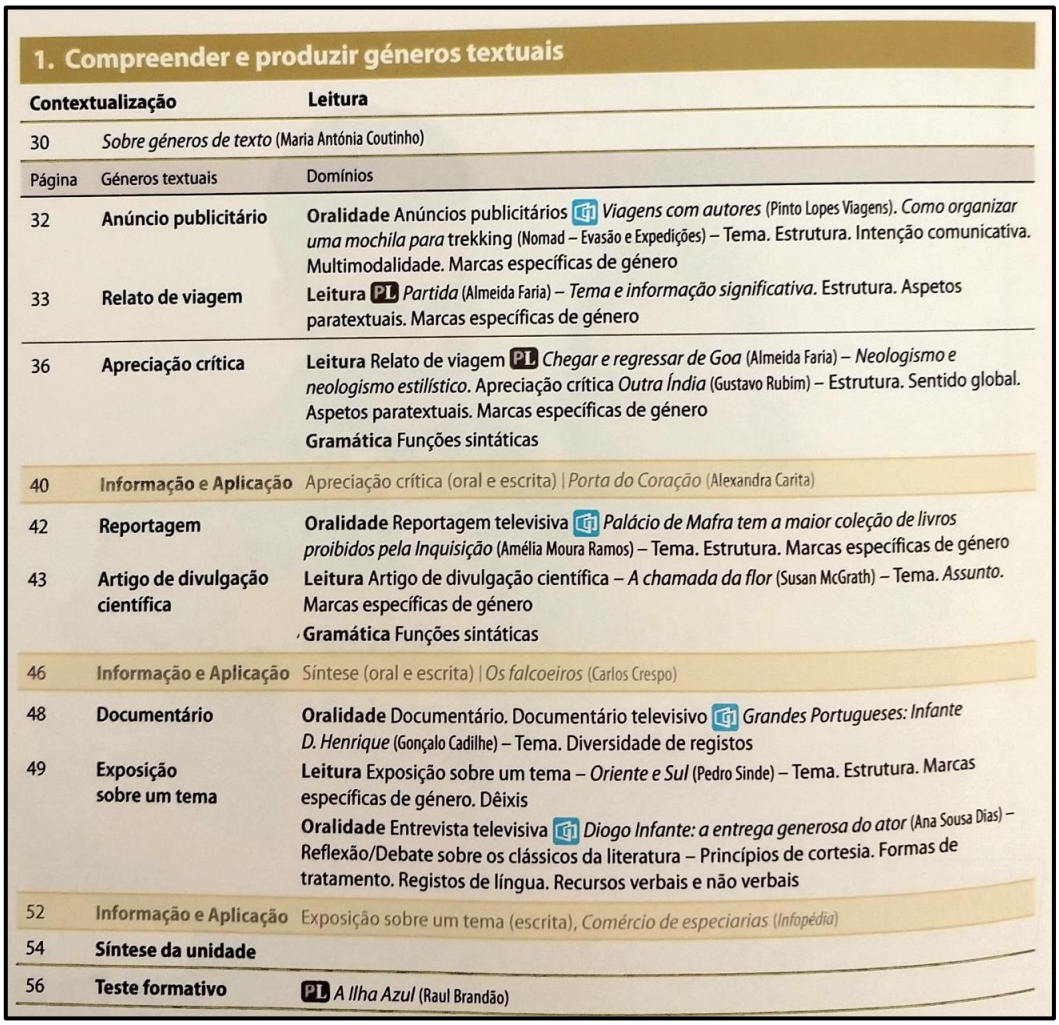
Os manuais também não apresentam prefácio que explique a proposta pedagógica adotada, tampouco os documentos que orientam a sua elaboração. Ainda assim, pelo conteúdo e sua disposição, é possível constatar que seguem o Programa e Metas Curriculares do Português. Para fazer a organização do conteúdo, o projeto também usa a literatura como eixo condutor.

O MP02-10 está dividido em 7 capítulos, um a mais que o MP01-10. Isso porque o MP02-10, após o capítulo 0, inicia com um capítulo dedicado ao estudo de vários gêneros textuais. Assim, no MP02-10, temos: 0 – Diagnóstico e Projeto de leitura; 1 –

Compreender e produzir gêneros textuais; 2 – Poesia trovadoresca; 3 – Fernão Lopes, *Crónica de D. Joao I*; 4 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira* / *Auto da Feira*; 5 – Luís de Camões, *Rimas*; 6 – Luís de Camões, *Os Lusíadas*; 7 – História Trágico-Marítima. Já no MP02-11: 0 – Diagnóstico; 1 – Padre António Vieira – Sermão de Santo António; 2 – Almeida Garrett – Frei Luís de Sousa; 3 – Camilo Castelo Branco – *Amor de Perdição*; 4 – Eça de Queirós – *Os Maias*; 5 – Antero de Quental – *Sonetos Completos*; 6 – Cesário Verde – Cânticos do Realismo (*O livro de Cesário Verde*). No MP02-12: 0 – Diagnóstico e projeto de leitura; 1 – Fernando Pessoa; 2 – Contos; 3 – Poetas contemporâneos; 4 – José Saramago. Neste último manual, os capítulos são divididos em seções que correspondem a obras e/ou diferentes autores.

De maneira análoga ao projeto anterior, no projeto *Encontros*, há a predominância do domínio educação literária, leitura e oralidade, em detrimento da gramática e da escrita. Não há diferenças significativas em comparação com o projeto *Outras Expressões*. Para exemplificarmos, segue a figura 11, onde é possível verificar a estrutura do manual, bem como a disposição dos domínios trabalhados.

Figura 11 - Estrutura do manual *Encontros* – MP02-10



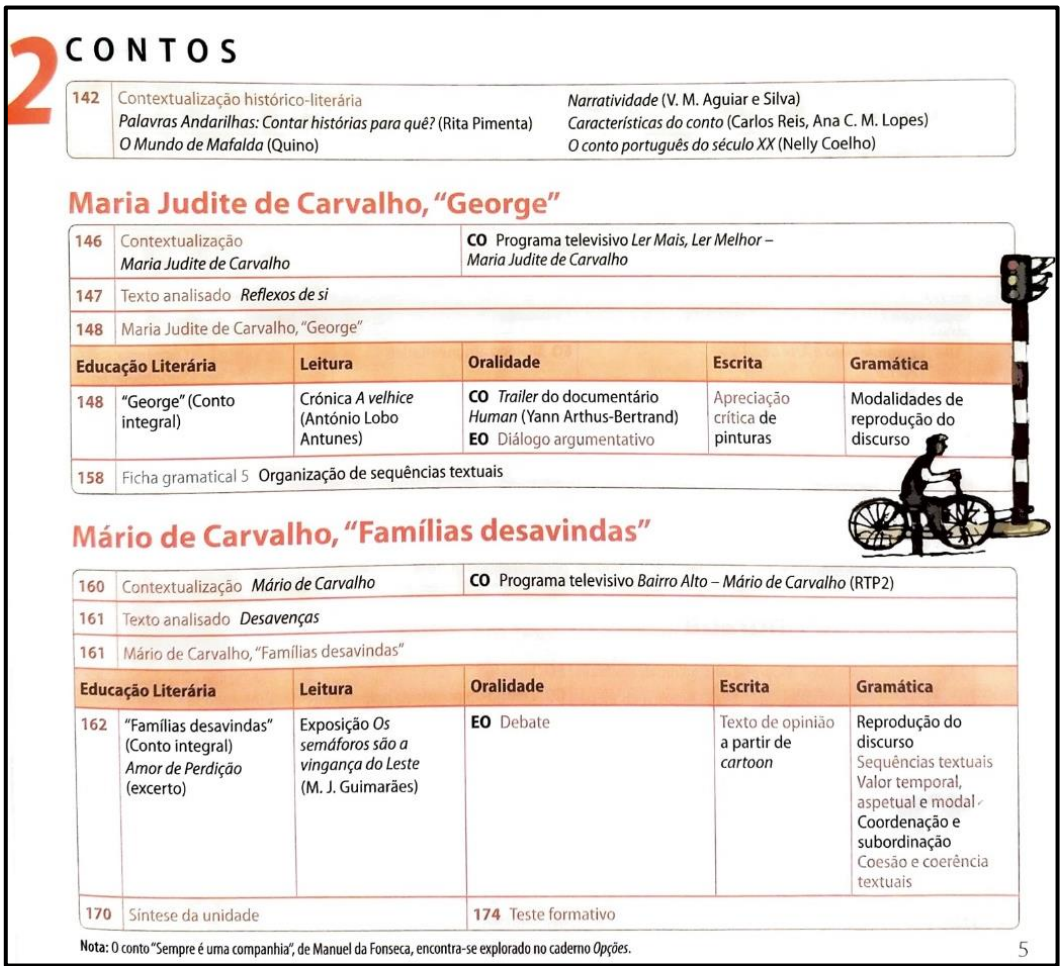
1. Compreender e produzir géneros textuais

Contextualização		Leitura
30	*Sobre géneros de texto* (Maria Antónia Coutinho)	
Página	Géneros textuais	Domínios
32	**Anúncio publicitário**	**Oralidade** Anúncios publicitários *Viagens com autores* (Pinto Lopes Viagens). *Como organizar uma mochila para* trekking (Nomad – Evasão e Expedições) – Tema. Estrutura. Intenção comunicativa. Multimodalidade. Marcas específicas de género
33	**Relato de viagem**	**Leitura** PL *Partida* (Almeida Faria) – *Tema e informação significativa.* Estrutura. Aspetos paratextuais. Marcas específicas de género
36	**Apreciação crítica**	**Leitura** Relato de viagem PL *Chegar e regressar de Goa* (Almeida Faria) – *Neologismo e neologismo estilístico.* Apreciação crítica *Outra Índia* (Gustavo Rubim) – Estrutura. Sentido global. Aspetos paratextuais. Marcas específicas de género **Gramática** Funções sintáticas
40	**Informação e Aplicação**	Apreciação crítica (oral e escrita) | *Porta do Coração* (Alexandra Carita)
42	**Reportagem**	**Oralidade** Reportagem televisiva *Palácio de Mafra tem a maior coleção de livros proibidos pela Inquisição* (Amélia Moura Ramos) – Tema. Estrutura. Marcas específicas de género
43	**Artigo de divulgação científica**	**Leitura** Artigo de divulgação científica – *A chamada da flor* (Susan McGrath) – Tema. *Assunto.* Marcas específicas de género **Gramática** Funções sintáticas
46	**Informação e Aplicação**	Síntese (oral e escrita) | *Os falcoeiros* (Carlos Crespo)
48	**Documentário**	**Oralidade** Documentário. Documentário televisivo *Grandes Portugueses: Infante D. Henrique* (Gonçalo Cadilhe) – Tema. Diversidade de registos
49	**Exposição sobre um tema**	**Leitura** Exposição sobre um tema – *Oriente e Sul* (Pedro Sinde) – Tema. Estrutura. Marcas específicas de género. Dêixis **Oralidade** Entrevista televisiva *Diogo Infante: a entrega generosa do ator* (Ana Sousa Dias) – Reflexão/Debate sobre os clássicos da literatura – Princípios de cortesia. Formas de tratamento. Registos de língua. Recursos verbais e não verbais
52	**Informação e Aplicação**	Exposição sobre um tema (escrita), *Comércio de especiarias* (Infopédia)
54	**Síntese da unidade**	
56	**Teste formativo**	PL *A Ilha Azul* (Raul Brandão)

Fonte: Jorge e Aguiar (2020, p. 2)

Em relação ao conteúdo da *modalidade*, mais uma vez, será abordado no manual do 12.º ano, obedecendo às orientações do Programa e Metas. A *modalidade* é abordada 8 vezes (atividades), em 3 dos 4 capítulos, além, claro, da exposição explícita do conteúdo na *Ficha gramatical* (pp. 87 e 88) e na *Ficha informativa* (p. 269) apresentada no final do manual. No excerto do índice do MP02-12 (figura 12), há a primeira indicação desse trabalho, com a referência: *valor modal*.

Figura 12 - Disposição do conteúdo *modalidade* no manual *Encontros* – MP02-12



2 CONTOS

142	Contextualização histórico-literária *Palavras Andarilhas: Contar histórias para quê?* (Rita Pimenta) *O Mundo de Mafalda* (Quino)	*Narratividade* (V. M. Aguiar e Silva) *Características do conto* (Carlos Reis, Ana C. M. Lopes) *O conto português do século XX* (Nelly Coelho)

Maria Judite de Carvalho, "George"

146	Contextualização *Maria Judite de Carvalho*	**CO** Programa televisivo *Ler Mais, Ler Melhor – Maria Judite de Carvalho*
147	Texto analisado *Reflexos de si*	
148	Maria Judite de Carvalho, "George"	

Educação Literária	Leitura	Oralidade	Escrita	Gramática
148 "George" (Conto integral)	Crónica *A velhice* (António Lobo Antunes)	**CO** *Trailer* do documentário *Human* (Yann Arthus-Bertrand) **EO** Diálogo argumentativo	Apreciação crítica de pinturas	Modalidades de reprodução do discurso

158	Ficha gramatical 5 Organização de sequências textuais

Mário de Carvalho, "Famílias desavindas"

160	Contextualização *Mário de Carvalho*	**CO** Programa televisivo *Bairro Alto – Mário de Carvalho* (RTP2)
161	Texto analisado *Desavenças*	
161	Mário de Carvalho, "Famílias desavindas"	

Educação Literária	Leitura	Oralidade	Escrita	Gramática
162 "Famílias desavindas" (Conto integral) *Amor de Perdição* (excerto)	Exposição *Os semáforos são a vingança do Leste* (M. J. Guimarães)	**EO** Debate	Texto de opinião a partir de *cartoon*	Reprodução do discurso Sequências textuais Valor temporal, aspetual e modal Coordenação e subordinação Coesão e coerência textuais

170	Síntese da unidade	174 Teste formativo

Nota: O conto "Sempre é uma companhia", de Manuel da Fonseca, encontra-se explorado no caderno *Opções*.

5

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 5)

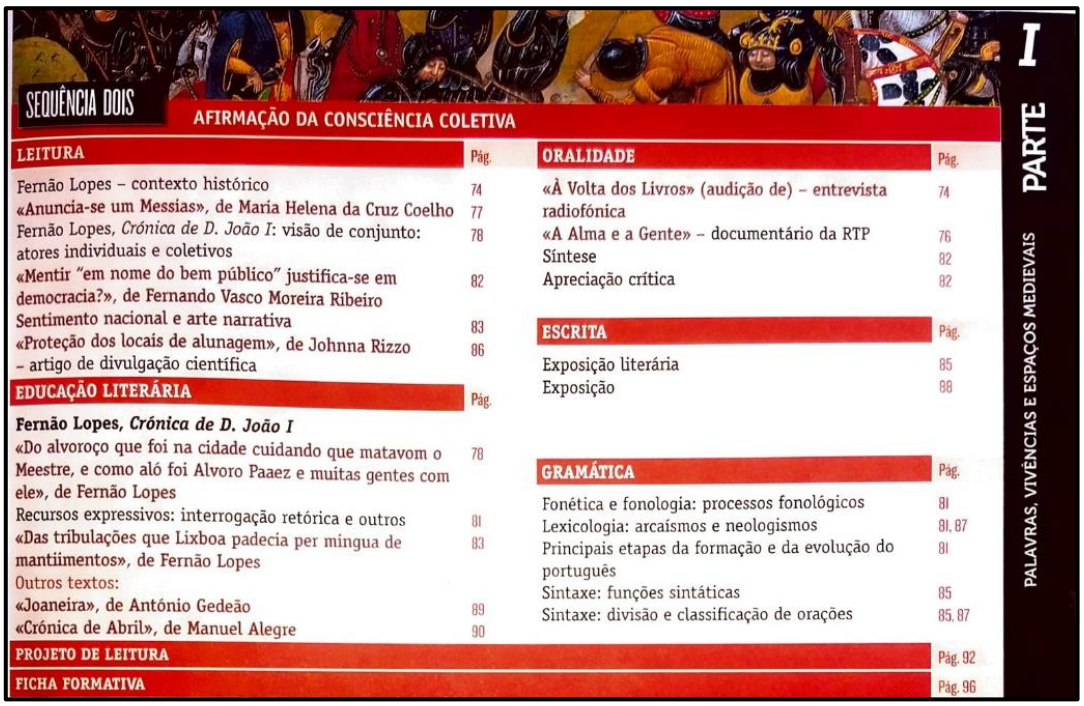
4.1.1.3. Palavras

Embora a organização dos manuais portugueses em análise seja bastante similar, os manuais do projeto *Palavras* apresentarão algumas diferenças, inclusive porque pertencem a outra editora: a Areal Editores. Seus autores são: Maria João Pereira, Fernanda Bela Delindro e Maria Isabel Pinto, com supervisão científica de Maria Graciete Silva, na literatura, e Isabel Margarida Duarte, na linguística. Os manuais correspondem à 1.ª edição, sendo o MP03-10 do ano de 2020 e os demais de 2019. Diferenciam-se também na quantidade de reimpressões: MP03-10 – 5.ª reimpressão; MP03-11 – 3.ª reimpressão; MP03-12 – 2.ª reimpressão.

Assim como os demais projetos, não se identificou nenhuma menção à proposta pedagógica dos manuais, tampouco alusão aos documentos curriculares que embasam

sua elaboração. No tocante ao título, dentre todos os manuais, foi o que mais se relacionou com o domínio da gramática: *Palavras*. Repetindo o que observamos nos outros manuais, de modo geral, nos três manuais do projeto, há a predominância dos domínios da educação literária e da leitura. Vejamos a figura 13 com o excerto do índice do MP03-10, que nos mostra uma noção da distribuição desses domínios.

Figura 13 - Estrutura do manual *Palavras* – MP03-10



I PARTE
PALAVRAS, VIVÊNCIAS E ESPAÇOS MEDIEVAIS

SEQUÊNCIA DOIS
AFIRMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA COLETIVA

LEITURA	Pág.
Fernão Lopes – contexto histórico	74
«Anuncia-se um Messias», de Maria Helena da Cruz Coelho	77
Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*: visão de conjunto: atores individuais e coletivos	78
«Mentir "em nome do bem público" justifica-se em democracia?», de Fernando Vasco Moreira Ribeiro	82
Sentimento nacional e arte narrativa	83
«Proteção dos locais de alunagem», de Johnna Rizzo – artigo de divulgação científica	86

EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Pág.
Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*	
«Do alvoroço que foi na cidade cuidando que matavom o Meestre, e como aló foi Alvoro Paaez e muitas gentes com ele», de Fernão Lopes	78
Recursos expressivos: interrogação retórica e outros	81
«Das tribulações que Lixboa padecia per mingua de mantiimentos», de Fernão Lopes	83
Outros textos:	
«Joaneira», de António Gedeão	89
«Crónica de Abril», de Manuel Alegre	90

ORALIDADE	Pág.
«À Volta dos Livros» (audição de) – entrevista radiofónica	74
«A Alma e a Gente» – documentário da RTP	76
Síntese	82
Apreciação crítica	82

ESCRITA	Pág.
Exposição literária	85
Exposição	88

GRAMÁTICA	Pág.
Fonética e fonologia: processos fonológicos	81
Lexicologia: arcaísmos e neologismos	81, 87
Principais etapas da formação e da evolução do português	81
Sintaxe: funções sintáticas	85
Sintaxe: divisão e classificação de orações	85, 87

PROJETO DE LEITURA	Pág. 92
FICHA FORMATIVA	Pág. 96

Fonte: Pereira, Delindro, e Pinto (2020, p. 3)

Diferentemente dos demais projetos, os manuais MP03-10 e MP03-11 apresentam títulos mais gerais, que comunicam com o período e os autores determinados pelo Programa. Em contrapartida, o MP03-12 repete o padrão dos demais manuais. No final de cada capítulo, que estes manuais denominam sequência, há um *projeto de leitura* e uma *ficha formativa*. Como apêndice final dos manuais aparecem as *fichas informativas*. "As *Fichas informativas de gramática* constituem secções autónomas (às quais podem estar associados exercícios de aplicação), de natureza expositiva ou explicativa de conteúdos gramaticais existentes nos livros de Português." (Silva, 2006, p. 445). Elas funcionam como minigramáticas. É uma estrutura que se

repete em todos os manuais portugueses. No final do MP03-03, há uma seção com atividades com o intuito de prepararem para o exame nacional[168].

O MP03-10 apresenta títulos que se relacionam com a educação literária, mas com sentidos mais amplos; já os MP03-11 e MP03-12 fazem alusão mais direta aos temas literários. No MP03-10, temos: Sequência 0 – Primeiras palavras; Sequência um – Natureza, linguagem e arte de trovar; Sequência dois – Afirmação da consciência coletiva; Sequência três – riso e crítica de costumes; Sequência quatro – o amor e o destino; Sequência cinco – o imaginário épico; Sequência seis – aventuras e desventuras dos descobrimentos. No MP03-11: Sequência 0 – Primeiras palavras; Sequência um – Palavras e atos; Sequência dois – Memória e cidadania – drama; Sequência três: Memória e cidadania – narrativa; Sequência quatro – Existência e ideal; Sequência cinco – Existência e ideal – poesia; Sequência seis – Sensação e metamorfose – poesia. No MP03-12: Sequência 0 – diagnóstico; Sequência um – Fernando Pessoa: poesia do ortónimo; Sequência dois – Fernando Pessoa: Bernardo Soares e poesia dos heterónimos. Sequência três – Fernando Pessoa: *Mensagem*; Sequência 4 – Contos; Sequência 5 – Poetas contemporâneos; Sequência 6 – José Saramago, *O ano da morte de Ricardo Reis*.

No que tange ao conteúdo de *modalidade*, da mesma forma que ocorreu nos outros projetos, aqui, também, será contemplado no manual do 12.º ano, também com a referência de *valor modal*. O conteúdo é abordado nove vezes, por meio de atividades. Ademais, há uma explicação do conteúdo na *Sequência 5* (p. 210 e 211) do livro, além da exposição feita na *Ficha informativa*, no final do manual (p. 341). A seguir, a figura 14 exibe a disposição da *modalidade* no MP03-12.

[168] Os exames nacionais são realizados pelos alunos das escolas portuguesas a fim de obterem a conclusão do Ensino Secundário.

Figura 14 - Disposição do conteúdo *modalidade* no manual *Palavras* - MP03-12

PARTE III

SEQUÊNCIA 5 POETAS CONTEMPORÂNEOS

EDUCAÇÃO LITERÁRIA	PÁG.
"Os amantes sem dinheiro", Eugénio de Andrade	202
"Adeus", Eugénio de Andrade	204
"As palavras", Eugénio de Andrade	207
"Ver claro", Eugénio de Andrade	209
"Opressão", Alexandre O'Neill	214
"Cão", Alexandre O'Neill	214
"Um Adeus Português", Alexandre O'Neill	216
"Autorretrato", Alexandre O'Neill	218
"A Estouvaca", Alexandre O'Neill	219
"Um Amor", Nuno Júdice	221
"Camoniana", Nuno Júdice	222
"O verbo", Nuno Júdice	223
"Arredores", Nuno Júdice	224
"Poética", Nuno Júdice	226
"Para escrever o poema", Nuno Júdice	227

LEITURA	PÁG.
Contextualização histórico-literária	198
"A criação poética", Nuno Júdice	200
Eugénio de Andrade: notas biográficas	201
Memórias: "O que me apetece dizer de Eugénio de Andrade", António Ramos Rosa	203
Artigo de opinião: "*I love you*, música portuguesa", Ricardo Araújo Pereira	208
Alexandre O'Neill: notas biográficas	212
Memórias: "Lembrança de Alexandre O'Neill", António Alçada Baptista	213
Nuno Júdice: notas biográficas	220
Outros textos, outros poetas	228

ESCRITA	PÁG.
Exposição	200
Texto de opinião	202
Texto de opinião	206
Texto de opinião OU **Apreciação crítica**	208
Exposição	215
Apreciação crítica	223
Texto de opinião	227

GRAMÁTICA	PÁG.
Retoma:	203
funções sintáticas	205
classificação de orações	221
Valor modal	223
Valor temporal	225
Valor aspetual	

Ao lado, estão assinaladas as páginas que incluem questionários sobre os conteúdos gramaticais acima indicados.

ORALIDADE	PÁG.
Compreensão do oral: **diálogo argumentativo**	199
Expressão oral: **debate**	199
Expressão oral: **diálogo argumentativo**	206
Expressão oral: **debate** OU **Texto de opinião**	208
Expressão oral: **apresentação oral** (sobre tema literário)	215
Texto de opinião	217
Expressão oral: **apresentação oral** (sobre tema literário)	219

FICHA INFORMATIVA – VALOR MODAL	210
PROJETO DE LEITURA	230
SÍNTESE DA SEQUÊNCIA	232
FICHA FORMATIVA	234

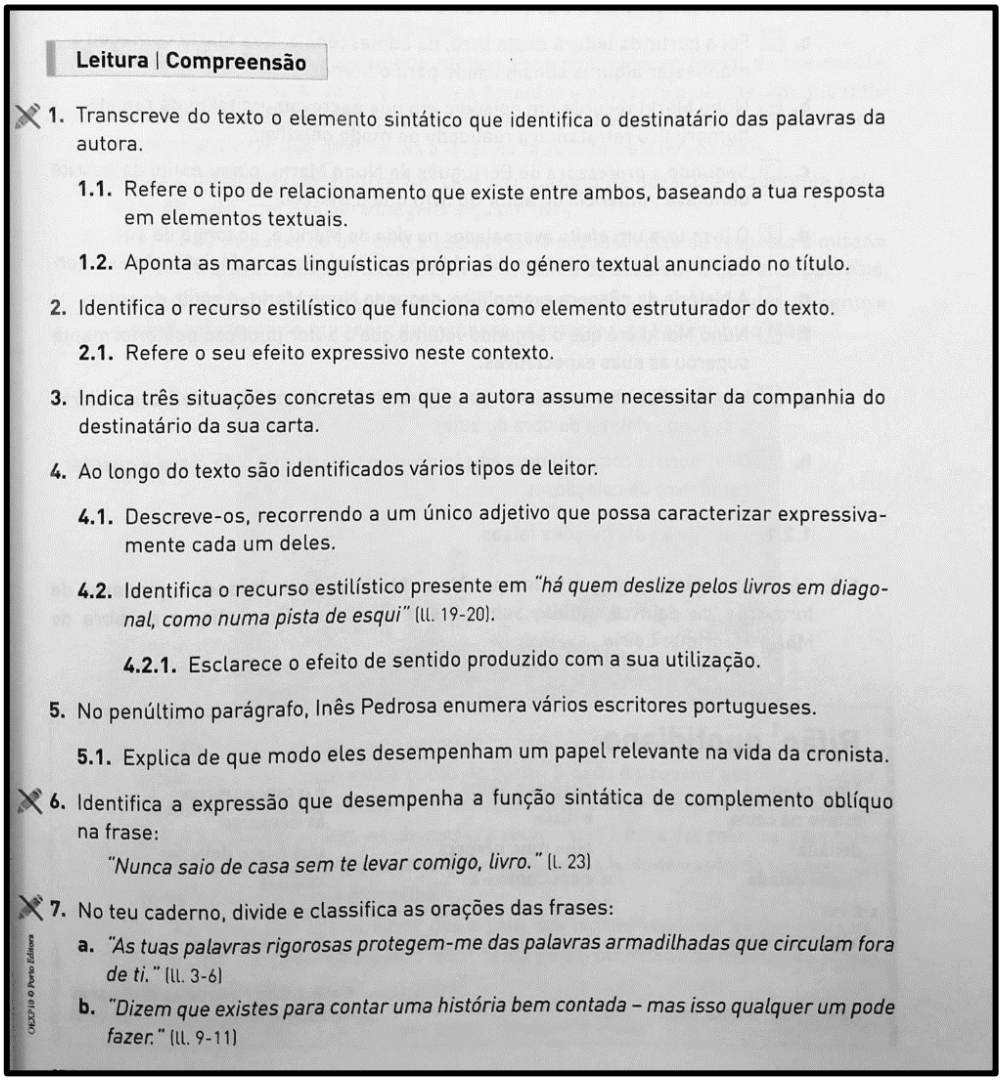
Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 5)

Além de aparecer na *ficha informativa* e em uma atividade do mesmo capítulo (sequência) 5, o conteúdo é abordado mais uma vez na sequência 6. A exposição explícita, a exemplo dos outros manuais, ficou a cargo da *ficha informativa* no meio da sequência 5 e da ficha no final do livro, tendo aquela mais informações que esta última. A seguir, fazemos uma breve comparação entre os manuais dos diferentes projetos.

4.1.1.4. Comparando os manuais

Depois de apresentarmos a estrutura geral dos manuais, portanto a organização do conteúdo, a distribuição dos domínios e a localização da *modalidade*, vimos a necessidade de fazer uma breve exposição comparativa entre a abordagem do domínio gramatical e do conteúdo da *modalidade* em cada projeto. Nosso intuito é o de quantificar o conteúdo gramatical nos manuais e o conteúdo da *modalidade*, por meio das ocorrências de atividades, comparando, portanto, esses dados. Não vamos, então, fazer contagem de explicação do conteúdo, apenas das atividades que mencionam explicitamente que estão trabalhando com a gramática e com a *modalidade*. A contagem realizada desta forma só pode ser feita porque os manuais portugueses tendem a separar o trabalho com cada domínio e possuem estruturas similares. No entanto, nem sempre isso ocorre, o que justifica que nossa contagem é aproximada devido às diferenças nas configurações desses livros. Quanto à análise qualitativa, esta será abordada nas seções que se seguem. A seguir, mostramos as figuras que sistematizam e explicam os procedimentos de contagem.

Figura 15 - Ocorrências de atividades de gramática no manual *Outras Expressões* – MP01-01



Leitura | Compreensão

1. Transcreve do texto o elemento sintático que identifica o destinatário das palavras da autora.

1.1. Refere o tipo de relacionamento que existe entre ambos, baseando a tua resposta em elementos textuais.

1.2. Aponta as marcas linguísticas próprias do género textual anunciado no título.

2. Identifica o recurso estilístico que funciona como elemento estruturador do texto.

2.1. Refere o seu efeito expressivo neste contexto.

3. Indica três situações concretas em que a autora assume necessitar da companhia do destinatário da sua carta.

4. Ao longo do texto são identificados vários tipos de leitor.

4.1. Descreve-os, recorrendo a um único adjetivo que possa caracterizar expressivamente cada um deles.

4.2. Identifica o recurso estilístico presente em *"há quem deslize pelos livros em diagonal, como numa pista de esqui"* (ll. 19-20).

4.2.1. Esclarece o efeito de sentido produzido com a sua utilização.

5. No penúltimo parágrafo, Inês Pedrosa enumera vários escritores portugueses.

5.1. Explica de que modo eles desempenham um papel relevante na vida da cronista.

6. Identifica a expressão que desempenha a função sintática de complemento oblíquo na frase:

"Nunca saio de casa sem te levar comigo, livro." (l. 23)

7. No teu caderno, divide e classifica as orações das frases:

a. *"As tuas palavras rigorosas protegem-me das palavras armadilhadas que circulam fora de ti."* (ll. 3-6)

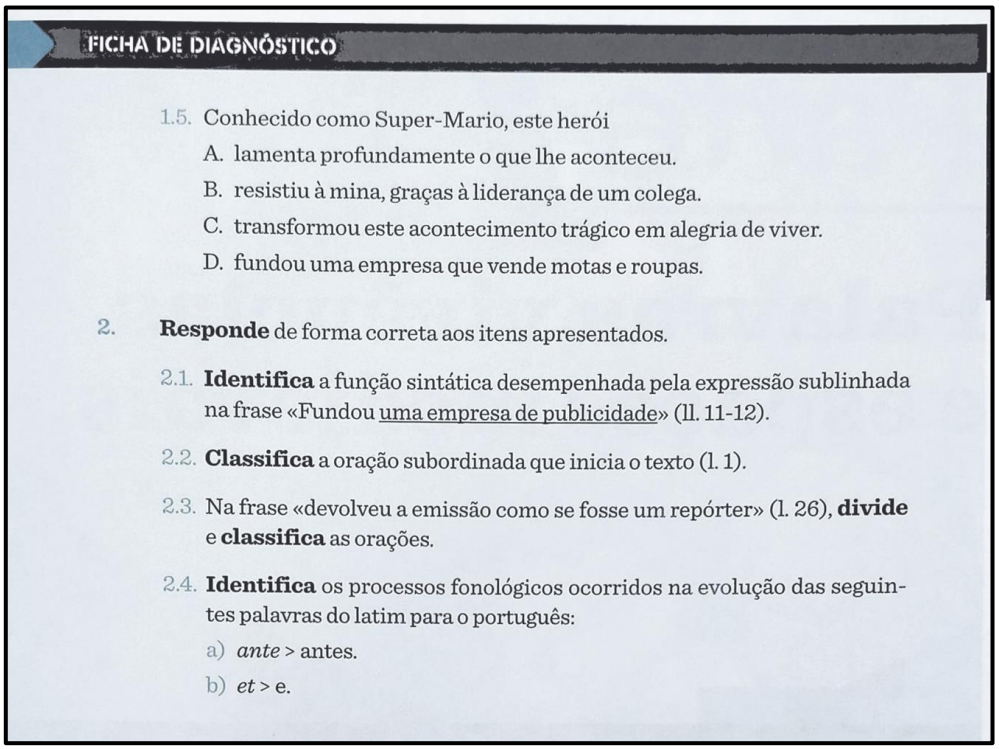
b. *"Dizem que existes para contar uma história bem contada – mas isso qualquer um pode fazer."* (ll. 9-11)

© Porto Editora

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 17)

Na figura 15, a seção é denominada *Leitura/Compreensão*. Entretanto, as questões 6 e 7 correspondem à exploração do conteúdo gramatical e foram contabilizadas.

Figura 16 - Ocorrências de atividades de gramática no manual *Palavras* – MP03-01



FICHA DE DIAGNÓSTICO

1.5. Conhecido como Super-Mario, este herói
A. lamenta profundamente o que lhe aconteceu.
B. resistiu à mina, graças à liderança de um colega.
C. transformou este acontecimento trágico em alegria de viver.
D. fundou uma empresa que vende motas e roupas.

2. **Responde** de forma correta aos itens apresentados.

2.1. **Identifica** a função sintática desempenhada pela expressão sublinhada na frase «Fundou uma empresa de publicidade» (ll. 11-12).

2.2. **Classifica** a oração subordinada que inicia o texto (l. 1).

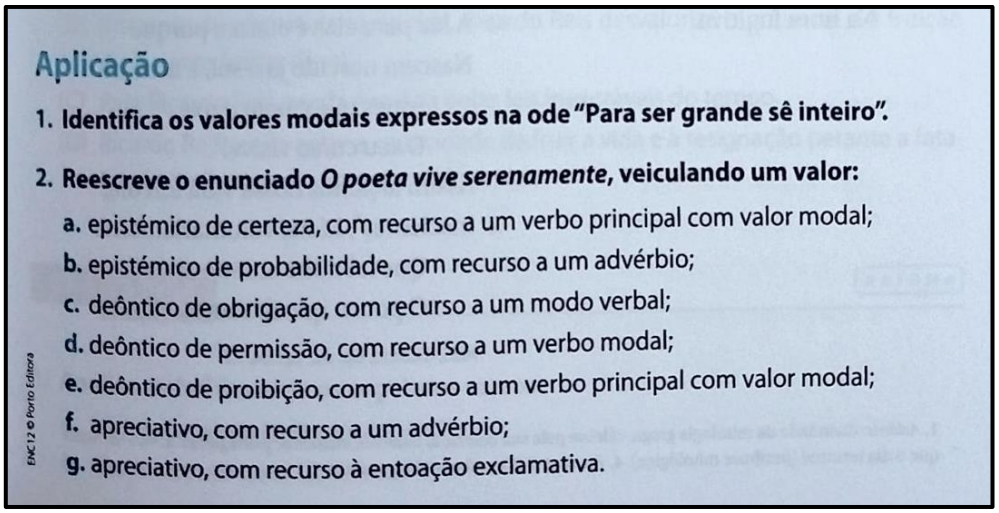
2.3. Na frase «devolveu a emissão como se fosse um repórter» (l. 26), **divide** e **classifica** as orações.

2.4. **Identifica** os processos fonológicos ocorridos na evolução das seguintes palavras do latim para o português:
a) *ante* > antes.
b) *et* > e.

Fonte: Pereira, Delindro, e Pinto (2020, p. 25)

Na figura 16, há uma questão (2) para o domínio da gramática, mas como há vários assuntos abordados, cada item correspondeu a uma questão, totalizando quatro atividades (2.1, 2.2, 2.3, 2.4) para esse domínio.

Figura 17 - Ocorrências de atividades de *modalidade* no manual *Encontros* – MP02-01



Aplicação

1. **Identifica os valores modais expressos na ode "Para ser grande sê inteiro".**

2. **Reescreve o enunciado *O poeta vive serenamente*, veiculando um valor:**
a. epistémico de certeza, com recurso a um verbo principal com valor modal;
b. epistémico de probabilidade, com recurso a um advérbio;
c. deôntico de obrigação, com recurso a um modo verbal;
d. deôntico de permissão, com recurso a um verbo modal;
e. deôntico de proibição, com recurso a um verbo principal com valor modal;
f. apreciativo, com recurso a um advérbio;
g. apreciativo, com recurso à entoação exclamativa.

EXC12 © Porto Editora

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 87)

Na figura 17, contabilizamos 2 atividades (questões 1 e 2). A questão 2 é contada uma única vez, pois obedecem ao mesmo comando do enunciado principal e mesmo conteúdo, ainda que tenha muitos itens (a-g).

Contabilizamos as atividades que estão nas *fichas formativas* dentro dos capítulos dos manuais. Posto isso, a seguir, temos o quadro 14 com o quantitativo das atividades destinadas ao domínio gramática dos três manuais que compõem os projetos, portanto as ocorrências ao longo dos 9 livros.

Quadro 14 - Quantidade de atividades relacionadas com o domínio da gramática[169]

Projeto	Manual do 10.º	Manual do 11.º	Manual do 12.º
***Outras Expressões* (MP01)**	126	139	133
***Encontros* (MP02)**	100	90	105
***Palavras* (MP03)**	124	89	174

Fonte: elaborado pela autora

Tomando como critério uma uniformização entre os anos, os quantitativos do quadro 14 revelam uma similaridade entre o espaço dedicado ao domínio de gramática nos três projetos, principalmente entre os projetos da Porto Editora (*Outras Expressões* e *Encontros*), havendo pouca variação entre os manuais dos diferentes anos (10.º, 11.º, 12.º). Essa padronização pode evidenciar também algo parametrizado dos conteúdos dentro da própria Editora, devido a sua experiência e histórico na produção de manuais escolares. Já os manuais do projeto *Palavras*, da Areal Editores, apresentam maior diferença entre os manuais, dedicando maior espaço ao domínio gramatical no livro do 12.º ano, que tem quase o dobro do número de atividades em relação ao manual do 11.º.

[169] Esses números podem não corresponder ao quantitativo exato, dadas as diferenças de estrutura dos manuais. No entanto, representam boas aproximações.

Da mesma forma que fizemos a contagem dos conteúdos gramaticais gerais, por meio das atividades, procedemos à contagem do conteúdo gramatical da *modalidade*[170]. Para tal, seguimos os mesmos procedimentos explicitados acima para a contabilização dessas atividades. Não contabilizamos atividades em que há menção implícita do conteúdo em questão. Lembramos que a *modalidade* está presente nos Programas do 12.º ano, por isso, de forma explícita, é mencionada e trabalhada apenas nos manuais desse ano. Assim, vejamos no quadro 15 os quantitativos em questão:

Quadro 15 - Quantidade de atividades referentes ao conteúdo de *modalidade* ao longo do manual do 12º

Projeto	Manual do 12.º
***Outras Expressões* (MP01)**	7
***Encontros* (MP02)**	8
***Palavras* (MP03)**	9

Fonte: elaborado pela autora

Embora tivéssemos verificado variação no quantitativo de atividades gramaticais gerais, o mesmo não foi observado para o conteúdo da *modalidade*. Os três manuais do 12.º, dos diferentes projetos, exibiram quantitativos bastante aproximados. Incluindo o MP03-12, que mesmo com 174 atividades de gramática, apresentou número de atividades similar aos demais para o conteúdo da *modalidade*. Vejamos em porcentagem a significância desse conteúdo para cada manual.

Quadro 16 - Percentual de atividades do conteúdo da *modalidade* em relação às atividades de gramática nos manuais do 12.º ano

Projeto	Manual do 12º
***Outras Expressões* (MP01)**	5,2%
***Encontros* (MP02)**	7,6%
***Palavras* (MP03)**	5,1%

Fonte: elaborado pela autora

[170] Não transcrevemos as atividades da *modalidade*, uma vez que estão explicitadas nas seções adiante.

Para termos uma perspectiva mais nítida da proporção que os livros dedicam ao referido tópico, comparamos esses dados com as ocorrências de outros conteúdos gramaticais, como é o caso da *função sintática*[171]. Embora o conteúdo seja abordado nos três manuais de cada projeto, pois é recorrente nos 10.º, 11.º e 12.º ano (o que já evidencia um maior peso deste conteúdo em relação àquele), explicitaremos apenas os dados do manual do 12.º ano, conforme o quadro 17 a seguir:

Quadro 17 - Percentual de atividades do conteúdo de *função sintática* em relação às atividades de gramática nos manuais do 12º ano[172]

Projeto	Manual do 12.º
***Outras Expressões* (MP01)**	16,54%
***Encontros* (MP02)**	15,23%
***Palavras* (MP03)**	17,64%

Fonte: elaborado pela autora

A partir desses números, é possível evidenciar a desproporção do peso atribuído a estes conteúdos gramaticais. Essa diferença também será notada na comparação com outros assuntos, tais como: *processos fonológicos*, *etimologia*, *classes de palavras*, *lexicologia*. Acreditamos que a maior presença desses conteúdos seja motivada pela forte influência da tradição gramatical no ensino de português em Portugal, que ainda privilegia os aspectos mais formais da língua, tais como a Sintaxe. A *modalidade*, embora faça parte da Semântica, com tradição entre os estudos gramaticais, relaciona-se também com correntes mais atuais e ainda tidas como inovadoras para a área da Didática de línguas, como a Pragmática e a Análise do Discurso, como explicitamos no capítulo 1. Essa pode ser a razão do pouco volume de trabalho dessa categoria tão significativa para o ensino da língua, que engloba não só as estruturas formais, mas também a sua dimensão "social, subjetiva e interativa." (Lopes, 2011, p. 241)

[171] É importante considerar que esse conteúdo é contemplado nos Programas do 10.º ano: "Identificar funções sintáticas indicadas no Programa." (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014, p. 48). Entretanto, é contemplado nos manuais dos três anos do Secundário.
[172] Valores de percentual aproximados.

Depois de compreendermos a estrutura dos manuais portugueses, passamos, na subseção a seguir, à descrição dos manuais brasileiros, para que consigamos compreender também o lugar da *modalidade* e do conteúdo gramatical nesses livros.

4.1.2. Manuais brasileiros

Assim como realizado na seção anterior, retomamos aqui algumas informações[173] sobre a escolha dos manuais brasileiros para nossa análise. São analisados 3 projetos/coleções, compostos por um total de 21 manuais. Cada projeto integra um manual específico de Português, usado nos três anos do Ensino Médio, e mais 6 manuais, que são 6 volumes temáticos relacionados à área de Linguagens e Tecnologias, com a proposta de promover um trabalho interdisciplinar entre 3 disciplinas da área (ou componentes curriculares, de acordo com a BNCC): Língua Portuguesa, Artes, Educação Física. Todos esses manuais fazem parte do PNLD de 2021.

Lembramos que os manuais foram confeccionados atendendo às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[174]. Mais uma vez, ressaltamos que a BNCC não determina em quais anos os conteúdos devem ser trabalhados, por isso, encontramos uma grande variação organizacional das práticas de linguagens ou eixos, ambos termos adotados pela BNCC, incluindo o eixo de análise linguística/semiótica[175], ao qual pertence o conteúdo da *modalidade*. Nesse sentido, as editoras tentaram conceber livros que permitissem uma flexibilidade do professor e da escola para fazerem seus próprios planejamentos. Essa é uma diferença importante entre os manuais do Brasil e de Portugal. Estes, como vimos, atendem o Programa e Metas curriculares, que, por sua vez, determina o que deve ser trabalhado por professores e escolas em cada ano escolar.

---

[173] Para mais detalhes sobre a eleição dos manuais brasileiros e sua atual composição, consultar a seção *3.2.1.2 A legislação brasileira*, do capítulo 03.

[174] Ressaltamos aqui que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de caráter normativo, que baliza o currículo do ensino básico do Brasil e, portanto, a confecção dos manuais escolares. Baseia-se nos demais documentos norteadores do currículo brasileiro: PCN e DCN. Para mais detalhes, consultar a seção *2.3.1 Os atuais documentos reguladores do currículo brasileiro*, no capítulo 02.

[175] Como já vimos no capítulo 2, a BNCC apresenta a necessidade de trabalhar 4 eixos no ensino de português: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Os tradicionais conteúdos gramaticais estão então associados a esse último eixo.

Os manuais escolhidos são de três editoras diferentes, mas todas muito tradicionais no Brasil: FTD, Saraiva e Moderna. Todos os livros apresentam projetos e organização bastante distintos. Os manuais foram disponibilizados para consulta e escolha das escolas em meados de 2021 e foram adotados a partir de 2022, devendo ser utilizados até 2024, ano em que está previsto novo processo de escolha pelas escolas do Ensino Médio. Os livros analisados são os manuais do professor[176], que se encontram disponíveis para consulta de professores e gestores escolares em seus *sites*. Desconsideramos os outros materiais que possam compor o material didático de Português. A seguir, procedemos à descrição de cada projeto[177].

4.1.2.1. Multiversos

O projeto *Multiversos*, da editora FTD, dá nome não só à área de Linguagens e suas Tecnologias, mas também às outras três áreas do conhecimento discriminadas pela BNCC (Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias). No que tange à área de Linguagens, é uma publicação brasileira datada de 2020, cujos autores são: Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda, do livro específico de Língua Portuguesa; e Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho e Rodolfo Gazzetta, dos volumes que integram a área de Linguagens. Todos os manuais pertencem à 1.ª edição e ao ano de 2020.

Dando sequência à nossa descrição, refletimos um pouco sobre o título da coleção: *Multiversos*. O título traz consigo uma carga semântica associada à inovação, à ciência e aos múltiplos universos, o que justifica seu uso para nomear não só a coleção de Linguagens, mas também as coleções das demais áreas. No que se refere à área de Linguagens e Português, podemos fazer uma associação do nome às múltiplas disciplinas associadas, às linguagens trabalhadas e sua interconexão, em uma alusão à

[176] O manual do professor apresenta as bases teórico-metodológicas usadas para a exposição dos conteúdos, além de orientações específicas para os profissionais, que não estão presentes nos manuais dos educandos.

[177] Assim como referenciado no capítulo 3 desta tese, escolhemos a análise de conteúdo como método de análise qualitativa, principalmente, por oferecer uma abordagem flexível e abrangente face às diferenças estruturais encontradas entre os manuais analisados.

interdisciplinaridade exigida pelos novos documentos orientadores do currículo. Nesse sentido, as capas dos manuais trazem diferentes obras artísticas, com o possível objetivo de mostrar essas diversas linguagens: pintura, desenho, literatura, fotografia, dança, entre outras, que se conectam com outros campos do conhecimento, como a linguística, correspondendo a distintos universos, mas sempre em conexão.

O volume único de Língua Portuguesa[178] (MB01-00), usado nos três anos do Ensino Médio, apresenta um trabalho exclusivo com a disciplina. Logo no início do manual, há uma apresentação destinada aos alunos, explicando a proposta didática de toda a coleção. No excerto a seguir, é possível perceber que o foco dado ao ensino de português está em comunhão com o que prevê a BNCC, não restringindo o ensino à análise linguística e/ou à compreensão de cronologia e características das estéticas literárias[179].

> Neste livro de Língua Portuguesa, você vai poder ampliar o desenvolvimento de habilidades desse componente curricular ao ler e produzir textos de diferentes gêneros – orais, escritos e multimodais dos diversos campos de atuação social[180]. Ao longo do volume, você será convidado a pensar nos diferentes papéis do leitor e do autor; no poder da argumentação; nas diferentes formas do poético; nas variedades de histórias que permeiam a literatura e a vida real; no mundo teatral; e, por fim, na concisão das histórias na contemporaneidade. (Campos & Sanches, 2020, p. 3)[181]

Em relação à organização, o MB01-00 está dividido em 6 unidades, cada uma composta por 4 capítulos, que, por sua vez, apresentam o trabalho com gêneros textuais usuais em cada campo de atuação. As unidades têm temas conceituais, são eles:

---

[178] Adoratemos ora Português, ora Língua Portuguesa para fazer menção à disciplina, pois, no Brasil, esta última nomenclatura é mais utilizada.

[179] Os manuais anteriores caracterizavam-se por serem organizados pelos eixos da análise linguística (ou gramatical) e da literatura. Havia um denso conteúdo teórico para ambas as áreas.

[180] Os campos de atuação correspondem às áreas de uso da linguagem na vida cotidiana. A BNCC prioriza cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o jornalístico-midiático; o campo de atuação na vida pública; o campo artístico.

[181] É interessante que o manual dialogue diretamente com seu interlocutor, o aluno, com o intuito de aproximá-lo das diretrizes de confecção do livro.

Unidade 01 – O Leitor; Unidade 2 – A Opinião; Unidade 3 – As formas do poético; Unidade 04 – Contar e pensar o mundo; Unidade 05 – O mundo como palco; Unidade 06 – A vida concentrada.

No início de cada unidade, há um texto introdutório, que contextualiza o tema e expõe as competências e habilidades de Língua Portuguesa da BNCC correspondentes. Essas unidades são organizadas a partir de seções, das quais destacamos as principais: *Leitura*; *#nósnaprática*; *#paraexplorar*; *Pensar a língua*; *Pensar e compartilhar*. Na seção *Leitura*, são apresentados textos de diferentes gêneros que dialogam com o tema em destaque na unidade. Já a seção *#nósnaprática* diz respeito à produção dos mais variados gêneros na área de língua. A seção *#paraexplorar* traz outros textos que conversam com a leitura principal, com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre o tema. A seção *Pensar e compartilhar* propõe a análise, a compreensão e a interpretação dos gêneros textuais. Entre todas essas seções, a que mais interessa ao nosso trabalho é a denominada *Pensar a língua*, em que há um trabalho com os conteúdos linguísticos e gramaticais, que, segundo seus autores[182], será feito em contexto de uso, explorando os vários efeitos de sentido nos textos. A reflexão linguística exposta no *Pensar a língua* segue na seção *Atividades*. Vejamos a seguir a figura 18, onde se exemplifica a estrutura do manual por meio do excerto do sumário em destaque.

[182] Para mais detalhe dos manuais *Multiversos*, consultar: https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-portuguesa/multiversos-lingua-portuguesa/

Figura 18 - Estrutura do manual *Multiversos* – Volume específico – MB01-00

Fonte: Campos e Sanches (2020, p. 6)

Na figura 18, percebe-se que o manual dá destaque aos aspectos textuais e discursivos, ou seja, aos eixos de leitura, produção textual, em detrimento do eixo de análise linguística/semiótica, como bem é mostrado na distribuição. Entretanto, os conteúdos gramaticais não aparecem somente nas seções *Pensar a língua*. Ao longo do livro, verificamos a presença de pequenas inserções de exposição gramatical de forma pontual e bastante resumida. A *modalidade*, enquanto menção explícita no MB01-00, manifesta-se justamente por meio dessa forma resumida, que sequer é mencionada de maneira direta no sumário do manual. Isso pode ser explicado dado que se observou a ênfase atribuída neste manual a conteúdos gramaticais de Sintaxe (e também de Morfologia). Das 6 entradas do *Pensar a Língua*[183], exposição mais detalhada dos conteúdos gramaticais, 5 correspondem ao conteúdo de Sintaxe[184]. A exemplo do que

[183] Embora esta seção se configure como a que vai abordar os conteúdos gramaticais de maneira mais detalhada, ressaltamos, mais uma vez, que não é a única a expô-los de forma explícita ao longo do livro, o que é feito também com o auxílio de outras pequenas inserções.

[184] Os conteúdos da seção *Pensar a Língua* são: sintagma nominal, sujeito e outros termos da oração; sintagma verbal, predicado e vozes do verbo; período composto por coordenação; período composto por

se observou nos manuais portugueses, há, neste manual, uma maior valorização de conteúdos gramaticais mais atrelados à tradição gramatical tão forte na história do ensino de Português nos dois países, conforme vimos no capítulo 2. Espera-se, portanto, que os outros conteúdos sejam explorados nos manuais que fazem parte da área de Linguagens e que compõem a coleção[185].

Assim, no que diz respeito à parte da coleção que integra a área de Linguagens, temos 6 volumes divididos em temas, que funcionam como eixos organizadores desses manuais: Cidade em pauta (MB01-01); Natureza em pauta (MB01-02); Diversidade: lugares, falas e cultura (MB01-03); Identidades (MB01-04); No mundo do trabalho (MB01-05); No mundo dos afetos (MB01-06). Cada manual é dividido em 3 sequências (capítulos), que, por sua vez, estão organizadas em 4 títulos temáticos, direcionando o trabalho das disciplinas. São, portanto: 2 temas de Língua Portuguesa; 1 tema de Artes; 1 tema de Educação Física. Esses manuais também farão uso das seções que destacamos para o livro específico, como forma de contribuir para a sua organização. A seguir, temos a figura 19[186], que expõe um retrato do sumário, para que seja possível uma melhor compreensão dessa organização.

subordinação; concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal e colocação pronominal; ortografia, acentuação, estrutura das palavras e formação de palavras.

[185] É importante pontuar que o processo de escolha dos manuais escolares pelas escolas públicas, por meio do PNLD 2021, permitiu que a escola escolhesse o manual específico de uma editora e a coleção de Linguagens de outra editora. Tal flexibilidade pode ser fator complicador, caso a escola e o núcleo pedagógico não estejam atentos à organização e distribuição dos conteúdos nos livros, uma vez que cada editora teve liberdade de escolher como e onde abordar as aprendizagens essenciais, elencadas pela BNCC.

[186] Optamos por colocar a imagem de toda a página do sumário para que fosse possível uma melhor visualização da organização do manual.

Figura 19 - Estrutura do manual *Multiversos* – Linguagens – MB01-01

Sequência 1

A cidade em fatos

Os fatos da vida na cidade | 10
Leitura "Córregos transbordam e BH tem recorde de vias bloqueadas", Gabriel Ronan (*Estado de Minas*) | 11
Pensar e compartilhar | 14
Pensar a língua • Os advérbios como marcadores e modalizadores | 20
Atividades | 23
#nósnaprática • Comentário | 24

Para pensar sobre a cidade de seu tempo | 27
Leitura "Frio", João Antônio (*Os melhores contos*) | 28
Pensar e compartilhar | 29
#paraexplorar • Diálogos entre temas | 31

Arte nas veias da cidade | 32
Grafite e resistência *Levando meu amigo pra passear*, Êder Muniz (Grafite) | 32
Pensar e compartilhar | 33
Grafite em outra escala Rui Amaral (Grafite) | 34
Pensar e compartilhar | 36
#paraexplorar • Outras formas de ocupação urbana | 37
#nósnaprática • Estêncil | 39

O esporte para além das quatro linhas | 42
Leitura 1 Fotografia de basquete de rua em São Luís (MA) | 44
Leitura 2 "Só falta valer cesta com o pé", Thalita Pires (*Época*) | 45
Pensar e compartilhar | 46
#paraexplorar • Espaço urbano ressignificado | 46
#nósnaprática • Basquete de rua | 47

» Para fazer junto • MAPA INTERATIVO – Primeira etapa | 50

Sequência 2

Um país que se urbaniza

Entre o social e o familiar: valores | 52
Leitura "Capítulo XLVI / A herança" (*Memórias póstumas de Brás Cubas*), Machado de Assis | 53
Pensar e compartilhar | 55
#paraexplorar • Você: curador de livros | 60

A representação da burguesia na Arte | 62
O valor afetivo dos objetos *Cena de família* de Adolfo Augusto Pinto, José Ferraz de Almeida Júnior (Pintura) | 62
Pensar e compartilhar | 63
Elementos da linguagem visual: composição e simetria | 65
Pensar e compartilhar | 65
A composição neoclássica *O juramento dos Horácios*, Jacques-Louis David (Pintura) | 66
Pensar e compartilhar | 67
#paraexplorar • A simetria das coisas | 68
A música em casa e a música das ruas "Ó abre-alas", Chiquinha Gonzaga (Música) | 69
Pensar e compartilhar | 70
#nósnaprática • Paródia musical | 71

Das elites às massas: o futebol conquista o Brasil | 73
Leitura 1 Fotografia de jogo de futebol em uma favela do Brasil | 74
Leitura 2 "Como o futebol moldou a identidade cultural do brasileiro", Leandro Stein (*Trivela*) | 75
Pensar e compartilhar | 77

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 6)

A apresentação tem teor muito similar ao do livro específico, diferenciando-se por englobar não só o trabalho com o português, mas também com as linguagens que expressam as outras disciplinas trabalhadas na coleção: Educação Física e Artes. A proposta, mais uma vez, enfatiza os aspectos textuais e discursivos e a análise da língua em contexto social e prático. Vejamos um trecho a seguir.

> Nos volumes desta coleção, você vai encontrar temas que promovem discussões importantes para o exercício da cidadania, tais como: cidade e natureza; mundo do trabalho e mundo dos afetos; identidade e diversidade; entre muitos outros.

> Para refletir sobre essas questões, você vai ler e produzir textos de diversos gêneros, orais e escritos, bem como fruir e se expressar em diferentes linguagens – visual, corporal, sonora e digital –, em contextos mais ou menos formais. Além disso, as atividades sugerem variados níveis de interação: com os colegas, com a comunidade escolar e com uma comunidade ampliada, para que você possa refletir sobre como as trocas e as ações afetam diferentes locais e pessoas. (Campos, Oda, Carvalho, & Gazzetta, 2020, p. 3)

O conteúdo gramatical continua sendo abordado e explorado por meio da seção *Pensar a língua*, mas aparece de maneira esporádica ao longo dos manuais. A *modalidade* ganha maior destaque nesses manuais, mas não aparece em todos os 6 volumes, estando restrita aos manuais MB01-01, MB01-03, MB01-04, que apresentam exposição e atividades sobre o assunto. Teremos oportunidade de analisar estas abordagens mais adiante.

4.1.2.2. Práticas de Linguagem

O manual específico de Português do Ensino Médio *Práticas de Língua Portuguesa* e os 6 volumes *Práticas de Linguagens* integram a coleção da editora Saraiva, que compõe o PNLD 2021. O volume único foi escrito por Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Já os autores dos manuais da área de Linguagens são: Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo. Todos os manuais são em 1ª edição e do ano de 2020.

O título do projeto *Práticas* acerca-se da terminologia adotada pela própria BNCC. Denota também o uso da língua e das diversas linguagens, afastando o aluno do que é simplesmente teórico e aproximando-o do fazer, da prática. As capas trazem fotografias que atuam como símbolos de diversas linguagens e de variadas áreas de estudo, que se relacionam com os campos de atuação.

Assim como no projeto anterior, os manuais contam com um texto de apresentação da proposta pedagógica oferecida. No livro específico de Português (MB02-00), a apresentação expõe que o estudo da língua portuguesa proposto está de

acordo com a BNCC e que, conforme o objetivo descrito a seguir, a língua e as várias linguagens serão praticadas por meio das suas manifestações, com vista à sua função social. Este projeto também foge à estrutura praticada pelos manuais dos PNLD anteriores. Antes mesmo do sumário, todos os manuais da coleção replicam as competências específicas e as habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC. Vejamos, portanto, um trecho da apresentação do manual:

> Com ele (o livro), você vai aprofundar seus aprendizados das práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística e à literatura, bem como aperfeiçoar o domínio de habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania, cultivando atitudes e valores significativos para sua formação e seu projeto de vida. (Faraco, Moura & Júnior, 2020, p. 3)

No que tange à organização estrutural, o manual específico está dividido em 6 unidades, que se desenvolvem em torno de um tema. As unidades são antecedidas por um capítulo introdutório, cujo lema é: Estudo da língua portuguesa no Ensino Médio. Os demais tópicos são: Unidade 1 – Viagens; Unidade 2 – Relações; Unidade 3 – Natureza humana; Unidade 4 – Olhares sobre o futuro; Unidade 5 – Mundo do trabalho; Unidade 6 – Arte e vida. O capítulo introdutório do manual específico tem a função de contextualizar o aluno a respeito das teorias abordadas, da metodologia e estrutura adotada pelo livro. Desse modo, apresenta-se a função, por exemplo, das seções que dividem os capítulos. Essa introdução ao método de trabalho do manual é feita através de atividades práticas: compreensão leitora, debate sobre o tema do texto, produções orais e escritas, reflexão linguística.

Cada unidade divide-se em dois capítulos compostos por seções que ajudam a mobilizar as diversas práticas de linguagem propostas pelo livro. Entre as principais seções, destacamos: *práticas de leitura*: apresenta a leitura de textos variados; *práticas de leitura e análise literária:* propicia a discussão sobre diferentes textos do campo artístico-literário; *práticas de análise linguística*: promove a análise dos fenômenos linguísticos em voga na seção *práticas de leitura*; *práticas de produção de texto*: solicita a produção de textos orais e escritos, entre outras seções.

As unidades e os seus capítulos apresentam os objetos de aprendizagem, bem como as competências e habilidades correlatas da BNCC. Vejamos a figura 20, que nos mostra, por meio de um recorte do sumário, um pouco da organização do manual, com a disposição das seções da unidade 04.

Figura 20 - Estrutura do manual *Práticas de Língua Portuguesa* – MB02-00

SUMÁRIO

UNIDADE

OLHARES SOBRE O FUTURO **180**

PERSPECTIVAS 182
Ilustrações, de Jean Marc Coté 182

CAPÍTULO 1: Ensaio 184
Situação inicial 184
"Amazônia protege", cartaz de propaganda 184
Práticas de leitura 185
"Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista", de Ricardo Abramovay 185
Práticas de análise linguística 191
≡ PARA IR MAIS LONGE 191
Explicação e opinião 192
A questão polêmica e os pontos de vista 193
Da explicação ao argumento 194
≡ PARA IR MAIS LONGE 195
≡ CULTURA DIGITAL 196
Práticas de leitura e análise literária 198
O Simbolismo na literatura 198
"Cristais", de Cruz e Sousa 198
"Ismália", de Alphonsus de Guimaraens 201
"Ocaso no mar", de Cruz e Sousa 201
Práticas de produção de textos 202
Produção oral – Debate regrado (I) 202
Produção escrita – Ensaio 204

CAPÍTULO 2: Artigo científico e relatório de pesquisa 205
Situação inicial 205
Práticas de leitura 206
"ERICA: uso de telas e consumo de refeições e petiscos por adolescentes brasileiros", de Juliana Souza Oliveira e outros 206
≡ PARA IR MAIS LONGE 211
Práticas de análise linguística 211
≡ TEMAS CONTEMPORÂNEOS 214
Práticas de leitura e análise literária 215
As vanguardas europeias 215
Futurismo 215
Cubismo 215
"*Il pleult*" (Chove), de Guillaume Apollinaire 216
Dadaísmo 216
"Receita de poema dadaísta", de Tristan Tzara 216
Surrealismo 217
"As realidades", de Louis Aragon 217
Cultura remix 217
Práticas de produção de textos 219
Produção oral – Debate regrado (II) 219
Produção escrita – Relatório de pesquisa 222
PALAVRAS EM LIBERDADE 224
Meio ambiente e alimentação: questões para se pensar o futuro 224
MEU PORTFÓLIO 226

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 18)

Na figura 20, percebe-se uma padronização da organização no que se refere à disposição das seções. Notamos que, em cada capítulo que compõe a unidade, há uma seção de *práticas de análise linguística*, totalizando 12 entradas ao longo do manual. Essa disposição replica-se para as outras 5 unidades do manual. Esse projeto também dá ênfase a conteúdos textuais e discursivos. No que se refere à *modalidade*, esta é abordada de forma direta em duas seções de *práticas de análise linguística*. Entretanto, observou-se a outras menções explícitas, embora se apresentem de forma indireta, ou seja, a serviço de outros conteúdos.

Cada unidade do MB02-00 conecta-se a um dos 6 volumes da coleção *Práticas de Linguagens* de forma a criar uma conexão temática entre os livros. A exemplo do MB02-00, os 6 manuais têm um texto de apresentação, que enfoca o trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, aplicado às demandas sociais:

> Cada capítulo aborda diferentes conhecimentos de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, que se integram por meio de um tema comum que também se relaciona a outros aspectos de nossa vida em sociedade e a outras áreas do conhecimento. Você será convidado a realizar diferentes experimentações, debates, pesquisas, criações e ainda a mobilizar seus conhecimentos em produções compartilhadas com a escola e a comunidade, por diferentes meios, incluindo as plataformas digitais. (Filho, et al., 2020, p. 3)

Destarte, os 6 volumes da coleção são divididos por temas que mobilizam o trabalho com as três disciplinas. São eles: Ciência, arte e tecnologia (MB02-01); Múltiplas vozes (MB02-02); Corpo, arte e cultura (MB02-03); Mundo do trabalho (MB02-04); Projeto de vida e sociedade (MB02-05); Perspectivas multiculturais (MB02-06). Esses manuais têm uma estrutura diferente da obra específica e não contam exatamente com as mesmas seções que nortearam o MB02-00.

Cada livro é dividido em 4 capítulos, cujos temas serelacionam com a temática macro do manual. Cada capítulo é dividido em três seções denominadas trilhas, que organizam os conteúdos e trazem a noção de que o aluno deverá percorrer um caminho por cada área: *trilha de Língua Portuguesa*; *trilha de Educação Física*; *trilha de Arte*. Portanto, em cada manual, há 4 inserções da *trilha de Língua Portuguesa*, com exceção do MB02-03, que apresenta apenas 3.

Ademais, todos os livros contam com uma seção que inicia o livro, denominada *Ponto de partida* (que apresenta a temática central do livro e a proposta de uma atividade de sensibilização); e outra que encerra, *Ponto de chagada* (que promove uma autoavaliação e a socialização das aprendizagens). É a seção *repertórios e análises* a responsável pela introdução dos conteúdos, em cada uma das trilhas, acompanhada de

outras seções, nas quais destacamos: *experimentação* – com sugestões de atividades; *para ir mais longe* – com desdobramentos ou complementos de informações referentes aos conteúdos abordados. A seguir, a figura 21 ajuda-nos a compreender melhor a organização desse grupo de manuais.

Figura 21 - Estrutura do manual *Práticas de Linguagens: ciência, arte e tecnologia* – MB02-01

CAPÍTULO 3: Divulgação científica 88
PERSPECTIVAS 90
A revolução da escuta em tempos de ensurdecimento, de Amanda M. Veloso 90
Trilha de Língua Portuguesa 92
Repertórios e análises 92
Mídia e ciência: gêneros da divulgação científica 92
"#086 Ansiedade", do *podcast* Alô, Ciência? 92
PARA IR MAIS LONGE: Virgínias da ciência 96
Ansiedade - Nerdologia Ensina 01, do canal *Nerdologia* 101
PRÁTICAS DE PESQUISA: Revisão bibliográfica (Estado da Arte) 103
EXPERIMENTAÇÃO: Produção de *podcast* ou videoartigo 104
Trilha de Arte 105
Repertórios e análises 105
Teatro e divulgação científica 105
A vida de Galileu, de Daniel Herz e João Marcelo Pallottino 105
Vida de Galileu, de Bertolt Brecht 106
PARA IR MAIS LONGE: Estrutura do texto teatral 111
TÉCNICAS PARA PREPARAÇÃO VOCAL 113
EXPERIMENTAÇÃO: Radioteatro 115
Em liberdade: *Podcast* de divulgação científica 116
MEU PORTFÓLIO 118

CAPÍTULO 4: Arte e tecnologia 120
PERSPECTIVAS 122
Mini@tures, da Compagnie Mulleras 122
Trilha de Arte 124
Repertórios e análises 124
Dança, ciência e tecnologia 124
Pequenas frestas de ficção sobre realidade insistente, do Grupo Cena 11 Cia de Dança 124
EXPERIMENTAÇÃO: Transversalidades 126
A indústria cultural 127
Viagem à Lua, de Georges Méliès 127
EXPERIMENTAÇÃO: Explorando a técnica do *chroma-key* 129
PARA IR MAIS LONGE: Oá/a: computação gráfica e animação 3D 129
A trilha sonora no cinema e nos filmes de ficção científica 130
Tron - Uma odisseia eletrônica, de Steve Lisberger 131
EXPERIMENTAÇÃO: Trilha sonora para *Viagem à lua* 132
PRÁTICAS DE PESQUISA: Estudo de recepção de obras de arte e de produtos da indústria cultural 132
Trilha de Língua Portuguesa 135
Repertórios e análises 135
Ficção científica na literatura e no cinema 135
2001: uma odisseia no espaço, de Arthur Clarke 135
O homem bicentenário, de Isaac Asimov 139
V.A. Vida Artificial, de Fábio Marton 142
EXPERIMENTAÇÃO: Debate: Robôs superinteligentes e com instinto de sobrevivência são necessários? 145
EXPERIMENTAÇÃO: Da ciência para a arte: criação de um conto de ficção científica 145
Processos de subordinação e de coordenação 146
PARA IR MAIS LONGE: A sentença matriz e sua relação com as subordinadas substantivas 147
EXPERIMENTAÇÃO: Revisão do conto 149
Em liberdade: Criação de um cinedebate 150
MEU PORTFÓLIO 152
PONTO DE CHEGADA 154
E agora? 156
Referências bibliográficas comentadas 160

Fonte: Filho, et al., 2020 (p. 15)

Nesses manuais, mais uma vez, privilegiam-se conteúdos textuais e literários. Mas a *modalidade* não deixou de ser contemplada, aparecendo, de maneira explícita,

em dois dos seis livros: MB02-02 e MB02-05. Nos referidos manuais, há uma pequena inserção teórica sobre o assunto, a serviço de um conteúdo macro[187].

4.1.2.3. Se liga nas linguagens

Se liga nas linguagens é o nome dado a todo o projeto (manual específico de Português e os 6 volumes) da editora Moderna, que compõe o PNLD 2021. O volume único foi escrito por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Já os 6 volumes que integram a coleção de linguagens foram: Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, Aline Fernanda Ferreira, Irlla Karla dos Santos Diniz, Osmar Moreira de Souza Júnior, Priccilla Vilas Boas. Todos os manuais são em 1ª edição, de 2020.

Como explicado no capítulo 3, um dos motivos da escolha desses projetos para nossa análise deu-se por apresentarem estruturas e abordagens didáticas bastante distintas entre elas. Nesse sentido, o projeto *Se liga nas linguagens* foi eleito entre as duas coleções da editora Moderna aprovadas para compor o PNLD 2021. Foi escolhido para integrar este *corpus*, justamente porque manteve uma organização conteudista muito similar à clássica abordagem dos manuais de Português de outrora, opondo-se, assim, às estruturas dos outros manuais descritos até este ponto.

O título *Se liga nas linguagens* traz uma expressão bem atual, usada principalmente por jovens, na variedade do português brasileiro coloquial. Com o sentido de chamar a atenção do outro, de que o leitor fique alerta a algo, o "se liga" quer, portanto, aproximar-se do seu público, parecendo criar uma atmosfera de inovação em torno do estudo dessas linguagens. As capas dos manuais trazem sempre imagens de jovens conectados a aparelhos tecnológicos (apenas em uma das 7 capas há uma menina que segura livros), que reforçam os sentidos que o título quer transmitir.

Assim como os demais projetos brasileiros, a obra específica de Língua Portuguesa (MB03-00) promove uma apresentação para o aluno, ressaltando a

[187] A seção 4.3 apresentará os detalhes da forma como a *modalidade* é discutida e trabalhada em cada um dos manuais brasileiros.

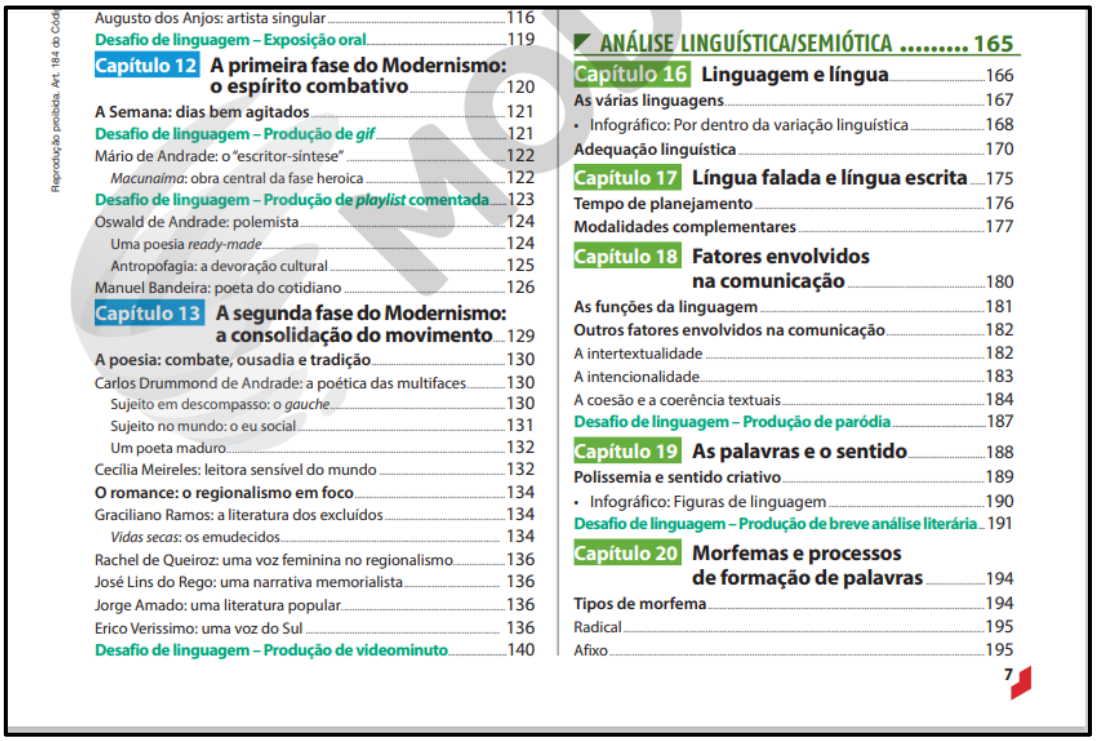
importância do estudo da linguagem entre as áreas do conhecimento. Entretanto, diferentemente dos outros manuais, não há aí uma correlação direta à BNCC:

> Esperamos que seu contato com os vários gêneros textuais, seu estudo sobre o funcionamento da língua e seu mergulho nos muitos textos literários apresentados aqui constituam momentos de prazer e de – quem sabe – embate. Este livro pretende dar voz a você, e não apenas ser um mero instrumento de consulta. (Ormundo & Siniscalchi, 2020, p. 3)

Também não se observa, no início de cada capítulo, uma articulação com as habilidades e competências do documento e a menção aos objetivos de aprendizagem, característica dos outros projetos. Tudo isso só é feito em um guia no final do manual, intitulado: "objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC." (Ormundo & Siniscalchi, 2020, p. 302)

No que tange à estrutura do MB03-00, este divide-se em duas grandes partes: *Literatura*, dividida em 15 capítulos; e *Análise linguística/semiótica*, dividida em 17 capítulos. A abordagem dos conteúdos dá-se de forma mais clássica, aproximando-se dos antigos manuais: na *Literatura*, são trabalhados os movimentos literários cronologicamente, discutindo características e autores; na *Análise linguística/semiótica*, há a ênfase nas estruturas gramaticais da Morfologia e da Sintaxe. Portanto, na contramão dos outros projetos brasileiros aqui analisados, este manual parece dar maior destaque aos conteúdos mais formais da gramática e da literatura, em detrimento dos textuais e discursivos, amplamente explorados nos demais manuais específicos. Essa organização e a disposição dos conteúdos de *Análise linguística/semiótica* pode ser observada nas figuras 22 e 23.

Figura 22 - Estrutura do manual *Se liga nas Linguagens: português* – parte I – MB03-00



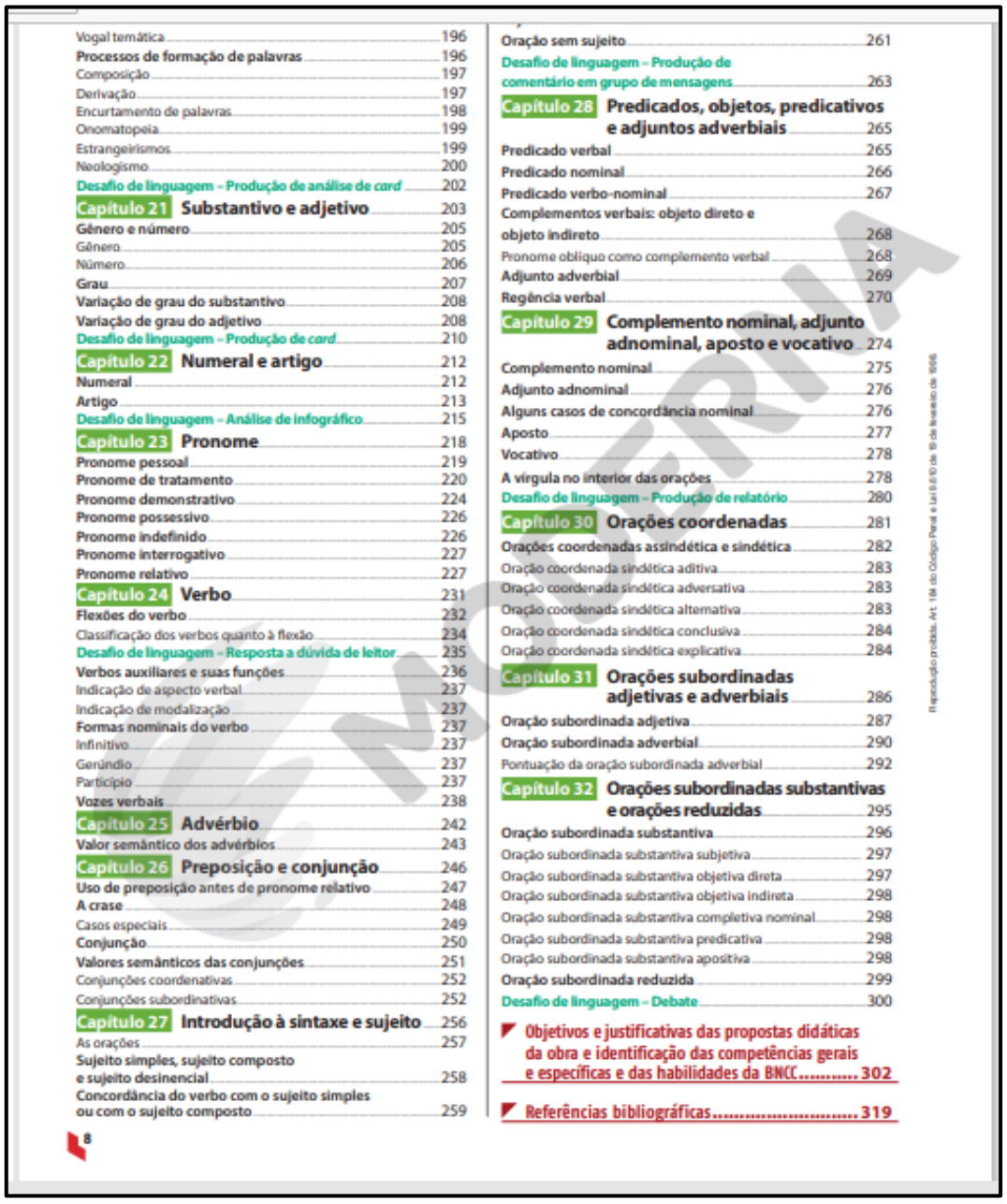
Augusto dos Anjos: artista singular 116
Desafio de linguagem – Exposição oral 119
Capítulo 12 A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo 120
A Semana: dias bem agitados 121
Desafio de linguagem – Produção de *gif* 121
Mário de Andrade: o "escritor-síntese" 122
Macunaíma: obra central da fase heroica 122
Desafio de linguagem – Produção de *playlist* comentada 123
Oswald de Andrade: polemista 124
Uma poesia *ready-made* 124
Antropofagia: a devoração cultural 125
Manuel Bandeira: poeta do cotidiano 126
Capítulo 13 A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento 129
A poesia: combate, ousadia e tradição 130
Carlos Drummond de Andrade: a poética das multifaces 130
Sujeito em descompasso: o *gauche* 130
Sujeito no mundo: o eu social 131
Um poeta maduro 132
Cecília Meireles: leitora sensível do mundo 132
O romance: o regionalismo em foco 134
Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos 134
Vidas secas: os emudecidos 134
Rachel de Queiroz: uma voz feminina no regionalismo 136
José Lins do Rego: uma narrativa memorialista 136
Jorge Amado: uma literatura popular 136
Erico Verissimo: uma voz do Sul 136
Desafio de linguagem – Produção de videominuto 140

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA 165
Capítulo 16 Linguagem e língua 166
As várias linguagens 167
• Infográfico: Por dentro da variação linguística 168
Adequação linguística 170
Capítulo 17 Língua falada e língua escrita 175
Tempo de planejamento 176
Modalidades complementares 177
Capítulo 18 Fatores envolvidos na comunicação 180
As funções da linguagem 181
Outros fatores envolvidos na comunicação 182
A intertextualidade 182
A intencionalidade 183
A coesão e a coerência textuais 184
Desafio de linguagem – Produção de paródia 187
Capítulo 19 As palavras e o sentido 188
Polissemia e sentido criativo 189
• Infográfico: Figuras de linguagem 190
Desafio de linguagem – Produção de breve análise literária 191
Capítulo 20 Morfemas e processos de formação de palavras 194
Tipos de morfema 194
Radical 195
Afixo 195

Reprodução proibida. Art. 184 do Código

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 7)

Figura 23 - Estrutura do manual *Se liga nas Linguagens: português* – parte II – MB03-00



Vogal temática ... 196
Processos de formação de palavras ... 196
Composição ... 197
Derivação ... 197
Encurtamento de palavras ... 198
Onomatopeia ... 199
Estrangeirismos ... 199
Neologismo ... 200
Desafio de linguagem – Produção de análise de *card* ... 202
Capítulo 21 Substantivo e adjetivo ... 203
Gênero e número ... 205
Gênero ... 205
Número ... 206
Grau ... 207
Variação de grau do substantivo ... 208
Variação de grau do adjetivo ... 208
Desafio de linguagem – Produção de *card* ... 210
Capítulo 22 Numeral e artigo ... 212
Numeral ... 212
Artigo ... 213
Desafio de linguagem – Análise de infográfico ... 215
Capítulo 23 Pronome ... 218
Pronome pessoal ... 219
Pronome de tratamento ... 220
Pronome demonstrativo ... 224
Pronome possessivo ... 226
Pronome indefinido ... 226
Pronome interrogativo ... 227
Pronome relativo ... 227
Capítulo 24 Verbo ... 231
Flexões do verbo ... 232
Classificação dos verbos quanto à flexão ... 234
Desafio de linguagem – Resposta a dúvida de leitor ... 235
Verbos auxiliares e suas funções ... 236
Indicação de aspecto verbal ... 237
Indicação de modalização ... 237
Formas nominais do verbo ... 237
Infinitivo ... 237
Gerúndio ... 237
Particípio ... 237
Vozes verbais ... 238
Capítulo 25 Advérbio ... 242
Valor semântico dos advérbios ... 243
Capítulo 26 Preposição e conjunção ... 246
Uso de preposição antes de pronome relativo ... 247
A crase ... 248
Casos especiais ... 249
Conjunção ... 250
Valores semânticos das conjunções ... 251
Conjunções coordenativas ... 252
Conjunções subordinativas ... 252
Capítulo 27 Introdução à sintaxe e sujeito ... 256
As orações ... 257
Sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial ... 258
Concordância do verbo com o sujeito simples ou com o sujeito composto ... 259
Oração sem sujeito ... 261
Desafio de linguagem – Produção de comentário em grupo de mensagens ... 263
Capítulo 28 Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais ... 265
Predicado verbal ... 265
Predicado nominal ... 266
Predicado verbo-nominal ... 267
Complementos verbais: objeto direto e objeto indireto ... 268
Pronome oblíquo como complemento verbal ... 268
Adjunto adverbial ... 269
Regência verbal ... 270
Capítulo 29 Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo ... 274
Complemento nominal ... 275
Adjunto adnominal ... 276
Alguns casos de concordância nominal ... 276
Aposto ... 277
Vocativo ... 278
A vírgula no interior das orações ... 278
Desafio de linguagem – Produção de relatório ... 280
Capítulo 30 Orações coordenadas ... 281
Orações coordenadas assindética e sindética ... 282
Oração coordenada sindética aditiva ... 283
Oração coordenada sindética adversativa ... 283
Oração coordenada sindética alternativa ... 283
Oração coordenada sindética conclusiva ... 284
Oração coordenada sindética explicativa ... 284
Capítulo 31 Orações subordinadas adjetivas e adverbiais ... 286
Oração subordinada adjetiva ... 287
Oração subordinada adverbial ... 290
Pontuação da oração subordinada adverbial ... 292
Capítulo 32 Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas ... 295
Oração subordinada substantiva ... 296
Oração subordinada substantiva subjetiva ... 297
Oração subordinada substantiva objetiva direta ... 297
Oração subordinada substantiva objetiva indireta ... 298
Oração subordinada substantiva completiva nominal ... 298
Oração subordinada substantiva predicativa ... 298
Oração subordinada substantiva apositiva ... 298
Oração subordinada reduzida ... 299
Desafio de linguagem – Debate ... 300
Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC ... 302
Referências bibliográficas ... 319

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 8)

As seções *Pra começar* e em *Ação/Na prática* são as responsáveis por organizarem o principal conteúdo dos capítulos. A primeira está encarregada de iniciar uma discussão teórica, que, em comparação com os outros projetos analisados, é bastante longa, entrecortada, principalmente, pela segunda seção, que agrega atividades sobre os assuntos discutidos, propondo relações com textos mais contemporâneos. Ficou a cargo da seção *Desafio de linguagem* o convite ao aluno para

produção de textos nos variados gêneros, além de outras seções que podem ter este fim: *bate-papo de respeito*; a *língua nas ruas*[188].

Embora haja muita ênfase no eixo análise linguística/semiótica, como pudemos ver nas figuras 22 e 23, a *modalidade* no MB03-00 não tem uma entrada independente como conteúdo a ser abordado, sendo mencionada nos capítulos intitulados: *Verbo*, *Advérbio*, *Adjetivo* e *Oração subordinada adverbial*. É então, acionada de forma secundária ao longo desse manual.

No que concerne à parte da coleção que integra a área de Linguagens, temos 6 volumes também divididos em temas, com subtítulos que convidam o aluno à ação por meio do uso do verbo no imperativo. São eles: Experimenta atuar! As experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento (MB03-01); Experimenta enxergar! As experiências profissionais, identitárias, jornalísticas e de busca de informação. (MB03-02); Experimenta pertencer! As experiências de participação política, de ser jovem, da finitude e de estudar. (MB03-03); Experimenta se situar! As experiências de se posicionar, de não temer o novo, da curadoria e da exposição. (MB03-04); Experimenta dialogar! As experiências midiáticas, de reconhecimento de direitos, de diálogos da arte e de produção de conhecimento. (MB03-05); Experimenta compartilhar! As experiências de compartilhar quem se é, de engajar, de comentar e de descobrir e informar. (MB03-06)

Cada um desses manuais é dividido em 4 unidades, compostas por 3 capítulos cada, cujos temas se harmonizam com o título macro do volume. Cada capítulo corresponde a uma das disciplinas abordada na área de linguagens: Artes, Língua Portuguesa e Educação Física. No final de cada livro, há uma seção denominada *Especial*

[188] Embora não seja o foco da nossa análise, é importante destacar a utilização de uma seção no MB03 denominada *É lógico!* Nela há uma pequena exposição do pensamento computacional sobre o assunto em discussão, como forma de aproximar o aluno da conexão que existe entre a Linguística e a Informática e a importância desse casamento teórico para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de determinadas tecnologias. No capítulo 24 – Verbo (MB03-00), por exemplo, a seção apresenta um algoritmo com a estratégia para estabelecimento da concordância na voz passiva sintética.

ENEM, que visa trabalhar atividades similares ao Exame Nacional do Ensino Médio[189]. A seguir, um excerto do índice de um dos manuais, para que tenhamos uma melhor visualização de sua composição.

Figura 24 - Estrutura do manual *Se liga nas Linguagens: português* – MB03-01

UNIDADE 3 – A experiência de divulgar saberes..... 74

Capítulo 1 A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos 75
Leitura 1. Urgência – A cidade do avesso, AVOA! 75
● E se a gente estudasse os haicais? 76
● E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai? 77
Leitura 2. Balões, Cia Etra de Dança 79
● Bate-papo de respeito – Angel Vianna 81
● Expressão – *Na escola também se dança* 82

Capítulo 2 Traduzindo para descomplicar 84
Leitura 1. *Vídeo 1, Vídeo 2, Vídeo 3*, Ayla S. da Silva 84
Leitura 2. *Microrganismos: nossas fábricas microscópicas*, D. B. Pedrolli e P. N. Squizato 85
Leitura 3. *Vírus gigantes? O que é isso?!*, J. Cortines e outros 89
● Se eu quiser aprender + ... 92
A interlocução com o leitor 92
Desafio de linguagem – Analogia 93
● Experimentando ser um divulgador de ciências 94
Leitura 4. *Saiba mais sobre elas* (infográfico) 95
● E se a gente fizesse um infográfico? 98
Ficar muito tempo sentado aumenta risco de morte prematura 98
Leitura 5. *A Revolta da Vacina* 100
● E se a gente fizesse uma *playlist* comentada? 102
● Bate-papo de respeito – Pedro Loos 103
● Expressão – *Divulgando conhecimento* 104

Capítulo 3 Cultura popular: decifrando as danças 106
Leitura. *Danças populares*, Fundação Fiocruz 106
● Bora pra quadra? – Coreografia 107

UNIDADE 4 – A experiência crítica..... 111

Capítulo 1 Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte 112
Leitura 1. *Grupo Galpão 30 anos – Teatro e vida*, Guia Off de Teatro 112
Leitura 2. "Eu me lembro", C. Falcão 113
● Experimentando escrever uma sinopse 114
Leitura 3. *Sesc Pinheiros recebe estreia em São Paulo do musical sobre a vida da cantora Elza Soares* 115
Leitura 4. *Romeu e Julieta: entre o kitsch e o contemporâneo*, M. Ribeiro 117
● Expressão – *Resenha também dá vídeo* 118

Capítulo 2 Avalanche de desinformação 120
Leitura 1 120
Texto 1 – *Para escapar da pós-verdade*, E. Marconi e F. Bicudo 121
Texto 2 – *Confunda o algoritmo, estoure as bolhas*, G. Vital 122
Texto 3 – Fake news *e desinformação: definições e características*, J. C. L. Valente 123
Texto 4 – *Como as empresas de* fact-cheking *enfrentam o desafio da desinformação*, W. Wakka 124
Texto 5 – *As plataformas e a parceria com as agências de checagem*, B. Barbosa 125
● Bate-papo de respeito – Adam Waytz 128
● Experimentando ser articulista 128
Leitura 2 131
● E se a gente checasse? 131
Leitura 3. Reportagem, agência de checagem 132
Leitura 4. *Como a Lupa faz suas checagens?* 134
● Se eu quiser aprender + ... 136
A impessoalização 136
Desafio de linguagem – Recursos de impessoalização 137
Leitura 5 137
● Expressão – *Ensinando com jogos* 138

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 7)

[189] O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame, de caráter não obrigatório, ofertado pelo Ministério da Educação do Brasil que avalia o desempenho individual dos alunos que já concluíram essa etapa do ensino. Por meio do seu resultado, o estudante pode acessar às universidades brasileiras (e algumas universidades portuguesas) e solicitar apoio financeiro para cursar o Ensino Superior na rede privada de ensino do país.

É mister destacar que são nesses volumes que as práticas de leitura, de escuta e de produção textual, com uma variação de gêneros para além dos literários, ganharão maior relevância. Já a análise linguística/semiótica é mobilizada de forma muito pontual a serviço das atividades de compreensão leitora e produção de texto. Nesse contexto, a *modalidade* aparece de forma explícita em pequenas inserções, por meio de caixas de texto, com definições: MB03-02, MB03-05 e MB03-06.

4.1.2.4. Comparando os manuais

Nesta seção, não conseguiremos quantificar as ocorrências dos conteúdos gramaticais e da *modalidade* dos manuais brasileiros da mesma maneira que fizemos com os manuais portugueses (seção 4.1.1.4). Enquanto estes apresentam uma estrutura bastante homogênea, oportunizando estabelecer critérios mais fiáveis para essa contagem, o mesmo não ocorre com os manuais brasileiros. Entretanto, ainda assim, é possível traçarmos um paralelo entre os três projetos analisados.

O fator que complica essa contabilização deve-se às diferenças estruturais mencionadas ao longo da seção. Os projetos *Multiversos e Práticas de linguagens*, como vimos, não segue uma divisão clara do trabalho com as diferentes práticas: leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Nesses manuais, tanto nos específicos de Português, como nos que compõem a área de Linguagens, prioriza-se o trabalho com as práticas de leitura e produção textual, ficando as demais a serviço destas. Embora as duas coleções usem seções específicas, que têm a função de se dedicar à análise linguística/semiótica, devido à metodologia, o conhecimento gramatical é também acionado em outras seções dos manuais. No entanto, por não termos um padrão dessas entradas, com informações, às vezes, mais ou menos densas, optamos por desconsiderá-las na contagem que fazemos adiante.

De forma distinta, trabalhou o projeto *Se liga nas linguagens*. O manual específico da coleção está dividido em duas partes: *Literatura* e *Análise linguística/semiótica*. No MB03-00, prevaleceu uma exposição mais conteudista das práticas trabalhadas, conforme retratado nas figuras 22 e 23. Já nos manuais da área de Linguagens, o foco foi no trabalho com os diversos gêneros e discursos, prevalecendo a

prática de leitura e de produção textual. A análise linguística foi acionada de maneira bastante esporádica.

Considerando essas diferenças entre os manuais, ainda assim fazemos uma comparação quantitativa, adotando critérios distintos dos usados para análise dos manuais portugueses. Logo, para contabilizarmos o conteúdo gramatical, comparamos o número de inserções das seções destinadas à análise linguística/semiótica, excluindo as demais inserções feitas ao longo dos manuais. Esse contraste será observado somente entre os manuais específicos de Português dos projetos *Multiversos e Práticas de linguagens*, dado que o *Se liga nas linguagens* já supera em demasia os demais, por sua própria estrutura. Mais uma vez, devido às diferenças estruturais, esse mesmo paralelo não poderá ser feito com os livros que integram a área de Linguagens. A seguir, o quadro com o quantitativo dessas inserções.

Quadro 18 - Quantidade de inserções de seções destinadas à *análise linguística/semiótica* nos manuais específicos de Português do Brasil

Manual	Quantidade de seções
(MB01-00) *Pensar a língua*	6
(MB02-00) *Prática de análise linguística*	9

Fonte: elaborado pela autora

Ainda tomando como objeto de análise os manuais específicos de Português e em observação às suas estruturas, comparamos as ocorrências da menção explícita da *modalidade*, que se caracterizam por inserções expositivas sobre o referido conteúdo, incluindo as seções destinadas ao trabalho com análise linguística/semiótica, bem como alguma entrada menor[190] que mencione o conteúdo. Descartamos nesse comparativo as atividades, bem como os manuais da área de Linguagens, mas incluímos o MB03-00 nessa contagem. O quadro 19 mostra-nos os números dessa breve análise.

[190] Essas pequenas entradas, como relatado, não foram consideradas para o quadro 18.

Quadro 19 - Quantidade de atividades referentes ao conteúdo de *modalidade* ao longo dos manuais específicos de Português do Brasil

Manual	Quantidade de menções
(MB01-00) *Multiversos*	1
(MB02-00) *Práticas de linguagens*	5
(MB03-00) *Se liga nas linguagens*	3

Fonte: elaborado pela autora

A relevância de cada abordagem citada será mais bem apresentada e discutida nas seções que se seguem. Lembramos que o conteúdo também se manifestou nos manuais de Linguagens, que serão discutidos logo mais, mas que não foi aqui comparado em termos numéricos. É relevante lembrar que a pesquisa quantitativa pode estar em prol da análise de conteúdo, por isso, já nesta seção, houve a necessidade de recorrer a ela (Silva, 2006). Entretanto, é a análise qualitativa que buscamos empreender, por valorizar a descrição das ocorrências (Martins & Pinto, 2015), o que será realizado em detalhe, nas seções que se seguem.

4.2. A *modalidade* como conteúdo gramatical nos manuais portugueses

Nesta seção, apresentamos a análise e a discussão dos dados provenientes dos manuais portugueses no que diz respeito à abordagem do conteúdo gramatical da *modalidade*. Temos uma subseção para a análise de cada projeto, nas quais expomos a forma como o manual aborda a *modalidade*. Ademais, há também uma seção destinada à análise das categorias morfológicas, *verbo*, *adjetivo* e *advérbio*. Para tal, expomos imagens dos manuais referentes aos conteúdos e atividades que abordam o estudo da categoria, procedimento que se repetirá na análise dos manuais brasileiros. Iniciamos com a abordagem do conteúdo explícito para somente depois apresentarmos as atividades. Procedemos à análise de cada conteúdo e atividade, orientada pelos itens da grelha de análise que foi criada para o efeito, mas não limitada a ela. Incluímos também tabelas que resumem os gêneros textuais acionados para o trabalho com a *modalidade*. As grelhas preenchidas serão apresentadas integralmente no final das

seções, com o propósito de sintetizar o estudo realizado nos manuais. À medida que avançarmos, mobilizaremos os documentos norteadores do currículo, bem como os autores referenciados ao longo desta tese a fim de subsidiar a discussão.

4.2.1. Outras Expressões

Como já mencionado na seção anterior, o conteúdo referente à *modalidade* está contemplado no manual do 12.º ano *Outras Expressões* (MP01-03), pois este segue as orientações do Programa e Metas Curriculares de Português. Desse modo, esta seção dá ênfase a esse manual. O mesmo acontecerá para os próximos projetos portugueses analisados. Os demais manuais serão citados nas seções seguintes.

Iniciamos com as menções explícitas do conteúdo que acontece por duas vezes no manual. A primeira delas é a já mencionada seção informativa denominada *Gramática* que aparece no primeiro capítulo do livro (Capítulo 1 – *Fernando Pessoa*). A seção divide-se em três subseções: *Valor temporal*, *Valor Aspectual* e, por fim, *Valor Modal*. Cada uma destas seções corresponde a uma página. O *valor modal*, abordado na página 107, foi fragmentado para facilitar a visualização e a discussão. A sequência das figuras nas páginas que se seguem (figuras 25, 26 e 27) diz respeito à explicação do conteúdo: definição da categoria *modalidade* e exposição dos mecanismos linguísticos que a podem representar (figura 25); atividade referente ao conteúdo exposto (figura 26); tipologia adotada e exemplos (figura 27).

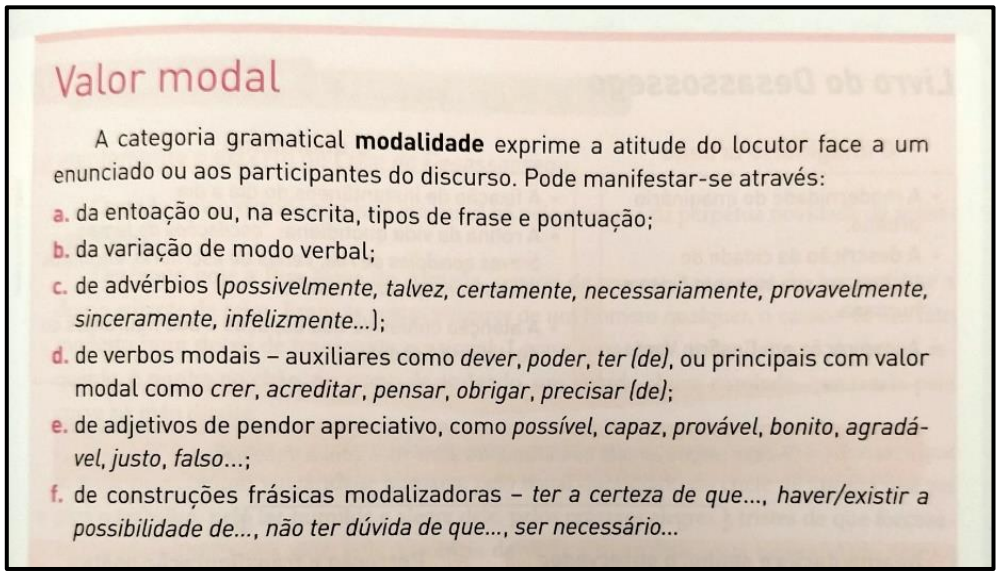
O conteúdo é apresentado no capítulo que versa sobre a obra de Fernando Pessoa e está vinculado à seção que discute a obra *Desassossego*. Outros gêneros também são discutidos na seção que culminará no conteúdo de Semântica. Os temas desses gêneros têm relação com os que são abordados nos trechos da obra de Pessoa, selecionados pelo manual (*Pelas tardes demoradas de verão...*; *Tudo é absurdo*; *O único viajante*[191]). Assim, além dos excertos do livro de Pessoa, temos também a abordagem de um "documentário" (*Grandes livros – Livro do Desassossego*[192]); uma "crítica

[191] Páginas 97, 100 e 103, respectivamente, do manual. No anexo 1 desta tese, encontra-se o texto *O único viajante*.
[192] Referenciado na página 95 e disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gyR_O4SoLxU.

literária"[193] (*O Livro do Desassossego: a natureza fragmentária da obra*; *Livro do Desassossego*[194]); um "diário" (*Diário do Desassossego*[195]) e um "relato de viagem" (*Ali e a máquina do tempo*[196]). Esses são os gêneros textuais presentes no capítulo.

Entre esses textos, *O único viajante*[197] foi eleito pelo manual para compor o conteúdo expositivo referente ao *valor modal*. Desse modo, alguns trechos do texto são destacados, instigando o aluno a descobrir qual o *valor modal* das estruturas linguísticas que expressam a *modalidade*, conforme a figura 25. Vejamos, a seguir, a sequência de figuras que compõem o conteúdo em questão.

Figura 25 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – Capítulo 1- parte I – MP01-12



Valor modal

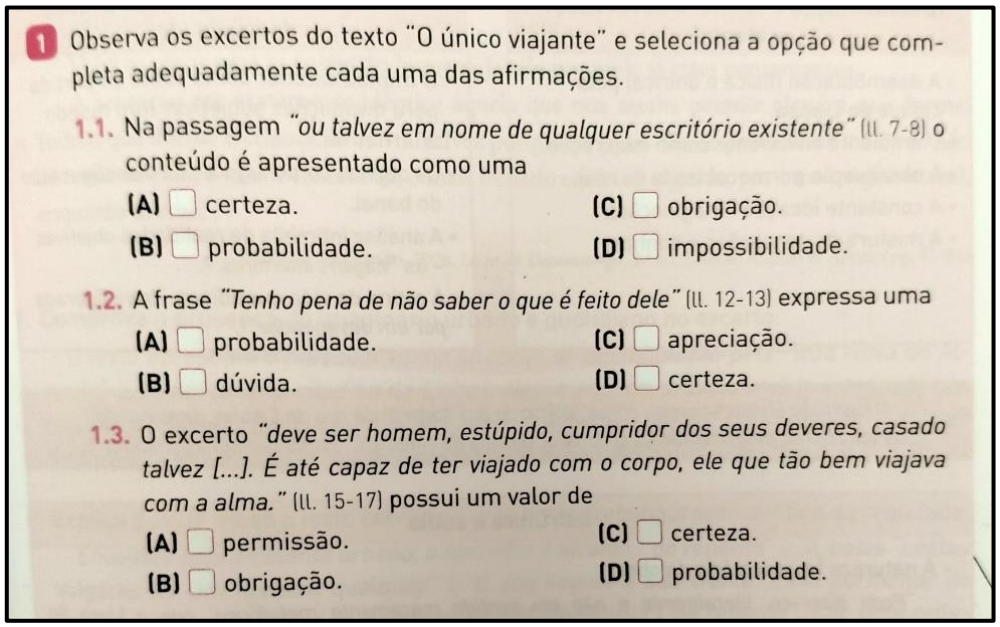
A categoria gramatical **modalidade** exprime a atitude do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso. Pode manifestar-se através:

a. da entoação ou, na escrita, tipos de frase e pontuação;
b. da variação de modo verbal;
c. de advérbios (*possivelmente, talvez, certamente, necessariamente, provavelmente, sinceramente, infelizmente...*);
d. de verbos modais – auxiliares como *dever*, *poder*, *ter (de)*, ou principais com valor modal como *crer*, *acreditar*, *pensar*, *obrigar*, *precisar (de)*;
e. de adjetivos de pendor apreciativo, como *possível*, *capaz*, *provável*, *bonito*, *agradável*, *justo*, *falso*...;
f. de construções frásicas modalizadoras – *ter a certeza de que...*, *haver/existir a possibilidade de...*, *não ter dúvida de que...*, *ser necessário...*

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 107)

[193] Esses gêneros correspondem a seções do manual intituladas "Leitura para informação".
[194] Página 96.
[195] Página 99.
[196] Página 104.
[197] Anexo 1 desta tese.

Figura 26 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – Capítulo 1- parte II – MP01-12



1 Observa os excertos do texto "O único viajante" e seleciona a opção que completa adequadamente cada uma das afirmações.

1.1. Na passagem *"ou talvez em nome de qualquer escritório existente"* (ll. 7-8) o conteúdo é apresentado como uma

(A) ☐ certeza. (C) ☐ obrigação.
(B) ☐ probabilidade. (D) ☐ impossibilidade.

1.2. A frase *"Tenho pena de não saber o que é feito dele"* (ll. 12-13) expressa uma

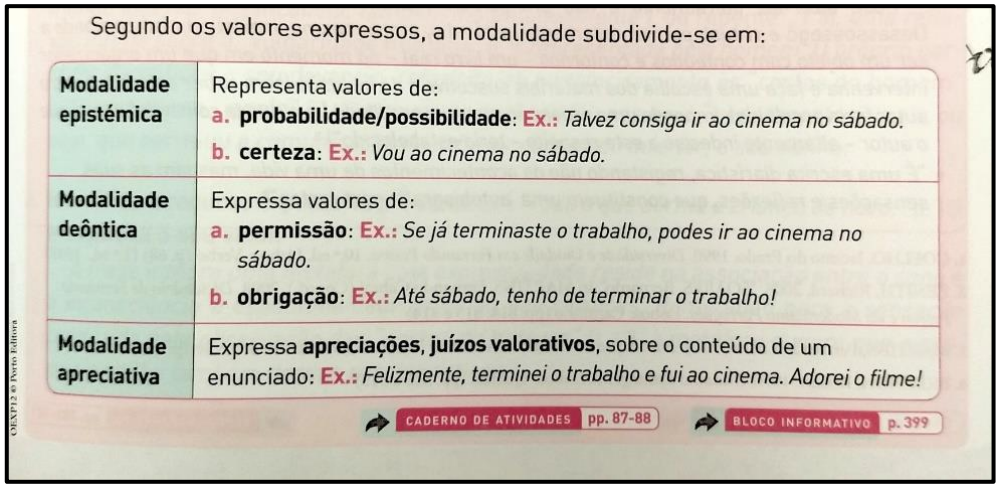
(A) ☐ probabilidade. (C) ☐ apreciação.
(B) ☐ dúvida. (D) ☐ certeza.

1.3. O excerto *"deve ser homem, estúpido, cumpridor dos seus deveres, casado talvez [...]. É até capaz de ter viajado com o corpo, ele que tão bem viajava com a alma."* (ll. 15-17) possui um valor de

(A) ☐ permissão. (C) ☐ certeza.
(B) ☐ obrigação. (D) ☐ probabilidade.

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 107)

Figura 27 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – Capítulo 1- parte III – MP01-12



Segundo os valores expressos, a modalidade subdivide-se em:

Modalidade epistémica	Representa valores de: a. **probabilidade/possibilidade**: Ex.: *Talvez consiga ir ao cinema no sábado.* b. **certeza**: Ex.: *Vou ao cinema no sábado.*
Modalidade deôntica	Expressa valores de: a. **permissão**: Ex.: *Se já terminaste o trabalho, podes ir ao cinema no sábado.* b. **obrigação**: Ex.: *Até sábado, tenho de terminar o trabalho!*
Modalidade apreciativa	Expressa **apreciações**, **juízos valorativos**, sobre o conteúdo de um enunciado: Ex.: *Felizmente, terminei o trabalho e fui ao cinema. Adorei o filme!*

CADERNO DE ATIVIDADES pp. 87-88 BLOCO INFORMATIVO p. 399

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 107)

Antes de discutirmos os aspectos teóricos relacionados à própria abordagem da *modalidade*, vamos colocar em voga a forma como é apresentado esse conteúdo e seu vínculo com os demais domínios explorados no estudo do português. Para isso, focamos no trabalho com *O único viajante*, usado na atividade (figura 26). O texto literário é objeto central no estudo da seção, afirmando a sua importância para o ensino de língua

materna, conforme coadunam Joaquim Fonseca (1992) e Fernanda Irene Fonseca (2000). Entretanto, Silvano e Rodrigues (2010) bem colocaram que o texto literário não pode aparecer como mero pretexto. É preciso que a metalinguagem seja trabalhada a serviço das funcionalidades das estruturas no discurso em questão, a partir do desenrolar enunciativo. Nessa abordagem, é pedida a identificação do *valor modal*, mas não há um aprofundamento desse uso com outros aspectos textuais e discursivos. Ademais, nos demais exemplos colocados para exemplificar os tipos de valores modais (figura 27), são usadas frases descontextualizadas que apenas se relacionam com os temas explorados nos textos, ou seja, são frases fictícias, que não são retiradas de ocorrências textuais reais que tenham sido referidas no manual.

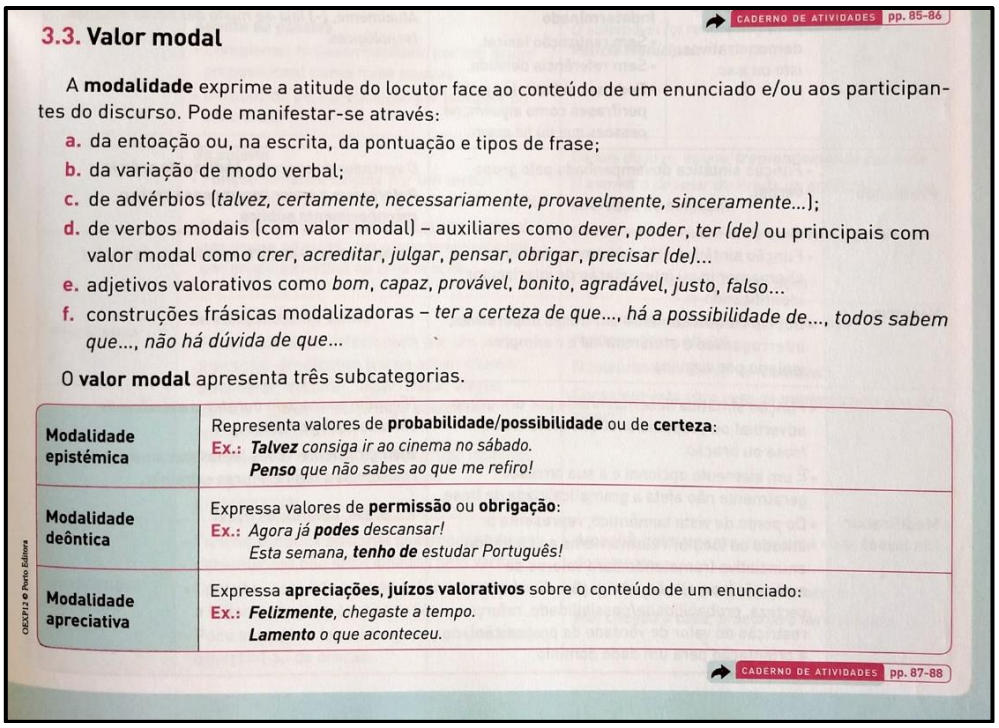
No que tange à abordagem teórica do conteúdo, o manual segue exatamente o Programa e Metas Curriculares. Com isso, a nomenclatura para o conteúdo é *Valor modal*, a tipologia abordada apresenta as seguintes *modalidades*: epistêmica (com a exposição dos valores de possibilidade, probabilidade e certeza); deôntica (permissão e obrigação); e apreciativa. Como vimos no capítulo 1, essa tipologia diz respeito à abordagem de Campos e Xavier (1991). No entanto, não há um aprofundamento do trabalho com esses valores nem uma relação entre essas tipologias e as formas expostas no início da seção.

A definição de *modalidade* exposta pelo manual – "exprime a **atitude** do **locutor** face a um **enunciado**[198] ou aos participantes do discurso" – assume um teor semântico-pragmático. Diante disso, esperava-se que, além de se analisar o efeito dos modalizadores sobre a proposição, o ato de enunciar fosse esmiuçado, em que se buscasse então compreender as intenções do enunciador e os efeitos no enunciatário, como expôs Coracini (1991)[199]. Todavia, não é o que ocorre, conforme vemos na atividade dessa exposição e nos exercícios ao longo do livro, que apresentamos adiante.

[198] Grifo nosso.
[199] Essas e outras discussões sobre definições e tipologias da *modalidade* podem ser recuperadas no capítulo 1.

Dando sequência ao conteúdo expositivo da *modalidade*, o manual, no *Bloco informativo*, apresenta o conteúdo de maneira similar, com pequenas alterações nos exemplos, atuando como uma minigramática, consoante a figura 28 a seguir.

Figura 28 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – *Bloco Informativo* – MP01-12



CADERNO DE ATIVIDADES pp. 85-86

3.3. Valor modal

A **modalidade** exprime a atitude do locutor face ao conteúdo de um enunciado e/ou aos participantes do discurso. Pode manifestar-se através:

a. da entoação ou, na escrita, da pontuação e tipos de frase;
b. da variação de modo verbal;
c. de advérbios (*talvez, certamente, necessariamente, provavelmente, sinceramente...*);
d. de verbos modais (com valor modal) – auxiliares como *dever, poder, ter (de)* ou principais com valor modal como *crer, acreditar, julgar, pensar, obrigar, precisar (de)...*
e. adjetivos valorativos como *bom, capaz, provável, bonito, agradável, justo, falso...*
f. construções frásicas modalizadoras – *ter a certeza de que..., há a possibilidade de..., todos sabem que..., não há dúvida de que...*

O **valor modal** apresenta três subcategorias.

Modalidade epistémica	Representa valores de **probabilidade/possibilidade** ou de **certeza**: Ex.: ***Talvez*** *consiga ir ao cinema no sábado.* ***Penso*** *que não sabes ao que me refiro!*
Modalidade deôntica	Expressa valores de **permissão** ou **obrigação**: Ex.: *Agora já* ***podes*** *descansar!* *Esta semana,* ***tenho de*** *estudar Português!*
Modalidade apreciativa	Expressa **apreciações**, **juízos valorativos** sobre o conteúdo de um enunciado: Ex.: ***Felizmente****, chegaste a tempo.* ***Lamento*** *o que aconteceu.*

OLEP 12 © Porto Editora

CADERNO DE ATIVIDADES pp. 87-88

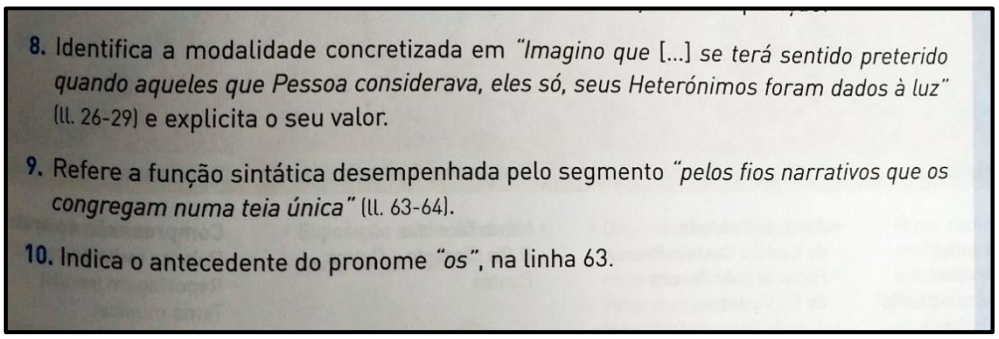
Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 399)

Embora saibamos que *Bloco informativo* tenha a função de sintetizar os conteúdos abordados ao longo do manual (figura 28), esperava-se um maior detalhamento desse conteúdo na sua exposição na seção interna do livro (figuras 25 e 27). Desse modo, as seções em destaque quase não se distinguem, o que nos permite notar uma repetição do conteúdo em ambas as ocorrências e uma ausência de progressão do tema em questão.

Feita a análise do conteúdo expositivo da *modalidade*, passamos à análise das atividades que mencionam a *modalidade* diretamente no manual do 12.º ano. São 6 atividades. Em cada uma delas, fazemos a contextualização, expondo capítulo e seção em que estão inseridas, bem como apresentamos a relação textual e enunciativa existentes com o referido conteúdo gramatical. Algumas vezes, para que fiquem mais

bem contextualizadas, optamos por colocar a imagem não só da atividade referente à *modalidade*, mas de um recorte maior que mostre outras atividades e abordagens de outros assuntos, de maneira a facilitar a compreensão do estilo de atividades gramaticais que o manual adota. Iniciamos com a atividade exposta na figura 29, referenciada neste trabalho de Atividade 1, da página 139.

Figura 29 - Atividade 1 – manual MP01-12



8. Identifica a modalidade concretizada em *"Imagino que* [...] *se terá sentido preterido quando aqueles que Pessoa considerava, eles só, seus Heterónimos foram dados à luz"* (ll. 26-29) e explicita o seu valor.

9. Refere a função sintática desempenhada pelo segmento *"pelos fios narrativos que os congregam numa teia única"* (ll. 63-64).

10. Indica o antecedente do pronome *"os"*, na linha 63.

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 139)

A atividade 1 da figura 29 faz parte da seção denominada *Ficha formativa*[200] presente ao final do capítulo 1. O texto que embasa a atividade se chama *Um homem com várias sombras*[201], de Teresa Rita Lopes, e corresponde a uma "crítica literária". Após esse texto, temos uma sequência de 10 questões que abordam prioritariamente tópicos gramaticais, mas também questões de compreensão leitora.

A questão 8 (figura 29) pede que se identifique a *modalidade* e se explicite o valor da mesma no trecho "*Imagino que [...] se terá sentido preterido quando aqueles que Pessoa considerava, eles só, seus Heterónimos foram dados à luz*". Supomos que o manual quer que o aluno identifique a construção frásica *Imagino que* como indicando a *modalidade* epistêmica e o valor de probabilidade e suposição do enunciador sobre a proposição que se segue. Entretanto, para além da simples identificação e da explicitação do valor, poderia ter existido uma associação com as intenções

[200] As *Fichas Formativas* no manual *Outras Expressões 12º Ano* são responsáveis por encerrar os capítulos. São divididas em três grupos. Os grupos I e II apresentam textos dos autores e períodos literários abordados no capítulo, bem como atividades dos domínios da leitura e da gramática. Já o grupo III apresenta atividade do domínio da escrita.

[201] Página 138 do manual e anexo 2 desta tese.

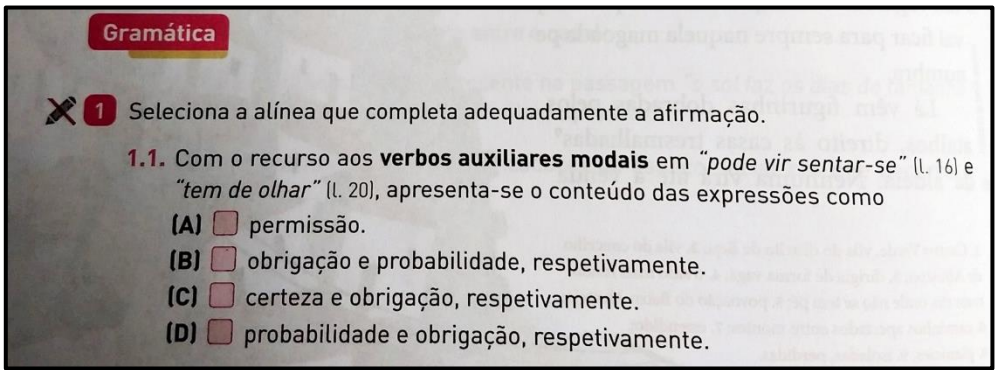
comunicativas do enunciador próprias do gênero textual em análise. Assim, o aluno poderia ir além da observação e ser levado a refletir sobre o uso em função da proposta comunicativa do gênero e, portanto, da intenção comunicativa do enunciador. Outrossim, o tempo verbal também poderia ter sido explorado, como outro recurso linguístico indicador de *modalidade*: ao usar o tempo futuro composto, em *se* ***terá sentido***, o enunciador dá uma indicação de incerteza, de possibilidade, de hipótese.

Dando continuidade às ocorrências de atividades sobre *modalidade*, encontramos a atividade 2, apresentada na figura 30, presente no capítulo 2 do livro cujo tema é *Contos*. Essa atividade está inserida na seção dedicada ao conto *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca. As ocorrências da atividade são retiradas do excerto do conto intitulado *Derrotado por mais um dia*[202]. São trabalhados os *valores modais* dos verbos *poder* e *ter de*. O aluno é solicitado a identificar o valor de cada um no contexto do texto. Nesse sentido, o manual contribui para que o aluno tenha a percepção mais sistemática desses valores de forma mais básica, preparando-o para perceber nuances mais sofisticadas dos mecanismos linguísticos que denotam a *modalidade* posteriormente.

Para tal, poderia ser considerada a realização de um trabalho subsequente com o verbo *poder*, por exemplo, que pudesse explorar outros sentidos que gerassem a comparação com o que foi apresentado. Ademais, aspectos textuais também poderiam ser associados aos usos em destaque, já que na mesma seção se expõe um conteúdo sobre sequências textuais, em que se apresentam os tipos, a estrutura e as marcas linguísticas pertinentes a cada uma. Desse modo, seria possível estabelecer um paralelo entre as formas modais usadas e uma possível relação do seu uso com a sequência em questão, a narrativa.

[202] Páginas 159 e 160 do manual e anexo 3 desta tese.

Figura 30 - Atividade 2 – MP01-03



Gramática

1 Seleciona a alínea que completa adequadamente a afirmação.

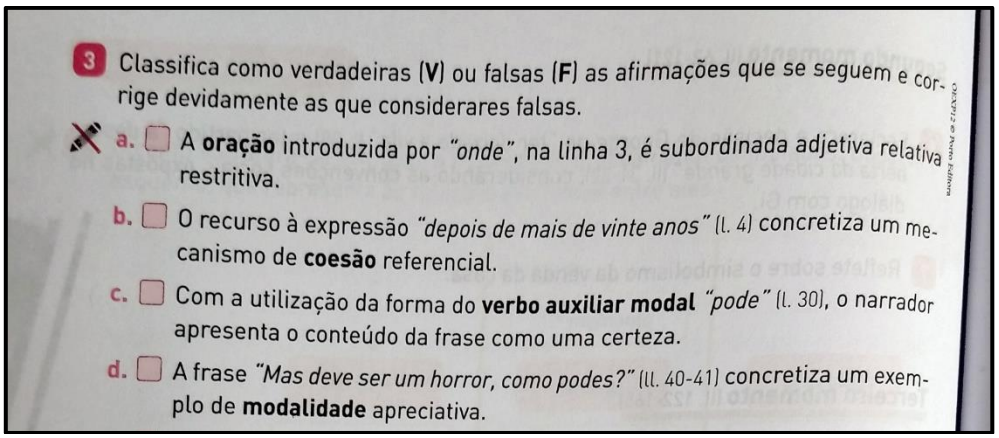
1.1. Com o recurso aos **verbos auxiliares modais** em *"pode vir sentar-se"* (l. 16) e *"tem de olhar"* (l. 20), apresenta-se o conteúdo das expressões como

(A) ☐ permissão.
(B) ☐ obrigação e probabilidade, respetivamente.
(C) ☐ certeza e obrigação, respetivamente.
(D) ☐ probabilidade e obrigação, respetivamente.

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 160)

Passemos à atividade 3 (itens *c* e *d*), em destaque na figura 31. Essa atividade também está presente no capítulo 2 do manual e é abordada na seção que tem como texto base o conto *George*[203], de Maria Judite de Carvalho. Depois de uma sequência de 14 questões relacionadas com o domínio da leitura, com atividades de compreensão leitora e de compreensão de aspectos textuais e discursivos, inicia-se a seção *gramática*, na qual está inserida a questão 3, com dois itens dedicados à *modalidade*, conforme a figura 31.

Figura 31 - Atividade 3 – MP01-03



3 Classifica como verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**) as afirmações que se seguem e corrige devidamente as que considerares falsas.

a. ☐ A **oração** introduzida por *"onde"*, na linha 3, é subordinada adjetiva relativa restritiva.

b. ☐ O recurso à expressão *"depois de mais de vinte anos"* (l. 4) concretiza um mecanismo de **coesão** referencial.

c. ☐ Com a utilização da forma do **verbo auxiliar modal** *"pode"* (l. 30), o narrador apresenta o conteúdo da frase como uma certeza.

d. ☐ A frase *"Mas deve ser um horror, como podes?"* (ll. 40-41) concretiza um exemplo de **modalidade** apreciativa.

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 180)

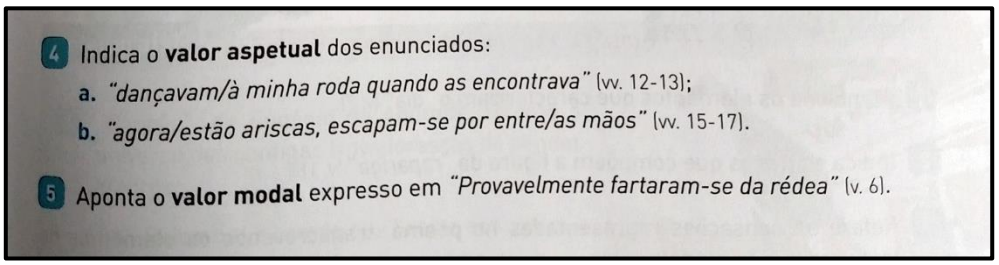
Mais uma vez, há a exploração de verbos modais, no caso *poder*, e de uma construção frásica. Para ambas as formas destacadas, pede-se a identificação de seus

[203] Páginas 171-177 do manual e anexo 4 desta tese.

valores. Novamente, não se relacionam os itens com o todo do texto, tampouco com os aspectos textuais e discursivos, que poderiam ser, inclusive, associados às questões sobre esses temas. Na questão seguinte, pede-se para distinguir no referido conto duas sequências textuais diferentes e identificar marcas linguísticas de cada uma. Aqui, poderia existir a articulação entre a *modalidade* e os demais conteúdos gramaticais explorados com suas funcionalidades no texto e no discurso.

Na figura 32, temos a atividade 4 com o conteúdo da *modalidade* (atividade 5 no manual), presente no capítulo 3, o qual é dedicado aos poetas contemporâneos. Faz parte da seção que apresenta a obra de Eugénio de Andrade. A atividade remete para o poema *Agora as palavras*[204]. Desta vez, outro recurso linguístico, que funciona como modalizador da proposição, é acionado: o advérbio. Novamente, pergunta-se apenas o *valor modal* do operador. Não temos, nessa proposta, a exploração do efeito expressivo do recurso modal para a composição do poema.

Figura 32 - Atividade 4 – MP01-03



4 Indica o **valor aspetual** dos enunciados:
a. *"dançavam/à minha roda quando as encontrava"* (vv. 12-13);
b. *"agora/estão ariscas, escapam-se por entre/as mãos"* (vv. 15-17).

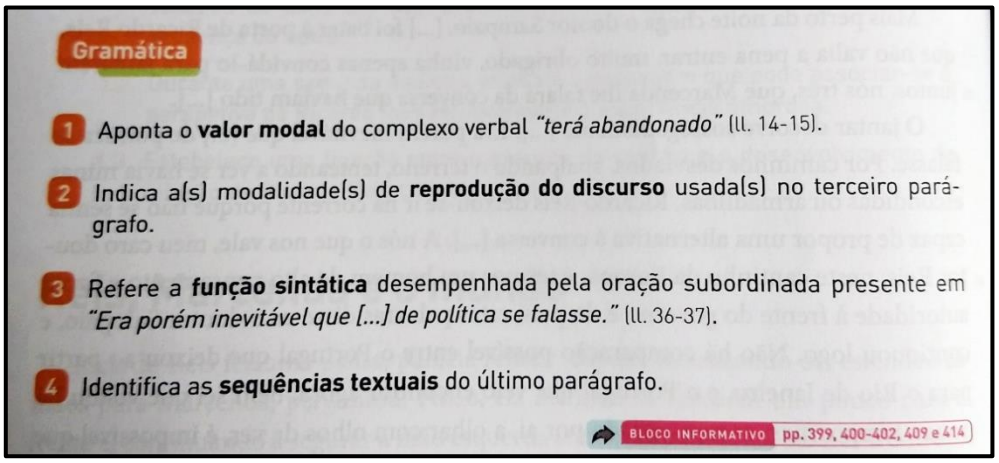
5 Aponta o **valor modal** expresso em *"Provavelmente fartaram-se da rédea"* (v. 6).

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 209)

As atividades 5 e 6, expostas nas figuras 33 e 34, respectivamente, fazem parte do último capítulo do livro, que apresenta e discute a obra de Saramago. A atividade 5 (que aparece na figura 33 como questão 1) volta a explorar a categoria *verbo* como estratégia modalizadora. Mais uma vez, apenas o *valor modal* da estrutura é pedido. A atividade refere-se a um excerto do livro de Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, intitulado *Reis, Marcenda e o Mundo*[205].

[204] Página 208 do manual e anexo 5 desta tese.
[205] Páginas 266 e 267 do manual e anexo 6 desta tese.

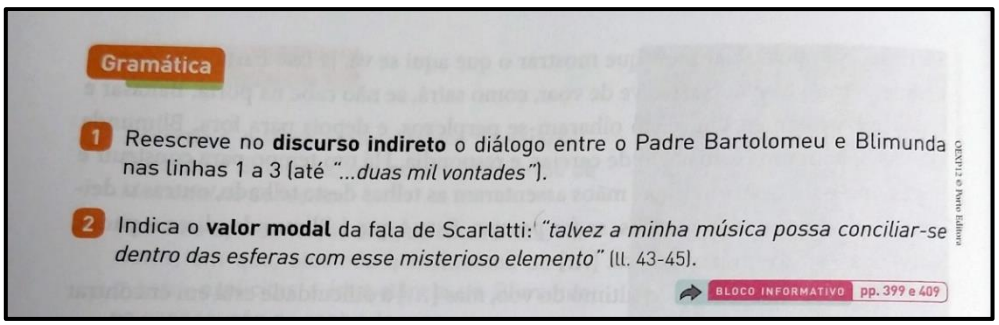
Figura 33 - Atividade 5 – MP01-03



Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 268)

Já a atividade 6 (referenciada na figura 34 como questão 2) faz parte da seção que discute a obra *Memorial do Convento*. Volta-se a abordar o advérbio como modalizador, que introduz valor epistêmico de possibilidade sobre a proposição. No entanto, não se discute, por exemplo, a função dos modos verbais que também podem atuar como modalizadores e o fazem no exemplo retirado do excerto do *Memorial do Convento*, intitulado *Uma trindade terrestre*[206].

Figura 34 - Atividade 6 – MP01-03



Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 298)

No que diz respeito às atividades relacionadas no livro, estas são classificadas como *metalinguísticas* e de *reconhecimento*. Essa constatação ocorre, pois o manual opta por fazer um trabalho separado dos domínios, não fazendo a associação entre os

[206] Páginas 296 e 297 do manual e anexo 7 desta tese.

fatores discursivos que levem à reflexão gramatical. Por isso as atividades se resumem a *metalinguísticas*. Os verbos usados também evidenciaram que as atividades de *modalidade* aqui explicitadas são de *reconhecimento*. Segundo Silva (2006, p. 292), essas atividades constituem "uma forma de avaliação inconsequente, em que se pretende tão só verificar se o aluno sabe (a) gramática."

Após essa discussão, é possível sintetizarmos as conclusões sobre o tratamento dado à *modalidade* no MP01-03, o que nos possibilita preencher o guião/roteiro, proposto para orientar nossa análise. Em suma, o manual apresenta o tratamento explícito da *modalidade*, que se manifestou em várias atividades a serviço da competência leitora dos textos. De modo geral, é trabalhada em contexto de uso e os efeitos de sentido são explorados. Como vimos, não houve uma grande diversidade de meios linguísticos sendo discutidos, predominando o trabalho com o *advérbio* e os *verbos modais*. A exposição do conteúdo também não é feita a partir de um texto real, sendo apresentadas frases fictícias com as ocorrências dos marcadores modais, excetuando-se a atividade presente na explicação do conteúdo. Por outro lado, as atividades são realizadas a partir de ocorrências reais retiradas, em sua maioria, de gêneros literários. Essa síntese pode ser mais bem visualizada no quadro 20 a seguir.

Quadro 20 - Grelha de análise do MP01-12

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares		
Nome do projeto	Outras Expressões 12	
Editora	Porto Editora	
País de edição	Portugal	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	12.º ano	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento dado à modalidade?	X	

Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Semântica				
Qual tipologia é adotada?	Tipologia tripartida: deôntica, epistêmica e apreciativa				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?[207]	Entoação, tipos de frase e pontuação; Advérbios; Verbos modais; Verbos principais com valor modal[208]; Adjetivos; Construções frásicas modalizadora.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Não[209]	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não[210]
Em quais tipos de exercício é abordada?[211]	Gramática explícita (X) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbio; Verbo principal com valor modal; Verbos modais; Tempo verbal.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Quais são os marcadores de modalidade	Advérbios;	**Os marcadores de**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores**	Sim

[207] Nesta seção, citamos todos os meios linguísticos que o manual explicita na seção destinada à exposição do conteúdo.

[208] Usamos a nomenclatura adotada pelo próprio manual. Lembramos que Koch (2018) denomina esses marcadores modais de verbos de atitude proposicional; e Neves (2006) denomina verbo de significação plena, indicador de opinião.

[209] Nas exposições teóricas, são abordados exemplos fictícios.

[210] Mais uma vez, ressalta-se que esta parte da tabela diz respeito ao conteúdo expositivo da *modalidade*. Nesse sentido, se não há contexto de uso, não é possível extrair efeitos de sentido.

[211] Esta parte da tabela diz respeito ao estudo das atividades ao longo do manual, analisadas uma a uma na seção que ora se encerra.

explorados nos exercícios do ensino da leitura?	Verbos modais[212]	**modalidade são apresentados em contexto de uso (texto)?**		**de modalidade são explorados?**	

Fonte: elaborado pela autora

4.2.1.1. Síntese

Ao longo do manual *Outras Expressões 12.º Ano*, foi possível constatar que o trabalho com a *modalidade* é acionado ao longo do livro, em capítulos distintos. Nesse trabalho, são acionados principalmente os verbos auxiliares modais e os advérbios. A teoria mobilizada é a de Campos e Xavier (1991). Prevalecem atividades que, embora abordadas junto aos demais domínios, principalmente o da leitura, são desconectadas destes. Por isso, temos atividades contextualizadas, pois são trabalhadas a partir de textos reais, mas que giram em torno do que Silva (2006) nomeou como atividades de *reconhecimento*. Ademais, predominam atividades de cunho *metalinguístico*. Também se observou o predomínio dos gêneros literários para o trabalho com a *modalidade*.

4.2.2. Encontros

Assim como os demais projetos portugueses, o conteúdo referente à *modalidade* está contemplado no manual do 12.º ano, de onde retiraremos os dados para nossa análise nesta seção. Desse modo, iniciamos com a exposição do conteúdo, que se dá por meio da seção intitulada *Ficha gramatical*, localizada no capítulo 01, dedicado à obra de Pessoa, de forma análoga ao manual anterior e presente também no final do manual na *Síntese Informativa*. Desse modo, vejamos as figuras 35, 36 e 37, que correspondem à exposição do conteúdo.

[212] Vimos ao longo da seção que outras formas apareceram, mas preenchemos o guião com as formas que predominaram nas atividades de leitura.

Figura 35 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – Capítulo I – Parte I – MP02-12

4 FICHA GRAMATICAL

Valor modal

Observação

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

REIS, Ricardo, *Op. cit.*, p. 66.

Nesta ode de Ricardo Reis, o sujeito poético:
- *dá conselhos ao destinatário;*
- *exprime uma certeza.*

Tarsila do Amaral, *A Lua*, 1928

Informação

1 A modalidade diz respeito à presença da subjetividade de quem fala ou escreve (enunciador) no enunciado, isto é, da atitude em relação ao que diz e ao destinatário.

2 Fala-se em modalidade epistémica, deôntica e apreciativa porque a modalidade pode manifestar-se em vários domínios:
- **domínio epistémico**, relacionado com a crença, probabilidade ou certeza;
- **domínio deôntico**, que veicula valores de proibição ou obrigação;
- **domínio apreciativo**, relacionado com a expressão de opiniões.

3 A **modalidade epistémica** relaciona-se com a expressão do grau de **certeza/incerteza** ou da **probabilidade** relativamente ao conteúdo de um enunciado.

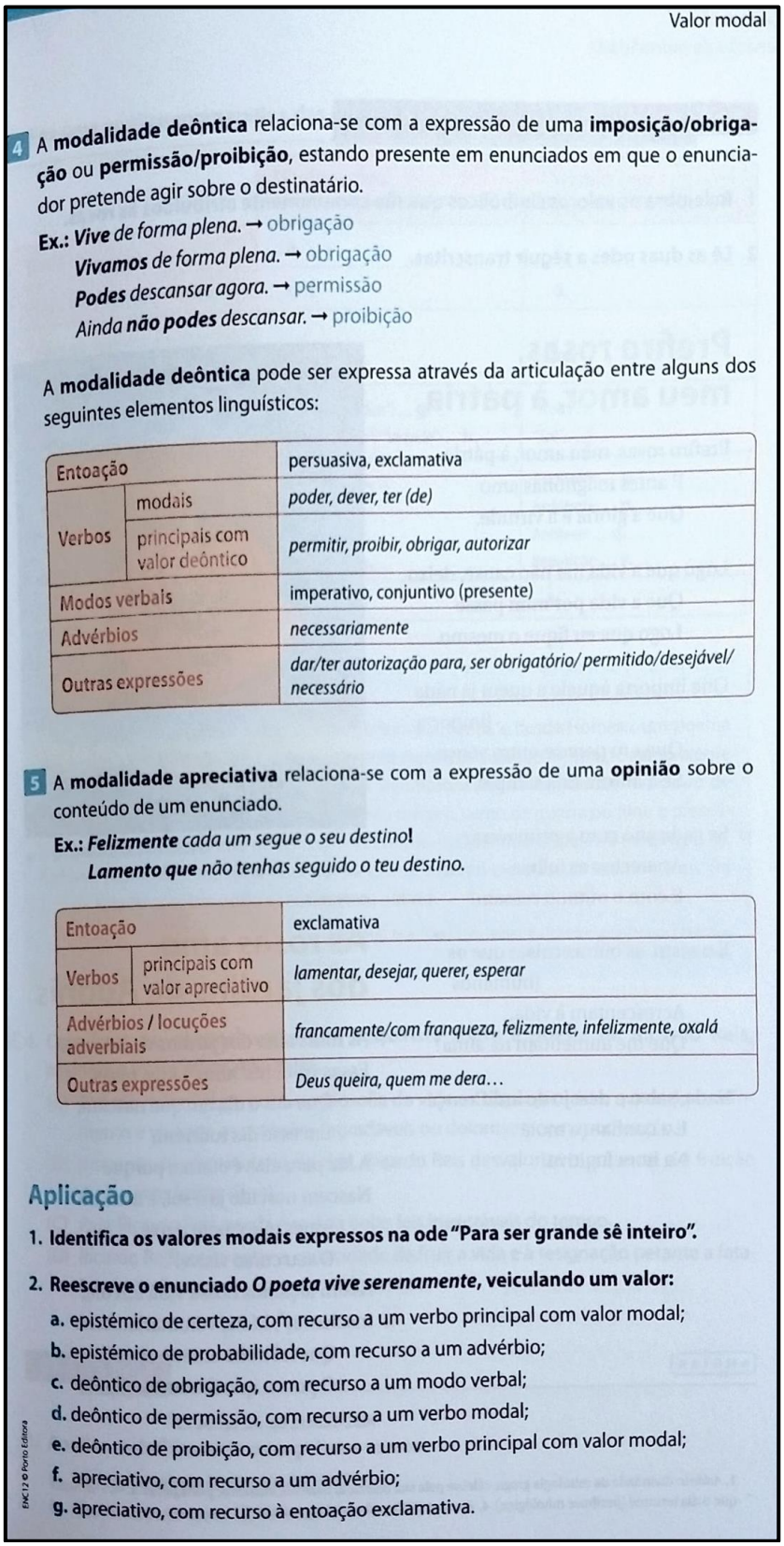
Ex.: *O sujeito poético **sabe** que o destino condiciona a vida.* → certeza
__Talvez__ o destino condicione a vida. → incerteza
__Não sei__ se o destino condiciona a vida. → incerteza
O destino __pode__ condicionar a vida. → possibilidade
O destino condiciona a vida? → possibilidade
O destino __condiciona__ a vida. → certeza

A **modalidade epistémica** pode ser expressa através da articulação entre alguns dos seguintes elementos linguísticos:

Entoação		declarativa, interrogativa
Verbos	modais	*poder*
	principais com valor modal	*crer, pensar, duvidar, acreditar, saber, achar, julgar, calcular, imaginar, considerar*
Modos verbais		indicativo, condicional
Advérbios/locuções adverbiais		*certamente, talvez, eventualmente, provavelmente, supostamente, duvidosamente, sem dúvida, indubitavelmente, aparentemente, dificilmente, seguramente, indiscutivelmente, forçosamente, infalivelmente*
Adjetivos		*possível, provável, certo/incerto, duvidoso, suposto, presumível, aparente*
Outras expressões		*de certeza que, pode ser que, ter a certeza de, estar certo(a) de, parecer que*

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 86)

Figura 36 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – Capítulo I – Parte II – MP02-12



Valor modal

4 A **modalidade deôntica** relaciona-se com a expressão de uma **imposição/obrigação** ou **permissão/proibição**, estando presente em enunciados em que o enunciador pretende agir sobre o destinatário.

Ex.: ***Vive*** *de forma plena.* → obrigação
Vivamos *de forma plena.* → obrigação
Podes *descansar agora.* → permissão
Ainda ***não podes*** *descansar.* → proibição

A **modalidade deôntica** pode ser expressa através da articulação entre alguns dos seguintes elementos linguísticos:

Entoação		persuasiva, exclamativa
Verbos	modais	*poder, dever, ter (de)*
	principais com valor deôntico	*permitir, proibir, obrigar, autorizar*
Modos verbais		imperativo, conjuntivo (presente)
Advérbios		*necessariamente*
Outras expressões		*dar/ter autorização para, ser obrigatório/ permitido/desejável/ necessário*

5 A **modalidade apreciativa** relaciona-se com a expressão de uma **opinião** sobre o conteúdo de um enunciado.

Ex.: ***Felizmente*** *cada um segue o seu destino***!**
Lamento que *não tenhas seguido o teu destino.*

Entoação		exclamativa
Verbos	principais com valor apreciativo	*lamentar, desejar, querer, esperar*
Advérbios / locuções adverbiais		*francamente/com franqueza, felizmente, infelizmente, oxalá*
Outras expressões		*Deus queira, quem me dera…*

Aplicação

1. **Identifica os valores modais expressos na ode "Para ser grande sê inteiro".**

2. **Reescreve o enunciado *O poeta vive serenamente*, veiculando um valor:**
   a. epistémico de certeza, com recurso a um verbo principal com valor modal;
   b. epistémico de probabilidade, com recurso a um advérbio;
   c. deôntico de obrigação, com recurso a um modo verbal;
   d. deôntico de permissão, com recurso a um verbo modal;
   e. deôntico de proibição, com recurso a um verbo principal com valor modal;
   f. apreciativo, com recurso a um advérbio;
   g. apreciativo, com recurso à entoação exclamativa.

EMC12 © Porto Editora

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 87)

O conteúdo presente nas figuras 35 e 36 fazem parte da seção destinada à poesia dos heterônimos de Fernando Pessoa. Antes mesmo de iniciar a seção *Ficha Gramatical*, há um trabalho com o gênero poema *Vem sentar-te comigo, Lídia*, de Ricardo Reis, que pede que o aluno comente o valor expressivo dos tempos e modos verbais, e dos advérbios no poema. Essa pode ser considerada uma introdução discursiva, que gerará a discussão sobre os recursos modalizadores e seus usos[213]. Em seguida, a seção é iniciada por um poema de Ricardos Reis, em que se apresentam marcadores modais de valor deôntico e epistêmico, respectivamente: "Nesta ode Ricardo Reis, o sujeito poético: dá conselhos ao destinatário; exprime uma certeza." Portanto, há uma introdução contextualizada, em que se propõe uma observação do fato linguístico em função do texto.

No que tange à definição, temos, conforme exposto na figura 35: "A modalidade diz respeito à presença da subjetividade de quem fala ou escreve (enunciador) no enunciado, isto é, da atitude em relação ao que diz e ao destinatário." Além de considerar que é atitude do enunciador em relação ao que diz e ao enunciatário, acrescenta ainda a subjetividade como característica da *modalidade*. Mais uma vez, temos uma definição que leva em conta aspectos discursivos, mas não os trabalha nessa mesma exposição. A tipologia também é a de Campos e Xavier (1991), tal como o manual analisado na seção anterior: *modalidade* epistêmica, deôntica e apreciativa.

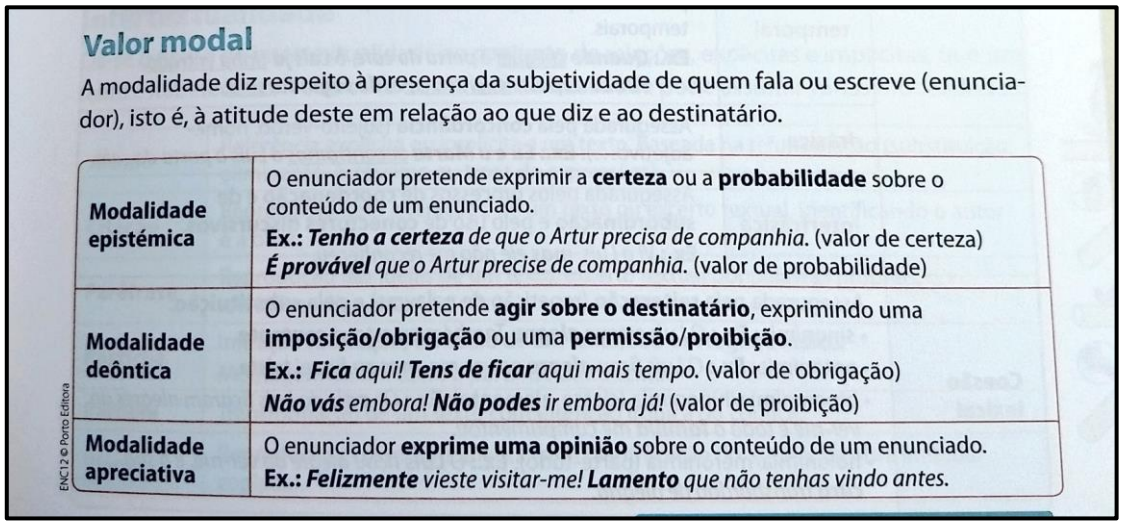
Essa tipologia, diferentemente do manual anterior, apresenta de maneira mais detalhada exemplos de recursos que podem denotar os valores modais. Recursos como entoação (exemplificado pelos tipos de frase e pontuação) são citados, como em: "O destino condiciona a vida?" (Figura 35). Nesse exemplo, a interrogativa apresenta a noção de incerteza ou possibilidade, ambos valores típicos epistêmicos. Ademais, nota-se que o repertório de marcadores modais é bem mais extenso que o MP01-12.

[213] Como o manual em análise não corresponde ao do professor, a exemplo dos manuais brasileiros analisados neste trabalho, não se sabe se há indicações para um trabalho que explore no poema, de forma profunda, a presença do imperativo na evolução enunciativa, de tal forma que o sujeito poético envolve e dita à sua interlocutora, Lídia, como deve portar-se para ter paz e tranquilidade.

Outra diferença importante, comparando o MP02-12 com o MP01-12, é que este manual apresenta uma atividade que espera do aluno que ele explore diferentes efeitos de sentido que a troca dos marcadores modais com os seus distintos valores provocará no enunciado, conforme pudemos ver na figura 36, questão 2 da subseção *Aplicação*. É uma atividade de *produção*, em que o aluno é incitado a aplicar o conhecimento gramatical. Seria interessante que esse trabalho tivesse sido feito em um enunciado mais complexo, que integrasse um gênero textual, permitindo, desse modo, explorar os usos em prol das intenções do enunciador, num dado contexto, e em função de um determinado gênero, que, como sabemos, pode ditar os usos linguísticos mais pertinentes.

Com relação à exposição presente no final do livro, neste caso, na *Síntese Informativa*, não há diferença na forma como se apresenta o conteúdo, que é feito de maneira resumida, com a repetição da definição, além da classificação da *modalidade*, e, ainda, alguns exemplos descontextualizados. Em síntese, afirmamos que, apesar dos textos introdutórios ao conteúdo de *modalidade* (figuras 35 e 36) e ao exercício 1 de aplicação ser retirado também de um poema (figura 36), de modo geral, os demais exemplos e usos são apresentados em enunciados descontextualizados. Vejamos a figura 37 que exemplifica mais essa exposição do conteúdo.

Figura 37 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – *Ficha Informativa* – MP02-12



Valor modal

A modalidade diz respeito à presença da subjetividade de quem fala ou escreve (enunciador), isto é, à atitude deste em relação ao que diz e ao destinatário.

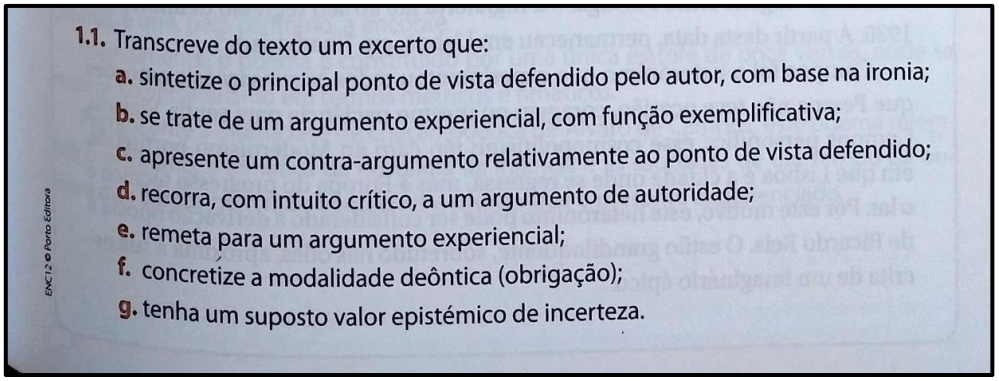
Modalidade epistémica	O enunciador pretende exprimir a **certeza** ou a **probabilidade** sobre o conteúdo de um enunciado. **Ex.:** ***Tenho a certeza*** *de que o Artur precisa de companhia.* (valor de certeza) ***É provável*** *que o Artur precise de companhia.* (valor de probabilidade)
Modalidade deôntica	O enunciador pretende **agir sobre o destinatário**, exprimindo uma **imposição/obrigação** ou uma **permissão/proibição**. **Ex.:** ***Fica*** *aqui!* ***Tens de ficar*** *aqui mais tempo.* (valor de obrigação) ***Não vás*** *embora!* ***Não podes*** *ir embora já!* (valor de proibição)
Modalidade apreciativa	O enunciador **exprime uma opinião** sobre o conteúdo de um enunciado. **Ex.:** ***Felizmente*** *vieste visitar-me!* ***Lamento*** *que não tenhas vindo antes.*

ENC12 © Porto Editora

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 369)

Concluída a discussão sobre a abordagem teórica atribuída à *modalidade* no MP02-12, passemos à análise das atividades presentes no manual em questão, que abordam de forma explícita o referido conteúdo. Para tal, iniciamos com a atividade 7, na figura 38 a seguir.

Figura 38 - Atividade 7 – MP02-12


1.1. Transcreve do texto um excerto que:
a. sintetize o principal ponto de vista defendido pelo autor, com base na ironia;
b. se trate de um argumento experiencial, com função exemplificativa;
c. apresente um contra-argumento relativamente ao ponto de vista defendido;
d. recorra, com intuito crítico, a um argumento de autoridade;
e. remeta para um argumento experiencial;
f. concretize a modalidade deôntica (obrigação);
g. tenha um suposto valor epistémico de incerteza.

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 93)

A atividade 7 (1.1 da figura 38) é sobre um artigo de opinião de Ricardo Araújo Pereira, cujo título é *I love you*, música portuguesa[214]. Vejamos que a atividade inicia abordando aspectos de compreensão textual, bem característicos do gênero em debate: identificação do ponto de vista; tipos de argumento. No final, nos itens f. e g., pede-se que o aluno identifique um recurso linguístico usado no texto que denote um valor deôntico de obrigação e outro epistêmico de incerteza.

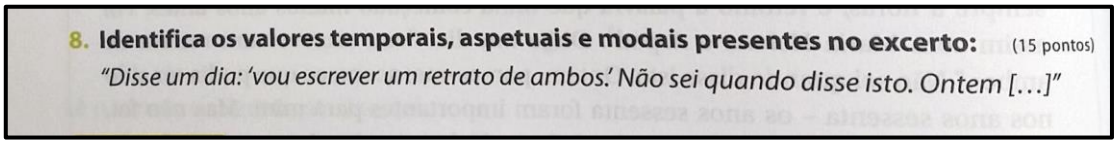
Embora seja uma atividade contextualizada, o texto aqui aparece como pretexto no que tange ao trabalho com a gramática, uma vez que não há a relação entre as *modalidades* exploradas e suas funções no texto em que operam para constituir a argumentação predominante nesse gênero (artigo de opinião). Assim, coadunamos o que afirma Antunes (2014, p. 85) sobre o real estudo das categorias gramaticais dentro do discurso, dentro do texto: "significa muito pouco saber classificar, em frases separadas, por exemplo, 'os diferentes tipos de sujeito', se não percebemos as motivações discursivas ('os porquês') que levaram o autor a optar por um sujeito indeterminado ou por um sujeito composto." O mesmo se aplica ao uso dos marcadores

[214] Página 93 do manual e anexo 8 desta tese.

modais, já que é possível, por exemplo, imprimir maior ou menor subjetividade ao que é dito em função do propósito do enunciador e das características do próprio gênero textual. Nesse sentido, o artigo de opinião é um gênero que suscitaria bastante reflexão.

Nas atividades seguintes, o trabalho com a *modalidade* dar-se-á por meio dos gêneros literários, que, conforme vimos na análise do manual *Outras Expressões* é uma prática característica dos manuais desse período. A seguir, passamos à atividade 8, figura 39 (questão 8 no livro).

Figura 39 - Atividade 8 – MP02-12


8. **Identifica os valores temporais, aspetuais e modais presentes no excerto:** (15 pontos)
"Disse um dia: 'vou escrever um retrato de ambos.' Não sei quando disse isto. Ontem […]"

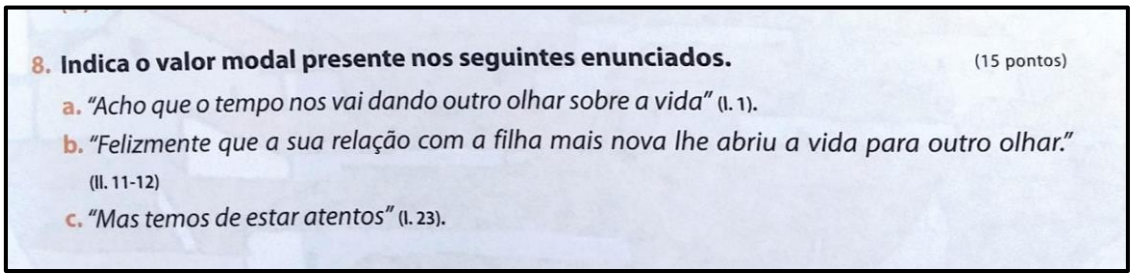
Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 114)

Depois da atividade de *modalidade* ser explorada a partir do artigo de opinião, as atividades voltam-se, em sua maioria, para os gêneros literários, bastante presentes nos manuais portugueses desse período, como já comentado na seção anterior. A referida atividade faz parte de uma seção denominada *Teste Formativo*, que finaliza uma das seções que se dedicam à obra de Pessoa ainda no capítulo 1. Temos, então, o texto de Agustina Bessa-Luís, *Longos dias têm cem anos*[215], e uma sequência de 8 questões sobre ele, entre as quais, a atividade 8 da figura 39, única questão referente à gramática. Esta não se relaciona com as outras questões, que se referem a aspectos textuais e de compreensão leitora. A atividade pede para se identificar o *valor modal* de um excerto, sem que haja uma reflexão em torno dessa identificação. Nesta atividade, toda a oração "Não sei quando disse isto" assume o valor *epistêmico* de incerteza, o que poderia suscitar ainda mais discussão comparando a novo uso a outros já mencionados.

De maneira similar, é a atividade 9 (figura 40) que solicita do aluno a atribuição do *valor modal* aos enunciados pertencentes ao texto *A complexidade*[216], da seção *Teste formativo*, capítulo 2, intitulado Contos.

[215] Páginas 113 e 114 do manual e anexo 9 desta tese.
[216] Páginas 175 e 176 do manual e anexo 10 desta tese.

Figura 40 - Atividade 9 – MP02-12



8. **Indica o valor modal presente nos seguintes enunciados.** (15 pontos)

a. *"Acho que o tempo nos vai dando outro olhar sobre a vida"* (l. 1).

b. *"Felizmente que a sua relação com a filha mais nova lhe abriu a vida para outro olhar."* (ll. 11-12)

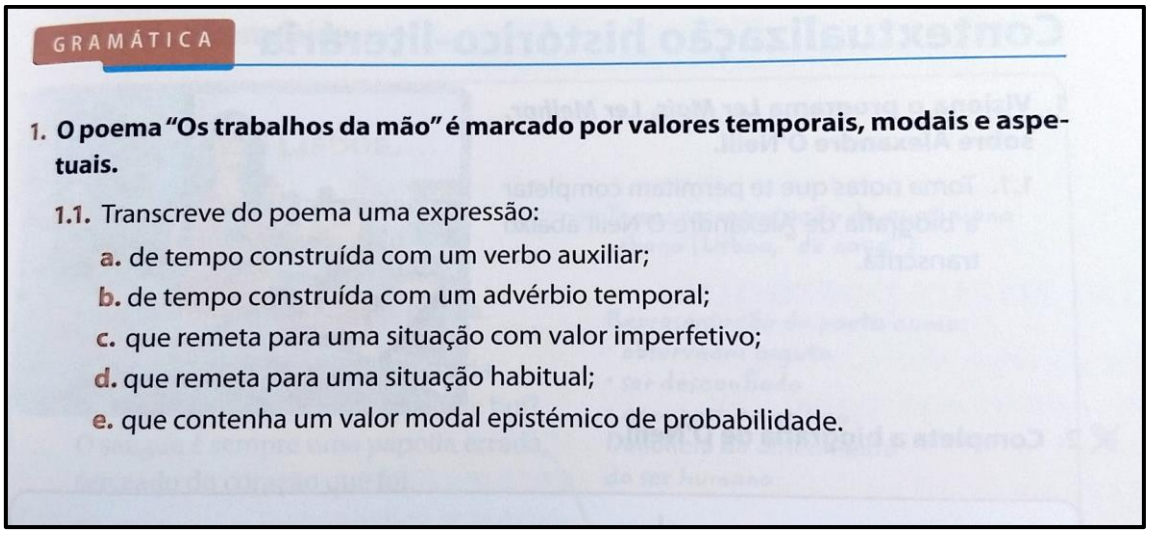
c. *"Mas temos de estar atentos"* (l. 23).

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 177)

O texto que embasa a atividade 9 é também um artigo de opinião. Mais uma vez, pede-se a simples identificação dos valores modais presentes em excertos retirados do texto. Aqui, exploram-se o verbo principal com valor modal (acho que); o advérbio (felizmente); e o verbo modal (ter de). Todas essas ocorrências marcam de maneira contundente o gênero textual em questão. Entretanto, essa relação, mais uma vez, passa sem merecer reflexão por parte do manual.

Seguimos para o estudo da atividade 10 (figura 41), que apresenta um estilo diferente das anteriores.

Figura 41 - Atividade 10 – MP02-12



GRAMÁTICA

1. **O poema "Os trabalhos da mão" é marcado por valores temporais, modais e aspetuais.**

1.1. Transcreve do poema uma expressão:

a. de tempo construída com um verbo auxiliar;

b. de tempo construída com um advérbio temporal;

c. que remeta para uma situação com valor imperfetivo;

d. que remeta para uma situação habitual;

e. que contenha um valor modal epistémico de probabilidade.

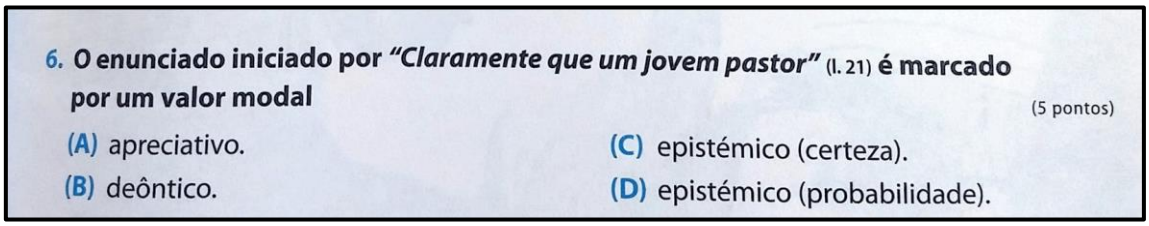
Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 209)

A atividade da figura 41 faz um caminho diferente, pois solicita que o aluno identifique o mecanismo linguístico que apresenta "o valor modal epistémico de

probabilidade" no poema *Os trabalhos da mão*[217]. Acreditamos que esse tipo de atividade gere maior grau de dificuldade. Entretanto, houve apenas o pedido para a identificação de uma forma com seu respectivo *valor modal*, caracterizando, mais uma vez, uma atividade de *reconhecimento*. Entendemos que o recurso que deve ser identificado é o verbo *ter* presente nos versos: "O fim não pode tardar: oxalá *tenha* em conta a sua nobreza." Outros recursos poderiam ter sido explorados, como os adjetivos avaliativos, que são usados em abundância no poema *Os trabalhos da mão* e que muito contribuem para a construção do seu sentido e do processo enunciativo.

Dando sequência ao nosso estudo, apresentamos a atividade 11 (figura 42), embasada pelo excerto da obra *Diário*[218], de Miguel Torga, presente também no capítulo 3. Nessa tarefa, pede-se que se identifique o *valor modal* de um pequeno excerto do texto em debate. O texto tem a predominância da sequência argumentativa, fato que é explorado nas primeiras questões sobre o texto. No entanto, mais uma vez, desconsidera-se a importância dos recursos modais na construção do discurso argumentativo, em que o enunciador se posiciona e usa elementos que denotam um forte comprometimento com o que diz. Poderia ter sido solicitada do aluno a comparação entre os vários marcadores modais adotados, por exemplo: o *certamente* do excerto da atividade 11 e o *talvez* "de Mas talvez meter o mar numa concha e dizer." Perguntar-se-ia ao aluno: qual o grau de comprometimento do enunciador em uma e em outra ocorrência? E o porquê dessas distinções?

Figura 42 - Atividade 11 – MP02-12



6. **O enunciado iniciado por *"Claramente que um jovem pastor"* (l. 21) é marcado por um valor modal** (5 pontos)

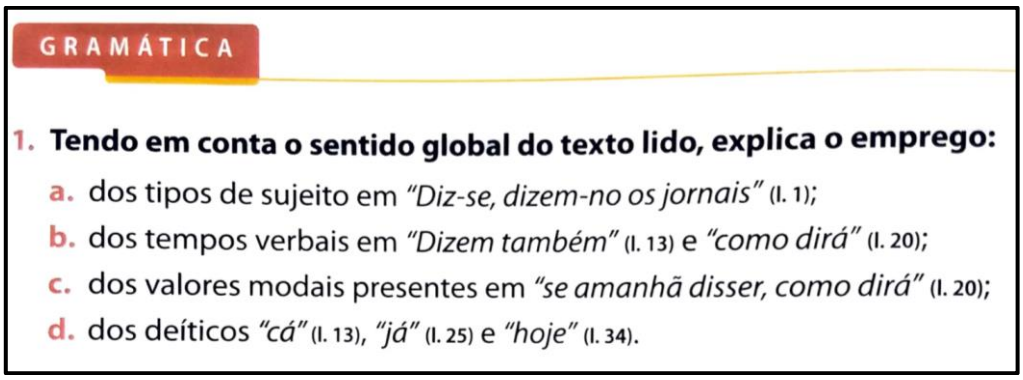
(A) apreciativo.
(B) deôntico.
(C) epistémico (certeza).
(D) epistémico (probabilidade).

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 233)

[217] Página 208, do manual e anexo 11 desta tese.
[218] Página 232 do manual e anexo 12 desta tese.

Em continuidade, temos a atividade 12 (figura 43), que faz parte do estudo do excerto de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, intitulado *Oliveira Salazar*[219].

Figura 43 - Atividade 12 – MP02-12


GRAMÁTICA

1. **Tendo em conta o sentido global do texto lido, explica o emprego:**
   a. dos tipos de sujeito em *"Diz-se, dizem-no os jornais"* (l. 1);
   b. dos tempos verbais em *"Dizem também"* (l. 13) e *"como dirá"* (l. 20);
   c. dos valores modais presentes em *"se amanhã disser, como dirá"* (l. 20);
   d. dos deíticos *"cá"* (l. 13), *"já"* (l. 25) e *"hoje"* (l. 34).

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 256)

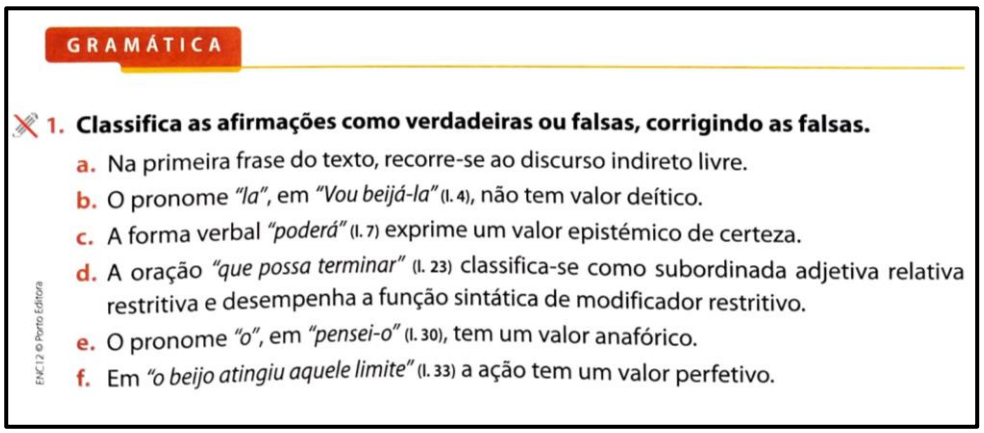
Nessa proposta de atividade (item c., da questão 1 do manual), o aluno é conduzido a não só identificar o *valor modal*, mas a explicar o porquê desse valor, que está presente na conjugação do tempo futuro nos modos conjuntivo[220] e indicativo. Para tal, terá de entender a relação que essas formas possuem com o todo do texto. Assim, as atividades de compreensão leitora e literária[221] que antecedem as atividades de gramática também auxiliarão na compreensão do texto e do seu propósito comunicativo, facilitando o entendimento das questões gramaticais que se seguem. Entre elas, encontra-se a questão de *modalidade.* Essa atividade, diferentemente das anteriores, é classificada como de *explicitação*.

Por fim, temos a atividade 13 (figura 44), referente ao texto *O beijo*[222], excerto do livro *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. O verbo modal *poder* no tempo futuro e sua colocação no texto, ao qual será necessário que se retome para compreensão, expressa

[219] Página 254 e 255, anexo 13 deste manual.
[220] Subjuntivo no português brasileiro.
[221] Colocamos aqui uma das questões de compreensão leitora e literária que antecedem as atividades gramaticais:
4. Compara a forma como Salazar é representado na imprensa nacional e internacional.
4.1 Explicita o posicionamento ideológico do narrador.
4.2 Identifica, exemplificando, o recurso expressivo a que o narrador recorre para demonstrar o seu posicionamento crítico.
4.3 Analisa a atitude de Ricardo Reis face às notícias lidas. (Jorge, Aguiar, & Magalhães, 2020, p. 255)
[222] Páginas 266 e 267 do manual e anexo 14 desta tese.

um valor epistêmico de incerteza, de dúvida. Essa atividade classificamos como de *produção*, uma vez que além de identificar se é verdadeira ou falsa, o aluno terá de fazer a correção.

Figura 44 - Atividade 13 – MP02-12



GRAMÁTICA

1. **Classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas, corrigindo as falsas.**
   a. Na primeira frase do texto, recorre-se ao discurso indireto livre.
   b. O pronome *"la"*, em *"Vou beijá-la"* (l. 4), não tem valor deítico.
   c. A forma verbal *"poderá"* (l. 7) exprime um valor epistémico de certeza.
   d. A oração *"que possa terminar"* (l. 23) classifica-se como subordinada adjetiva relativa restritiva e desempenha a função sintática de modificador restritivo.
   e. O pronome *"o"*, em *"pensei-o"* (l. 30), tem um valor anafórico.
   f. Em *"o beijo atingiu aquele limite"* (l. 33) a ação tem um valor perfetivo.

ENC 12 © Porto Editora

Fonte: Jorge, Aguiar, e Magalhães (2020, p. 233)

Como vemos, as questões do manual são contextualizadas. Muitas vezes, a primeira atividade referente aos textos é para a identificação do gênero textual. Entretanto, não se faz uma relação entre os conteúdos gramaticais e esses gêneros. Nesse manual em específico, a sequência argumentativa esteve bastante presente nos textos que serviram de base para o trabalho com a *modalidade*, revelando a importância dessa categoria para essa sequência presente nos mais variados gêneros e fundamental para a formação discursiva do educando. Nesse sentido, não houve um trabalho com a *modalidade* que observasse sua funcionalidade em tais textos. O que predomina é um mero trabalho de identificação de formas e de reconhecimento de estruturas e valores semântico-pragmáticos, sem, no entanto, uma problematização desses usos. Por isso, as atividades do MP02-12 também são classificadas como *metalinguísticas*. Desse modo, não avançam para a compreensão e reflexão desses meios linguísticos dentro do discurso, dificultando o processo em que o aluno consiga "desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua." (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 282)

A seguir, resumimos na grelha de análise as informações sobre o tratamento dado à *modalidade* no MP02-12.

Quadro 21 - Grelha de análise do MP02-12

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	Encontros				
Editora	Porto Editora				
País de edição	Portugal				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	12.º ano.				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X				
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Semântica				
Qual tipologia é adotada?	Tipologia tripartida: deôntica, epistêmica e apreciativa				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?[223]	Entoação, tipos de frase; Modos verbais; Advérbios / locuções adverbiais; Verbos modais; Verbos principais com valor modal; Adjetivos;	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

[223] Nesta seção, citamos todos os meios linguísticos que o manual explicita na seção destinada à exposição do conteúdo.

	Outras expressões[224].				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbio; Verbo principal com valor modal; Verbo modais; Modo verbal; Tipo de frase.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios do ensino da leitura?	Advérbios; Modos verbais; Tempo verbal; Verbos modais[225]	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso (texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

4.2.1.1. Síntese

No decorrer do manual *Encontros 12.º Ano*, foi possível constatar a abordagem da *modalidade* em diferentes capítulos. Analogamente ao projeto anterior, a base teórica apoia-se na teoria proposta por Campos e Xavier (1991). Em relação às atividades, embora sejam abordadas no contexto da interação entre os domínios da leitura e da gramática, elas caracterizam-se como atividades *metalinguísticas*, por não conseguirem promover uma reflexão do fenômeno linguístico a serviço da produção de sentidos nos textos em que se encontram. Apesar disso, ao contrário do manual *Outras Expressões*, que apresentou exclusivamente atividades de *reconhecimento*, este manual

[224] O manual cita como outras expressões: de certeza que, pode ser que, ter a certeza de, estar certo (a) de, parecer que.
[225] Vimos, ao longo da seção, que outras formas apareceram, mas preenchemos o guião com as formas que predominaram nas atividades de leitura.

introduziu atividades mais complexas para o trabalho da metalinguagem gramatical, incluindo, portanto, além das atividades de *reconhecimento*, duas de *produção* e uma de *explicitação*. Quanto à abordagem dos gêneros textuais, mais uma vez, predominaram os gêneros do campo literário.

4.2.3. Palavras

Assim como nas seções anteriores, iniciamos a análise do MP03-12 com as exposições do conteúdo de *modalidade* que está no livro *Palavras* em dois momentos. A primeira dela está localizada na sequência 5 (ou capítulo 5), que trata dos poetas contemporâneos. Nesse aspecto, o MP03-12 diferencia-se do MP01-12 e do MP02-12, que apresentaram o conteúdo de *modalidade* logo no início do manual, no primeiro capítulo. A segunda abordagem explicativa do conteúdo está, como nos demais manuais, na seção *Ficha Informativa*, no final do manual.

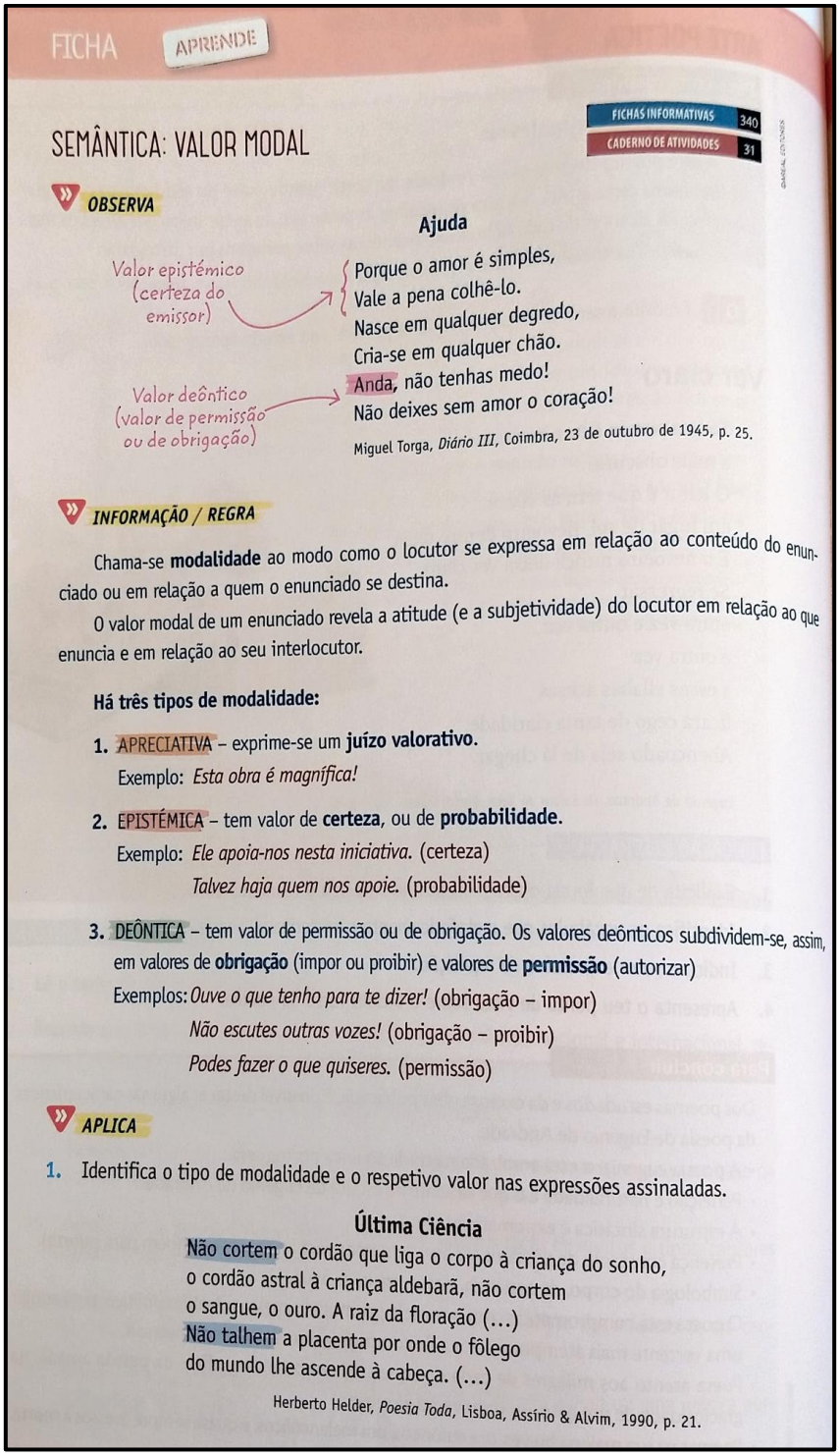
O conteúdo exposto nas figuras 45 e 46 pertence à seção *Ficha Aprende*, finalizando uma seção macro, que apresenta a obra de Eugénio de Andrade. Além de seus poemas, outros gêneros são apresentados, tais como a apreciação crítica e o artigo de opinião. Entretanto, não se verificou um trabalho que relacionasse a modalidade com algum desses gêneros de forma direta. A *modalidade* é, então, apresentada, de forma contextualizada, na seção de exposição, por meio do poema *Ajuda* (figura 45).

No que diz respeito à abordagem teórica do conteúdo, o manual também segue o que orienta o Programa e Metas e a tipologia de Campos e Xavier (1991). A definição, assim como nos manuais anteriores, prima pela Semântica e pela Pragmática, uma vez que define a *modalidade* como o "modo como o locutor se expressa em relação ao conteúdo do enunciado ou em relação a quem o enunciado se destina" (figura 45). No entanto, o aspecto pragmático não é explorado nessa exposição.

O conteúdo é reapresentado de forma sucinta na *Ficha Informativa*, conforme a figura 46. Entre os meios linguísticos elencados nas seções expositivas, destaca-se a entoação, apenas com a menção à frase exclamativa; inclui-se os tempos verbais, não mencionados nos outros manuais; e o verbo *ser* que compõe o que o manual denomina de "expressões reveladoras de diversos tipos de *modalidade*" (é preciso; é necessário; é

pena que, por exemplo). A seguir, vemos as figuras que mostram o conteúdo da *modalidade*: figuras 45, 46 e 47.

Figura 45 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – *Sequência 5* – Parte I – MP03-12



FICHA APRENDE

SEMÂNTICA: VALOR MODAL

FICHAS INFORMATIVAS 340
CADERNO DE ATIVIDADES 31

OBSERVA

Ajuda

Valor epistémico (certeza do emissor)

Porque o amor é simples,
Vale a pena colhê-lo.
Nasce em qualquer degredo,
Cria-se em qualquer chão.
Anda, não tenhas medo!
Não deixes sem amor o coração!

Valor deôntico (valor de permissão ou de obrigação)

Miguel Torga, *Diário III*, Coimbra, 23 de outubro de 1945, p. 25.

INFORMAÇÃO / REGRA

Chama-se **modalidade** ao modo como o locutor se expressa em relação ao conteúdo do enunciado ou em relação a quem o enunciado se destina.

O valor modal de um enunciado revela a atitude (e a subjetividade) do locutor em relação ao que enuncia e em relação ao seu interlocutor.

Há três tipos de modalidade:

1. APRECIATIVA – exprime-se um **juízo valorativo**.
   Exemplo: *Esta obra é magnífica!*
2. EPISTÉMICA – tem valor de **certeza**, ou de **probabilidade**.
   Exemplo: *Ele apoia-nos nesta iniciativa.* (certeza)
   Talvez haja quem nos apoie. (probabilidade)
3. DEÔNTICA – tem valor de permissão ou de obrigação. Os valores deônticos subdividem-se, assim, em valores de **obrigação** (impor ou proibir) e valores de **permissão** (autorizar)
   Exemplos: *Ouve o que tenho para te dizer!* (obrigação – impor)
   Não escutes outras vozes! (obrigação – proibir)
   Podes fazer o que quiseres. (permissão)

APLICA

1. Identifica o tipo de modalidade e o respetivo valor nas expressões assinaladas.

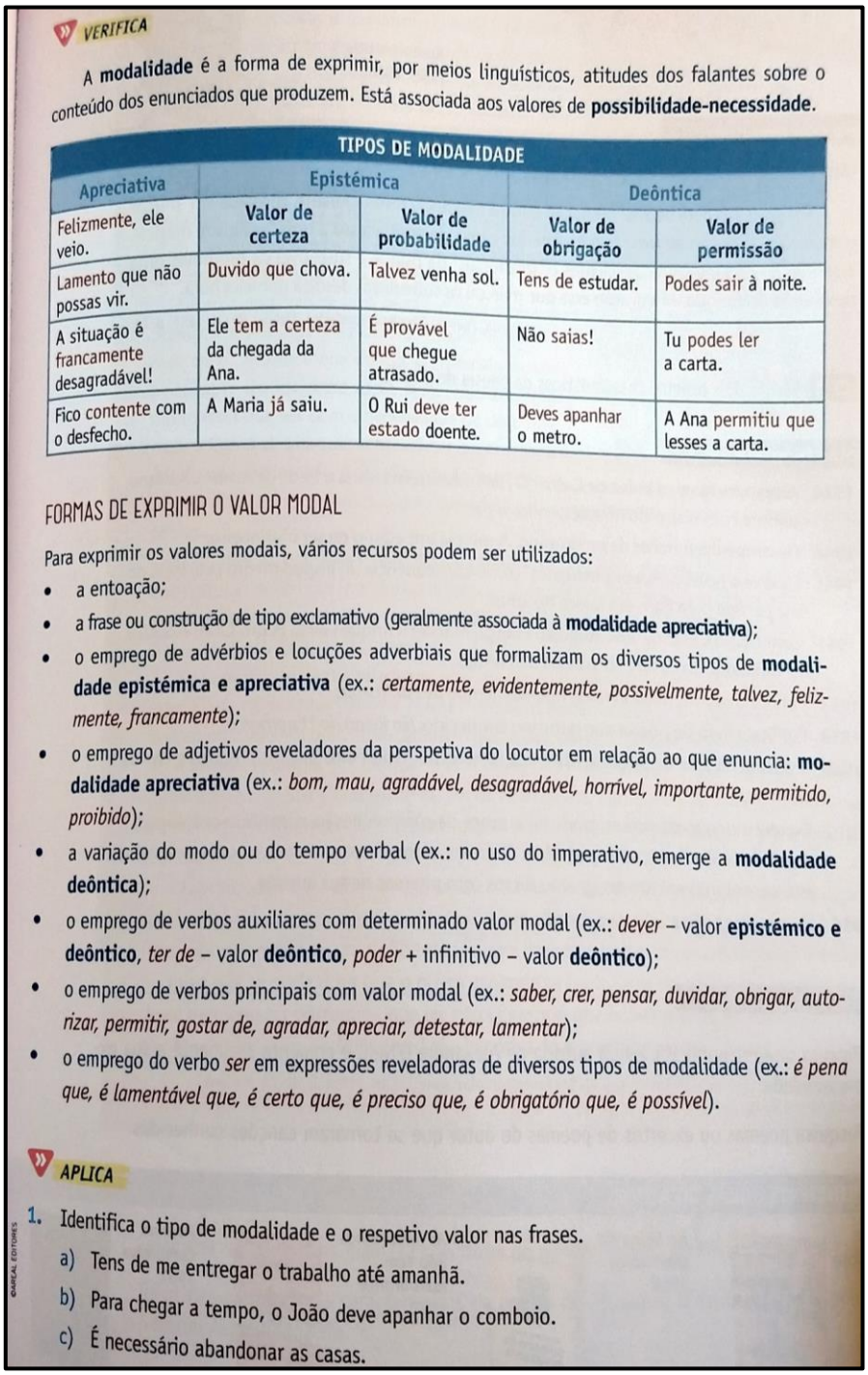
Última Ciência

Não cortem o cordão que liga o corpo à criança do sonho,
o cordão astral à criança aldebarã, não cortem
o sangue, o ouro. A raiz da floração (...)
Não talhem a placenta por onde o fôlego
do mundo lhe ascende à cabeça. (...)

Herberto Helder, *Poesia Toda*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1990, p. 21.

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 210)

Figura 46 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – *Sequência 5* – Parte II – MP03-12



VERIFICA

A **modalidade** é a forma de exprimir, por meios linguísticos, atitudes dos falantes sobre o conteúdo dos enunciados que produzem. Está associada aos valores de **possibilidade-necessidade**.

TIPOS DE MODALIDADE				
Apreciativa	Epistémica		Deôntica	
Felizmente, ele veio.	**Valor de certeza**	**Valor de probabilidade**	**Valor de obrigação**	**Valor de permissão**
Lamento que não possas vir.	Duvido que chova.	Talvez venha sol.	Tens de estudar.	Podes sair à noite.
A situação é francamente desagradável!	Ele tem a certeza da chegada da Ana.	É provável que chegue atrasado.	Não saias!	Tu podes ler a carta.
Fico contente com o desfecho.	A Maria já saiu.	O Rui deve ter estado doente.	Deves apanhar o metro.	A Ana permitiu que lesses a carta.

FORMAS DE EXPRIMIR O VALOR MODAL

Para exprimir os valores modais, vários recursos podem ser utilizados:

- a entoação;
- a frase ou construção de tipo exclamativo (geralmente associada à **modalidade apreciativa**);
- o emprego de advérbios e locuções adverbiais que formalizam os diversos tipos de **modalidade epistémica e apreciativa** (ex.: *certamente, evidentemente, possivelmente, talvez, felizmente, francamente*);
- o emprego de adjetivos reveladores da perspetiva do locutor em relação ao que enuncia: **modalidade apreciativa** (ex.: *bom, mau, agradável, desagradável, horrível, importante, permitido, proibido*);
- a variação do modo ou do tempo verbal (ex.: no uso do imperativo, emerge a **modalidade deôntica**);
- o emprego de verbos auxiliares com determinado valor modal (ex.: *dever* – valor **epistémico e deôntico**, *ter de* – valor **deôntico**, *poder* + infinitivo – valor **deôntico**);
- o emprego de verbos principais com valor modal (ex.: *saber, crer, pensar, duvidar, obrigar, autorizar, permitir, gostar de, agradar, apreciar, detestar, lamentar*);
- o emprego do verbo *ser* em expressões reveladoras de diversos tipos de modalidade (ex.: *é pena que, é lamentável que, é certo que, é preciso que, é obrigatório que, é possível*).

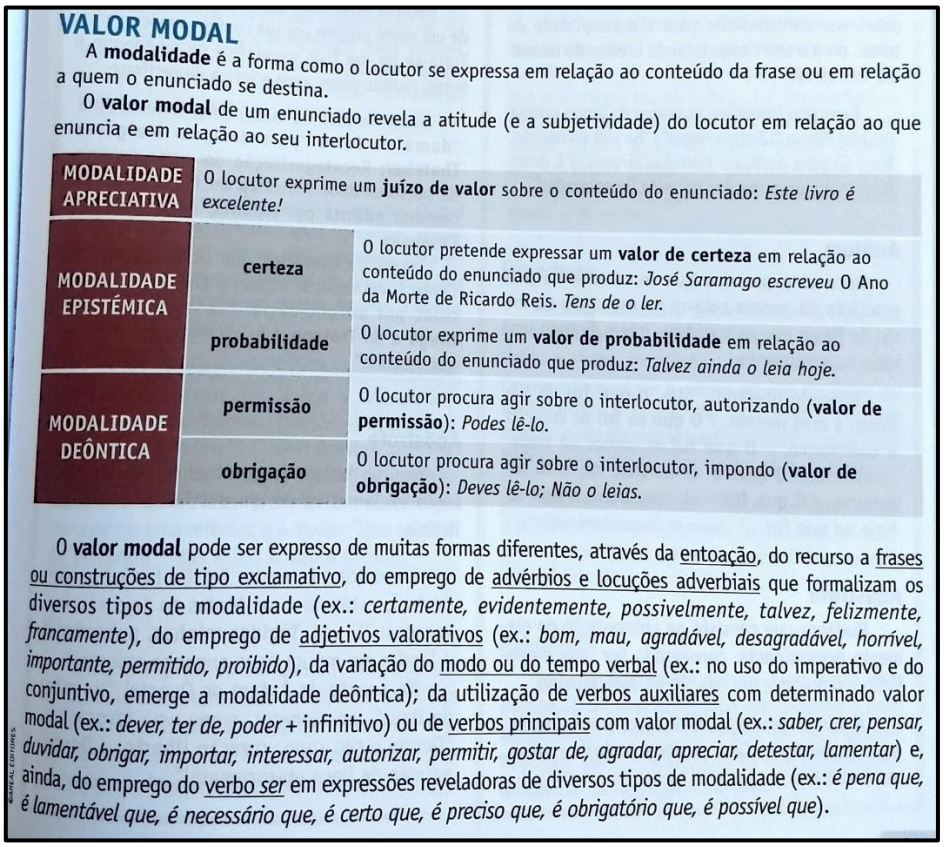
APLICA

1. Identifica o tipo de modalidade e o respetivo valor nas frases.
   a) Tens de me entregar o trabalho até amanhã.
   b) Para chegar a tempo, o João deve apanhar o comboio.
   c) É necessário abandonar as casas.

©AREAL EDITORES

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 211)

Figura 47 - Exposição do conteúdo – *Valor modal* – *Ficha Informativa* – MP03-12



VALOR MODAL

A **modalidade** é a forma como o locutor se expressa em relação ao conteúdo da frase ou em relação a quem o enunciado se destina.

O **valor modal** de um enunciado revela a atitude (e a subjetividade) do locutor em relação ao que enuncia e em relação ao seu interlocutor.

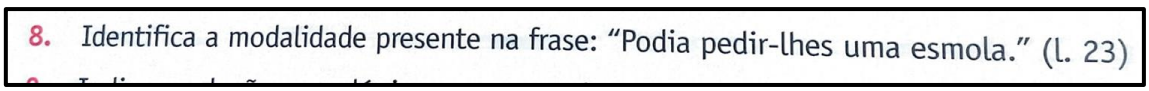
MODALIDADE APRECIATIVA		O locutor exprime um **juízo de valor** sobre o conteúdo do enunciado: *Este livro é excelente!*
MODALIDADE EPISTÉMICA	certeza	O locutor pretende expressar um **valor de certeza** em relação ao conteúdo do enunciado que produz: *José Saramago escreveu* O Ano da Morte de Ricardo Reis. *Tens de o ler.*
	probabilidade	O locutor exprime um **valor de probabilidade** em relação ao conteúdo do enunciado que produz: *Talvez ainda o leia hoje.*
MODALIDADE DEÔNTICA	permissão	O locutor procura agir sobre o interlocutor, autorizando (**valor de permissão**): *Podes lê-lo.*
	obrigação	O locutor procura agir sobre o interlocutor, impondo (**valor de obrigação**): *Deves lê-lo; Não o leias.*

O **valor modal** pode ser expresso de muitas formas diferentes, através da entoação, do recurso a frases ou construções de tipo exclamativo, do emprego de advérbios e locuções adverbiais que formalizam os diversos tipos de modalidade (ex.: *certamente, evidentemente, possivelmente, talvez, felizmente, francamente*), do emprego de adjetivos valorativos (ex.: *bom, mau, agradável, desagradável, horrível, importante, permitido, proibido*), da variação do modo ou do tempo verbal (ex.: no uso do imperativo e do conjuntivo, emerge a modalidade deôntica); da utilização de verbos auxiliares com determinado valor modal (ex.: *dever, ter de, poder* + infinitivo) ou de verbos principais com valor modal (ex.: *saber, crer, pensar, duvidar, obrigar, importar, interessar, autorizar, permitir, gostar de, agradar, apreciar, detestar, lamentar*) e, ainda, do emprego do verbo *ser* em expressões reveladoras de diversos tipos de modalidade (ex.: *é pena que, é lamentável que, é necessário que, é certo que, é preciso que, é obrigatório que, é possível que*).

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 341)

Exposta a reflexão sobre a abordagem teórica da *modalidade*, passamos à análise das atividades em que há a menção explícita desse conteúdo. O texto e as respectivas questões são da seção *Ficha formativa*, que encerra a sequência 3 (capítulo 3), dedicada à obra *Mensagem* de Fernando Pessoa. Iniciamos com a atividade 12, da figura 48.

Figura 48 - Atividade 12 – MP03-12



8. Identifica a modalidade presente na frase: "Podia pedir-lhes uma esmola." (l. 23)

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 157)

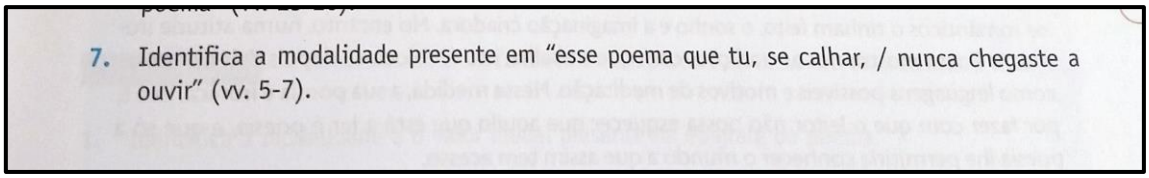
Pede-se que se identifique a *modalidade* presente no enunciado destacado, que foi retirado de uma apreciação crítica, cujo título é *A máquina perfeita*[226], de João Carneiro. O mecanismo linguístico explorado é o verbo modal *poder* em associação com

[226] Páginas 155 e 156 do manual, anexo 15 desta tese.

o tempo verbal, pouco trabalhado como recurso modalizador nos manuais anteriores. Portanto, a exemplo dos demais manuais, temos um gênero textual com marcas linguísticas bastante recorrentes e características que poderiam ter sido exploradas, dentre elas os recursos modais no plano textual-discursivo. No entanto, o manual restringe-se a identificar o tipo de *modalidade* sem qualquer conexão com outras implicações discursivas.

Similarmente, acontece com a atividade 13 (figura 49), que também destaca um enunciado de um texto para que o aluno identifique a *modalidade* presente. Neste caso, o texto é o poema *Camoniana*[227] e o recurso modal em destaque é o "se calhar", exercendo a função de advérbio com o valor epistêmico de possibilidade. Adiante, temos a figura 49 que explicita a atividade discutida.

Figura 49 - Atividade 13 – MP03-12


7. Identifica a modalidade presente em "esse poema que tu, se calhar, / nunca chegaste a ouvir" (vv. 5-7).

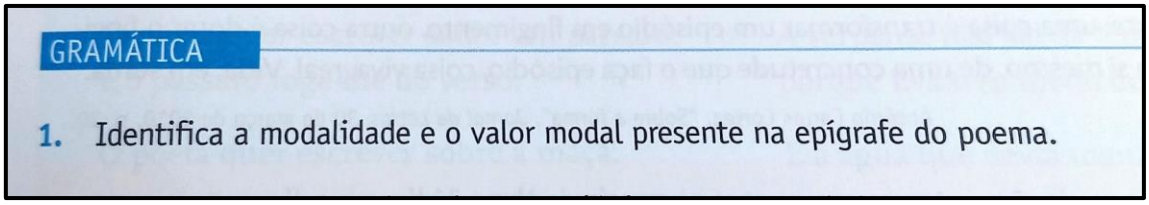
Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 223)

Dando sequência à descrição das atividades, passamos às atividades 14 (figura 50) e 15 (figura 51) que continuam a pedir ao aluno que identifique a *modalidade* e o *valor modal* de enunciados presentes nos textos. A atividade 15 já é um pouco mais específica e aponta para o tempo verbal em que a *modalidade* se manifesta. Nesse sentido, ambas colocam em destaque o tempo verbal como modalizador do discurso. Na atividade 14, solicita-se que o aluno indique a *modalidade* da epígrafe *Domingo irei para as hortas na pessoa dos outros*, que abre o poema *Arredores*[228]. Na atividade 15, o texto em voga é um excerto do livro *O ano da Morte de Ricardo Reis*, denominado *Quem é Salazar?*[229], de Saramago. O manual pede para que se indique o *valor modal* do condicional em: *Teria muita graça se lhes tivesse falado de mim*. Não conseguimos ver atividades que suscitassem maiores reflexões, o que poderia ser feito se houvesse um

[227] Página 222 do manual, anexo 16 desta tese.
[228] Página 224 do manual, anexo 17 desta tese.
[229] Página 258 do manual, anexo 18 desta tese.

trabalho comparativo de uma e outra forma, uma discussão do porquê se usou aquele mecanismo naquele texto, naquele gênero. Desse modo, refletir-se-ia sobre os diferentes efeitos de sentido que se produzem em cada contexto de uso. A seguir, temos as figuras 50 e 51, que mostram as atividades em debate.

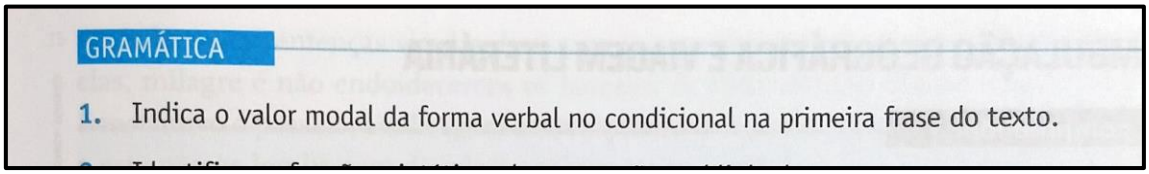
Figura 50 - Atividade 14 – MP03-12


GRAMÁTICA

1. Identifica a modalidade e o valor modal presente na epígrafe do poema.

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 225)

Figura 51 - Atividade 15 – MP03-12


GRAMÁTICA

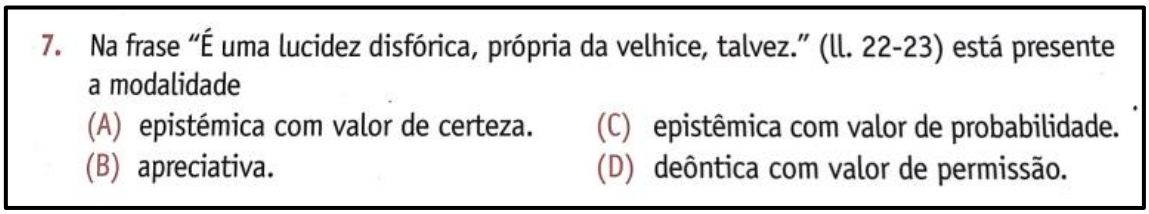
1. Indica o valor modal da forma verbal no condicional na primeira frase do texto.

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 259)

Ainda no contexto de análise das atividades do MP03-12, apresentamos mais três exercícios (figuras 52, 53 e 54) que exploram diferentes recursos modalizadores. Na atividade 16, por meio do texto *A moeda inútil*[230], uma apreciação crítica, explora-se o advérbio *talvez*, revelando o tipo de *modalidade* epistêmica de probabilidade. Na atividade 17, o verbo principal com valor modal *eu sei* indica a *modalidade* epistêmica de certeza, que foi retirada do texto *Lisboa: novo cais*[231], excerto do livro *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago; por fim, a atividade 18, que, mais uma vez, aciona o verbo modal *poder*, denotando a *modalidade* deôntica com valor de permissão no texto *A viagem literária*[232], também retirado do livro *O Ano da Morte de Ricardo Reis*.

[230] Página 236 do manual, anexo 19 desta tese.
[231] Página 252 do manual, anexo 20 desta tese.
[232] Página 260 do manual, anexo 21 desta tese.

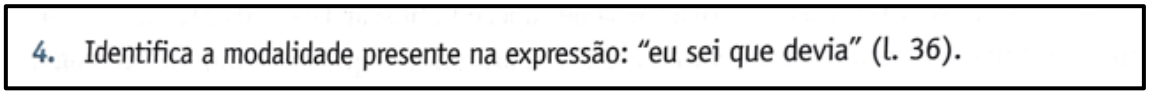
Figura 52 - Atividade 16 – MP03-12



7. Na frase "É uma lucidez disfórica, própria da velhice, talvez." (ll. 22-23) está presente a modalidade
   (A) epistémica com valor de certeza.
   (B) apreciativa.
   (C) epistêmica com valor de probabilidade.
   (D) deôntica com valor de permissão.

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 237)

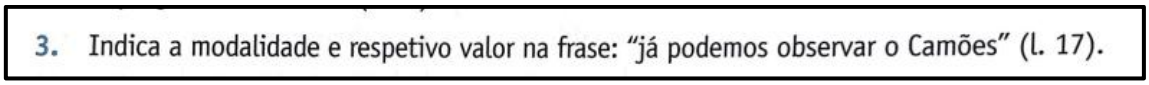
Figura 53 - Atividade 17 – MP03-12



4. Identifica a modalidade presente na expressão: "eu sei que devia" (l. 36).

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 254)

Figura 54 - Atividade 18 – MP03-12



3. Indica a modalidade e respetivo valor na frase: "já podemos observar o Camões" (l. 17).

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 262)

É interessante notar que este manual apresentou espaço para diferentes recursos modalizadores, tais como o tempo e o modo verbal, não tão explorados nos outros livros, em que houve a predominância do trabalho com os verbos modais e os verbos principais com valor modal, além dos advérbios. Em relação às atividades, o MP03-12 apresentou-as de maneira contextualizada, mas não explorou os múltiplos valores e funções dos marcadores modais. Todas essas atividades foram de cunho puramente *metalinguístico* e de *reconhecimento*, não proporcionando, portanto, uma maior reflexão por parte do aluno. No que tange à exposição do conteúdo, há uma pequena introdução, com usos reais dos textos em debate, mas ainda há uma exemplificação com frases isoladas e descontextualizadas. A análise deste manual está resumida na grelha representada no quadro adiante.

Quadro 22 - Grelha de análise do MP03-12

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	Palavras				
Editora	Areal Editores				
País de edição	Portugal				
Ano de edição	2019				
Ano de escolaridade	12º ano.				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X				
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Semântica				
Qual tipologia é adotada?	Tipologia tripartida: deôntica, epistêmica e apreciativa				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?	Entoação, tipos de frase exclamativa; Advérbios e locuções adverbiais; Verbos modais; Verbos principais com valor modal; Adjetivos; Verbo ser em expressões reveladoras de diversos	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

	tipos modais[233].				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos modais; modo imperativo; verbo ser em expressão modal	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios do ensino da leitura?	Advérbios; tempo verbal	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso (texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

4.2.3.1. Síntese

No manual *Palavras*, destinado ao 12.º ano, a abordagem da *modalidade* é apresentada de forma explícita. A abordagem teórica segue as orientações do Programa e Metas e a tipologia de Campos e Xavier (1991), de maneira idêntica aos demais manuais analisados. Embora a definição descrita pelo manual faça menção a aspectos semânticos e pragmáticos; apenas a Semântica é trabalhada ao longo das atividades em questão. Essas atividades concentram-se principalmente na identificação do tipo de *modalidade* presente, sem aprofundar as implicações discursivas nos gêneros textuais trabalhados. Em resumo, o manual *Palavras* aborda a *modalidade* de maneira explícita,

[233] São formas como: é pena que, é lamentável que, é certo que, é preciso que. Usamos a nomenclatura adotada pelo próprio manual.

contextualizada em textos, mas não explora profundamente os múltiplos valores e funções dos marcadores modais, limitando-se a atividades de *reconhecimento*.

4.2.4. A *modalidade* e outras categorias gramaticais

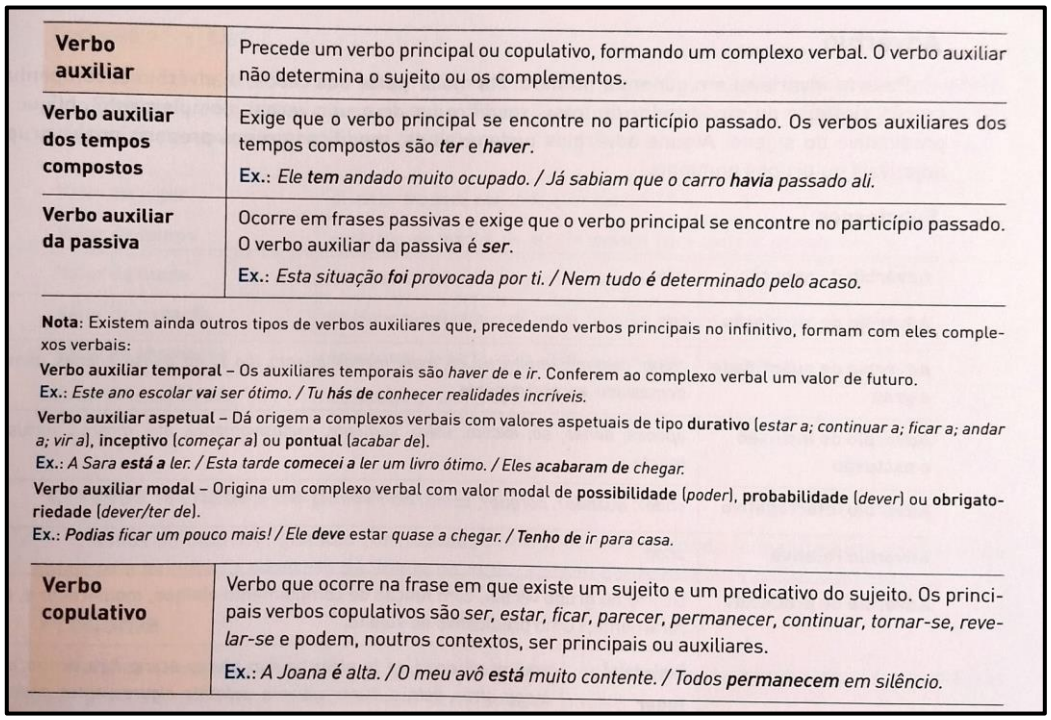
Como explicitado no capítulo 3, procederemos a uma análise dos conteúdos das categorias morfológicas *verbo*, *adjetivo* e *advérbio*, posto que são as principais formas relacionadas pelos manuais com os marcadores modais. Para tal, recorremos à exposição do conteúdo feita nas seções finais denominadas *Suplemento Informativo* (Outras Expressões); *Síntese Informativa* (Encontros); e *Ficha Informativa* (Palavras). Será uma análise concisa, pois se observaram poucas menções ao conteúdo *modalidade*, e todas foram menções implícitas, conforme vemos adiante.

4.2.4.1. Outras Expressões

No MP01-10 e no MP01-11[234], no *Suplemento Informativo*, ocorreu uma menção explícita (conteúdo do verbo) e implícita à *modalidade* (conteúdo do advérbio, tanto no nível morfológico, como sintático, mencionado na seção *modificador de frase*). Não houve menção no conteúdo do adjetivo. Vejamos a seguir as figuras com as três ocorrências de menção implícita.

[234] Os conteúdos expostos referentes ao verbo, adjetivo e advérbio são os mesmos nos manuais MP01-10 e MP01-11, por isso só expomos figuras do manual do 10º. ano.

Figura 55 - Verbo – Manual *Outras Expressões*



Verbo auxiliar	Precede um verbo principal ou copulativo, formando um complexo verbal. O verbo auxiliar não determina o sujeito ou os complementos.
Verbo auxiliar dos tempos compostos	Exige que o verbo principal se encontre no particípio passado. Os verbos auxiliares dos tempos compostos são ***ter*** e ***haver***. **Ex.**: *Ele **tem** andado muito ocupado. / Já sabiam que o carro **havia** passado ali.*
Verbo auxiliar da passiva	Ocorre em frases passivas e exige que o verbo principal se encontre no particípio passado. O verbo auxiliar da passiva é ***ser***. **Ex.**: *Esta situação **foi** provocada por ti. / Nem tudo **é** determinado pelo acaso.*

Nota: Existem ainda outros tipos de verbos auxiliares que, precedendo verbos principais no infinitivo, formam com eles complexos verbais:

Verbo auxiliar temporal – Os auxiliares temporais são *haver de* e *ir*. Conferem ao complexo verbal um valor de futuro.
Ex.: *Este ano escolar **vai** ser ótimo. / Tu **hás de** conhecer realidades incríveis.*

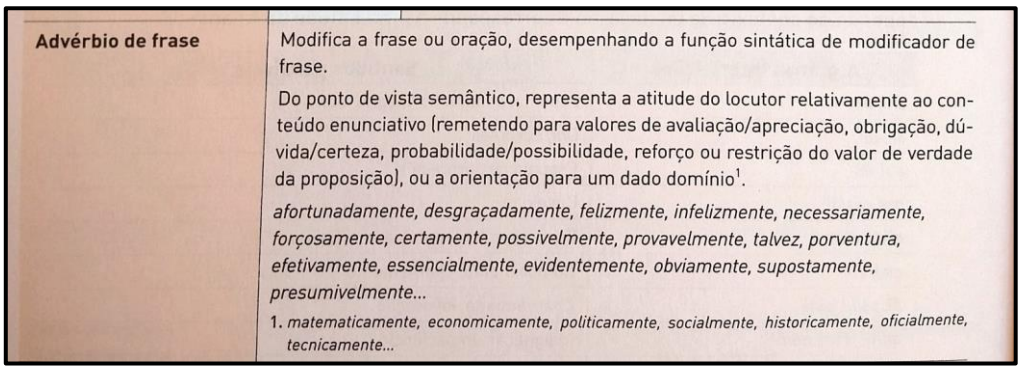
Verbo auxiliar aspetual – Dá origem a complexos verbais com valores aspetuais de tipo **durativo** (*estar a; continuar a; ficar a; andar a; vir a*), **inceptivo** (*começar a*) ou **pontual** (*acabar de*).
Ex.: *A Sara **está a** ler. / Esta tarde **comecei a** ler um livro ótimo. / Eles **acabaram de** chegar.*

Verbo auxiliar modal – Origina um complexo verbal com valor modal de **possibilidade** (*poder*), **probabilidade** (*dever*) ou **obrigatoriedade** (*dever/ter de*).
Ex.: ***Podias** ficar um pouco mais! / Ele **deve** estar quase a chegar. / **Tenho de** ir para casa.*

Verbo copulativo	Verbo que ocorre na frase em que existe um sujeito e um predicativo do sujeito. Os principais verbos copulativos são *ser, estar, ficar, parecer, permanecer, continuar, tornar-se, revelar-se* e podem, noutros contextos, ser principais ou auxiliares. **Ex.**: *A Joana **é** alta. / O meu avô **está** muito contente. / Todos **permanecem** em silêncio.*

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 363)

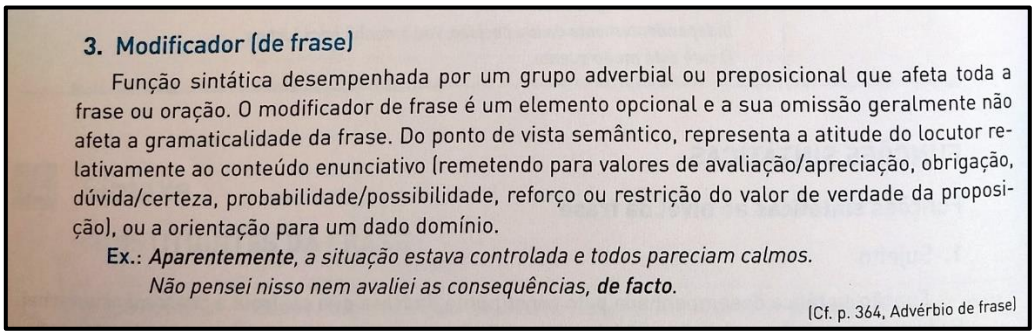
Figura 56 - Advérbio – Manual *Outras Expressões*



Advérbio de frase	Modifica a frase ou oração, desempenhando a função sintática de modificador de frase. Do ponto de vista semântico, representa a atitude do locutor relativamente ao conteúdo enunciativo (remetendo para valores de avaliação/apreciação, obrigação, dúvida/certeza, probabilidade/possibilidade, reforço ou restrição do valor de verdade da proposição), ou a orientação para um dado domínio[1]. *afortunadamente, desgraçadamente, felizmente, infelizmente, necessariamente, forçosamente, certamente, possivelmente, provavelmente, talvez, porventura, efetivamente, essencialmente, evidentemente, obviamente, supostamente, presumivelmente...* 1. *matematicamente, economicamente, politicamente, socialmente, historicamente, oficialmente, tecnicamente...*

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 364)

Figura 57 - Modificador de frase – Manual *Outras Expressões*



3. Modificador (de frase)

Função sintática desempenhada por um grupo adverbial ou preposicional que afeta toda a frase ou oração. O modificador de frase é um elemento opcional e a sua omissão geralmente não afeta a gramaticalidade da frase. Do ponto de vista semântico, representa a atitude do locutor relativamente ao conteúdo enunciativo (remetendo para valores de avaliação/apreciação, obrigação, dúvida/certeza, probabilidade/possibilidade, reforço ou restrição do valor de verdade da proposição), ou a orientação para um dado domínio.

Ex.: ***Aparentemente**, a situação estava controlada e todos pareciam calmos.*

*Não pensei nisso nem avaliei as consequências, **de facto**.*

(Cf. p. 364, Advérbio de frase)

Fonte: Silva, Cardoso, e Rente (2020, p. 370)

As alusões ao conteúdo ocorrem de forma distintas. No conteúdo de verbo, ela se dá ao se especificar a existência dos verbos modais, suas formas e valores (figura 55), abordando explicitamente o termo *valor modal*. Já no conteúdo que diz respeito ao advérbio acontece ao fazer a associação semântica de determinados advérbios, chamados pelo manual de *advérbios de frase*. Logo, para esses usos, o manual diz que "representa a atitude do locutor relativamente ao conteúdo enunciativo", explicitando os valores que podem assumir (figuras 56 e 57). Como trata-se do conteúdo expositivo do final dos manuais, não houve uma contextualização dos exemplos colocados. Há a exploração dos efeitos de sentido dos exemplos colocados, mas não há uma variação destes. Resumimos essa análise na grelha a seguir.

Quadro 23 - Grelha de análise do MP01-10 e MP01-11

Grelha para análise da categoria modalidade nos manuais escolares		
Nome do projeto	*Outras Expressões*	
Editora	Porto Editora	
País de edição	Portugal	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	10.º e 11.º ano	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento dado à modalidade?	X	X

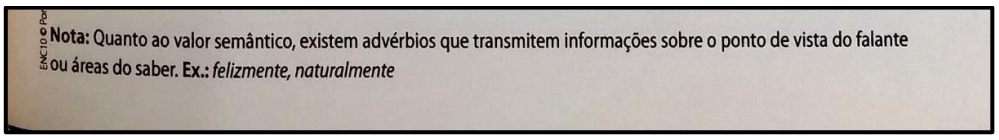
Se a modalidade é abordada implicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Classes de palavra: Verbo, Advérbio Sintaxe: Modificador de frase				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos modais: poder, dever e ter de; Advérbios terminados em mente: certamente, possivelmente, obviamente, etc.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Não	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não

Fonte: elaborado pela autora

4.2.4.2. Encontros

No MP02-10 e no MP02-11[235], as menções também acontecem de forma implícita, mas somente no advérbio, na sua abordagem morfológica e sintática. Na morfológica, é colocada apenas uma nota no final da exposição sobre a referida classe (figura 58). Já sintaticamente, a função de transmitir a opinião do falante por meio do modificador ganha maior destaque no conteúdo (figura 59). Assim, como nos demais manuais analisados, essa exposição do conteúdo não se dá de forma contextualizada nem se exploram os efeitos de sentido das formas apresentadas.

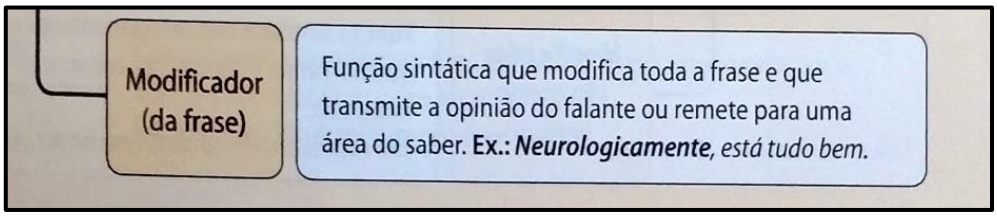
Figura 58 - Advérbio – Manual *Encontros*



Fonte: Jorge e Junqueira (2020, p. 367)

[235] Os conteúdos expostos referentes ao verbo, adjetivo e advérbio são os mesmos nos manuais MP02-10 e MP02-11, por isso só expomos figuras do manual do 10º ano.

Figura 59 - Modificador de frase – Manual *Encontros*



Fonte: Fonte: Jorge e Junqueira (2020, p. 373)

Quadro 24 - Grelha de análise do MP02-10 e MP02-11

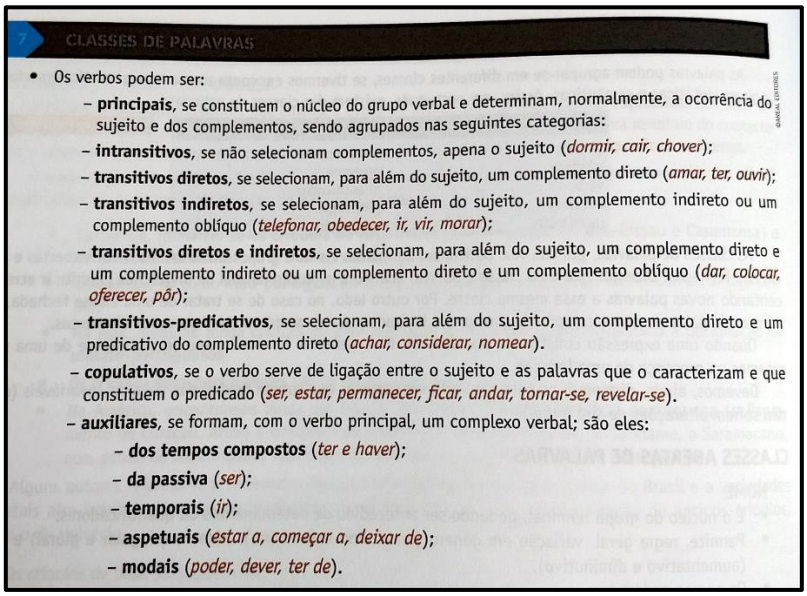
Grelha para análise da categoria modalidade nos manuais escolares					
Nome do projeto	*Encontros*				
Editora	Porto Editora				
País de edição	Portugal				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	10.º e 11.º ano				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?			X		
Se a modalidade é abordada implicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Classes de palavra: Advérbio Sintaxe: Modificador de frase				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbios terminados em mente: felizmente, naturalmente etc.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Não	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não

Fonte: elaborado pela autora

4.2.4.3. Palavras

Nos manuais MP03-10 e MP03-11, somente tivemos a menção implícita da *modalidade* no conteúdo do verbo e de maneira muito abreviada, já que apenas se citam os verbos modais como um subtipo dos auxiliares e se especificam os três verbos: poder, dever e ter de. Nessa exposição, não se observaram exemplos nem em frases, tampouco em textos, o que não possibilita a contextualização, nem a exploração dos múltiplos efeitos de sentido, conforme podemos visualizar na figura 60. Logo após, temos a grelha de análise destes manuais.

Figura 60 - Verbo – Manual *Palavras*



CLASSES DE PALAVRAS

- Os verbos podem ser:
  - **principais**, se constituem o núcleo do grupo verbal e determinam, normalmente, a ocorrência do sujeito e dos complementos, sendo agrupados nas seguintes categorias:
  - **intransitivos**, se não selecionam complementos, apena o sujeito (*dormir, cair, chover*);
  - **transitivos diretos**, se selecionam, para além do sujeito, um complemento direto (*amar, ter, ouvir*);
  - **transitivos indiretos**, se selecionam, para além do sujeito, um complemento indireto ou um complemento oblíquo (*telefonar, obedecer, ir, vir, morar*);
  - **transitivos diretos e indiretos**, se selecionam, para além do sujeito, um complemento direto e um complemento indireto ou um complemento direto e um complemento oblíquo (*dar, colocar, oferecer, pôr*);
  - **transitivos-predicativos**, se selecionam, para além do sujeito, um complemento direto e um predicativo do complemento direto (*achar, considerar, nomear*).
  - **copulativos**, se o verbo serve de ligação entre o sujeito e as palavras que o caracterizam e que constituem o predicado (*ser, estar, permanecer, ficar, andar, tornar-se, revelar-se*).
  - **auxiliares**, se formam, com o verbo principal, um complexo verbal; são eles:
    - **dos tempos compostos** (*ter e haver*);
    - **da passiva** (*ser*);
    - **temporais** (*ir*);
    - **aspetuais** (*estar a, começar a, deixar de*);
    - **modais** (*poder, dever, ter de*).

Fonte: Pereira, Delindro, e Pinto (2020, p. 302)

Quadro 25 - Grelha de análise do MP03-10 e MP03-11

Grelha para análise da categoria modalidade nos manuais escolares	
Nome do projeto	*Palavras*
Editora	Areal Editores
País de edição	Portugal
Ano de edição	2020 (10º ano) 2019 (11º ano)
Ano de escolaridade	10.º e 11.º ano

Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?			X		
Se a modalidade é abordada implicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Classes de palavra: Verbo				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbios terminados em mente: felizmente, naturalmente etc.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Não	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não

Fonte: elaborado pela autora

4.3. A *modalidade* como conteúdo gramatical nos manuais brasileiros

Prosseguindo com a nossa análise, percorreremos aqui um trajeto similar ao realizado na seção passada. Apresentamos, portanto, as discussões sobre o tratamento da *modalidade* nos manuais brasileiros e, para isso, abordaremos cada projeto em uma subseção, que, por sua vez, também se dividirá para contemplar cada manual em que a *modalidade* se apresenta. Mais uma vez, usaremos a grelha como norteadora da análise, mas não nos limitaremos a ela. No final de cada subseção, a grelha aparecerá devidamente preenchida. Lembramos que os manuais brasileiros se distinguem em sua organização dos manuais portugueses, como já exposto no início deste capítulo. Por isso, vamos pontuando os manuais de acordo com a menção explícita do conteúdo, que aparece de maneira diferente entre os projetos/coleções.

4.3.1. Multiversos

No projeto Multiversos, há menção explícita e/ou implícita da *modalidade* em 4 dos 7 manuais que compõem o projeto/coleção. Como vamos observar, o projeto optou por trabalhar a *modalidade* de forma integrada a outros conteúdos, dando ênfase aos elementos linguísticos que materializam a *modalização* e demonstrando sua funcionalidade dentro do texto, a serviço dos mais diversos gêneros textuais.

4.3.1.1. MB01-00

Iniciamos nossa análise por meio do MB01-00. Lembramos que esse manual é a obra específica de Português usada durante os três anos do Ensino Médio. Verifica-se uma menção explícita da *modalidade* realizada, ao se estudar os gêneros Estatutos, que têm prerrogativa de lei no Brasil. A menção aparece por meio de uma atividade (atividade 19 - figura 61) e de uma pequena caixa (figura 62), explicando que os verbos podem modalizar o enunciado. Essa atividade está na unidade 4, intitulada *Contar e pensar o mundo*.

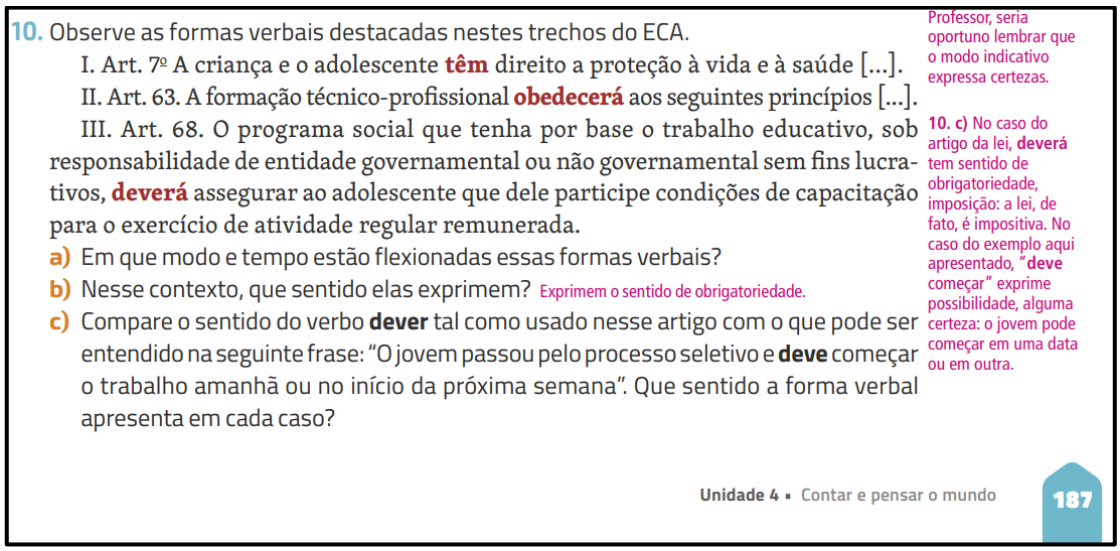
As unidades, organizadas em torno de temas, apresentam seções que se relacionam com o tema macro. A atividade 19 está localizada na seção *Os contratos da vida cidadã* e se refere ao trecho, explicitado pelo manual, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conjunto de leis específicas que asseguram os direitos dessa parcela da população brasileira. Essa atividade faz parte de uma sequência de questões que versam sobre o ECA[236], sobre o Estatuto do Idoso[237] e sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos[238], que abordam exercícios sobre compreensão leitora e a estrutura dos referidos gêneros. Nesse sentido, de maneira contextualizada e reflexiva, a atividade 16 traz à discussão os verbos com valor deôntico, como importante característica desse gênero. No item a) [239], pergunta-se qual o modo e o tempo verbal dos verbos em questão, o valor que apresentam; no item b), o efeito de sentido; no item

[236] Páginas 181, 182 e 183 do manual, anexo 23 desta tese.
[237] Páginas 183 do manual, anexo 24 desta tese.
[238] Páginas 184 e 185 do manual, anexo 25 desta tese.
[239] No artigo 7º, a construção é "ter direito a", uma construção com um predicado nominal.

c), quando se compara um novo uso ao uso do texto do Estatuto, conforme explicitado na figura 58 a seguir. Caracteriza-se, portanto, por mesclar atividades *metalinguísticas*, por descrever o fenômeno gramatical em análise, mas também *epilinguísticas*, por promover comparações de usos e suscitar uma reflexão decorrente dessa comparação.

No que diz respeito à classificação das atividades em sua dimensão cognitiva[240], os itens a) e b) caracterizam-se como atividades de *reconhecimento*, já o item c) é uma atividade de *explicitação*, considerando que o manual sugere que o aluno *compare* estruturas para que somente em seguida haja a identificação do sentido do verbo modal *dever*.

Figura 61 - Atividade 19 – Manual Multiversos (MB01-00)



10. Observe as formas verbais destacadas nestes trechos do ECA.

I. Art. 7º A criança e o adolescente **têm** direito a proteção à vida e à saúde [...].

II. Art. 63. A formação técnico-profissional **obedecerá** aos seguintes princípios [...].

III. Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos, **deverá** assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

a) Em que modo e tempo estão flexionadas essas formas verbais?

b) Nesse contexto, que sentido elas exprimem? Exprimem o sentido de obrigatoriedade.

c) Compare o sentido do verbo **dever** tal como usado nesse artigo com o que pode ser entendido na seguinte frase: "O jovem passou pelo processo seletivo e **deve** começar o trabalho amanhã ou no início da próxima semana". Que sentido a forma verbal apresenta em cada caso?

Professor, seria oportuno lembrar que o modo indicativo expressa certezas.

10. c) No caso do artigo da lei, **deverá** tem sentido de obrigatoriedade, imposição: a lei, de fato, é impositiva. No caso do exemplo aqui apresentado, "**deve** começar" exprime possibilidade, alguma certeza: o jovem pode começar em uma data ou em outra.

Unidade 4 • Contar e pensar o mundo 187

Fonte: Campos e Sanches (2020, p. 187)

O estudo da *modalidade* nessa perspectiva, observada a partir da sua funcionalidade a serviço do plano textual-discursivo, corrobora o que Nascimento (2012, p. 6) assinala sobre o ensino da *modalidade* no âmbito em estudo, pois, para o autor, "uma leitura eficaz é aquela que, entre outras características, perscruta as intenções de quem produziu o texto e, para que isso ocorra, é necessário considerar, entre outras

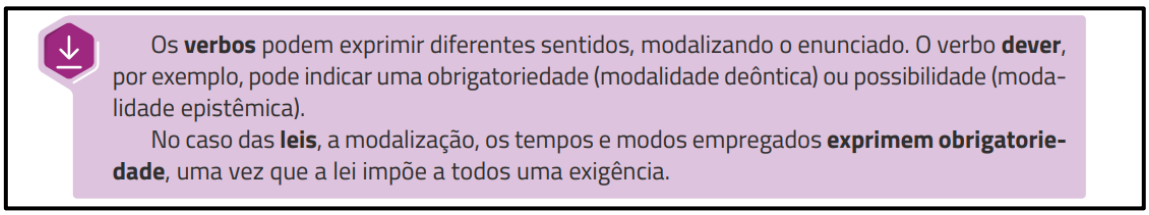
[240] Embora os verbos usados nas atividades dos manuais brasileiros fujam ao escopo que Silva (2006) enumera e que expomos no capítulo 3, ainda assim classificamos também estas atividades segundo a tipologia de *reconhecimento*, *produção* e *explicitação*.

estratégias argumentativas, o fenômeno da *modalidade*." Por isso, identificar e entender a função dessas expressões contribui para o melhor entendimento do texto e as intenções de quem o escreve, ou seja, do enunciador.

Logo após essa atividade, o livro abre uma caixa, que não diz respeito à seção do livro *Pensar a língua* (seção destinada à exposição de análise linguística), mas, sim a outra seção, para explicar de forma bastante resumida o valor de modalização que os verbos podem assumir[241], relacionando um desses sentidos com o gênero textual em estudo.

Nota-se que o manual coloca *a modalização*, os tempos e os modos em paralelo, ao invés de indicar que essas formas atuam como modalizadoras. Portanto, não há um aprofundamento teórico do assunto, que explore de maneira mais abrangente essas e outras formas que podem denotar o valor explorado. Vejamos a figura 62.

Figura 62 - Caixa explicativa – Manual Multiversos (MB01-00)


Os **verbos** podem exprimir diferentes sentidos, modalizando o enunciado. O verbo **dever**, por exemplo, pode indicar uma obrigatoriedade (modalidade deôntica) ou possibilidade (modalidade epistêmica).

No caso das **leis**, a modalização, os tempos e modos empregados **exprimem obrigatoriedade**, uma vez que a lei impõe a todos uma exigência.

Fonte: Campos e Sanches (2020, p. 188)

A atividade 19 (figura 61) foi pontuada e destacada como menção explícita, uma vez que está diretamente associada à caixa explicativa que a segue (figura 62). Caso contrário, poderia ter sido considerada como menção implícita a serviço do ensino de leitura e escrita. Mais uma vez, ressaltamos que esta é a única menção explícita referente ao conteúdo de *modalidade* no manual específico de português. Vejamos a síntese da análise na nossa grelha.

[241] Consoante veremos ainda nesta seção, o projeto dará mais ênfase aos verbos modais em outro manual (MB01-03) que compõe a coleção.

Quadro 26 - Grelha de análise do MB01-00

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	*Multiversos*				
Editora	FTD				
País de edição	Brasil				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	MB01-00[242]				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X				
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Gênero do discurso jurídico.				
Qual tipologia é adotada?	Tipologia bipartida: modalidade deôntica e epistêmica.				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?	Verbos modais, tempo e modo verbais.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita ( ) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios do ensino da leitura?	Verbo auxiliares modais e plenos modais	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso (texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

[242] Lembramos que a abordagem da *modalidade* nos diversos manuais brasileiros não obedece a uma ordem, visto que os manuais podem ser usados indiscriminadamente ao longo dos três anos que compõem o ensino médio. Devido a esse fato, vamos mencionar nesse campo o código que atribuímos ao manual.

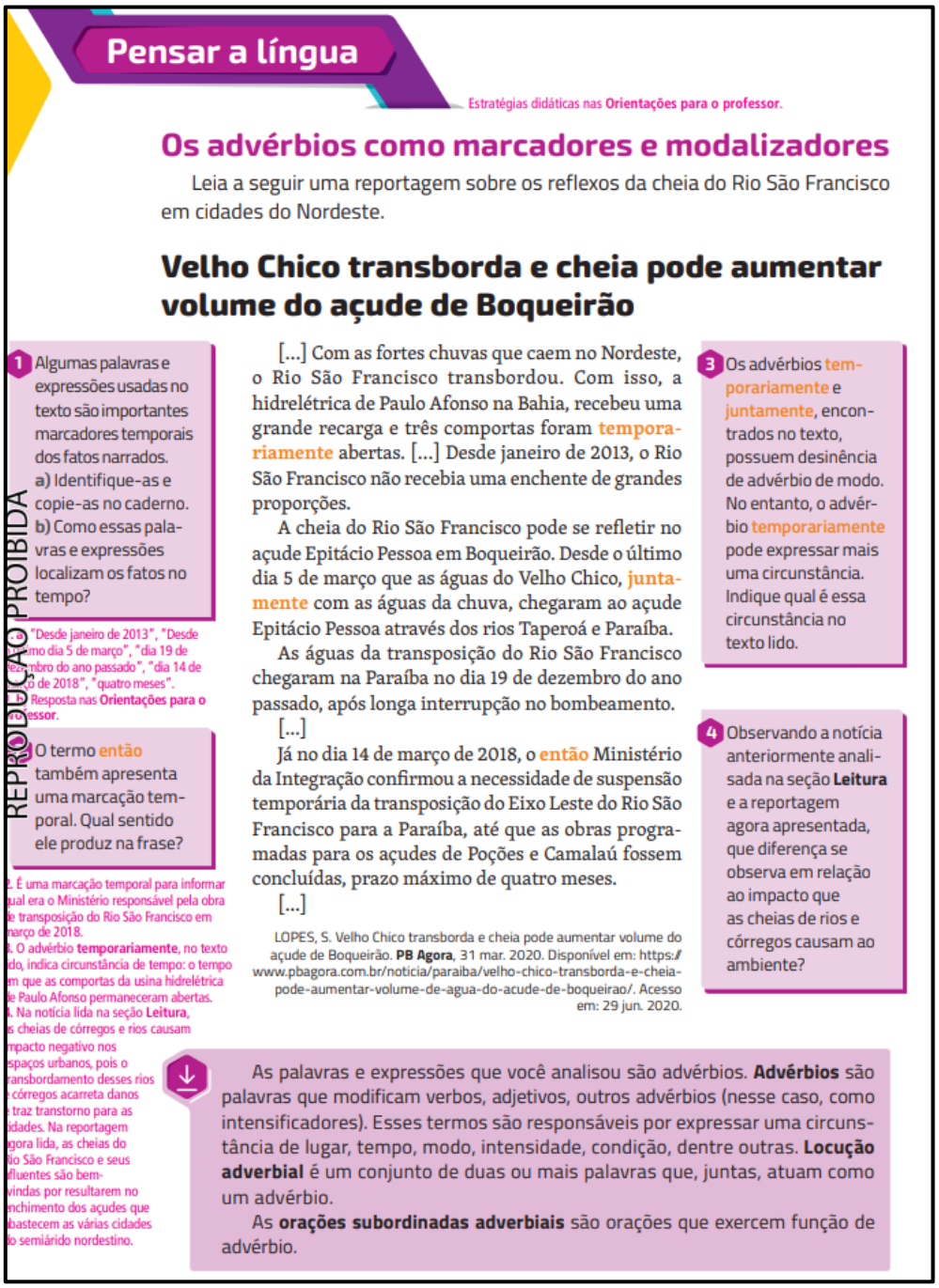
Dando sequência à nossa análise, passamos agora aos demais manuais que compõem o projeto em questão. Como sabemos, esses outros 6 manuais destinam-se à área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, que engloba os conteúdos de Língua Portuguesa, Educação Física e Artes. São seis manuais ao todo. A *modalidade* é um conteúdo explícito em dois deles: MB01-01, MB01-03; e implícito em MB01-03 e MB01-04. Iniciamos com a descrição dessa abordagem no MB01-01, a seguir.

4.3.1.2. MB01-01

O MB01-01 terá como pano de fundo de suas atividades o tema *Cidade em pauta*[243]. Já na sequência 1 (unidade), cujo tema é *Cidade em fatos*, temos a abordagem da *modalidade* na seção *Pensar a língua*, intitulada *Os advérbios como marcadores e modalizadores* (Campos M. T., Oda, Carvalho & Gazzetta, 2020, p. 20). Segue o padrão de exposição linguística característico do projeto: a presença de um texto, em que são trabalhados aspectos de compreensão leitora, mas, principalmente, são exploradas as estruturas linguísticas em questão e suas funções a partir dos usos no texto. Vejamos, portanto, as figuras 63, 64 e 65, que transcrevem o conteúdo em questão.

[243] Como exposto na seção 4.1.2.1, os 6 manuais que compõem a área de Linguagens têm temas que funcionam como eixos organizadores desses livros. Nesse sentido, os textos escolhidos ao longo do manual se relacionam com o tema macro e com o tema de cada sequência (unidade) do manual.

Figura 63 - Os advérbios como marcadores e modalizadores – parte I – MB01-01



Pensar a língua

Estratégias didáticas nas **Orientações para o professor**.

Os advérbios como marcadores e modalizadores

Leia a seguir uma reportagem sobre os reflexos da cheia do Rio São Francisco em cidades do Nordeste.

Velho Chico transborda e cheia pode aumentar volume do açude de Boqueirão

[...] Com as fortes chuvas que caem no Nordeste, o Rio São Francisco transbordou. Com isso, a hidrelétrica de Paulo Afonso na Bahia, recebeu uma grande recarga e três comportas foram temporariamente abertas. [...] Desde janeiro de 2013, o Rio São Francisco não recebia uma enchente de grandes proporções.

A cheia do Rio São Francisco pode se refletir no açude Epitácio Pessoa em Boqueirão. Desde o último dia 5 de março que as águas do Velho Chico, juntamente com as águas da chuva, chegaram ao açude Epitácio Pessoa através dos rios Taperoá e Paraíba.

As águas da transposição do Rio São Francisco chegaram na Paraíba no dia 19 de dezembro do ano passado, após longa interrupção no bombeamento.

[...]

Já no dia 14 de março de 2018, o então Ministério da Integração confirmou a necessidade de suspensão temporária da transposição do Eixo Leste do Rio São Francisco para a Paraíba, até que as obras programadas para os açudes de Poções e Camalaú fossem concluídas, prazo máximo de quatro meses.

[...]

LOPES, S. Velho Chico transborda e cheia pode aumentar volume do açude de Boqueirão. **PB Agora**, 31 mar. 2020. Disponível em: https://www.pbagora.com.br/noticia/paraiba/velho-chico-transborda-e-cheia-pode-aumentar-volume-de-agua-do-acude-de-boqueirao/. Acesso em: 29 jun. 2020.

1 Algumas palavras e expressões usadas no texto são importantes marcadores temporais dos fatos narrados.
a) Identifique-as e copie-as no caderno.
b) Como essas palavras e expressões localizam os fatos no tempo?

1. a) "Desde janeiro de 2013", "Desde o primeiro dia 5 de março", "dia 19 de dezembro do ano passado", "dia 14 de março de 2018", "quatro meses".
b) Resposta nas **Orientações para o professor**.

2 O termo então também apresenta uma marcação temporal. Qual sentido ele produz na frase?

2. É uma marcação temporal para informar qual era o Ministério responsável pela obra de transposição do Rio São Francisco em março de 2018.

3 Os advérbios temporariamente e juntamente, encontrados no texto, possuem desinência de advérbio de modo. No entanto, o advérbio temporariamente pode expressar mais uma circunstância. Indique qual é essa circunstância no texto lido.

3. O advérbio **temporariamente**, no texto lido, indica circunstância de tempo: o tempo em que as comportas da usina hidrelétrica de Paulo Afonso permaneceram abertas.

4 Observando a notícia anteriormente analisada na seção **Leitura** e a reportagem agora apresentada, que diferença se observa em relação ao impacto que as cheias de rios e córregos causam ao ambiente?

4. Na notícia lida na seção **Leitura**, as cheias de córregos e rios causam impacto negativo nos espaços urbanos, pois o transbordamento desses rios e córregos acarreta danos e traz transtorno para as cidades. Na reportagem agora lida, as cheias do Rio São Francisco e seus afluentes são bem-vindas por resultarem no enchimento dos açudes que abastecem as várias cidades do semiárido nordestino.

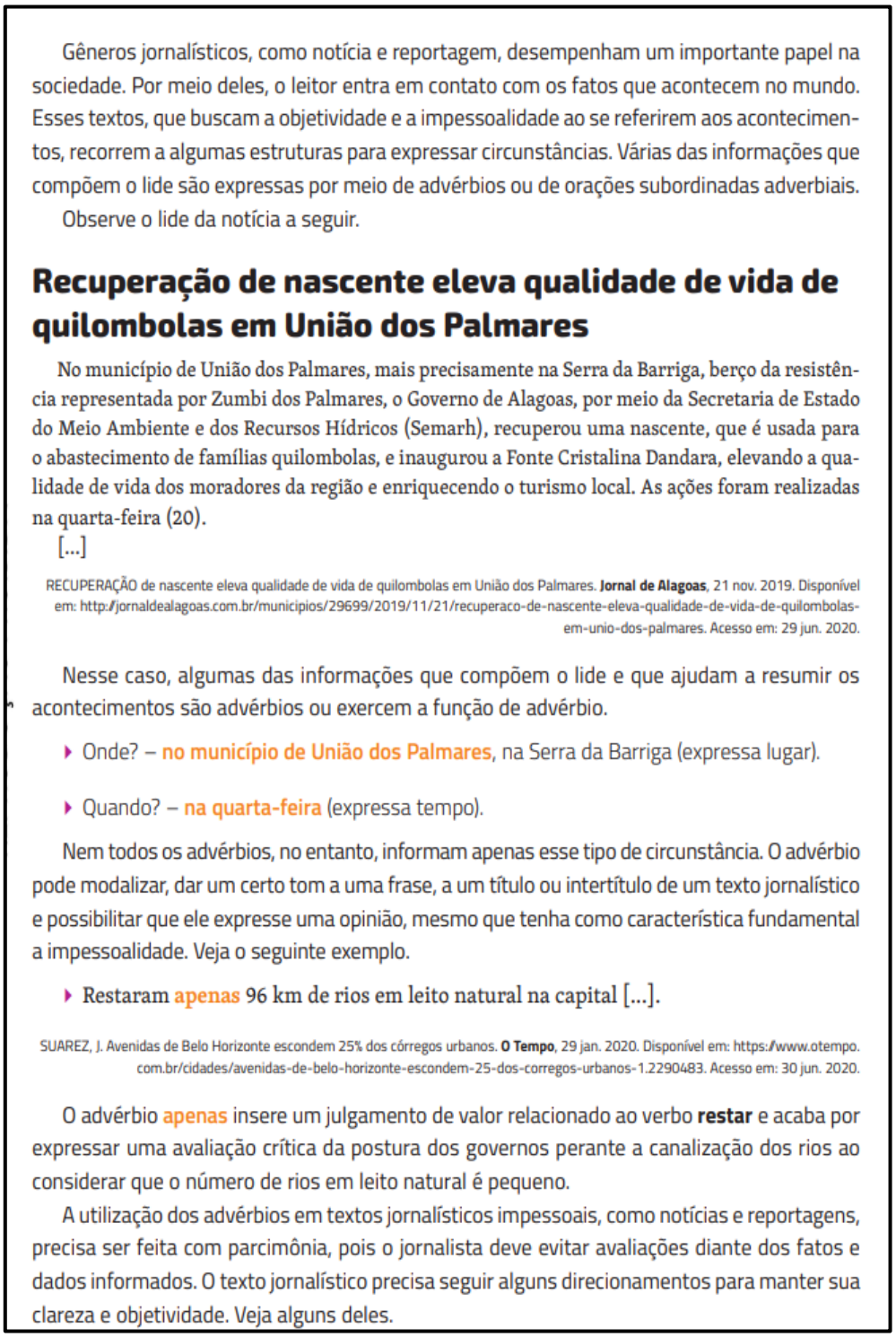
As palavras e expressões que você analisou são advérbios. **Advérbios** são palavras que modificam verbos, adjetivos, outros advérbios (nesse caso, como intensificadores). Esses termos são responsáveis por expressar uma circunstância de lugar, tempo, modo, intensidade, condição, dentre outras. **Locução adverbial** é um conjunto de duas ou mais palavras que, juntas, atuam como um advérbio.

As **orações subordinadas adverbiais** são orações que exercem função de advérbio.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 20)

Figura 64 - Os advérbios como marcadores e modalizadores – parte II – MB01-01



Gêneros jornalísticos, como notícia e reportagem, desempenham um importante papel na sociedade. Por meio deles, o leitor entra em contato com os fatos que acontecem no mundo. Esses textos, que buscam a objetividade e a impessoalidade ao se referirem aos acontecimentos, recorrem a algumas estruturas para expressar circunstâncias. Várias das informações que compõem o lide são expressas por meio de advérbios ou de orações subordinadas adverbiais.

Observe o lide da notícia a seguir.

Recuperação de nascente eleva qualidade de vida de quilombolas em União dos Palmares

No município de União dos Palmares, mais precisamente na Serra da Barriga, berço da resistência representada por Zumbi dos Palmares, o Governo de Alagoas, por meio da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (Semarh), recuperou uma nascente, que é usada para o abastecimento de famílias quilombolas, e inaugurou a Fonte Cristalina Dandara, elevando a qualidade de vida dos moradores da região e enriquecendo o turismo local. As ações foram realizadas na quarta-feira (20).

[...]

RECUPERAÇÃO de nascente eleva qualidade de vida de quilombolas em União dos Palmares. **Jornal de Alagoas**, 21 nov. 2019. Disponível em: http://jornaldealagoas.com.br/municipios/29699/2019/11/21/recuperaco-de-nascente-eleva-qualidade-de-vida-de-quilombolas-em-unio-dos-palmares. Acesso em: 29 jun. 2020.

Nesse caso, algumas das informações que compõem o lide e que ajudam a resumir os acontecimentos são advérbios ou exercem a função de advérbio.

- Onde? – no município de União dos Palmares, na Serra da Barriga (expressa lugar).
- Quando? – na quarta-feira (expressa tempo).

Nem todos os advérbios, no entanto, informam apenas esse tipo de circunstância. O advérbio pode modalizar, dar um certo tom a uma frase, a um título ou intertítulo de um texto jornalístico e possibilitar que ele expresse uma opinião, mesmo que tenha como característica fundamental a impessoalidade. Veja o seguinte exemplo.

- Restaram apenas 96 km de rios em leito natural na capital [...].

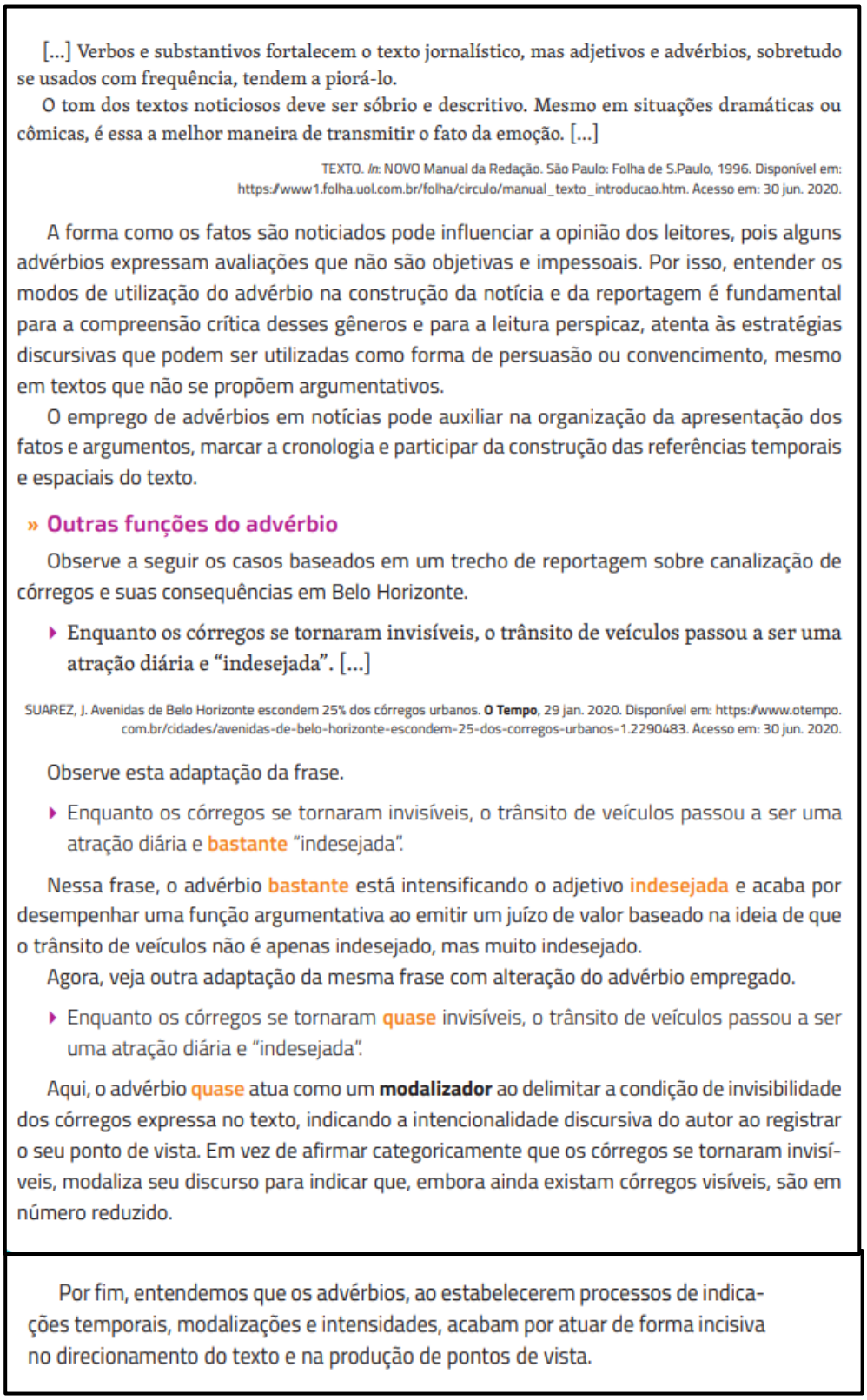
SUAREZ, J. Avenidas de Belo Horizonte escondem 25% dos córregos urbanos. **O Tempo**, 29 jan. 2020. Disponível em: https://www.otempo.com.br/cidades/avenidas-de-belo-horizonte-escondem-25-dos-corregos-urbanos-1.2290483. Acesso em: 30 jun. 2020.

O advérbio apenas insere um julgamento de valor relacionado ao verbo **restar** e acaba por expressar uma avaliação crítica da postura dos governos perante a canalização dos rios ao considerar que o número de rios em leito natural é pequeno.

A utilização dos advérbios em textos jornalísticos impessoais, como notícias e reportagens, precisa ser feita com parcimônia, pois o jornalista deve evitar avaliações diante dos fatos e dados informados. O texto jornalístico precisa seguir alguns direcionamentos para manter sua clareza e objetividade. Veja alguns deles.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 21)

Figura 65 - Os advérbios como marcadores e modalizadores – parte III – MB01-01



[...] Verbos e substantivos fortalecem o texto jornalístico, mas adjetivos e advérbios, sobretudo se usados com frequência, tendem a piorá-lo.

O tom dos textos noticiosos deve ser sóbrio e descritivo. Mesmo em situações dramáticas ou cômicas, é essa a melhor maneira de transmitir o fato da emoção. [...]

TEXTO. *In*: NOVO Manual da Redação. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1996. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_texto_introducao.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

A forma como os fatos são noticiados pode influenciar a opinião dos leitores, pois alguns advérbios expressam avaliações que não são objetivas e impessoais. Por isso, entender os modos de utilização do advérbio na construção da notícia e da reportagem é fundamental para a compreensão crítica desses gêneros e para a leitura perspicaz, atenta às estratégias discursivas que podem ser utilizadas como forma de persuasão ou convencimento, mesmo em textos que não se propõem argumentativos.

O emprego de advérbios em notícias pode auxiliar na organização da apresentação dos fatos e argumentos, marcar a cronologia e participar da construção das referências temporais e espaciais do texto.

» Outras funções do advérbio

Observe a seguir os casos baseados em um trecho de reportagem sobre canalização de córregos e suas consequências em Belo Horizonte.

- Enquanto os córregos se tornaram invisíveis, o trânsito de veículos passou a ser uma atração diária e "indesejada". [...]

SUAREZ, J. Avenidas de Belo Horizonte escondem 25% dos córregos urbanos. **O Tempo**, 29 jan. 2020. Disponível em: https://www.otempo.com.br/cidades/avenidas-de-belo-horizonte-escondem-25-dos-corregos-urbanos-1.2290483. Acesso em: 30 jun. 2020.

Observe esta adaptação da frase.

- Enquanto os córregos se tornaram invisíveis, o trânsito de veículos passou a ser uma atração diária e **bastante** "indesejada".

Nessa frase, o advérbio **bastante** está intensificando o adjetivo **indesejada** e acaba por desempenhar uma função argumentativa ao emitir um juízo de valor baseado na ideia de que o trânsito de veículos não é apenas indesejado, mas muito indesejado.

Agora, veja outra adaptação da mesma frase com alteração do advérbio empregado.

- Enquanto os córregos se tornaram **quase** invisíveis, o trânsito de veículos passou a ser uma atração diária e "indesejada".

Aqui, o advérbio **quase** atua como um **modalizador** ao delimitar a condição de invisibilidade dos córregos expressa no texto, indicando a intencionalidade discursiva do autor ao registrar o seu ponto de vista. Em vez de afirmar categoricamente que os córregos se tornaram invisíveis, modaliza seu discurso para indicar que, embora ainda existam córregos visíveis, são em número reduzido.

Por fim, entendemos que os advérbios, ao estabelecerem processos de indicações temporais, modalizações e intensidades, acabam por atuar de forma incisiva no direcionamento do texto e na produção de pontos de vista.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, pp. 22 e 23)

Por meio dessa exposição, identificamos que a análise linguística surge em decorrência do processo de leitura e compreensão do texto introdutório da seção. Para tal, o manual mescla os conteúdos que envolvem o advérbio, nos planos morfológico, sintático, semântico e textual, integrando o eixo de análise linguística com o eixo da leitura. Para isso, lança mão também do estudo do gênero notícia, associando-o ao uso dessa estrutura linguística. Isso é feito de acordo com o entendimento do que seja, segundo os documentos orientadores do currículo brasileiro e dos estudos brasileiros[244], um ensino de análise linguística, integrando os demais eixos de ensino.

No que tange especificamente à abordagem da *modalidade*, esta apresenta-se de forma secundária, uma vez que o foco da seção está no advérbio e nas várias funções que essa classe gramatical exerce no texto e no discurso. A *modalidade*, portanto, aparece como uma importante função do advérbio. O foco do seu estudo está na sua funcionalidade no texto, podendo ser constatado nas figuras anteriores, em que o manual faz uma dinâmica de reescrita de um trecho retirado de uma reportagem citada pelo livro e usa os advérbios *bastante* e *quase* (figura 65) para mostrar ao aluno as mudanças de efeito de sentido provocadas pelo uso de um ou do outro. Os enunciados formulados são os seguintes: "Enquanto os córregos se tornaram invisíveis, o trânsito de veículos passou a ser uma atração diária e ***bastante*** 'indesejada'." e "Enquanto os córregos se tornaram ***quase*** invisíveis, o trânsito de veículos passou a ser uma atração diária e 'indesejada'." (Campos M. T., Oda, Carvalho & Gazzetta, 2020, p. 22)

O advérbio *quase* é qualificado pelo manual como modalizador: "o advérbio quase atua como modalizador ao delimitar a condição de invisibilidade dos córregos expressa no texto, **indicando a intencionalidade discursiva do autor**[245] ao registrar o seu ponto de vista." (Campos M. T., Oda, Carvalho & Gazzetta, 2020, p. 22); enquanto o *bastante* não é destacado explicitamente como modalizador, mas como um intensificador, a serviço da argumentação e da construção de um ponto de vista também do enunciador: "o advérbio bastante está intensificando o adjetivo indesejada e acaba

[244] Conforme elucidado no capítulo 2.
[245] Grifo nosso.

por desempenhar **uma função argumentativa ao emitir um juízo de valor**[246] baseado na ideia de que o trânsito de veículos não é apenas indesejado, mas muito indesejado." (Campos M. T., Oda, Carvalho & Gazzetta, 2020, p. 22)

O foco do trabalho com a *modalidade* não é classificar os elementos modalizadores presentes no texto. Para além disso, o manual, como destacamos anteriormente, visa a consciência desses usos no texto e no discurso. Em virtude disso, podemos dizer que o foco está nos aspectos semântico-discursivos da categoria. Isso não se dará de forma diferente nas atividades, nem nas seções que se seguem. Vejamos as atividades relacionadas com esse tópico, em que temos um texto do campo jornalístico-midiático[247] e a sequência de três atividades, que exploram o eixo da leitura, mas com ênfase na análise linguística.

Figura 66 - Texto para as atividades 17 e 18[248] – Advérbios – MB01-01

Liga de blocos de rua faz evento na cidade neste fim de semana

Programação tem os grupos que mais arrastam multidões, como Baianas Ozadas e Monobloco

Ainda faltam uns bons meses para o Carnaval começar, mas alguns blocos já estão no clima de folia, em seus ensaios preparativos. E é justamente para quem não aguenta mais esperar a abertura oficial do festejo que eventos, como o Deu Liga! acontecem na cidade para os ansiosos. [...]

O evento acontece no bairro Olhos D'Água e marca oficialmente o lançamento da Liga Belorizontina de Blocos Carnavalescos, cujo objetivo é justamente valorizar a festa de rua na cidade e batalhar por reconhecimento e valorização do setor. [...]

» Desfile do bloco. Baianas Ozadas, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2019.

LIGA de blocos de rua faz evento na cidade neste fim de semana. **O Tempo**, 6 dez. 2019. Disponível em: https://www.otempo.com.br/diversao/liga-de-blocos-de-rua-faz-evento-na-cidade-neste-fim-de-semana-1.2270275. Acesso em: 30 jun. 2020.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 23)

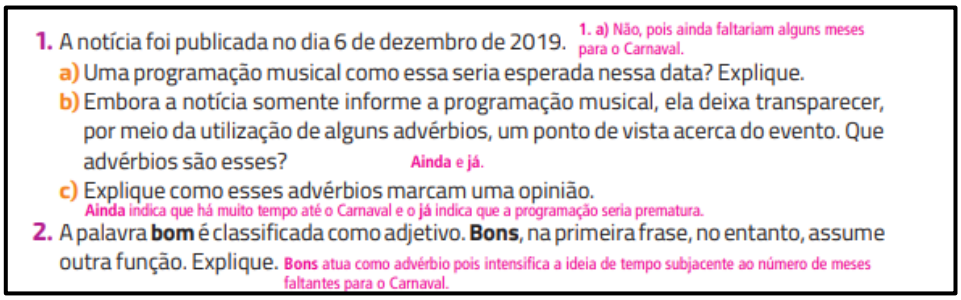
---

[246] Grifo nosso.

[247] Os gêneros eleitos têm relação com o campo de atuação jornalístico-midiático, indicado pela BNCC. Lembramos que o referido documento determina cinco campos de atuação para a contextualização do conhecimento escolar e a organização das diferentes práticas de linguagem (leitura de texto, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica).

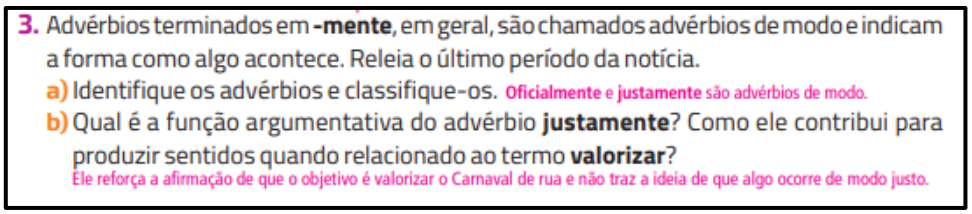
[248] Diferentemente dos demais manuais que os textos que embasam as atividades são referenciados por meio dos anexos, os manuais do projeto Multiversos estão aqui expostos por serem, em sua maioria, de uma quantidade menor de palavras.

Figura 67 - Atividade 20 – Advérbios – MB01-01


1. A notícia foi publicada no dia 6 de dezembro de 2019. 1. a) Não, pois ainda faltariam alguns meses para o Carnaval.
a) Uma programação musical como essa seria esperada nessa data? Explique.
b) Embora a notícia somente informe a programação musical, ela deixa transparecer, por meio da utilização de alguns advérbios, um ponto de vista acerca do evento. Que advérbios são esses? Ainda e já.
c) Explique como esses advérbios marcam uma opinião.
Ainda indica que há muito tempo até o Carnaval e o já indica que a programação seria prematura.
2. A palavra **bom** é classificada como adjetivo. **Bons**, na primeira frase, no entanto, assume outra função. Explique. Bons atua como advérbio pois intensifica a ideia de tempo subjacente ao número de meses faltantes para o Carnaval.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 23)

Figura 68 - Atividade 21 – Advérbios – MB01-01


3. Advérbios terminados em **-mente**, em geral, são chamados advérbios de modo e indicam a forma como algo acontece. Releia o último período da notícia.
a) Identifique os advérbios e classifique-os. Oficialmente e justamente são advérbios de modo.
b) Qual é a função argumentativa do advérbio **justamente**? Como ele contribui para produzir sentidos quando relacionado ao termo **valorizar**?
Ele reforça a afirmação de que o objetivo é valorizar o Carnaval de rua e não traz a ideia de que algo ocorre de modo justo.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 23)

Em nenhuma das atividades há menção explícita à *modalidade*. Entretanto, são trabalhados os advérbios com a função de modalizador em todas elas. Assim, na atividade 20 (figura 67), o aluno é instigado a perceber que os advérbios *ainda* e *já* são as marcas do enunciador no texto, ou seja, que são a avaliação deste sobre o evento em destaque no texto. Não é diferente na atividade 21, em que se exploram os advérbios terminados em *-mente*. Embora a questão tenha um item mais formal, que pede a identificação e classificação dos advérbios, o seu sentido no texto é abordado. Nessa perspectiva, temos, na figura 67 e 68, atividade de *reconhecimento* (itens b) e a) das figuras) e de *explicitação* (itens c) e b) das figuras). Mesclam, portanto, atividades *epilinguísticas* e *metalinguísticas*.

A seguir, temos a grelha de análise preenchida com as informações da abordagem da *modalidade* nesse manual.

Quadro 27 - Grelha de análise do MB01-01

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	*Multiversos*				
Editora	FTD				
País de edição	Brasil				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	MB01-01				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X		X		
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Advérbio				
Qual tipologia é adotada?	Não se aplica classificação.				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?	Advérbio	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Se a modalidade é abordada im**plicitamente,**					
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbio	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

4.3.1.3. MB01-03

Dando sequência à análise dos manuais da coleção *Multiversos*, vamos agora ao estudo das ocorrências da *modalidade* encontradas no MB01-03. Este livro está sob o tema: *Diversidade: lugares, falas e culturas*. Temos, portanto, a seção *Pensar a Língua* intitulada: *Modalização: os verbos epistêmicos e deônticos* (Campos, Oda, Carvalho & Gazzetta, 2020, p. 118); e uma importante menção implícita dentro da seção intitulada: *Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos* (Campos M. T., Oda, Carvalho & Gazzetta, 2020, p. 43).

Iniciamos com a menção explícita à *modalidade* (pp. 118-121) transcrita nas figuras a seguir. Por meio dessa seção, revela-se que a lógica de trabalho com a categoria é a mesma que vimos no manual MB01-01. O foco é na categoria verbal e na sua função de modalizar o discurso, logo a ênfase é nos aspectos semânticos e discursivos dessa categoria. Diferentemente da seção anterior, a classificação da *modalidade* é acionada já no título. Esses valores são explorados ao longo da explanação do tópico, mas não de forma aprofundada com as diferenças de valores existentes dentro de cada categorização, epistêmica e deôntica.

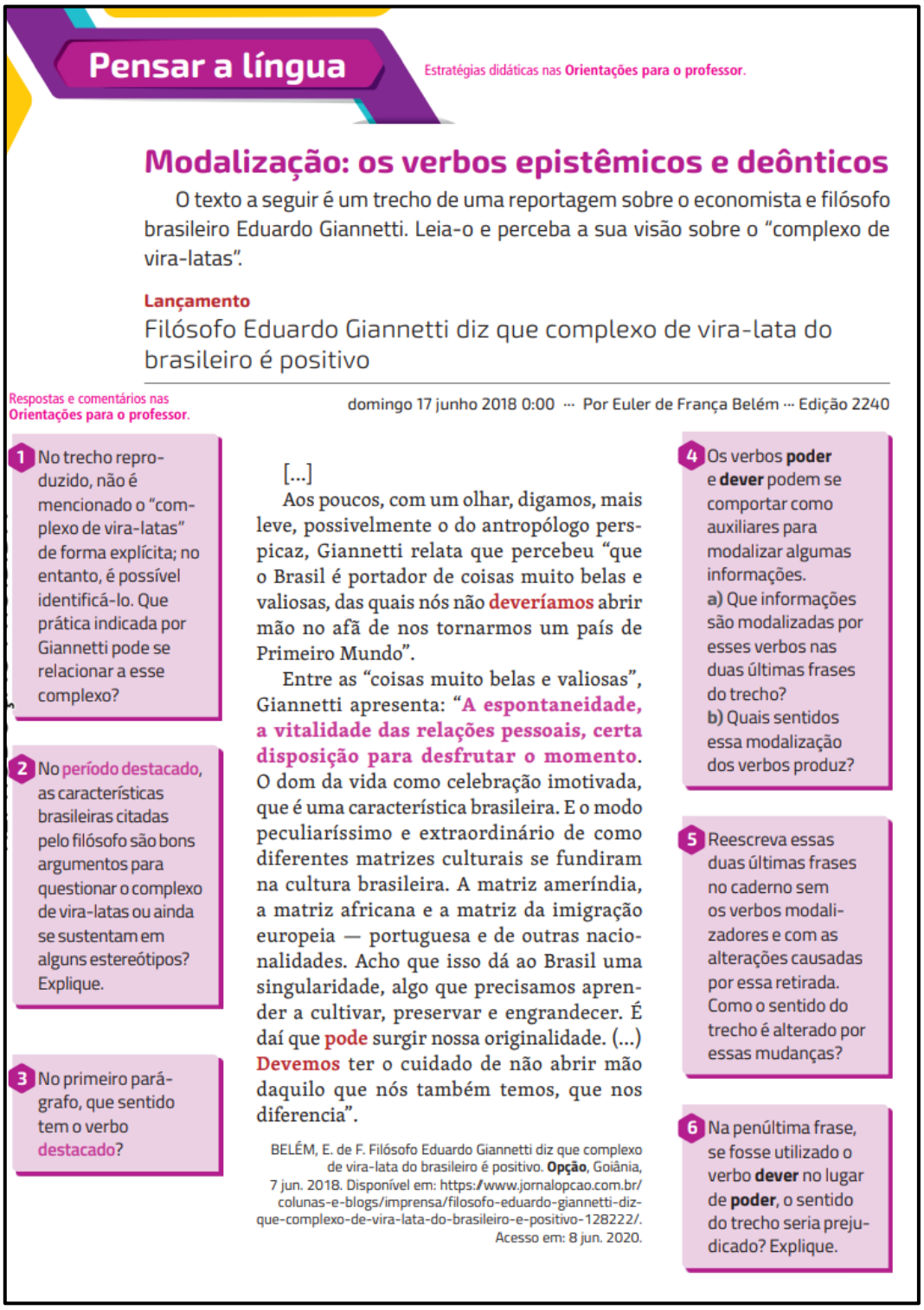
Estruturalmente, a seção segue o mesmo padrão característico do projeto e apresentado no manual MB01-01. Assim, na figura 69, há uma introdução e uma contextualização sobre o tema. Para tal, apresenta-se um texto explorado por meio da competência leitora, que traz usos dos verbos modais *poder* e *dever*. Nesse sentido, exploram-se as funcionalidades de cada uso, bem como os diferentes efeitos de sentido produzidos pela presença ou ausência dos verbos.

Na sequência do tópico, temos a exposição teórica sobre a *modalização*, com ênfase dada aos verbos modais: *poder* e *dever*. Os verbos principais com valores modais não são trabalhados aqui[249]. Como o destaque é sobre os verbos modais, somente as *modalidades* deôntica e epistêmica são abordadas, não havendo alusão, portanto, à *modalidade* apreciativa, mencionada pela BNCC. Essa exposição teórica mostra,

[249] Os verbos principais com valor modal são mencionados no manual MB01-03 no conteúdo *Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos*. Serão discutidos ainda nesta seção.

principalmente, a polissemia desses verbos, que a depender do contexto de uso, poderão transitar entre as *modalidades* epistêmicas e deônticas e entre os diferentes valores de cada uma. Assim, segundo o manual, a *modalidade* epistêmica "expressa o entendimento do enunciador com relação à verdade ou à falsidade de um enunciado, podendo indicar ou negar uma certeza, uma possibilidade ou uma probabilidade." Já a *modalidade* deôntica "expressa obrigação, permissão ou proibição. (...) Inclui-se também nessa *modalidade* a habilidade ou capacidade de realizar uma ação." (Campos M. T., Oda, Carvalho, & Gazzetta, 2020, p. 119). São esses valores que são explorados ao longo da exposição ilustrada nas figuras 69, 70 e 71 que se seguem.

Figura 69- *Modalização* – os verbos epistêmicos e deônticos – parte I –MB01-03



Pensar a língua

Estratégias didáticas nas **Orientações para o professor**.

Modalização: os verbos epistêmicos e deônticos

O texto a seguir é um trecho de uma reportagem sobre o economista e filósofo brasileiro Eduardo Giannetti. Leia-o e perceba a sua visão sobre o "complexo de vira-latas".

Lançamento

Filósofo Eduardo Giannetti diz que complexo de vira-lata do brasileiro é positivo

Respostas e comentários nas **Orientações para o professor**.

domingo 17 junho 2018 0:00 ··· Por Euler de França Belém ··· Edição 2240

[...]

Aos poucos, com um olhar, digamos, mais leve, possivelmente o do antropólogo perspicaz, Giannetti relata que percebeu "que o Brasil é portador de coisas muito belas e valiosas, das quais nós não **deveríamos** abrir mão no afã de nos tornarmos um país de Primeiro Mundo".

Entre as "coisas muito belas e valiosas", Giannetti apresenta: "**A espontaneidade, a vitalidade das relações pessoais, certa disposição para desfrutar o momento**. O dom da vida como celebração imotivada, que é uma característica brasileira. E o modo peculiaríssimo e extraordinário de como diferentes matrizes culturais se fundiram na cultura brasileira. A matriz ameríndia, a matriz africana e a matriz da imigração europeia — portuguesa e de outras nacionalidades. Acho que isso dá ao Brasil uma singularidade, algo que precisamos aprender a cultivar, preservar e engrandecer. É daí que **pode** surgir nossa originalidade. (...) **Devemos** ter o cuidado de não abrir mão daquilo que nós também temos, que nos diferencia".

BELÉM, E. de F. Filósofo Eduardo Giannetti diz que complexo de vira-lata do brasileiro é positivo. **Opção**, Goiânia, 7 jun. 2018. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/filosofo-eduardo-giannetti-diz-que-complexo-de-vira-lata-do-brasileiro-e-positivo-128222/. Acesso em: 8 jun. 2020.

1 No trecho reproduzido, não é mencionado o "complexo de vira-latas" de forma explícita; no entanto, é possível identificá-lo. Que prática indicada por Giannetti pode se relacionar a esse complexo?

2 No período destacado, as características brasileiras citadas pelo filósofo são bons argumentos para questionar o complexo de vira-latas ou ainda se sustentam em alguns estereótipos? Explique.

3 No primeiro parágrafo, que sentido tem o verbo destacado?

4 Os verbos **poder** e **dever** podem se comportar como auxiliares para modalizar algumas informações.
a) Que informações são modalizadas por esses verbos nas duas últimas frases do trecho?
b) Quais sentidos essa modalização dos verbos produz?

5 Reescreva essas duas últimas frases no caderno sem os verbos modalizadores e com as alterações causadas por essa retirada. Como o sentido do trecho é alterado por essas mudanças?

6 Na penúltima frase, se fosse utilizado o verbo **dever** no lugar de **poder**, o sentido do trecho seria prejudicado? Explique.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 118)

Figura 70 - *Modalização* – os verbos epistêmicos e deônticos – parte II –MB01-03

Ao longo do Ensino Fundamental, você deve ter estudado vários aspectos do verbo: estrutura, flexão nas diferentes pessoas do discurso, tempos e modos. Agora, você vai aprofundar o estudo dessa classe gramatical observando como os verbos podem modalizar, graduar e indicar a manifestação de posicionamentos em um enunciado.

Os **verbos auxiliares modais** são usados para exprimir a atitude do enunciador em relação ao que se diz. São considerados auxiliares modais verbos como **poder**, **dever**, **querer** e **ter**, sempre acompanhados de verbos principais no infinitivo.

Retome estes trechos.

[...] É daí que **pode** surgir nossa originalidade. [...]

[...] **Devemos** ter o cuidado de não abrir mão daquilo que nós também temos [...].

No primeiro caso, o verbo **poder** expressa uma possibilidade com relação à fonte da originalidade brasileira. Nesse caso, diz-se que o verbo expressa uma **modalidade epistêmica**.

No segundo caso, o verbo **dever** indica uma obrigação com relação ao cuidado com a escolha daquilo de que se deve abrir mão. Por esse sentido, esse tipo de construção é expresso na **modalidade deôntica**.

Modalidade epistêmica expressa o entendimento do enunciador com relação à verdade ou à falsidade de um enunciado, podendo indicar ou negar uma certeza, uma possibilidade ou uma probabilidade.

Modalidade deôntica expressa obrigação, permissão ou proibição. Em geral, afirma leis, normas morais ou sociais de conduta. Inclui-se também nessa modalidade a habilidade ou capacidade de realizar uma ação.

Embora as modalidades fiquem bem evidentes nesses exemplos com os verbos **dever** (obrigação deôntica) e **poder** (possibilidade epistêmica), nem sempre a análise é tão clara. Observe as frases a seguir.

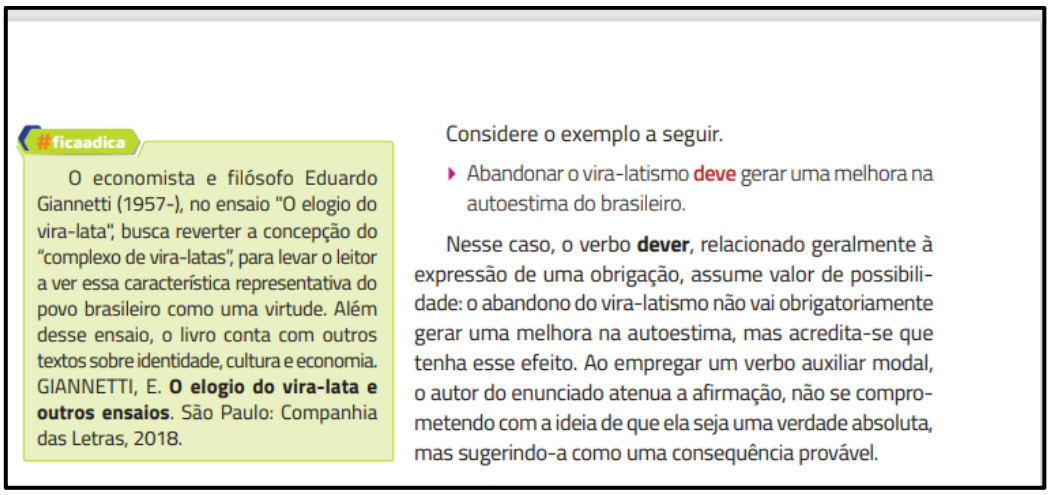
- Não **podemos** abrir mão daquilo que temos.
- O filósofo Eduardo Giannetti **pode** apresentar uma boa análise do vira-latismo.

No primeiro exemplo, o verbo **poder**, que, em geral, indica possibilidade e é associado à modalidade epistêmica, impõe uma obrigação ou sugere uma proibição, características da modalidade deôntica: "temos a obrigação de não abrir mão" ou "não nos é permitido abrir mão".

No segundo exemplo, de acordo com o contexto do uso da frase, o verbo **poder** não expressa uma possibilidade, mas um fato tido como certeza ou verdade: dada a sua formação, o filósofo tem capacidade e autoridade para analisar esse aspecto de nossa sociedade.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho & Gazzetta (2020, p. 119)[250]

Figura 71 - *Modalização* – os verbos epistêmicos e deônticos – parte III –MB01-03



Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 120)

Logo após essa exposição, o manual dá espaço a atividades com os verbos modais. Para esse propósito, lança uma introdução e coloca dois artigos da Declaração Universal do Direitos Humanos e um trecho do resumo do relatório da Unesco[251] de 2009, para uma discussão focada no conteúdo linguístico em questão. Nesse sentido, são 7 atividades referentes aos textos, sendo que apenas uma diz respeito somente à compreensão leitora; as demais exploram as funcionalidades dos verbos modais dentro do texto, contribuindo também para essa compreensão textual. O texto proposto dialoga com o MB01-00, que, como já mencionado no início desta seção, foi trabalhado juntamente com outros documentos reguladores brasileiros (Estatuto da criança e do adolescente e estatuto do idoso). No MB01-00, o foco também foi nas funções dos verbos modalizadores, abordados de maneira mais breve. A seguir, temos o texto da figura 72 que serviu de base para as atividades 22, 23 e 24; e o texto da figura 76 que embasou as demais atividades (25, 26 e 27).

[250] Na figura 70, na listagem dos verbos auxiliares modais, o verbo "ter", para ganhar o valor deôntico, precisaria ser apresentado como "ter de" ou "ter que" (uso bastante comum no português brasileiro). Diferentemente disso, quando se apresenta como verbo principal é um verbo de posse; como verbo auxiliar de tempo permite formar os tempos compostos.
[251] UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Mais uma vez, o gênero Estatuto[252], com prerrogativa de lei, serve como base para a discussão dos valores modais, principalmente, dos valores deônticos como a obrigação, valor prototípico desse gênero, que funciona como uma normativa instauradora de deveres a cumprir. O gênero relatório usado no bloco de atividades também se relaciona com o tema e aparece com a função injuntiva, ou seja, de indicar, com base nos dados apresentados, o que precisa ser feito, baseado nas informações coletadas e explicitadas. Nesse contexto, o aluno é convidado a refletir sobre a funcionalidade dos verbos modais utilizados, conforme veremos nas atividades aqui apresentadas.

Figura 72 - Texto para as atividades 22, 23 e 24 – Verbos modais – MB01-03

O estudo das modalidades epistêmicas e deônticas é fundamental para entender a produção de sentidos na construção de textos de leis e outros documentos reguladores, em que a utilização de verbos auxiliares modais é frequente. Leia a seguir alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, depois, responda às **atividades** de **1** a **4**.

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

[...]

Artigo XXIX

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2009. p. 4, 15-16. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

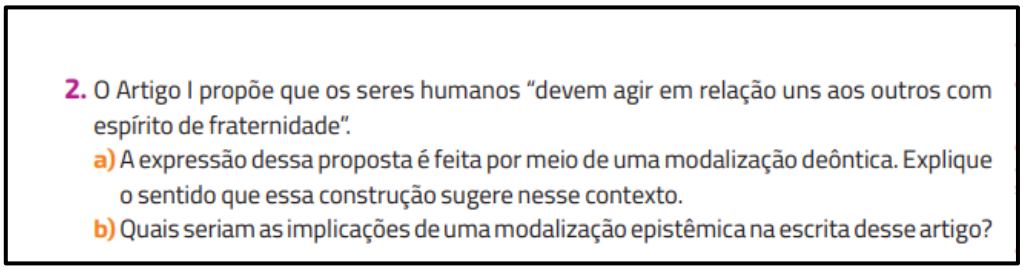
Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 120)

Ao longo das atividades deste tópico, observamos um convite à interpretação dos sentidos causados pelo uso dos modais e sua respectiva intencionalidade. Nessa perspectiva, a atividade 22 (figura 73) explora o verbo *dever* e seus diferentes efeitos de sentido. Essa alternância de valor modal proposta sugere discussão não só na

[252] As características desse gênero foram exploradas no MB01-00.

interpretação do texto, como também na compreensão do gênero. Desse modo, caracterizamos essas atividades como de *explicitação* e de cunho *epilinguístico*.

Figura 73 - Atividade 22 – Verbos modais – MB01-03



2. O Artigo I propõe que os seres humanos "devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade".
   a) A expressão dessa proposta é feita por meio de uma modalização deôntica. Explique o sentido que essa construção sugere nesse contexto.
   b) Quais seriam as implicações de uma modalização epistêmica na escrita desse artigo?

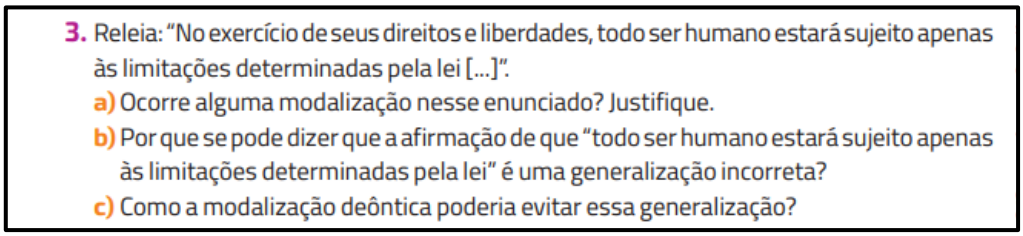
Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

Já a atividade 23 (figura 74) trabalha com a ausência de um marcador modal explícito, segundo orientação dada ao professor pelo próprio manual, que diz que o enunciado "constitui-se apenas como uma afirmação, uma verdade universal." (Campos, Oda, Carvalho, & Gazzetta, 2020, p. 121). Orienta, portanto, o aluno a perceber a diferença na interpretação desse mesmo enunciado sem e com um verbo modal deôntico. Ademais, embora o manual não indique e a ênfase seja nos verbos modais, poderia ser explorada a *modalidade* do tempo verbal, no caso do futuro do indicativo em: *estará*, que pode atribuir ao enunciado um valor epistêmico de certeza, em que a asserção passa a ter valor preditivo. Entretanto, o manual sugere que, no item *b)*, o enunciado da forma que está construído "não garante essa informação em todos os países e para todos os seres humanos."[253] (Campos, Oda, Carvalho, & Gazzetta, 2020, p. 121). Ainda segundo o manual, no item c), para se ter esse entendimento, é necessário haver o uso de uma expressão com valor deôntico forte, sendo sugerido o verbo **dever** também no futuro: "Ao dizer que todo ser humano **deverá estar** sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, o texto indicaria a obrigação dessa prática sem deixar de prever que ela pode ou não ser respeitada."[254] (Campos, Oda, Carvalho,

[253] Resposta sugerida ao professor pelo manual.
[254] Resposta sugerida ao professor pelo manual.

& Gazzetta, 2020, p. 121). Os itens da atividade 23 caracterizam-se como atividades de *explicitação*.

Figura 74 - Atividade 23 – Verbos modais – MB01-03

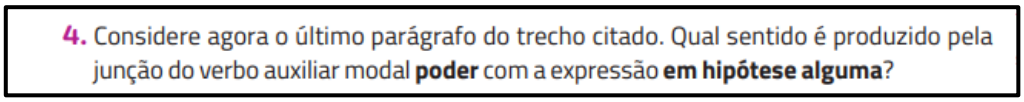


3. Releia: "No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei [...]".
   a) Ocorre alguma modalização nesse enunciado? Justifique.
   b) Por que se pode dizer que a afirmação de que "todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei" é uma generalização incorreta?
   c) Como a modalização deôntica poderia evitar essa generalização?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

A atividade 24 (figura 75) expande o trabalho, ao incluir a interpretação de outra expressão que funciona também como elemento modalizador, reforçando bastante o verbo modal em voga: *poder*[255]. Essa é uma atividade de *reconhecimento*.

Figura 75 - Atividade 24 – Verbos modais – MB01-03



4. Considere agora o último parágrafo do trecho citado. Qual sentido é produzido pela junção do verbo auxiliar modal **poder** com a expressão **em hipótese alguma**?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

A seguir, temos o texto base das atividades que se seguem, que se relaciona com o texto anterior por meio do tema. Como já mencionado, há uma mudança de gênero textual, mas o foco permanece nos valores deônticos. Na atividade 25, o aluno é convidado a identificar os meios linguísticos modalizadores (verbos modais) e o efeito de sentido produzido por seus usos. No geral, as atividades continuam a promover uma exploração desses efeitos de sentido, conforme vemos nas atividades 25, 26 e 27 (figuras 77, 78 e 79, respectivamente). Dentre essas três atividades, a 25 e 27 são de *reconhecimento*; e a atividade 26 de *explicitação*. Todas compondo atividades *epilinguísticas*.

[255] É mister salientar que a ocorrência do poder no texto é "não poder". É, portanto, a negação desse verbo que estabelece o valor deôntico.

Figura 76 -Texto para as atividades 25, 26 e 27 – Verbos modais – MB01-03

Leia este outro texto de um resumo feito com base no relatório da Unesco "Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural".

Nas sociedades multiculturais, um dos principais problemas a que tem que fazer frente a educação durante toda a vida reside na nossa capacidade para aprender a conviver. Por esse motivo, a educação multicultural deve ser complementada com uma educação intercultural. [...]

[...] As humanidades e as ciências sociais incitam os educandos a dar-se conta dos seus próprios preconceitos e a reconsiderar ideias preconcebidas. Por esse motivo, a inclusão do estudo das religiões e crenças nos programas de ensino pode contribuir para dissipar muitos dos mal-entendidos que transformam a convivência em algo problemático. As artes são um instrumento universal eficaz para promover a compreensão mútua e a paz, e a sua prática é um modo poderoso de socialização. O ensino das artes ajuda a restabelecer a relação entre os processos científicos e emocionais, e a intuição, que é um elemento-chave para cultivar atitudes que promovam a abertura intercultural. A educação artística também pode servir para abordar o **etnocentrismo**, os preconceitos culturais, os estereótipos, a discriminação e o racismo.

UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. [s.l.], 2009. p. 17. Resumo do relatório mundial. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por. Acesso em: 11 jun. 2020.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

Figura 77 - Atividade 25 – Verbos modais – MB01-03

5. O trecho resume algumas determinações propostas no relatório da Unesco. Por isso apresenta um tom propositivo, que indica práticas para garantir a diversidade cultural e o respeito a outras culturas. Para garantir esse tom propositivo, os dois primeiros períodos são modalizados. Quais construções verbais são responsáveis por essa modalização e que sentido produzem?

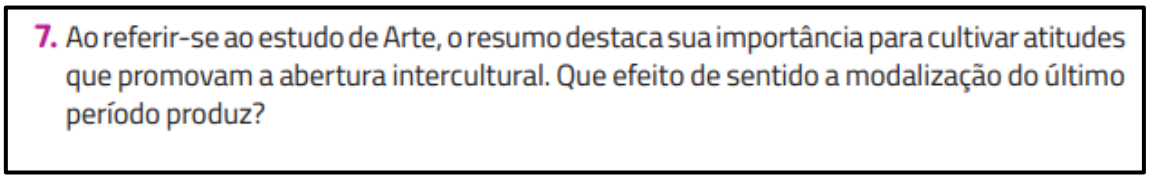
Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

Figura 78 - Atividade 26 – Verbos modais – MB01-03

6. Explique por que o trecho "Por esse motivo, a inclusão do estudo das religiões e crenças nos programas de ensino pode contribuir para dissipar muitos dos mal-entendidos que transformam a convivência em algo problemático" é modalizado de forma epistêmica, e não deôntica.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

Figura 79 - Atividade 27 – Verbos modais – MB01-03


7. Ao referir-se ao estudo de Arte, o resumo destaca sua importância para cultivar atitudes que promovam a abertura intercultural. Que efeito de sentido a modalização do último período produz?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 121)

Além das atividades propostas, embora o manual não sugira de forma explícita[256], seria possível estabelecer diferenças entre os usos dos modais nos dois textos apresentados, baseando-se nas características de cada gênero explorado. Ademais, o manual poderia confrontar outros textos, outros gêneros, que levassem o aluno a perceber uma maior variedade dos verbos modais (para manter a linha de trabalho da seção do livro) nos seus valores epistêmicos, já que os deônticos estiveram em primeiro plano ao longo das atividades, desenvolvendo no aluno a consciência da adequação dos elementos modalizadores às especificidades dos diferentes gêneros textuais/discursivos. Não que o manual tenha deixado de trabalhar outros discursos, como veremos adiante, mas, nesta seção, no trabalho com os verbos modais, isso poderia ter sido feito.

Dando seguimento à nossa análise, mantemo-nos no MB01-03 e voltamos ao início do manual, onde há uma menção implícita ao conteúdo de *modalidade*. Qualificamos como implícita, pois aparece citada ao longo do conteúdo principal do

[256] Algumas investigações dedicaram-se ao intuito de identificar e analisar os verbos instrucionais no âmbito educativo, revelando seus valores semânticos e pragmáticos e, consequentemente, uma divergência de sentido atrelados a eles. Citamos aqui algumas dessas pesquisas em Portugal: Rodrigues e Duarte (2022); Duarte, Rodrigues, Machado, Guedes, e Toriz (2016); Rodrigues, Duarte, e Silvano (2018). Nesse contexto, os autores dos manuais recorrem a quadros taxonômicos (a taxonomia de Bloom é a mais difundida e usada em âmbito escolar) que remetem para diferentes significados cognitivos. Espera-se que os educandos, por meio destes verbos, sejam capazes de interpretar a instrução dada, desenvolvendo o comportamento cognitivo-discursivo esperado (Rodrigues, Duarte, & Silvano, 2018, p. 366). Para citar um dos trabalhos, recorremos a Rodrigues, Duarte, e Silva (2018) que empreenderam um estudo do verbo *explicar* em enunciados de testes de avaliações em várias disciplinas do ensino básico de uma escola portuguesa. Nesse trabalho, constatou-se que o verbo instrucional em análise gera problemas de interpretação em virtude das construções sintáticas às quais está associado nos enunciados. Embora os verbos instrucionais das atividades não sejam o objeto de estudo deste trabalho, é importante salientar que sua análise produziria resultados importantes; numa primeira instância, no conhecimento de quais verbos são usados nos manuais para abordar a *modalidade*, nos valores que reproduzem e, por fim, numa comparação entre os resultados desses usos nos manuais de ambos os países.

tópico: O*rações subordinadas substantivas e produção de sentidos*. O trabalho com a *modalidade* acontece, como veremos adiante, por meio do modo como o manual escolhe trabalhar essas orações, dando grande destaque aos verbos plenos com valores modais (como acreditar e achar) e aos verbos *dicendi* (falar, afirmar, dizer, declarar, perguntar etc.) e os vários sentidos provocados pelos seus usos no texto.

Nesse sentido, não identificamos um trabalho muito formal, em que houvesse aprofundamento dos tipos e classificações dessas orações. O foco está, realmente, no comportamento dessas estruturas no texto, ancorado numa percepção semântica e discursiva dos usos. Outrossim, percebe-se que aspectos formais do discurso direto e indireto também são acionados em decorrência das estruturas estudadas. Desse modo, embora não seja de forma desenvolvida, há uma integração dos conteúdos gramaticais. O manual, então, conjuga o conteúdo sintático, semântico e discursivo nesta seção, como vemos nas figuras a seguir, com os excertos retirados do manual (figuras 80, 81 e 82).

Para trabalhar esses assuntos, o manual elege textos do campo do discurso jornalístico, como vemos na exposição do conteúdo e nas atividades relacionadas. A estrutura de trabalho também é a mesma anteriormente observada: inicia-se com o texto em que já há uma identificação e sensibilização das estruturas usadas e de suas funções naquela construção textual (conforme figura 80).

Figura 80 - Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – parte I – MB01-03

Pensar a língua

Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos

A notícia reproduzida abaixo se refere ao painel do artista Mundano, logo a seguir, pintado em São Paulo (SP) com uma tinta produzida com a lama tóxica da barragem de Brumadinho.

AVENIDA SENADOR QUEIRÓS, SÃO PAULO/MUNDANO, 2020/ANDRE D'ELIA

» MUNDANO. **Operários de Brumadinho**. 2020. Painel, 50 m x 18 m. (Releitura de **Operários**, de Tarsila do Amaral.)

Respostas e comentários nas **Orientações para o professor**.

Uma releitura da obra **Operários**, de 1933, de Tarsila do Amaral, o painel do artista Mundano, de 34 anos, é mais do que uma homenagem aos trabalhadores de Brumadinho, é um grito de lembrança: Brumadinho aconteceu. [...]

Questionado sobre o papel de sua arte, que coloca a cidade enquanto um museu aberto, o artista lembra **que** os museus estão em apenas 25,9% das cidades brasileiras, de acordo com um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de dezembro de 2019.

Nesse sentido, Mundano defende **que** a arte deve ser democrática, e não elitizada. "Se essa obra estivesse em um ambiente fechado, não teria o mesmo impacto. Para mim, a obra de arte tem isso: só faz sentido se estiver contribuindo para uma transformação, um legado e não apenas uma obra só decorativa. Acho **que** a arte da próxima década será 'artivista'", reflete. [...]

OLIVEIRA, C. Feito com lama de Brumadinho, mural em SP homenageia trabalhadores mortos. **Brasil de Fato**, São Paulo, 11 fev. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/02/11/feito-com-lama-de-brumadinho-mural-em-sp-homenageia-trabalhadores-mortos. Acesso em: 31 maio 2020.

1. De acordo com o artista, qual é o objetivo de produzir um painel sobre Brumadinho? Que trecho do texto comprova sua resposta?

2. Por que o artista optou por produzir um mural em vez de uma tela sobre Brumadinho?

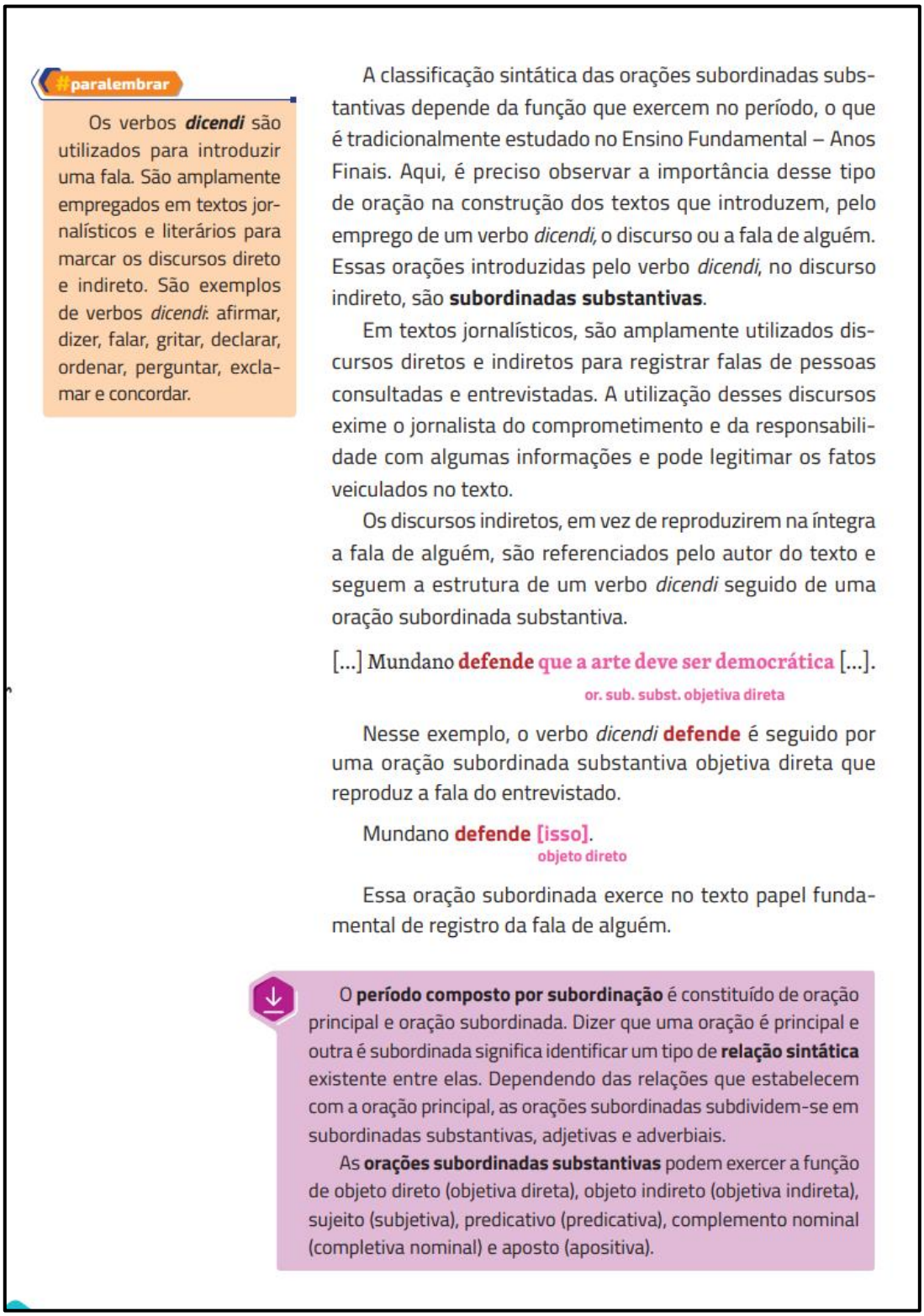
3. No processo de construção da notícia, a jornalista Caroline Oliveira apresenta algumas reflexões do artista sobre seu painel. Por meio de que recurso linguístico as reflexões de Mundano são comunicadas ao leitor? Cite exemplos.

4. Ao referir-se às declarações de Mundano, a jornalista utiliza alguns verbos que introduzem as reflexões do artista.
   a) Copie, no caderno, esses verbos.
   b) Esses verbos poderiam ser substituídos pelo verbo **dizer**, mas a troca não produziria os mesmos sentidos. Que sentidos a jornalista garante ao usar os verbos que estão na notícia?

5. O discurso indireto é sempre introduzido por verbo transitivo. As orações subordinadas originadas desses verbos cumprem papel fundamental na notícia.
   a) Que tipo de oração esses verbos originam?
   b) Por que os jornalistas recorrem a essa estratégia?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 43)

Figura 81 - Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – parte II –MB01-03



#paralembrar

Os verbos ***dicendi*** são utilizados para introduzir uma fala. São amplamente empregados em textos jornalísticos e literários para marcar os discursos direto e indireto. São exemplos de verbos *dicendi*: afirmar, dizer, falar, gritar, declarar, ordenar, perguntar, exclamar e concordar.

A classificação sintática das orações subordinadas substantivas depende da função que exercem no período, o que é tradicionalmente estudado no Ensino Fundamental – Anos Finais. Aqui, é preciso observar a importância desse tipo de oração na construção dos textos que introduzem, pelo emprego de um verbo *dicendi*, o discurso ou a fala de alguém. Essas orações introduzidas pelo verbo *dicendi*, no discurso indireto, são **subordinadas substantivas**.

Em textos jornalísticos, são amplamente utilizados discursos diretos e indiretos para registrar falas de pessoas consultadas e entrevistadas. A utilização desses discursos exime o jornalista do comprometimento e da responsabilidade com algumas informações e pode legitimar os fatos veiculados no texto.

Os discursos indiretos, em vez de reproduzirem na íntegra a fala de alguém, são referenciados pelo autor do texto e seguem a estrutura de um verbo *dicendi* seguido de uma oração subordinada substantiva.

[...] Mundano **defende** que a arte deve ser democrática [...].
or. sub. subst. objetiva direta

Nesse exemplo, o verbo *dicendi* **defende** é seguido por uma oração subordinada substantiva objetiva direta que reproduz a fala do entrevistado.

Mundano **defende** [isso].
objeto direto

Essa oração subordinada exerce no texto papel fundamental de registro da fala de alguém.

O **período composto por subordinação** é constituído de oração principal e oração subordinada. Dizer que uma oração é principal e outra é subordinada significa identificar um tipo de **relação sintática** existente entre elas. Dependendo das relações que estabelecem com a oração principal, as orações subordinadas subdividem-se em subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais.

As **orações subordinadas substantivas** podem exercer a função de objeto direto (objetiva direta), objeto indireto (objetiva indireta), sujeito (subjetiva), predicativo (predicativa), complemento nominal (completiva nominal) e aposto (apositiva).

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 44)

Figura 82 - Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – parte III –MB01-03

É importante destacar o valor semântico do verbo *dicendi*, que faz parte da oração principal, como nos exemplos a seguir.

[...] Mundano **defende** **que a arte deve ser democrática** [...].

- Mundano **diz** **que a arte deve ser democrática**.
- Mundano **afirma** **que a arte deve ser democrática**.

Embora a fala de Mundano seja a mesma, o uso de diferentes verbos *dicendi* muda o efeito de sentido do período: enquanto **defender** destaca um ato argumentativo, **dizer** e **afirmar** não sugerem essa interpretação, pois apenas exprimem o que foi dito.

Agora, considere o seguinte trecho.

Acredito que boa parte do mau humor com certas piadas tem algum fundamento. Não é possível que, em nome do humor, você ataque grupos historicamente oprimidos, por exemplo. Muito pelo contrário: acho que o humor pode e deve servir aos oprimidos e marginalizados. Para mim, o grande mérito do humor não é o riso, mas a denúncia da realidade.

[...]

SPACA, R. "Arte não serve para dar *status*". 13 jul. 2017. Medium: Bravo!. Disponível em: https://medium.com/revista-bravo/arte-n%C3%A3o-serve-para-dar-status-92b5002a9dc3. Acesso em: 30 abr. 2020.

A informação do primeiro período poderia ser dita por meio de um período simples. Observe.

Acredito **que boa parte do mau humor com certas piadas tem algum fundamento.** [...]

- Boa parte do mau humor com certas piadas tem algum fundamento.

O período simples, no entanto, sugere uma postura mais incisiva por parte do enunciador, indicando uma posição nitidamente marcada. A utilização do verbo **acreditar** modaliza o enunciado e exige uma oração subordinada substantiva objetiva direta. Essa opção abranda o tom do enunciado e compromete menos quem o expressa.

Observe.

[...] **Não é possível** **que** [...] **você ataque grupos historicamente oprimidos** [...].

Nesse caso, o enunciador quer evitar tanto um posicionamento muito marcado quanto uma recusa por parte do interlocutor. Para isso, conta com a oração principal **não é possível**, que marca a impossibilidade de o interlocutor discordar da informação expressa na oração subordinada, ou seja, a de não atacar grupos historicamente oprimidos.

Em todos esses casos, construções sintáticas em que as orações subordinadas exercem funções de complemento (objeto direto, objeto indireto, sujeito, predicativo, complemento nominal ou aposto) cumprem um papel estratégico no texto. Por exemplo, o de minimizar possibilidades de questionamentos e discordâncias por parte do leitor.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 45)

Ainda discutindo a apresentação do conteúdo, ressaltamos a forma contextualizada como este é exposto, com exemplos reais, retirados do texto base ou de outros textos do mesmo campo discursivo. Tratando-se da *modalidade*, percebe-se que não há uma preocupação em identificar as noções modais de maneira a classificar as ocorrências em deôntica, epistêmica ou apreciativa. Prevalece apenas o fato de mostrar que as diferentes formas de comunicar do enunciador, de acordo com a escolha de um ou outro verbo, mostra o quanto ele se compromete ou não com o que diz e/ou o quanto ele atribui ao outro a informação.

A seguir, expomos as atividades que dizem respeito a esse tópico. Para que tenhamos maior clareza, transcrevemos também os textos que as embasam. Iniciamos com o primeiro texto a seguir.

Figura 83 - Texto para as atividades 28, 29 e 30 – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03

Onça-pintada, tamanduá, sucuri, cervo e anta. Os cinco animais mais buscados no Brasil, quando o assunto é turismo e natureza, se concentram em um único local: o Pantanal. A maior planície inundável do Planeta é também o bioma com menor área do Brasil. Mas está no pódio quando o assunto é biodiversidade: é o primeiro em termos de conservação. O que explica essa diferença?

De acordo com o engenheiro agrônomo diretor do Instituto SOS Pantanal, Felipe Augusto Dias, por ser um ambiente moldado pelas cheias e secas, é possível avistar diferentes animais em diferentes épocas e conviver com surpresas constantes. "Acredito que a diversidade de espécies avistadas seja maior que em outras regiões", comenta.

[...]

"As estradas [do] parque também contribuem para o acesso de pessoas ao Pantanal, mas creio que a observação dos animais foi aumentada a partir de projetos de conservação que aproximam ciência, natureza e sociedade de maneira geral", explica.

[...]

PANTANAL brasileiro revela a biodiversidade e carrega o título de bioma mais conservado. **G1**, Campinas, 12 nov. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2019/11/12/pantanal-brasileiro-revela-a-biodiversidade-e-carrega-o-titulo-de-bioma-mais-conservado.ghtml. Acesso em: 31 maio 2020.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 46)

Figura 84 - Atividade 28[257] – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03

c) Retome no texto a frase atribuída ao diretor do Instituto SOS Pantanal. Se ele tivesse dito que o turista **vai** avistar diferentes animais em diferentes épocas, mudaria o sentido do que desejava expressar? Por que ele decidiu modalizar essa informação?

d) Que oração possibilitou essa modalização?

e) Nesse processo, a informação modalizada foi transformada em que tipo de oração?

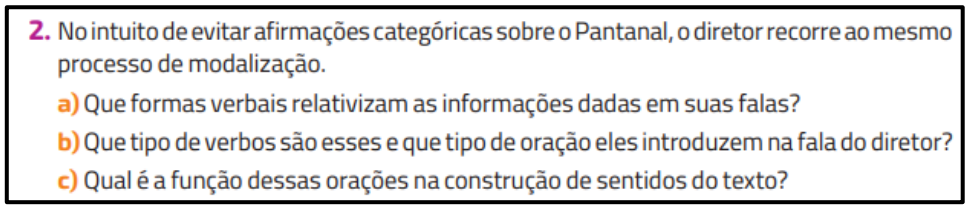
Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 47)

Assim como nas primeiras atividades analisadas, esta também (atividade 28) vai enfatizar os efeitos de sentido provocados pelo uso das formas estudadas. Com essa finalidade, pede-se que o aluno identifique a estrutura modalizadora e faça a substituição do *é possível* por *vai*, promovendo a reflexão sobre os diferentes posicionamentos do enunciador no texto de forma explícita por mencionar o termo *modalizar*. No decorrer da atividade, há um trabalho mais formal, em que se pede para classificar a oração destacada. Temos parte da atividade como sendo de *reconhecimento* (itens d) e e)) e o item c) como de *explicitação*, mesclando, então, atividades de cunho *metalinguístico* (d) e e)) e *epilinguístico* (c)).

Esse estilo prevalece nas demais atividades, havendo, portanto, uma mescla entre a interpretação dos recursos modalizadores, a identificação dos efeitos de sentido, e o trabalho com a metalinguagem, como vemos nas atividades 29 e 30, a seguir, correspondentes ao texto da figura 83; e, mais adiante, nas atividades 31 e 32, correspondentes ao texto da figura 87. Prevalecem, nas figuras 85 e 86, atividades de *reconhecimento*, com exceção do item a) (figura 86). Sobressaem-se atividades de cunho *metalinguístico*.

[257] Para fins organizacionais, os dois primeiros itens, que dizem respeito ao trabalho com a compreensão leitora, portanto com o eixo da leitura, foram omitidos.

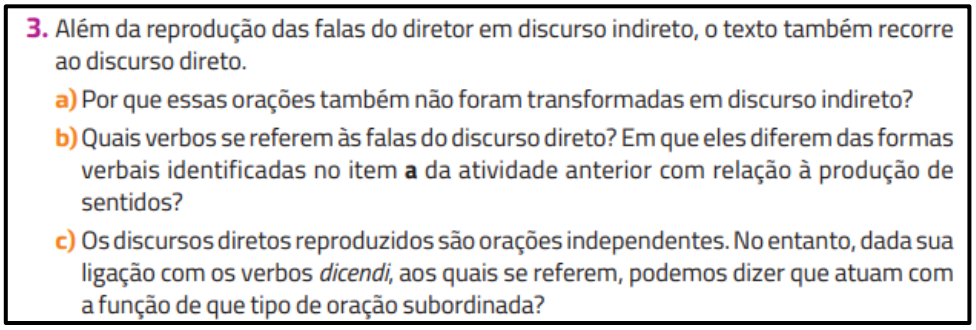
Figura 85 - Atividades 29 – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03



2. No intuito de evitar afirmações categóricas sobre o Pantanal, o diretor recorre ao mesmo processo de modalização.
   a) Que formas verbais relativizam as informações dadas em suas falas?
   b) Que tipo de verbos são esses e que tipo de oração eles introduzem na fala do diretor?
   c) Qual é a função dessas orações na construção de sentidos do texto?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 47)

Figura 86 - Atividades 30 – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03



3. Além da reprodução das falas do diretor em discurso indireto, o texto também recorre ao discurso direto.
   a) Por que essas orações também não foram transformadas em discurso indireto?
   b) Quais verbos se referem às falas do discurso direto? Em que eles diferem das formas verbais identificadas no item **a** da atividade anterior com relação à produção de sentidos?
   c) Os discursos diretos reproduzidos são orações independentes. No entanto, dada sua ligação com os verbos *dicendi*, aos quais se referem, podemos dizer que atuam com a função de que tipo de oração subordinada?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 47)

Nas atividades 31 e 32, que dizem respeito a outro texto também do campo jornalístico, a principal tarefa do aluno é perceber a funcionalidade do uso do discurso direto e indireto, apreendendo o que muda nos sentidos, caso o autor opte por um ou outro. No item c) da atividade 31 (figura 88), por exemplo, o aluno deve refletir sobre a escolha do verbo *disparar* e no item d) perceber a diferença da força modal na alternância do discurso direto e indireto. No item b), verifica-se a abordagem mais tradicional dos aspectos gramaticais, em que se pede para identificar e classificar a oração em debate. A atividade 32 (figura 89) promove reflexão similar, com repetição de estrutura (identificação da forma verbal modalizadora do enunciado; percepção dos diferentes efeitos de sentido, ocasionados pela sugestão do manual de trocar as estruturas dispostas; classificação de oração). Prevalecem atividades de cunho *epilinguístico*, com integração do eixo de análise linguística às funcionalidades dos

demais eixos. Ademais, a maioria dos itens são atividades de *explicitação*, com exceção do item b), da figura 89, de *reconhecimento*.

Figura 87 - Texto para as atividades 31 e 32 – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03

Foi em solo gaúcho que os atores Lázaro Ramos e Taís Araújo tiveram uma experiência diferente ao que estão acostumados. Casados há 14 anos e habituados a conceder coletiva de imprensa, foi a primeira vez que os dois participaram de um bate-papo ao vivo, em formato de arena. E isso ocorreu na noite de quinta-feira, em Porto Alegre, no Centro de Eventos da PUCRS. Se a ideia era ouvi-los, as 1,8 mil pessoas que os aguardavam, das quais 90% eram negras e negros, foram surpreendidas logo no início, quando a atriz disparou que estava mais para ouvir o que todos tinham a dizer. [...]

O **ABC Domingo** perguntou aos atores sobre quem, na visão deles, é referência no País na luta pelos direitos dos negros, a exemplo do que é Martin Luther King para o mundo. Lázaro defende que cada pessoa contribui para esse movimento de acordo com suas capacidades, desejos e história de vida. "A gente vive um grande movimento, no qual a pessoa que faz a diferença pode ser uma pessoa pública, mas tem muita gente que não é conhecida e está fazendo a diferença", sublinha. Ele exemplificou com suas visitas a escolas. "Vejo professores fazendo trabalhos belíssimos, às vezes silenciosos, às vezes não valorizados. E isso é um movimento que vem crescendo", cita. O ator acha importante destacar que não existe um formato para contribuir.

[...]

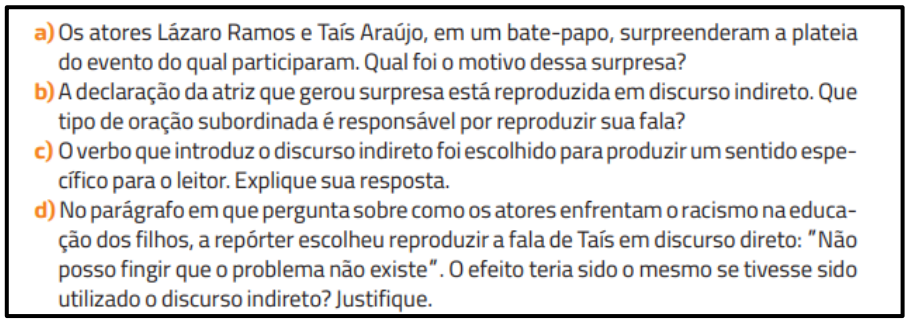
Como abordam o racismo com seus filhos? Taís destacou que os dois não tiram a infância deles e acha muito cruel essa questão. "Quero que sejam crianças, ponto. Livres, ponto. Não quero tirar a ingenuidade, porém, isso é um problema. Não posso fingir que o problema não existe." Lázaro acrescentou que não estão preparando os filhos para o racismo. "É tão cruel ficar alimentando isso nas crianças. A gente prepara eles para serem amados, valorizados, que tenham direito de ser como são, gostarem de si. O que estamos tentando fornecer é força e autoestima, para, quando chegar a hora, enfrentarem qualquer problema que a rua vá oferecer. A rua oferece racismo, violência e não estaremos por perto, mas a gente oferece amor a eles, damos segurança. Tem lugar para voltar para casa", declara o ator.

[...]

MELLO, S. Todo mundo pode fazer a diferença: um bate-papo com Taís Araújo e Lázaro Ramos. **VS**, São Leopoldo, 24 jul. 2019. Disponível em: https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/noticias/regiao/2019/07/2456279-todo-mundo-pode-fazer-a-diferenca.html. Acesso em: 31 maio 2020.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, pp. 47 e 48)

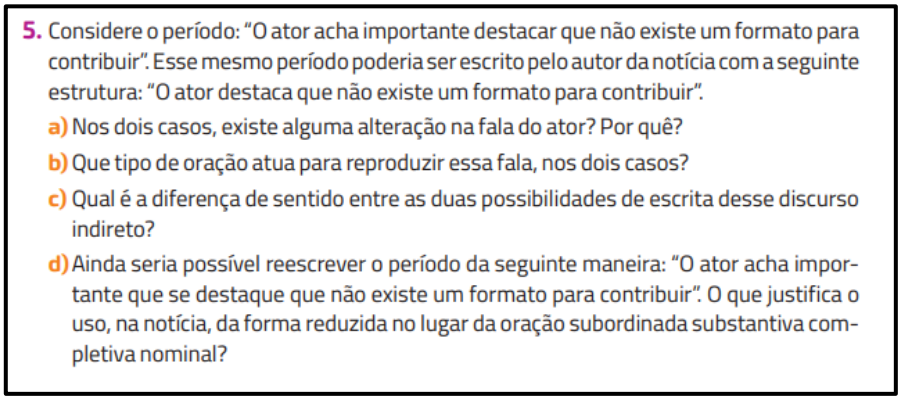
Figura 88 - Atividade 31 – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03



a) Os atores Lázaro Ramos e Taís Araújo, em um bate-papo, surpreenderam a plateia do evento do qual participaram. Qual foi o motivo dessa surpresa?
b) A declaração da atriz que gerou surpresa está reproduzida em discurso indireto. Que tipo de oração subordinada é responsável por reproduzir sua fala?
c) O verbo que introduz o discurso indireto foi escolhido para produzir um sentido específico para o leitor. Explique sua resposta.
d) No parágrafo em que pergunta sobre como os atores enfrentam o racismo na educação dos filhos, a repórter escolheu reproduzir a fala de Taís em discurso direto: "Não posso fingir que o problema não existe". O efeito teria sido o mesmo se tivesse sido utilizado o discurso indireto? Justifique.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 48)

Figura 89 - Atividade 32 – Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos – MB01-03



5. Considere o período: "O ator acha importante destacar que não existe um formato para contribuir". Esse mesmo período poderia ser escrito pelo autor da notícia com a seguinte estrutura: "O ator destaca que não existe um formato para contribuir".
a) Nos dois casos, existe alguma alteração na fala do ator? Por quê?
b) Que tipo de oração atua para reproduzir essa fala, nos dois casos?
c) Qual é a diferença de sentido entre as duas possibilidades de escrita desse discurso indireto?
d) Ainda seria possível reescrever o período da seguinte maneira: "O ator acha importante que se destaque que não existe um formato para contribuir". O que justifica o uso, na notícia, da forma reduzida no lugar da oração subordinada substantiva completiva nominal?

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 48)

Nessa seção, prevaleceu o trabalho com os verbos de valor epistêmico e, mais uma vez, houve a predominância de um campo discursivo, no caso, o jornalístico, que apontou o trabalho com as orações subordinadas substantivas, um pouco dos aspectos formais dessas, mas com uma ênfase na produção de sentidos. Apesar de o manual ter seguido a BNCC, com o foco nesse tipo de textos, outros gêneros textuais poderiam ter sido trabalhados com o intuito de o aluno perceber a diferença que a mudança do gênero, contexto e propósito comunicativo pode trazer para as escolhas linguísticas do enunciador e, portanto, para a percepção do interlocutor. A menção explícita apenas se

deu em uma atividade; já na exposição do conteúdo, bem como nas demais atividades, a menção foi sempre implícita.

Quadro 28 - Grelha de análise do MB01-03

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	Multiversos				
Editora	FTD				
País de edição	Brasil				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	MB01-03				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X		X		
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Verbo				
Qual tipologia é adotada?	Tipologia bipartida: modalidade deôntica e epistêmica.				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?	Verbos auxiliares modais	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos auxiliares modais	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

<table>
<tr><th colspan="6">Se a modalidade é abordada implicitamente,</th></tr>
<tr><td>Em qual conteúdo ela aparece?</td><td colspan="5">Orações subordinadas substantivas e produção de sentidos</td></tr>
<tr><td>Em quais tipos de exercício é abordada?</td><td colspan="5">Gramática explícita (X)
Ensino da leitura (X)
Ensino da escrita ( )</td></tr>
<tr><td>Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?</td><td>Verbos plenos modais; Verbos dicendi.</td><td>Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?</td><td>Sim</td><td>Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?</td><td>Sim</td></tr>
</table>

Fonte: elaborado pela autora

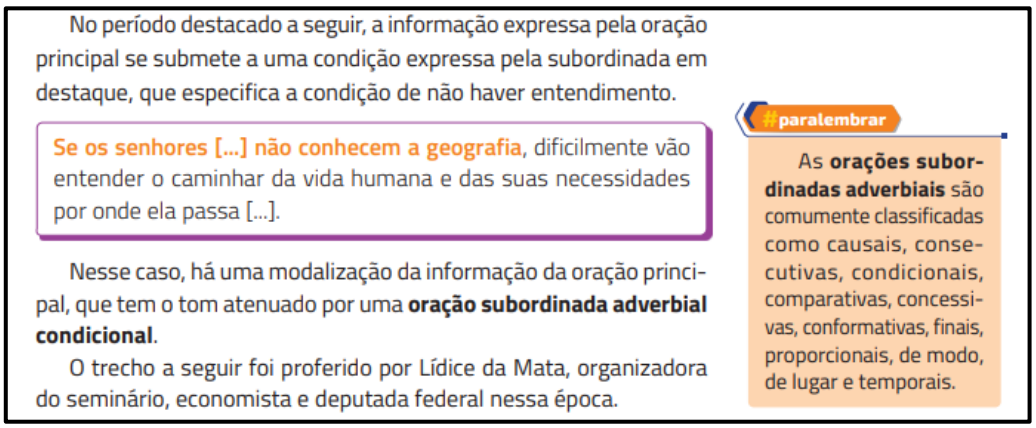
4.3.1.4. MB01-04

Sob o tema *Identidades*, o manual MB01-04 apenas aborda a *modalidade* de maneira implícita, em uma de suas seções *Pensar a Língua*, intitulada: *Orações subordinadas adverbiais e a produção de sentidos*. Com a mesma estrutura já aqui apresentada, a seção dedica-se a explanar a função dessas orações dentro do texto, incluindo a *modalidade* como uma dessas funções, mas o faz de maneira pontual, apenas na explanação do conteúdo, que transcrevemos a seguir.

> As orações subordinadas adverbiais equivalem a adjuntos adverbiais desenvolvidos em forma de oração. São fundamentais para a construção de sentidos em um texto como um todo. Cabe às orações adverbiais a construção de uma lógica discursiva no texto que estabelece relações de causa e consequência, condição e finalidade, comparação e proporção, concessão e conformidade, além de modalização de informações e marcação de tempo e, eventualmente, do espaço.
>
> As orações subordinadas adverbiais atuam sobre uma oração principal de forma a expandir os sentidos, modalizá-los ou especificá-los. (Campos, Oda, Carvalho, & Gazzetta, 2020, p. 122)

Ainda na exposição do conteúdo, o manual dá um exemplo de como uma oração subordinada adverbial condicional modaliza a oração principal com a qual se articula, conforme a figura 90, por isso caracterizamos como uma menção explícita.

Figura 90 - Orações subordinadas adverbiais e a produção de sentidos –MB01-04



No período destacado a seguir, a informação expressa pela oração principal se submete a uma condição expressa pela subordinada em destaque, que especifica a condição de não haver entendimento.

Se os senhores [...] não conhecem a geografia, dificilmente vão entender o caminhar da vida humana e das suas necessidades por onde ela passa [...].

Nesse caso, há uma modalização da informação da oração principal, que tem o tom atenuado por uma **oração subordinada adverbial condicional**.

O trecho a seguir foi proferido por Lídice da Mata, organizadora do seminário, economista e deputada federal nessa época.

#paralembrar

As **orações subordinadas adverbiais** são comumente classificadas como causais, consecutivas, condicionais, comparativas, concessivas, conformativas, finais, proporcionais, de modo, de lugar e temporais.

Fonte: Campos, Oda, Carvalho, e Gazzetta (2020, p. 123)

A referência ao conteúdo da *modalidade* nessa seção é bastante superficial, e mais uma vez, não é explorada a classificação modal, nem mesmo do exemplo que se coloca. Assim, não há um detalhamento teórico associado à menção feita, embora seja descrito o valor modalizador atenuador da oração subordinada adverbial condicional. Nas atividades referentes ao conteúdo, a *modalidade* não foi abordada. A seguir, a síntese dessa análise por meio da grelha.

Quadro 29 - Grelha de análise do MB01-04

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares		
Nome do projeto	Multiversos	
Editora	FTD	
País de edição	Brasil	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	MB01-04	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento	X	

dado à modalidade?					
Se a modalidade é abordada implicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Orações subordinadas adverbiais e produção de sentidos				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Orações adverbiais	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

4.3.1.5. Síntese

Como pudemos constatar, ao longo da análise dos manuais do projeto *Multiversos*, entendemos que a categoria *modalidade* está integrada a outros conteúdos, ora morfológicos, ora sintáticos, mas que abraçam a *modalidade* como importante função. Nesse aspecto, priorizaram-se os valores semânticos e discursivos da *modalidade*. Nascimento (2009, p. 9) defende que "trabalhar a modalização na análise linguística é criar condições para que o aluno tome consciência do uso dos modalizadores discursivos, em diferentes enunciados." Desse modo, acreditamos que o manual promoveu essa consciência, tanto na exposição do conteúdo, quanto nas atividades em que este foi acionado. No entanto, embora percebamos que a análise linguística empreendida contribuiu para a compreensão leitora, bem como dos elementos textuais e discursivos, sentimos a falta de que esse trabalho culminasse em uma maior e melhor sistematização da língua, ou seja, em uma maior reflexão metalinguística. No que tange à abordagem teórica em que se especificam valores e classificações, apenas em alguns momentos esses valores foram abordados, como no estudo dos verbos auxiliares modais, ficando restritos aos valores deônticos e epistêmicos, não se abordando a *modalidade* apreciativa, que é mencionada pela BNCC.

4.3.2. Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Linguagens[258]

Antes de iniciarmos a análise desta coleção, é importante retomar alguns aspectos sobre a estrutura dos manuais que compõem o projeto da editora Saraiva. *Práticas de Língua Portuguesa* e *Práticas de Linguagens* apresentam-se como manuais que priorizam os eixos relacionados com o texto e a literatura, por isso a coleção não dedicará grande espaço a exposições teóricas relacionadas com o eixo da análise linguística. Sua abordagem dar-se-á de maneira preferencialmente integrada no eixo da leitura. Mas há a menção explícita à *modalidade*, que acontece na obra específica de Português, MB02-00. As demais ocorrências dão-se de maneira implícita, neste e nos outros manuais, a serviço da leitura e da escrita, como veremos adiante.

4.3.2.1. MB02-00

A seção intitulada *Práticas de análise linguística* é a responsável por trazer explanações teóricas e atividades relacionadas com o eixo de análise linguística da obra específica de Português da editora Saraiva. Desse modo, a seção inicia-se com atividades sobre o texto que está em discussão no capítulo e apresenta uma inserção teórica, a partir do componente linguístico que se destacou no processo textual. É dessa forma que encontramos o conteúdo de *Modalização*, abordado, formalmente, duas vezes no MB02-00. Ambas as menções explícitas ocorrem na unidade 4 do livro: a primeira localizada no capítulo 1 denominado *Reportagem*[259]; a segunda, no capítulo 2, intitulado *Texto de divulgação científica*.

Assim como nos manuais anteriores, os gêneros do campo jornalístico-midiático são estudados e, mais uma vez, por meio deles, as estruturas que denotam a *modalidade* são acionadas e explicitadas. O gênero reportagem é o escolhido pelo manual para o trabalho com os diversos eixos. No capítulo seguinte, o gênero de divulgação científica

[258] Conforme já explicitado, a editora Saraiva atribui nomes distintos para o livro específico de Língua Portuguesa e outra denominação, embora bem semelhante, para os manuais que integram a coleção da área de Linguagens.

[259] Os capítulos são nomeados pelos gêneros textuais que atuam como principal eixo de trabalho do capítulo.

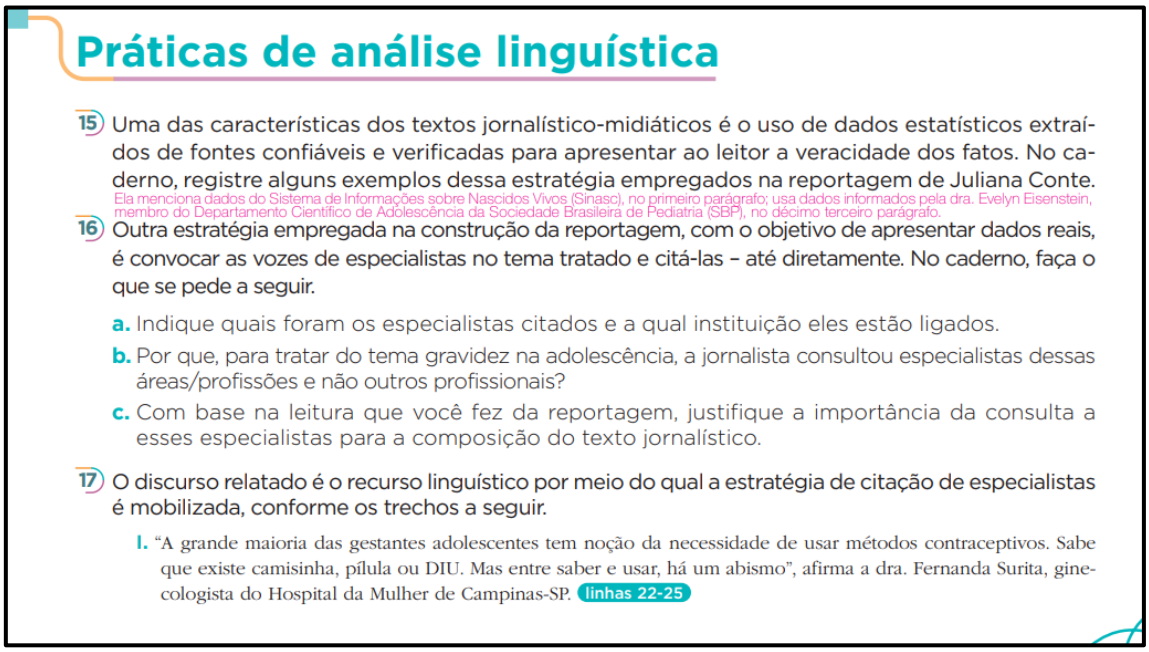
é analisado e, mais uma vez, a *modalidade* é mobilizada, mas sob outra perspectiva teórica, como apresentado posteriormente.

Os dois capítulos têm a mesma estrutura. Inicialmente, há uma sensibilização sobre o gênero textual que é tema do capítulo. Para esse propósito, o manual solicita que o aluno pesquise gêneros do mesmo campo discursivo e temática do gênero central do capítulo. A partir dessa pesquisa, o aluno deve produzir seus próprios textos para serem revisitados e revisados no final do estudo do capítulo. Posteriormente, o manual apresenta o texto que embasará as atividades do eixo de leitura, de análise linguística e de escrita. No primeiro capítulo, o texto de trabalho é a reportagem intitulada *Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais*[260], da jornalista Juliana Conte[261], que aparece dentro da seção *Práticas de leitura*, em que se trabalham aspectos de compreensão do texto, mas também de estrutura do gênero.

Em seguida, há a seção *Práticas de análise linguística,* que aborda os aspectos linguísticos e discursivos presentes no referido texto. Vamos aqui destacar uma parte da seção (que, ao todo, é composta por 10 questões), onde se aborda a *modalidade* e onde há uma pequena explanação sobre o assunto numa perspectiva semântica.

[260] Devido às grandes extensões, voltamos a mencioná-los como anexos.
[261] Páginas 138, 139 e 140 do manual e anexo 25 desta tese.

Figura 91 - *Modalidade* – Parte I – MB02-00



Práticas de análise linguística

15 Uma das características dos textos jornalístico-midiáticos é o uso de dados estatísticos extraídos de fontes confiáveis e verificadas para apresentar ao leitor a veracidade dos fatos. No caderno, registre alguns exemplos dessa estratégia empregados na reportagem de Juliana Conte.

Ela menciona dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), no primeiro parágrafo; usa dados informados pela dra. Evelyn Eisenstein, membro do Departamento Científico de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), no décimo terceiro parágrafo.

16 Outra estratégia empregada na construção da reportagem, com o objetivo de apresentar dados reais, é convocar as vozes de especialistas no tema tratado e citá-las – até diretamente. No caderno, faça o que se pede a seguir.

a. Indique quais foram os especialistas citados e a qual instituição eles estão ligados.

b. Por que, para tratar do tema gravidez na adolescência, a jornalista consultou especialistas dessas áreas/profissões e não outros profissionais?

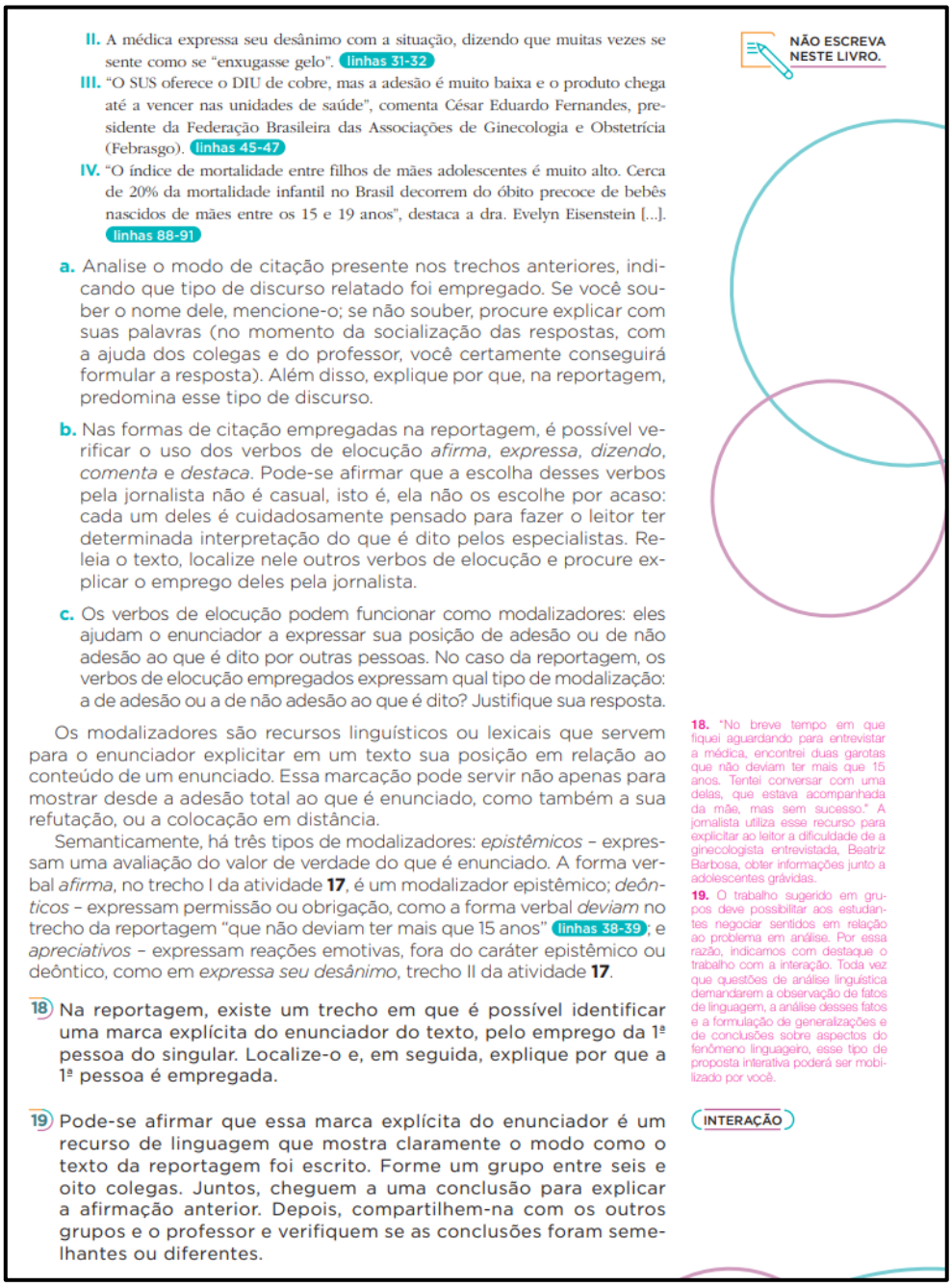
c. Com base na leitura que você fez da reportagem, justifique a importância da consulta a esses especialistas para a composição do texto jornalístico.

17 O discurso relatado é o recurso linguístico por meio do qual a estratégia de citação de especialistas é mobilizada, conforme os trechos a seguir.

I. "A grande maioria das gestantes adolescentes tem noção da necessidade de usar métodos contraceptivos. Sabe que existe camisinha, pílula ou DIU. Mas entre saber e usar, há um abismo", afirma a dra. Fernanda Surita, ginecologista do Hospital da Mulher de Campinas-SP. linhas 22-25

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 141)

Figura 92 - *Modalidade* – Parte II – MB02-00[262]



II. A médica expressa seu desânimo com a situação, dizendo que muitas vezes se sente como se "enxugasse gelo". linhas 31-32

III. "O SUS oferece o DIU de cobre, mas a adesão é muito baixa e o produto chega até a vencer nas unidades de saúde", comenta César Eduardo Fernandes, presidente da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo). linhas 45-47

IV. "O índice de mortalidade entre filhos de mães adolescentes é muito alto. Cerca de 20% da mortalidade infantil no Brasil decorrem do óbito precoce de bebês nascidos de mães entre os 15 e 19 anos", destaca a dra. Evelyn Eisenstein [...]. linhas 88-91

a. Analise o modo de citação presente nos trechos anteriores, indicando que tipo de discurso relatado foi empregado. Se você souber o nome dele, mencione-o; se não souber, procure explicar com suas palavras (no momento da socialização das respostas, com a ajuda dos colegas e do professor, você certamente conseguirá formular a resposta). Além disso, explique por que, na reportagem, predomina esse tipo de discurso.

b. Nas formas de citação empregadas na reportagem, é possível verificar o uso dos verbos de elocução *afirma*, *expressa*, *dizendo*, *comenta* e *destaca*. Pode-se afirmar que a escolha desses verbos pela jornalista não é casual, isto é, ela não os escolhe por acaso: cada um deles é cuidadosamente pensado para fazer o leitor ter determinada interpretação do que é dito pelos especialistas. Releia o texto, localize nele outros verbos de elocução e procure explicar o emprego deles pela jornalista.

c. Os verbos de elocução podem funcionar como modalizadores: eles ajudam o enunciador a expressar sua posição de adesão ou de não adesão ao que é dito por outras pessoas. No caso da reportagem, os verbos de elocução empregados expressam qual tipo de modalização: a de adesão ou a de não adesão ao que é dito? Justifique sua resposta.

Os modalizadores são recursos linguísticos ou lexicais que servem para o enunciador explicitar em um texto sua posição em relação ao conteúdo de um enunciado. Essa marcação pode servir não apenas para mostrar desde a adesão total ao que é enunciado, como também a sua refutação, ou a colocação em distância.

Semanticamente, há três tipos de modalizadores: *epistêmicos* – expressam uma avaliação do valor de verdade do que é enunciado. A forma verbal *afirma*, no trecho I da atividade **17**, é um modalizador epistêmico; *deônticos* – expressam permissão ou obrigação, como a forma verbal *deviam* no trecho da reportagem "que não deviam ter mais que 15 anos" linhas 38-39; e *apreciativos* – expressam reações emotivas, fora do caráter epistêmico ou deôntico, como em *expressa seu desânimo*, trecho II da atividade **17**.

18 Na reportagem, existe um trecho em que é possível identificar uma marca explícita do enunciador do texto, pelo emprego da 1ª pessoa do singular. Localize-o e, em seguida, explique por que a 1ª pessoa é empregada.

19 Pode-se afirmar que essa marca explícita do enunciador é um recurso de linguagem que mostra claramente o modo como o texto da reportagem foi escrito. Forme um grupo entre seis e oito colegas. Juntos, cheguem a uma conclusão para explicar a afirmação anterior. Depois, compartilhem-na com os outros grupos e o professor e verifiquem se as conclusões foram semelhantes ou diferentes.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

18. "No breve tempo em que fiquei aguardando para entrevistar a médica, encontrei duas garotas que não deviam ter mais que 15 anos. Tentei conversar com uma delas, que estava acompanhada da mãe, mas sem sucesso." A jornalista utiliza esse recurso para explicitar ao leitor a dificuldade de a ginecologista entrevistada, Beatriz Barbosa, obter informações junto a adolescentes grávidas.

19. O trabalho sugerido em grupos deve possibilitar aos estudantes negociar sentidos em relação ao problema em análise. Por essa razão, indicamos com destaque o trabalho com a interação. Toda vez que questões de análise linguística demandarem a observação de fatos de linguagem, a análise desses fatos e a formulação de generalizações e de conclusões sobre aspectos do fenômeno linguageiro, esse tipo de proposta interativa poderá ser mobilizado por você.

INTERAÇÃO

[262] O manual comete um equívoco ao classificar a ocorrência do verbo *dever* como deôntico no trecho "No breve tempo em que fiquei aguardando para entrevistar a médica, encontrei duas garotas que não *deviam* ter mais que 15 anos." Trecho do texto disponível no anexo 24. No referido enunciado, o verbo modal *dever* apresenta valor epistêmico de dúvida.

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 142)[263]

Assim como na coleção *Multiversos*, o manual MB02-00 também discutiu a função dos verbos *dicendi*, denominados aqui como verbos de elocução, usados no gênero "reportagem", do discurso jornalístico. O manual destaca-os como modalizadores. A partir desses usos, faz-se o aluno refletir sobre como o enunciador se aproxima ou se distancia do que enuncia, por meio dos modalizadores que escolhe usar. Em seguida, é feita uma pequena explanação sobre a caracterização dos tipos de *modalidade* (figura 92). Assim, aparecem os conceitos de *modalidade* epistêmica, deôntica e apreciativa em uma concisa exposição. Os exemplos são os verbos de elocução (afirmar e expressar) e um verbo auxiliar modal (dever). Notamos, também, que esses valores não são esmiuçados pelo manual, que se restringe a pedir que o aluno identifique, por meio dos usos dos verbos de elocução (*dicendi*), o grau de comprometimento do enunciador com o que é dito pelas outras vozes trazidas para dentro da reportagem (item c), atividade 17 – figuras 91 e 92). Nesse tópico, não se citam outras formas linguísticas como modalizadoras do discurso. A atividade em questão, por solicitar do aluno justificativas das escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto, é de *explicitação* e de cunho *epilinguístico*.

O capítulo 2 também aborda a *modalidade*, a partir do trabalho com o texto *Fui procurar o endereço da saudade e o encontrei bem no meio do cérebro*[264], da jornalista Lúcia Helena, do gênero texto de divulgação científica. Enquanto na primeira menção explícita se abordaram os verbos de elocução como modalizadores e sua classificação segundo à Semântica, na segunda menção, que ganha o título de *Modalização*, o foco dado ao conteúdo é a Enunciação, como o próprio manual nomeia: "No capítulo 1, você pôde compreender os modalizadores do ponto de vista semântico. Aqui, estudaremos seu funcionamento enunciativo." (Faraco et al., 2020, p. 64)

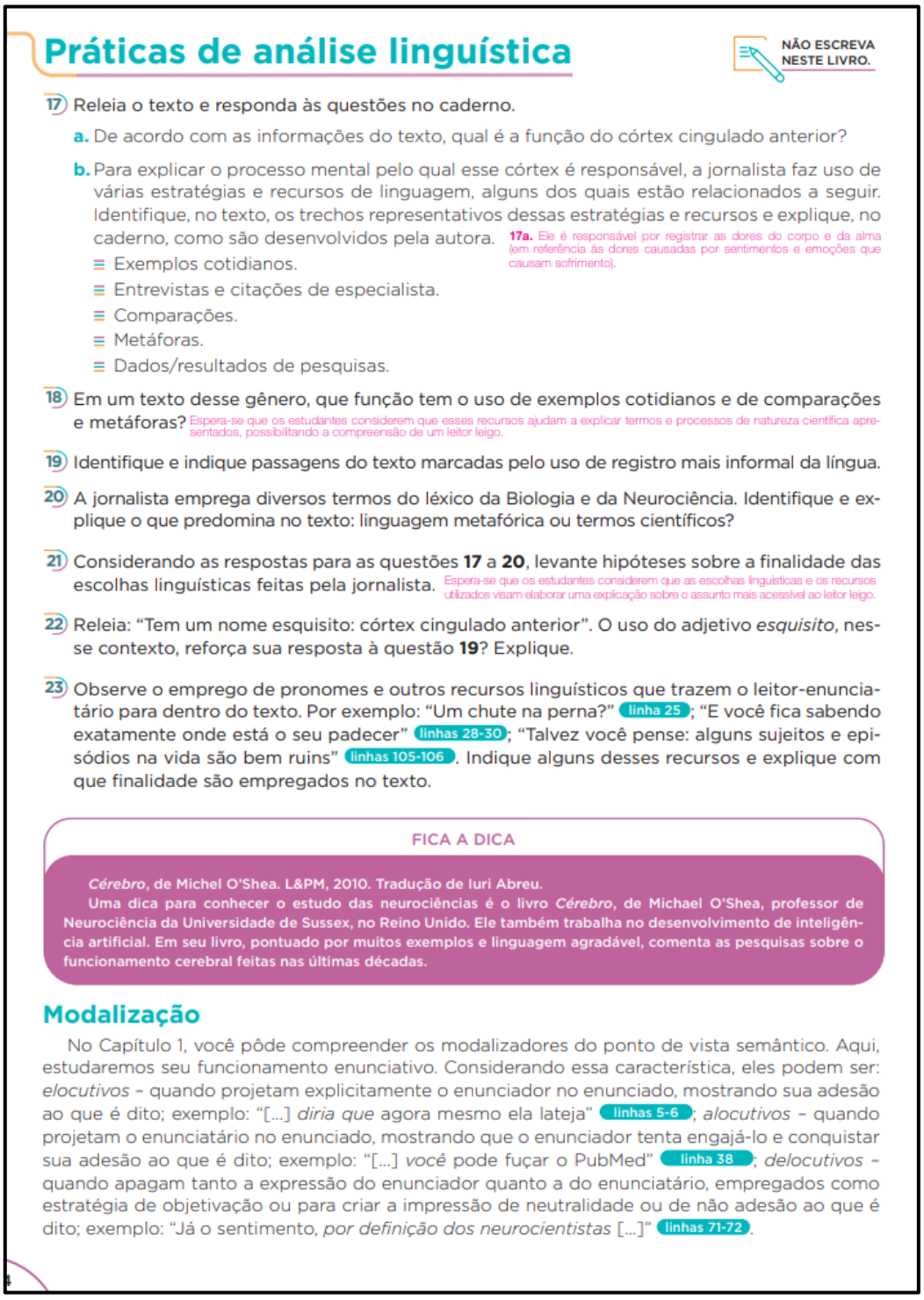
[263] Na figura 92, a definição dos recursos modalizadores apresentada pelo manual como "recursos linguísticos ou lexicais", poderia ser reformulada, uma vez que entre os dois adjetivos há uma relação de hiperonímia. O que é lexical é linguístico, embora o que é linguístico não seja, necessariamente, lexical. Esses e outros desvios poderiam ser sanados por meio de uma revisão científica dos manuais.
[264] Páginas 158 e 159 do manual e anexo 26 desta tese.

Ao fazer isso, o manual assume o que já discutimos no nosso primeiro capítulo sobre a *modalidade* fazer parte do processo enunciativo e ser usada como estratégia pelo enunciador para se posicionar no ato de elocução. Nesse sentido, o livro lança mão do conceito de *ato locutivo* de Charaudeau (1992) (apresentado no primeiro capítulo desta tese), relacionando os modalizadores com os três tipos de *atos locutivos*: *elocutivos*, *alocutivos*, *delocutivos*, conforme podemos ver nas figuras 93 e 94. O assunto é introduzido por meio da questão 23 (figura 93), que convida o aluno a refletir sobre as funções dessas estruturas linguísticas no texto, mesclando uma atividade de *reconhecimento* e de *explicitação*.

Mais adiante (figura 94), o manual associa os *atos elocutivos* e *alocutivos* à estrutura do gênero texto de divulgação científica, como importantes para a construção da argumentação:

> o apoio em extensa exemplificação e a natureza explicativo-argumentativa (os autores desses textos, ao mesmo tempo que explicam a ciência para leigos, procuram convencê-los da validade das teorias expostas). Por essa razão, são comuns nesses textos a projeção explícita do enunciador e do enunciatário (você pode notar que, no texto de Lúcia Helena, isso se manifesta pelas modalidades elocutivos e alocutivas)... .” (Faraco et al., 2020, p. 64)

Figura 93 - *Modalização* – Parte I – MB02-00



Práticas de análise linguística

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

17 Releia o texto e responda às questões no caderno.

a. De acordo com as informações do texto, qual é a função do córtex cingulado anterior?

b. Para explicar o processo mental pelo qual esse córtex é responsável, a jornalista faz uso de várias estratégias e recursos de linguagem, alguns dos quais estão relacionados a seguir. Identifique, no texto, os trechos representativos dessas estratégias e recursos e explique, no caderno, como são desenvolvidos pela autora.

17a. Ele é responsável por registrar as dores do corpo e da alma (em referência às dores causadas por sentimentos e emoções que causam sofrimento).

- Exemplos cotidianos.
- Entrevistas e citações de especialista.
- Comparações.
- Metáforas.
- Dados/resultados de pesquisas.

18 Em um texto desse gênero, que função tem o uso de exemplos cotidianos e de comparações e metáforas? Espera-se que os estudantes considerem que esses recursos ajudam a explicar termos e processos de natureza científica apresentados, possibilitando a compreensão de um leitor leigo.

19 Identifique e indique passagens do texto marcadas pelo uso de registro mais informal da língua.

20 A jornalista emprega diversos termos do léxico da Biologia e da Neurociência. Identifique e explique o que predomina no texto: linguagem metafórica ou termos científicos?

21 Considerando as respostas para as questões **17** a **20**, levante hipóteses sobre a finalidade das escolhas linguísticas feitas pela jornalista. Espera-se que os estudantes considerem que as escolhas linguísticas e os recursos utilizados visam elaborar uma explicação sobre o assunto mais acessível ao leitor leigo.

22 Releia: "Tem um nome esquisito: córtex cingulado anterior". O uso do adjetivo *esquisito*, nesse contexto, reforça sua resposta à questão **19**? Explique.

23 Observe o emprego de pronomes e outros recursos linguísticos que trazem o leitor-enunciatário para dentro do texto. Por exemplo: "Um chute na perna?" linha 25; "E você fica sabendo exatamente onde está o seu padecer" linhas 28-30; "Talvez você pense: alguns sujeitos e episódios na vida são bem ruins" linhas 105-106. Indique alguns desses recursos e explique com que finalidade são empregados no texto.

FICA A DICA

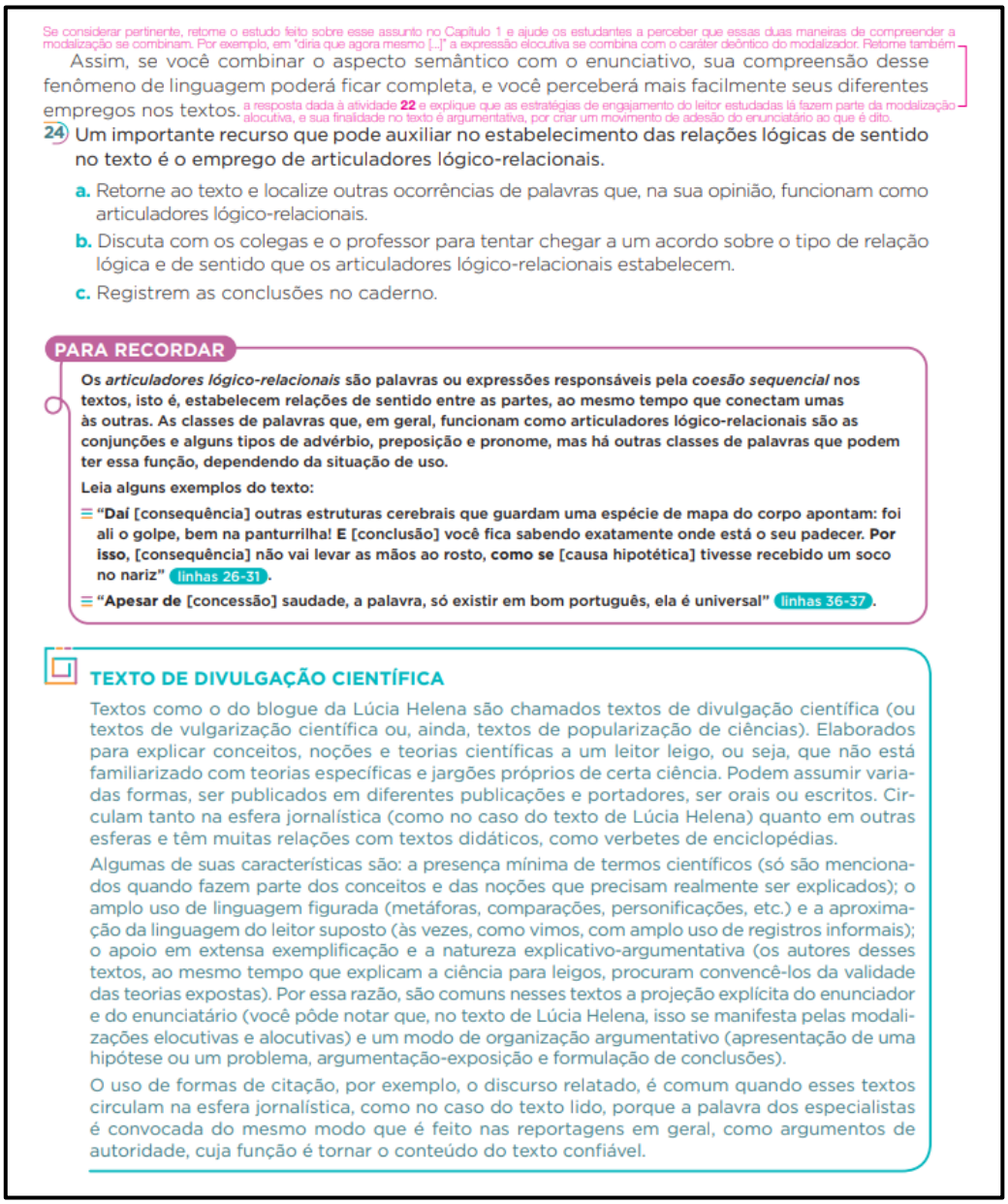
Cérebro, de Michel O'Shea. L&PM, 2010. Tradução de Iuri Abreu.
Uma dica para conhecer o estudo das neurociências é o livro *Cérebro*, de Michael O'Shea, professor de Neurociência da Universidade de Sussex, no Reino Unido. Ele também trabalha no desenvolvimento de inteligência artificial. Em seu livro, pontuado por muitos exemplos e linguagem agradável, comenta as pesquisas sobre o funcionamento cerebral feitas nas últimas décadas.

Modalização

No Capítulo 1, você pôde compreender os modalizadores do ponto de vista semântico. Aqui, estudaremos seu funcionamento enunciativo. Considerando essa característica, eles podem ser: *elocutivos* – quando projetam explicitamente o enunciador no enunciado, mostrando sua adesão ao que é dito; exemplo: "[...] *diria que* agora mesmo ela lateja" linhas 5-6; *alocutivos* – quando projetam o enunciatário no enunciado, mostrando que o enunciador tenta engajá-lo e conquistar sua adesão ao que é dito; exemplo: "[...] *você* pode fuçar o PubMed" linha 38; *delocutivos* – quando apagam tanto a expressão do enunciador quanto a do enunciatário, empregados como estratégia de objetivação ou para criar a impressão de neutralidade ou de não adesão ao que é dito; exemplo: "Já o sentimento, *por definição dos neurocientistas* [...]" linhas 71-72.

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 164)

Figura 94 - *Modalização* – Parte II – MB02-00



Se considerar pertinente, retome o estudo feito sobre esse assunto no Capítulo 1 e ajude os estudantes a perceber que essas duas maneiras de compreender a modalização se combinam. Por exemplo, em "diria que agora mesmo [...]" a expressão elocutiva se combina com o caráter deôntico do modalizador. Retome também

Assim, se você combinar o aspecto semântico com o enunciativo, sua compreensão desse fenômeno de linguagem poderá ficar completa, e você perceberá mais facilmente seus diferentes empregos nos textos.

a resposta dada à atividade **22** e explique que as estratégias de engajamento do leitor estudadas lá fazem parte da modalização elocutiva, e sua finalidade no texto é argumentativa, por criar um movimento de adesão do enunciatário ao que é dito.

24 Um importante recurso que pode auxiliar no estabelecimento das relações lógicas de sentido no texto é o emprego de articuladores lógico-relacionais.

a. Retorne ao texto e localize outras ocorrências de palavras que, na sua opinião, funcionam como articuladores lógico-relacionais.

b. Discuta com os colegas e o professor para tentar chegar a um acordo sobre o tipo de relação lógica e de sentido que os articuladores lógico-relacionais estabelecem.

c. Registrem as conclusões no caderno.

PARA RECORDAR

Os *articuladores lógico-relacionais* são palavras ou expressões responsáveis pela *coesão sequencial* nos textos, isto é, estabelecem relações de sentido entre as partes, ao mesmo tempo que conectam umas às outras. As classes de palavras que, em geral, funcionam como articuladores lógico-relacionais são as conjunções e alguns tipos de advérbio, preposição e pronome, mas há outras classes de palavras que podem ter essa função, dependendo da situação de uso.

Leia alguns exemplos do texto:

- **"Daí [consequência] outras estruturas cerebrais que guardam uma espécie de mapa do corpo apontam: foi ali o golpe, bem na panturrilha! E [conclusão] você fica sabendo exatamente onde está o seu padecer. Por isso, [consequência] não vai levar as mãos ao rosto, como se [causa hipotética] tivesse recebido um soco no nariz"** linhas 26-31.
- **"Apesar de [concessão] saudade, a palavra, só existir em bom português, ela é universal"** linhas 36-37.

TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Textos como o do blogue da Lúcia Helena são chamados textos de divulgação científica (ou textos de vulgarização científica ou, ainda, textos de popularização de ciências). Elaborados para explicar conceitos, noções e teorias científicas a um leitor leigo, ou seja, que não está familiarizado com teorias específicas e jargões próprios de certa ciência. Podem assumir variadas formas, ser publicados em diferentes publicações e portadores, ser orais ou escritos. Circulam tanto na esfera jornalística (como no caso do texto de Lúcia Helena) quanto em outras esferas e têm muitas relações com textos didáticos, como verbetes de enciclopédias.

Algumas de suas características são: a presença mínima de termos científicos (só são mencionados quando fazem parte dos conceitos e das noções que precisam realmente ser explicados); o amplo uso de linguagem figurada (metáforas, comparações, personificações, etc.) e a aproximação da linguagem do leitor suposto (às vezes, como vimos, com amplo uso de registros informais); o apoio em extensa exemplificação e a natureza explicativo-argumentativa (os autores desses textos, ao mesmo tempo que explicam a ciência para leigos, procuram convencê-los da validade das teorias expostas). Por essa razão, são comuns nesses textos a projeção explícita do enunciador e do enunciatário (você pôde notar que, no texto de Lúcia Helena, isso se manifesta pelas modalizações elocutivas e alocutivas) e um modo de organização argumentativo (apresentação de uma hipótese ou um problema, argumentação-exposição e formulação de conclusões).

O uso de formas de citação, por exemplo, o discurso relatado, é comum quando esses textos circulam na esfera jornalística, como no caso do texto lido, porque a palavra dos especialistas é convocada do mesmo modo que é feito nas reportagens em geral, como argumentos de autoridade, cuja função é tornar o conteúdo do texto confiável.

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 165)[265]

Em mais uma seção de *Práticas de análise linguística*, o MB02-00 trabalha a *modalidade*, desta vez a serviço do texto de opinião, do gênero ensaio jornalístico, que

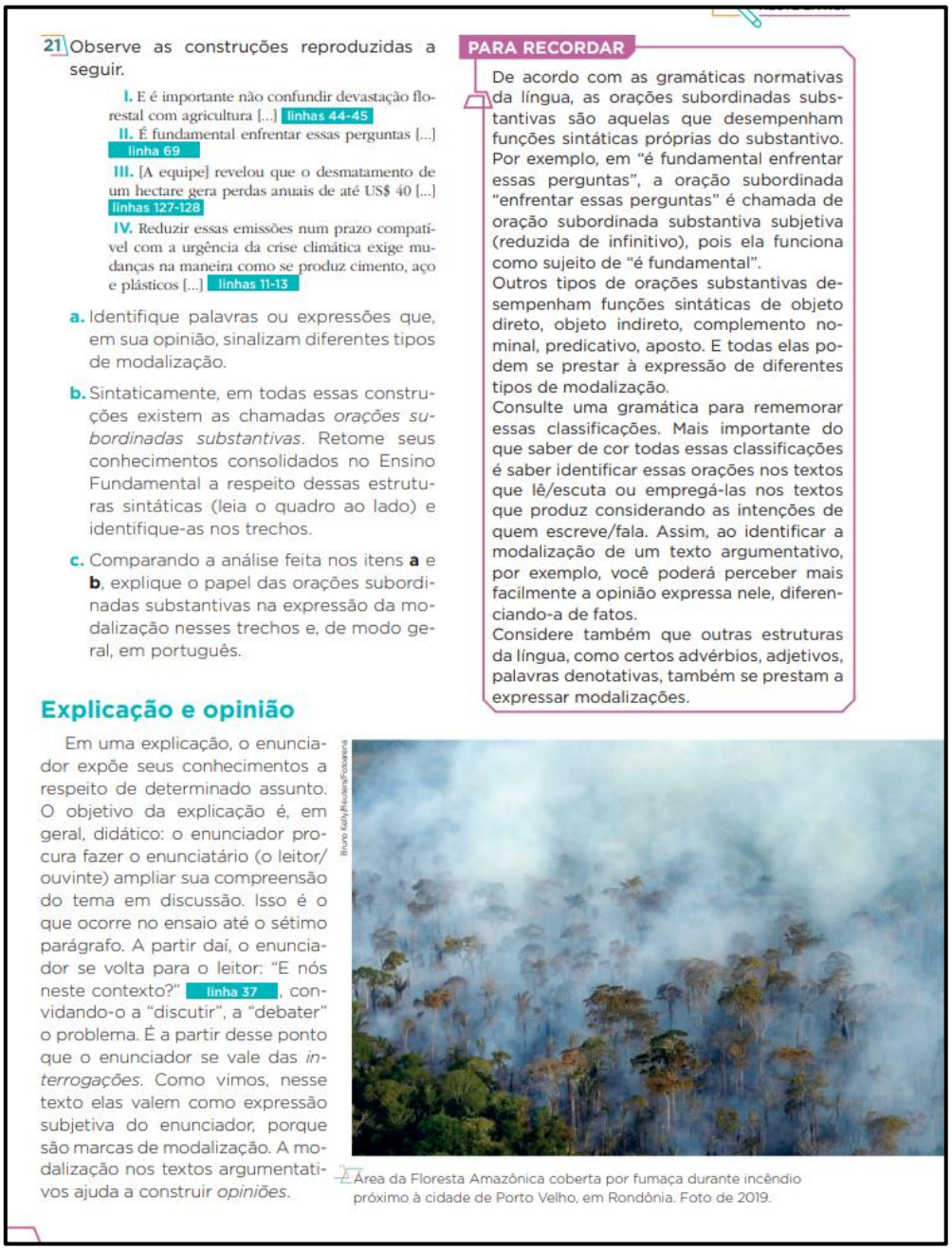
[265] Algumas expressões e estruturas mencionadas na figura 94 são mais complexas e assentam-se sobre pressupostos de que determinados conceitos tenham sido abordados anteriormente. Por exemplo, a diferença entre o que é semântico e o que é enunciativo. No entanto, não encontramos nenhuma menção desse tipo no manual.

é o tema do capítulo em questão. Os adjetivos em função predicativa e as orações subordinadas substantivas reduzidas são apresentadas e a sua função modalizadora aparece como mais uma possibilidade de o enunciador modalizar o enunciado. Desta vez, a função é explorada por meio dos usos no texto *Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista*[266], do jornalista Ricardo Abramovay. Não se usa, nas abordagens desse texto, nenhuma das classificações apresentadas anteriormente, como podemos verificar na figura 95. Ainda assim, classificamos as próximas menções como menções explícitas da *modalidade*, considerando que há sempre a menção do termo *modalização*.

A questão 21, da figura 95, mescla atividades de *reconhecimento*, por pedir que o aluno identifique as formas que exprimem a *modalização*, bem como a classificação das orações (itens a) e b)); e atividade de explicitação, em que o aluno precisa comparar as respostas anteriores e explicar a função das orações como modalizadoras. Nessa perspectiva, há também uma mescla de trabalho de atividades de cunho *metalinguístico* e *epilinguístico*.

[266] Páginas 185 a 188 do manual e anexo 27 desta tese.

Figura 95 - *Modalidade* e o texto de opinião – MB02-00



21 Observe as construções reproduzidas a seguir.

I. E é importante não confundir devastação florestal com agricultura [...] linhas 44-45

II. É fundamental enfrentar essas perguntas [...] linha 69

III. [A equipe] revelou que o desmatamento de um hectare gera perdas anuais de até US$ 40 [...] linhas 127-128

IV. Reduzir essas emissões num prazo compatível com a urgência da crise climática exige mudanças na maneira como se produz cimento, aço e plásticos [...] linhas 11-13

a. Identifique palavras ou expressões que, em sua opinião, sinalizam diferentes tipos de modalização.

b. Sintaticamente, em todas essas construções existem as chamadas *orações subordinadas substantivas*. Retome seus conhecimentos consolidados no Ensino Fundamental a respeito dessas estruturas sintáticas (leia o quadro ao lado) e identifique-as nos trechos.

c. Comparando a análise feita nos itens **a** e **b**, explique o papel das orações subordinadas substantivas na expressão da modalização nesses trechos e, de modo geral, em português.

PARA RECORDAR

De acordo com as gramáticas normativas da língua, as orações subordinadas substantivas são aquelas que desempenham funções sintáticas próprias do substantivo. Por exemplo, em "é fundamental enfrentar essas perguntas", a oração subordinada "enfrentar essas perguntas" é chamada de oração subordinada substantiva subjetiva (reduzida de infinitivo), pois ela funciona como sujeito de "é fundamental".

Outros tipos de orações substantivas desempenham funções sintáticas de objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo, aposto. E todas elas podem se prestar à expressão de diferentes tipos de modalização.

Consulte uma gramática para rememorar essas classificações. Mais importante do que saber de cor todas essas classificações é saber identificar essas orações nos textos que lê/escuta ou empregá-las nos textos que produz considerando as intenções de quem escreve/fala. Assim, ao identificar a modalização de um texto argumentativo, por exemplo, você poderá perceber mais facilmente a opinião expressa nele, diferenciando-a de fatos.

Considere também que outras estruturas da língua, como certos advérbios, adjetivos, palavras denotativas, também se prestam a expressar modalizações.

Explicação e opinião

Em uma explicação, o enunciador expõe seus conhecimentos a respeito de determinado assunto. O objetivo da explicação é, em geral, didático: o enunciador procura fazer o enunciatário (o leitor/ouvinte) ampliar sua compreensão do tema em discussão. Isso é o que ocorre no ensaio até o sétimo parágrafo. A partir daí, o enunciador se volta para o leitor: "E nós neste contexto?" linha 37, convidando-o a "discutir", a "debater" o problema. É a partir desse ponto que o enunciador se vale das *interrogações*. Como vimos, nesse texto elas valem como expressão subjetiva do enunciador, porque são marcas de modalização. A modalização nos textos argumentativos ajuda a construir *opiniões*.

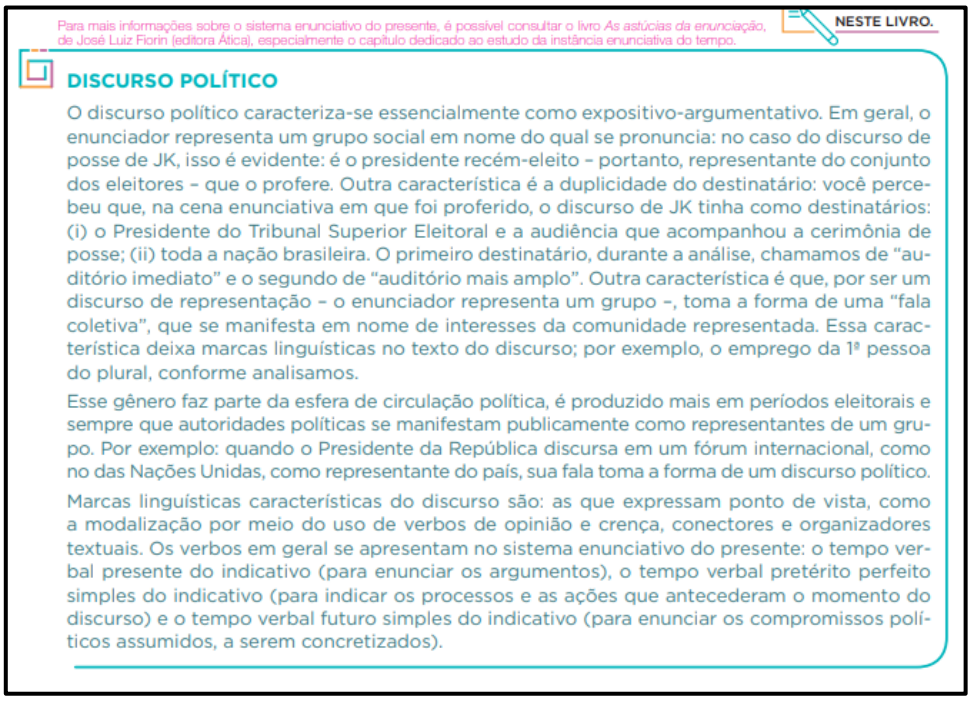
Bruno Kelly/Reuters/Fotoarena

Área da Floresta Amazônica coberta por fumaça durante incêndio próximo à cidade de Porto Velho, em Rondônia. Foto de 2019.

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 192)

De maneira semelhante, os diferentes recursos modais são convocados ao longo do manual como componente importante da composição linguístico-textual e enunciativa dos gêneros em estudo. É o caso das explanações teóricas sobre o discurso político (figura 96) e o gênero relatório de pesquisa (figura 97).

Figura 96 - Discurso político e a *modalidade* – MB02-00



Para mais informações sobre o sistema enunciativo do presente, é possível consultar o livro *As astúcias da enunciação*, de José Luiz Fiorin (editora Ática), especialmente o capítulo dedicado ao estudo da instância enunciativa do tempo.

NESTE LIVRO.

DISCURSO POLÍTICO

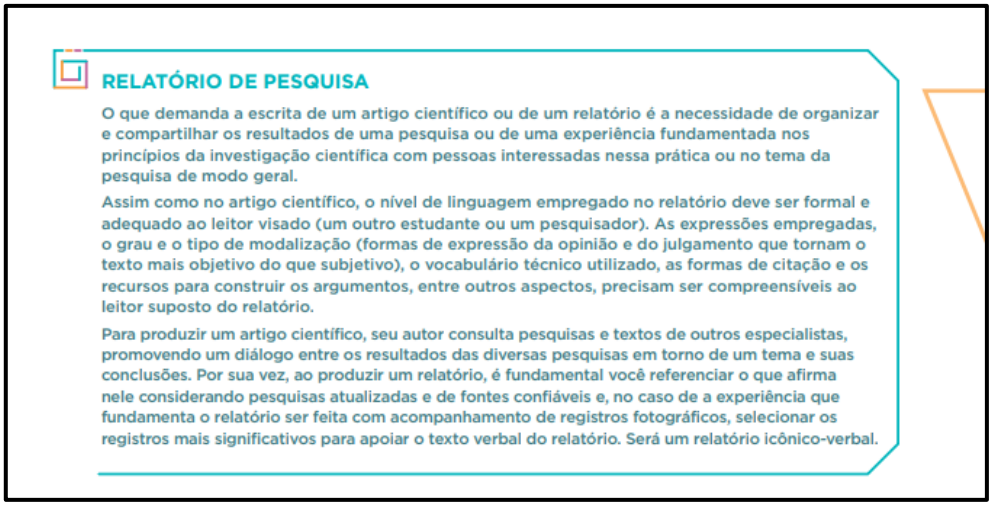
O discurso político caracteriza-se essencialmente como expositivo-argumentativo. Em geral, o enunciador representa um grupo social em nome do qual se pronuncia: no caso do discurso de posse de JK, isso é evidente: é o presidente recém-eleito – portanto, representante do conjunto dos eleitores – que o profere. Outra característica é a duplicidade do destinatário: você percebeu que, na cena enunciativa em que foi proferido, o discurso de JK tinha como destinatários: (i) o Presidente do Tribunal Superior Eleitoral e a audiência que acompanhou a cerimônia de posse; (ii) toda a nação brasileira. O primeiro destinatário, durante a análise, chamamos de "auditório imediato" e o segundo de "auditório mais amplo". Outra característica é que, por ser um discurso de representação – o enunciador representa um grupo –, toma a forma de uma "fala coletiva", que se manifesta em nome de interesses da comunidade representada. Essa característica deixa marcas linguísticas no texto do discurso; por exemplo, o emprego da 1ª pessoa do plural, conforme analisamos.

Esse gênero faz parte da esfera de circulação política, é produzido mais em períodos eleitorais e sempre que autoridades políticas se manifestam publicamente como representantes de um grupo. Por exemplo: quando o Presidente da República discursa em um fórum internacional, como no das Nações Unidas, como representante do país, sua fala toma a forma de um discurso político.

Marcas linguísticas características do discurso são: as que expressam ponto de vista, como a modalização por meio do uso de verbos de opinião e crença, conectores e organizadores textuais. Os verbos em geral se apresentam no sistema enunciativo do presente: o tempo verbal presente do indicativo (para enunciar os argumentos), o tempo verbal pretérito perfeito simples do indicativo (para indicar os processos e as ações que antecederam o momento do discurso) e o tempo verbal futuro simples do indicativo (para enunciar os compromissos políticos assumidos, a serem concretizados).

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 118)

Figura 97 - Gênero relatório de pesquisa e a *modalidade* – MB02-00



RELATÓRIO DE PESQUISA

O que demanda a escrita de um artigo científico ou de um relatório é a necessidade de organizar e compartilhar os resultados de uma pesquisa ou de uma experiência fundamentada nos princípios da investigação científica com pessoas interessadas nessa prática ou no tema da pesquisa de modo geral.

Assim como no artigo científico, o nível de linguagem empregado no relatório deve ser formal e adequado ao leitor visado (um outro estudante ou um pesquisador). As expressões empregadas, o grau e o tipo de modalização (formas de expressão da opinião e do julgamento que tornam o texto mais objetivo do que subjetivo), o vocabulário técnico utilizado, as formas de citação e os recursos para construir os argumentos, entre outros aspectos, precisam ser compreensíveis ao leitor suposto do relatório.

Para produzir um artigo científico, seu autor consulta pesquisas e textos de outros especialistas, promovendo um diálogo entre os resultados das diversas pesquisas em torno de um tema e suas conclusões. Por sua vez, ao produzir um relatório, é fundamental você referenciar o que afirma nele considerando pesquisas atualizadas e de fontes confiáveis e, no caso de a experiência que fundamenta o relatório ser feita com acompanhamento de registros fotográficos, selecionar os registros mais significativos para apoiar o texto verbal do relatório. Será um relatório icônico-verbal.

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 223)

Além dessas abordagens da *modalidade*, é interessante destacarmos o viés enunciativo que o manual continua a seguir. Essa focalização dá-se quando é sugerido

ao professor, em nota[267] transcrita a seguir, um aprofundamento teórico sobre o conceito de *modalidade autonímica* de Jacqueline Authier-Revuz, para melhor compreensão do uso das aspas em um termo usado no texto discutido:

> Caso deseje se aprofundar sobre esse tema, leia o artigo "**As não coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa: estudo linguístico e discursivo da modalização autonímica" que faz parte do livro Palavras incertas: as não coincidências do dizer, de Jacqueline Authier-Revuz**[268] (Editora da Unicamp, 1998). A referência completa dessa indicação encontra-se em Referências bibliográficas comentadas, neste Manual. (Faraco, Moura & Júnior, 2020, p. 238)

Conforme apresentado no capítulo 1[269], sabemos que o conceito de *modalidade autonímica*, de Authier-Revuz, serviu inclusive como base para Maingueneau (2004) compor uma tipologia de *modalidade*: *modalização em discurso segundo* e a também denominada *modalização autonímica*. Ao indicar tal estudo, o manual está reforçando a consideração da *modalidade* sob diferentes vieses: semântico e enunciativo, embora o faça de forma simplista.

Essas são as menções relacionadas com o conteúdo de análise linguística do MB02-00. Ao longo do manual, a *modalidade* também será acionada para o trabalho com a leitura e a escrita, conforme abordaremos na seção 4.6. Vemos que, como os primeiros manuais analisados, há a preocupação de se apresentar o fenômeno linguístico em uso, em contexto real, mas não se observou um verdadeiro trabalho que promovesse um aprofundamento dos diferentes efeitos de sentido, bem mais abordados nos manuais *Multiversos*. O quadro 30 apresenta o resumo da análise desse manual.

---

[267] Lembramos que os manuais brasileiros, por serem manuais do professor, apresentam comentários e sugestões para o docente, que não são visualizados no manual do aluno.
[268] Grifo nosso.
[269] Para maiores detalhes, consultar seção 1.2.1.

Quadro 30 - Grelha de análise do MB02-00

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	Práticas de Língua Portuguesa				
Editora	Saraiva				
País de edição	Brasil				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	MB02-00				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X				
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Autônoma				
Qual tipologia é adotada?	Tipologia semântica: modalidade deôntica, epistêmica e apreciativa. Tipologia enunciativa: elocutivos, alocutivos e delocutivos				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?	Verbos, adjetivos, advérbios.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos auxiliares modais	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Se a modalidade é abordada explicitamente,					

Em qual conteúdo ela aparece?	Gêneros textuais				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos plenos modais (verbos de opinião e crença)	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não

Fonte: elaborado pela autora

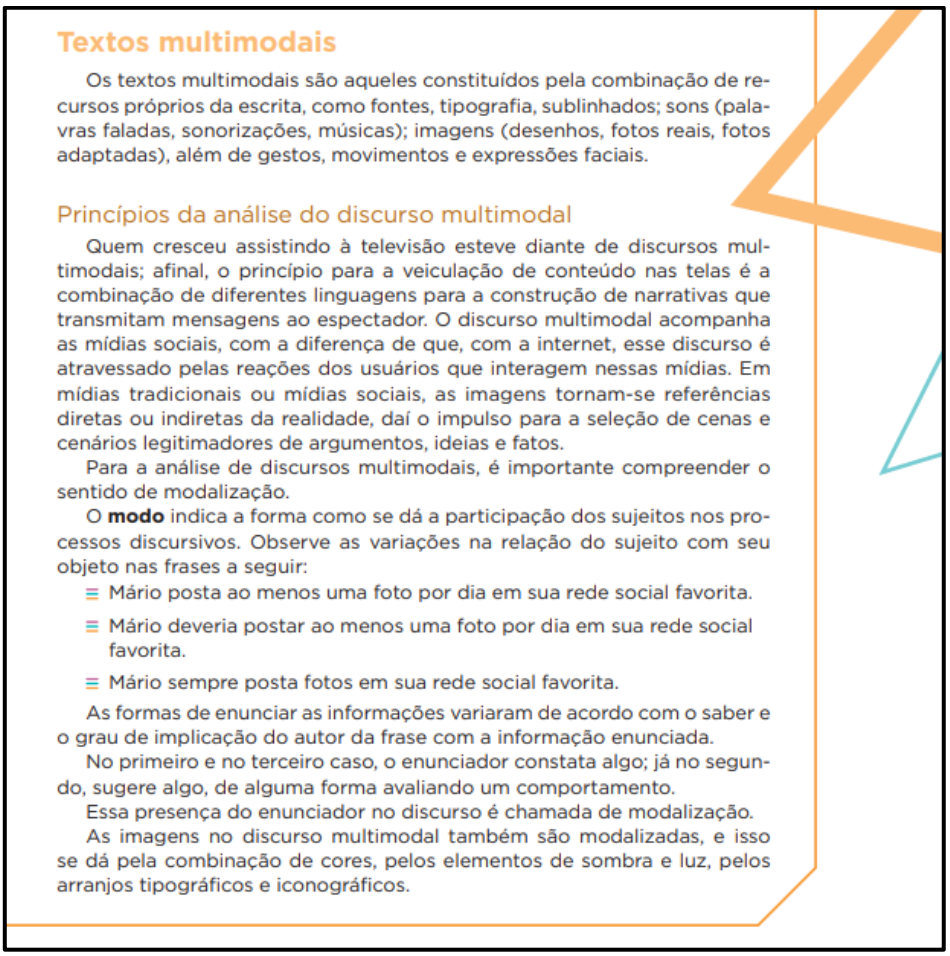
A seguir, damos sequência à explanação das menções explícitas da modalidade nos manuais que compõem a coleção *Práticas de Linguagens*. Antes disso, salientamos que esse grupo de manuais, que sintetiza três disciplinas, reserva seções denominadas *Trilhas de Língua Portuguesa* para o trabalho conjunto dos eixos: leitura, escrita, análise linguística/semiótica e oralidade. Como são poucas e pequenas as abordagens dessa menção explícita, por meio da análise linguística, vamos concentrá-las em uma única subseção a seguir.

4.3.2.2. MB02-02, MB02-05

A *modalidade* aparece nos manuais da coleção Práticas de Linguagem de forma explícita, a serviço dos conteúdos relacionados com os gêneros textuais, como veremos a seguir. No MB02-02, o conteúdo surge sem qualquer conexão direta com as referências à *modalidade* executadas no compêndio MB02-00. Desse modo, a *modalidade*, sob a designação de *modalização*, aparece como importante categoria na composição de textos multimodais. Para tal, o compêndio aborda o modo verbal, que não foi mencionado pelo MB02-00, como uma importante forma de modalizar a informação enunciada. Define a *modalização* como: "a presença do enunciador no discurso." (Filho, et al., 2020, p. 109). Ademais, associa a *modalização* às imagens usadas em texto multimodais. No entanto, é uma associação simples, que não é aprofundada teoricamente, nem discutida nas atividades que se seguem. Também não se usam

exemplos retirados de textos reais. Transcrevemos, a seguir, por meio das figuras 98 e 99, essa menção na íntegra.

Figura 98 - A *modalidade* nos textos multimodais – Parte I - MB02-02



Textos multimodais

Os textos multimodais são aqueles constituídos pela combinação de recursos próprios da escrita, como fontes, tipografia, sublinhados; sons (palavras faladas, sonorizações, músicas); imagens (desenhos, fotos reais, fotos adaptadas), além de gestos, movimentos e expressões faciais.

Princípios da análise do discurso multimodal

Quem cresceu assistindo à televisão esteve diante de discursos multimodais; afinal, o princípio para a veiculação de conteúdo nas telas é a combinação de diferentes linguagens para a construção de narrativas que transmitam mensagens ao espectador. O discurso multimodal acompanha as mídias sociais, com a diferença de que, com a internet, esse discurso é atravessado pelas reações dos usuários que interagem nessas mídias. Em mídias tradicionais ou mídias sociais, as imagens tornam-se referências diretas ou indiretas da realidade, daí o impulso para a seleção de cenas e cenários legitimadores de argumentos, ideias e fatos.

Para a análise de discursos multimodais, é importante compreender o sentido de modalização.

O **modo** indica a forma como se dá a participação dos sujeitos nos processos discursivos. Observe as variações na relação do sujeito com seu objeto nas frases a seguir:

- Mário posta ao menos uma foto por dia em sua rede social favorita.
- Mário deveria postar ao menos uma foto por dia em sua rede social favorita.
- Mário sempre posta fotos em sua rede social favorita.

As formas de enunciar as informações variaram de acordo com o saber e o grau de implicação do autor da frase com a informação enunciada.

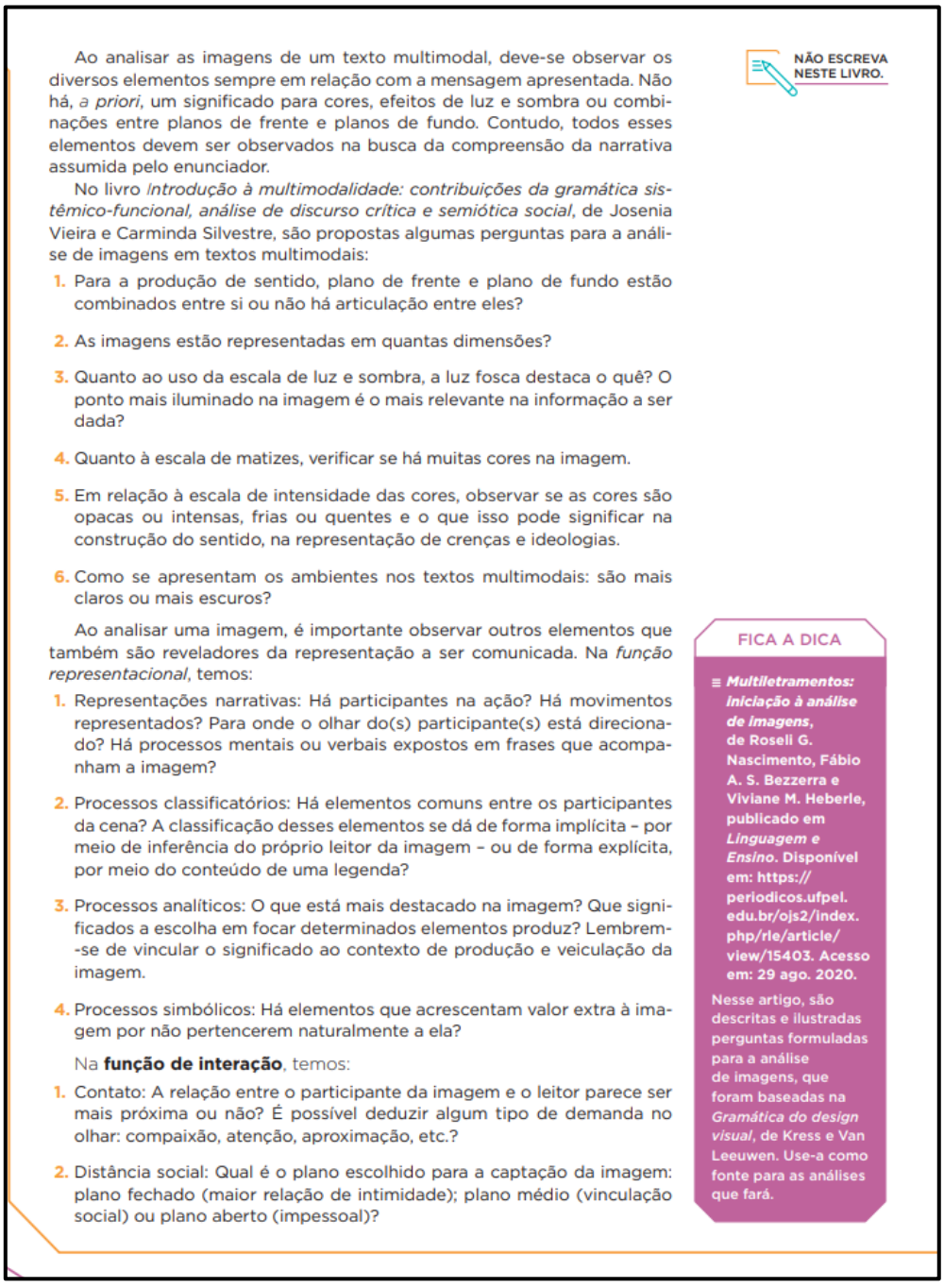
No primeiro e no terceiro caso, o enunciador constata algo; já no segundo, sugere algo, de alguma forma avaliando um comportamento.

Essa presença do enunciador no discurso é chamada de modalização.

As imagens no discurso multimodal também são modalizadas, e isso se dá pela combinação de cores, pelos elementos de sombra e luz, pelos arranjos tipográficos e iconográficos.

Fonte: Filho, et al. (2020, p. 109)

Figura 99 - A *modalidade* nos textos multimodais – Parte II – MB02-02



Ao analisar as imagens de um texto multimodal, deve-se observar os diversos elementos sempre em relação com a mensagem apresentada. Não há, *a priori*, um significado para cores, efeitos de luz e sombra ou combinações entre planos de frente e planos de fundo. Contudo, todos esses elementos devem ser observados na busca da compreensão da narrativa assumida pelo enunciador.

No livro *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social*, de Josenia Vieira e Carminda Silvestre, são propostas algumas perguntas para a análise de imagens em textos multimodais:

1. Para a produção de sentido, plano de frente e plano de fundo estão combinados entre si ou não há articulação entre eles?
2. As imagens estão representadas em quantas dimensões?
3. Quanto ao uso da escala de luz e sombra, a luz fosca destaca o quê? O ponto mais iluminado na imagem é o mais relevante na informação a ser dada?
4. Quanto à escala de matizes, verificar se há muitas cores na imagem.
5. Em relação à escala de intensidade das cores, observar se as cores são opacas ou intensas, frias ou quentes e o que isso pode significar na construção do sentido, na representação de crenças e ideologias.
6. Como se apresentam os ambientes nos textos multimodais: são mais claros ou mais escuros?

Ao analisar uma imagem, é importante observar outros elementos que também são reveladores da representação a ser comunicada. Na *função representacional*, temos:

1. Representações narrativas: Há participantes na ação? Há movimentos representados? Para onde o olhar do(s) participante(s) está direcionado? Há processos mentais ou verbais expostos em frases que acompanham a imagem?
2. Processos classificatórios: Há elementos comuns entre os participantes da cena? A classificação desses elementos se dá de forma implícita – por meio de inferência do próprio leitor da imagem – ou de forma explícita, por meio do conteúdo de uma legenda?
3. Processos analíticos: O que está mais destacado na imagem? Que significados a escolha em focar determinados elementos produz? Lembrem-se de vincular o significado ao contexto de produção e veiculação da imagem.
4. Processos simbólicos: Há elementos que acrescentam valor extra à imagem por não pertencerem naturalmente a ela?

Na **função de interação**, temos:

1. Contato: A relação entre o participante da imagem e o leitor parece ser mais próxima ou não? É possível deduzir algum tipo de demanda no olhar: compaixão, atenção, aproximação, etc.?
2. Distância social: Qual é o plano escolhido para a captação da imagem: plano fechado (maior relação de intimidade); plano médio (vinculação social) ou plano aberto (impessoal)?

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

FICA A DICA

Multiletramentos: iniciação à análise de imagens, de Roseli G. Nascimento, Fábio A. S. Bezzerra e Viviane M. Heberle, publicado em *Linguagem e Ensino*. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403. Acesso em: 29 ago. 2020.

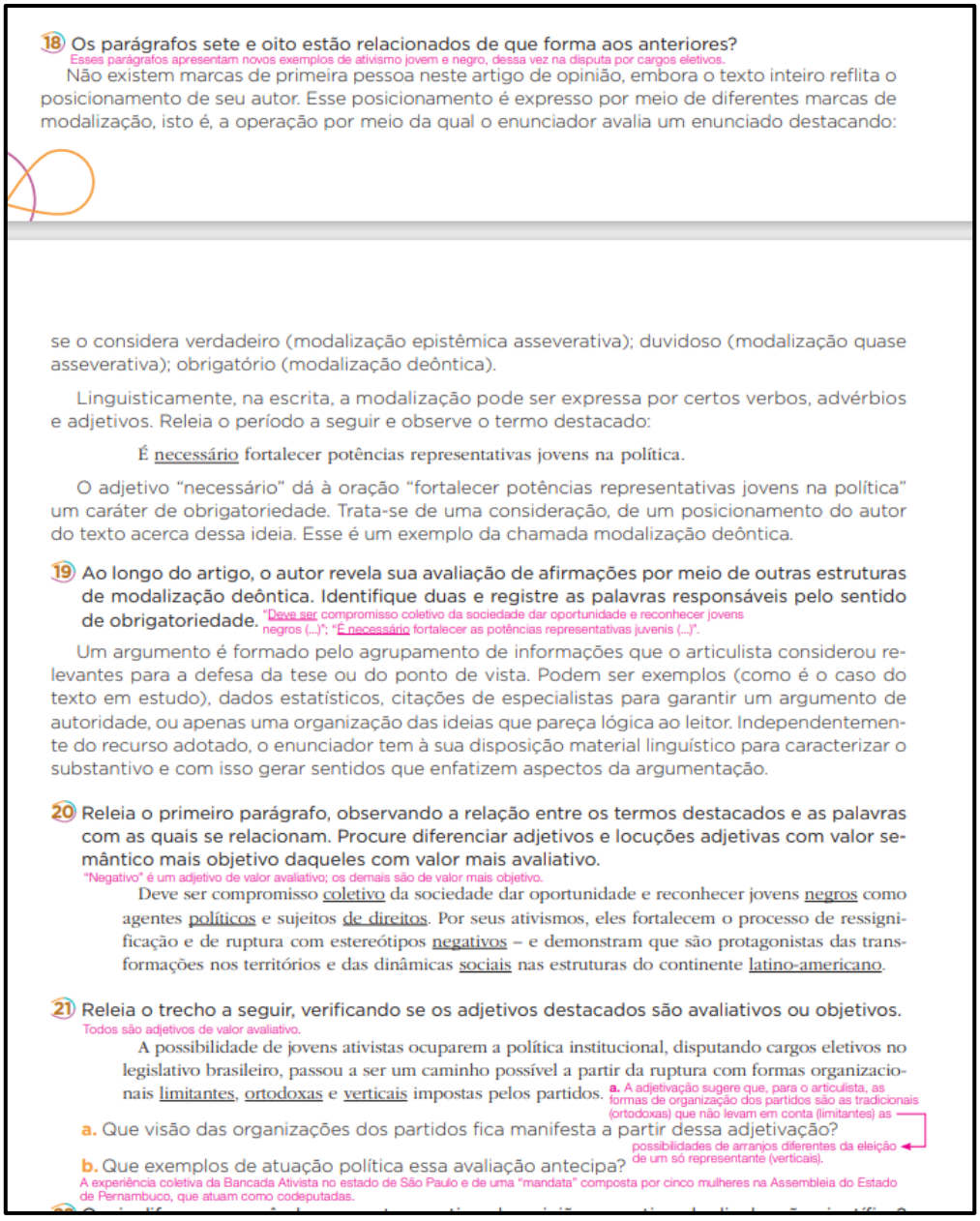
Nesse artigo, são descritas e ilustradas perguntas formuladas para a análise de imagens, que foram baseadas na *Gramática do design visual*, de Kress e Van Leeuwen. Use-a como fonte para as análises que fará.

Fonte: Filho, et al. (2020, p. 110)

O manual MB02-05 também apresenta um pequeno excerto, que define e apresenta a tipologia semântica abordada no MB02-00. Essa abordagem é feita ao longo das atividades relacionadas ao gênero artigo de opinião, que, embora seja curta, traz novas informações teóricas sobre o assunto, abrindo espaço para as atividades

analisarem diferentes expressões linguísticas marcadoras da *modalidade*. Os exercícios explanados na figura 100 dizem respeito ao texto *Futuro da democracia brasileira está na juventude negra*[270]. São atividades de *reconhecimento*, em sua maioria, mas também de *explicitação*.

Figura 100 - A *modalidade* e o artigo de opinião – MB02-05



18 Os parágrafos sete e oito estão relacionados de que forma aos anteriores?
Esses parágrafos apresentam novos exemplos de ativismo jovem e negro, dessa vez na disputa por cargos eletivos.

Não existem marcas de primeira pessoa neste artigo de opinião, embora o texto inteiro reflita o posicionamento de seu autor. Esse posicionamento é expresso por meio de diferentes marcas de modalização, isto é, a operação por meio da qual o enunciador avalia um enunciado destacando:

se o considera verdadeiro (modalização epistêmica asseverativa); duvidoso (modalização quase asseverativa); obrigatório (modalização deôntica).

Linguisticamente, na escrita, a modalização pode ser expressa por certos verbos, advérbios e adjetivos. Releia o período a seguir e observe o termo destacado:

É necessário fortalecer potências representativas jovens na política.

O adjetivo "necessário" dá à oração "fortalecer potências representativas jovens na política" um caráter de obrigatoriedade. Trata-se de uma consideração, de um posicionamento do autor do texto acerca dessa ideia. Esse é um exemplo da chamada modalização deôntica.

19 Ao longo do artigo, o autor revela sua avaliação de afirmações por meio de outras estruturas de modalização deôntica. Identifique duas e registre as palavras responsáveis pelo sentido de obrigatoriedade. "Deve ser compromisso coletivo da sociedade dar oportunidade e reconhecer jovens negros (...)"; "É necessário fortalecer as potências representativas juvenis (...)".

Um argumento é formado pelo agrupamento de informações que o articulista considerou relevantes para a defesa da tese ou do ponto de vista. Podem ser exemplos (como é o caso do texto em estudo), dados estatísticos, citações de especialistas para garantir um argumento de autoridade, ou apenas uma organização das ideias que pareça lógica ao leitor. Independentemente do recurso adotado, o enunciador tem à sua disposição material linguístico para caracterizar o substantivo e com isso gerar sentidos que enfatizem aspectos da argumentação.

20 Releia o primeiro parágrafo, observando a relação entre os termos destacados e as palavras com as quais se relacionam. Procure diferenciar adjetivos e locuções adjetivas com valor semântico mais objetivo daqueles com valor mais avaliativo.
"Negativo" é um adjetivo de valor avaliativo; os demais são de valor mais objetivo.

Deve ser compromisso coletivo da sociedade dar oportunidade e reconhecer jovens negros como agentes políticos e sujeitos de direitos. Por seus ativismos, eles fortalecem o processo de ressignificação e de ruptura com estereótipos negativos – e demonstram que são protagonistas das transformações nos territórios e das dinâmicas sociais nas estruturas do continente latino-americano.

21 Releia o trecho a seguir, verificando se os adjetivos destacados são avaliativos ou objetivos.
Todos são adjetivos de valor avaliativo.

A possibilidade de jovens ativistas ocuparem a política institucional, disputando cargos eletivos no legislativo brasileiro, passou a ser um caminho possível a partir da ruptura com formas organizacionais limitantes, ortodoxas e verticais impostas pelos partidos.

a. Que visão das organizações dos partidos fica manifesta a partir dessa adjetivação?
a. A adjetivação sugere que, para o articulista, as formas de organização dos partidos são as tradicionais (ortodoxas) que não levam em conta (limitantes) as possibilidades de arranjos diferentes da eleição de um só representante (verticais).

b. Que exemplos de atuação política essa avaliação antecipa?
A experiência coletiva da Bancada Ativista no estado de São Paulo e de uma "mandata" composta por cinco mulheres na Assembleia do Estado de Pernambuco, que atuam como codeputadas.

Fonte: Filho, et al. (2020, pp. 78-79)

[270] Páginas 76 e 77 do manual e anexo 28 da tese.

Ao mencionar os tipos de *modalidade epistêmica* como *asseverativa* e *quase-asseverativa*, o manual traz à tona mais uma classificação distinta das que foram abordadas nos demais manuais. Faz menção portanto à tipologia sugerida por Castilho e Castilho (2002), também apresentada em nosso capítulo 1[271]. No entanto, essa menção é bastante resumida se comparada com o que os autores propõem como classificação da *modalidade*. Tratando somente da epistêmica, conforme o manual cita, Castilho e Castilho (2002) fazem também menção à *modalidade epistêmica delimitadora*, que corresponderia ao que é tradicionalmente atribuído à *modalidade* apreciativa, mas que não é citada no ME. A reflexão fica na exposição quanto à *modalidade* epistêmica, e a deôntica é explorada na atividade 19 (figura 100). Em seguida, o trabalho com o artigo de opinião em estudo continua e, através dele, discute-se principalmente a função do adjetivo. Mais uma vez, prevalece um trabalho em contexto real de uso das formas. A seguir, colocamos uma grelha para a análise de cada manual.

Quadro 31 - Grelha de análise do MB02-02

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares		
Nome do projeto	Práticas de linguagens	
Editora	Saraiva	
País de edição	Brasil	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	MB01-02	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento dado à modalidade?	X	
Se a modalidade é abordada explicitamente**,**		

[271] Consultar a seção 1.5 do capítulo 1.

Em qual conteúdo ela aparece?	Verbo				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos e modo verbal	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Não	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 32 - Grelha de análise do MB02-05

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares		
Nome do projeto	Práticas de linguagens	
Editora	Saraiva	
País de edição	Brasil	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	MB01-05	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento dado à modalidade?	X	
Se a modalidade é abordada implicitamente,		
Em qual conteúdo ela aparece?	Estudo do gênero artigo de opinião	
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )	

Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Adjetivos	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não

Fonte: elaborado pela autora

4.3.2.3. Síntese

Ao longo da análise dos manuais da editora Saraiva, vimos que a *modalidade* como conteúdo gramatical ou, nos termos brasileiros, como análise linguística é destacada principalmente no manual específico de língua portuguesa, MB02-00. Não só neste, mas em outro manual que compõe a seleção, vimos uma variedade nas abordagens atribuídas à *modalidade*: semântica, enunciativa e pragmática. Entretanto, não ocorre nenhum aprofundamento dessas tipologias. Há, portanto, uma superficialidade nesse trabalho.

4.3.3. Se liga nas linguagens

Como já mencionado anteriormente, os manuais que compõem o projeto *Se liga nas linguagens,* da editora Moderna, são os mais tradicionais na forma como abordam o conteúdo gramatical e literário. Fazem essa abordagem em moldes similares aos manuais brasileiros que antecedem à BNCC e ao novo Ensino Médio. Nessa perspectiva, o manual específico de língua portuguesa, MB03-00, é o que está mais próximo desse modelo. É uma opção, portanto, trabalhar a *modalidade* a partir das categorias morfológicas e sintáticas, mas de uma forma muito superficial, como veremos adiante. Outrossim, as ocorrências relacionadas com o conteúdo de análise linguística também se concentram no manual específico. Ainda assim, há menções diretas em mais três manuais que compõem a área de *Linguagens*: MB03-02, MB03-05 e MB03-06, que darão lugar a uma subseção adiante.

4.3.3.1. MB03-00

A *modalidade*, ou seus termos sinônimos, será mencionada nos seguintes conteúdos: *adjetivo*, *verbo*, *advérbio* e nas *orações subordinadas adverbais*. Essas menções serão, na maioria das vezes, bastante simplificadas. Ademais, destacamos onde a *modalidade* poderia ter sido mencionada de maneira explícita, mas não o foi. Assim, a primeira menção à *modalidade* do MB03-00 encontra-se no conteúdo do adjetivo. É a primeira aparição bastante simplificada, em que é citada apenas como uma de suas funções, sem que sejam esmiuçados conceitos ou valores, conforme comprovamos no seguinte excerto do manual:

> Semíramis aponta a distinção semântica entre substantivos e adjetivos, pois trata do que é representado por meio dessas duas classes de palavras: o substantivo nomeia os seres — ele é "a substância" —, já o adjetivo pode modificar, qualificar, **modalizar**[272], quantificar e classificar o substantivo — ele é a "capacidade de julgar, de compreender. (Ormundo & Siniscalchi, 2020, p. 203)

Já na seção destinada ao estudo do *verbo*, a *modalidade* não é citada, quando se fala do modo verbal ou dos tempos verbais, embora as atividades trabalhem com essas formas para denotar a função modal, sem que sejam atribuídos nomes, prevalecendo um trabalho implícito (conforme a figura 101). A menção explícita somente é realizada na subseção cuja denominação é *Indicação de modalização*. São os verbos auxiliares modais que ganham o destaque. Não se abordam classificações de *modalidade*, mas se citam alguns valores. Embora o conteúdo ao longo de sua exposição teórica introduza o assunto com textos, a abordagem propriamente dita não usa o texto para explicar forma e função desses verbos, como podemos visualizar nas figuras 101 e 102.

[272] Grifo nosso.

Figura 101 - Verbos auxiliares modais e suas funções – Parte I – MB03-00

Biblioteca cultural

ACERVO PESSOAL

Muitos novos poetas têm usado redes sociais de fotografias para divulgar seus poemas, geralmente curtos, escritos à mão ou estilizados, alguns deles ilustrados. Conheça a produção de Ryane Leão e também de outros artistas, como o brasileiro Zack Magiezi e a indiana Rupi Kaur.

Verbos auxiliares e suas funções

Leia um poema produzido pela escritora mato-grossense Ryane Leão para circular em uma rede social.

RYANE LEÃO

faz tanto tempo que não temos
falado sobre o que realmente importa
você ainda se lembra o que é isso

qual foi a última vez que seu
coração bateu mais rápido
você tem conseguido se admirar
quando se olha no espelho

(texto na legenda)

ryane leão

Disponível em: <https://www.instagram.com/ondejazzmeu coracao/?hl=pt-br>. Acesso em: 8 abr. 2020.

1. **Como muitos poemas contemporâneos, esse não recebe a pontuação tradicional. Qual sinal de pontuação o leitor deve deduzir para que o sentido fique claro? Em quais versos deve aparecer?** O ponto de interrogação, implícito no final dos versos 3, 5 e 7.
2. **Segundo o contexto, qual tema "realmente importa" na conversa do eu lírico com seu leitor? Explique sua resposta.**
3. **O poema parece se inserir em uma comunicação que não é nova, se estende no tempo. Qual locução verbal sugere isso?** A locução "temos falado".

2. O tema dos sentimentos, já que o poema questiona a manutenção deles ao perguntar se o coração tem batido forte e se a autoestima permanece intacta.

Lembra?

Em algumas locuções verbais, uma preposição pode aparecer entre o verbo auxiliar e o principal no infinitivo: *ter de escrever*, *hei de fazer* etc.

Uma parte importante do sentido desse poema é construída pela maneira como o eu lírico trata a relação com seu interlocutor: os versos sugerem uma intimidade continuada, nascida no passado e mantida até o presente, como mostra a referência temporal "faz tanto tempo".

Essa intimidade que se estende no tempo é também expressa pela locução verbal "temos falado", que sugere um ato que permanece até o presente da fala. A mesma ideia de continuidade está presente em outra locução usada pelo eu lírico, "tem conseguido se admirar". São formas do pretérito perfeito composto, que contrasta com o simples, responsável por exprimir ações pontuais no passado.

Os tempos compostos, formados pelo verbo auxiliar *ter* (e, mais raramente, *haver*) associado ao particípio do verbo principal, expressam valores que não são exatamente os mesmos dos tempos simples, embora se aproximem em alguns casos. Enquanto "falamos" e "temos falado", formas simples e composta do pretérito perfeito, expressam valores temporais distintos, as formas "fizera" e "tinha feito", do pretérito mais-que-perfeito simples e composto, traduzem noções semelhantes.

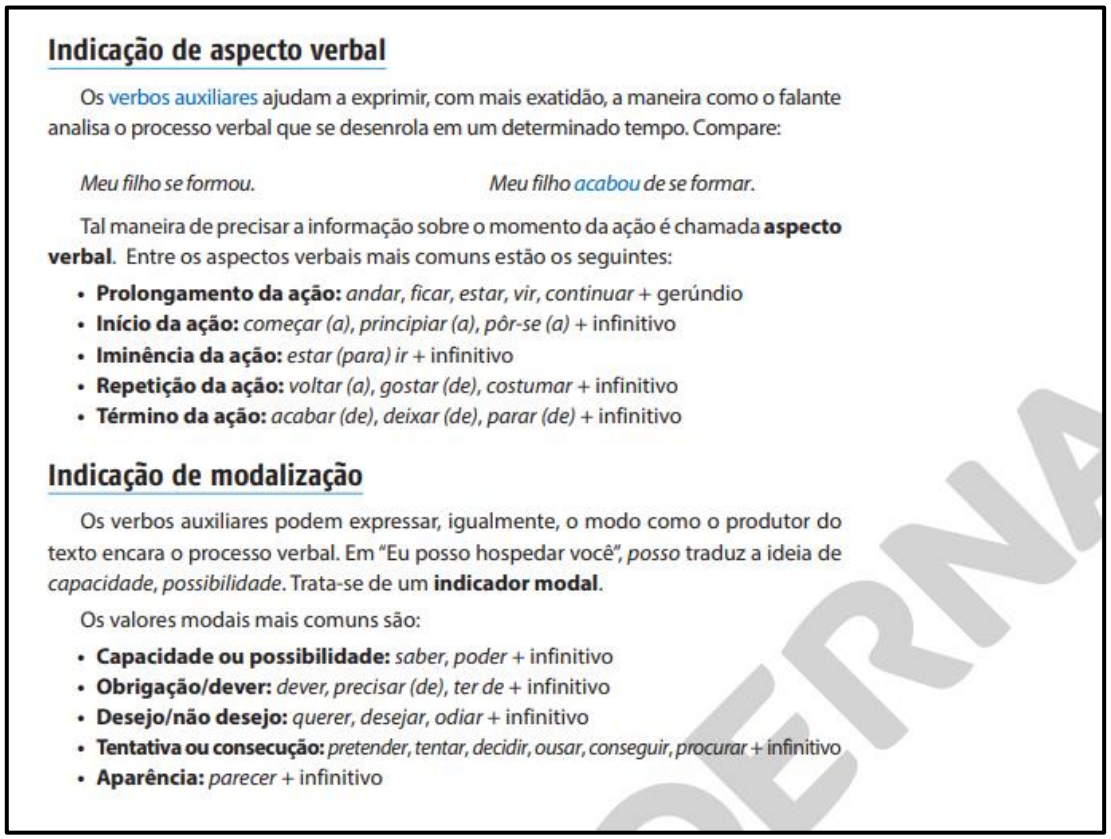
Além de formar os tempos compostos e a voz passiva analítica, como veremos adiante, os verbos auxiliares têm duas outras importantes funções: indicar o aspecto verbal e modalizar o discurso.

Os verbos auxiliares associam-se às formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio), que exercem a função de verbo principal. Cabe a elas apresentar a ideia central da locução e a eles expressar as informações gramaticais de número, pessoa, tempo e modo, além de especificar o conteúdo expresso pelos verbos principais.

236

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2020, p. 236)

Figura 102 - Verbos auxiliares modais suas funções – Parte II – MB03-00



Indicação de aspecto verbal

Os verbos auxiliares ajudam a exprimir, com mais exatidão, a maneira como o falante analisa o processo verbal que se desenrola em um determinado tempo. Compare:

Meu filho se formou. *Meu filho acabou de se formar.*

Tal maneira de precisar a informação sobre o momento da ação é chamada **aspecto verbal**. Entre os aspectos verbais mais comuns estão os seguintes:

- **Prolongamento da ação:** *andar, ficar, estar, vir, continuar* + gerúndio
- **Início da ação:** *começar (a), principiar (a), pôr-se (a)* + infinitivo
- **Iminência da ação:** *estar (para) ir* + infinitivo
- **Repetição da ação:** *voltar (a), gostar (de), costumar* + infinitivo
- **Término da ação:** *acabar (de), deixar (de), parar (de)* + infinitivo

Indicação de modalização

Os verbos auxiliares podem expressar, igualmente, o modo como o produtor do texto encara o processo verbal. Em "Eu posso hospedar você", *posso* traduz a ideia de *capacidade, possibilidade*. Trata-se de um **indicador modal**.

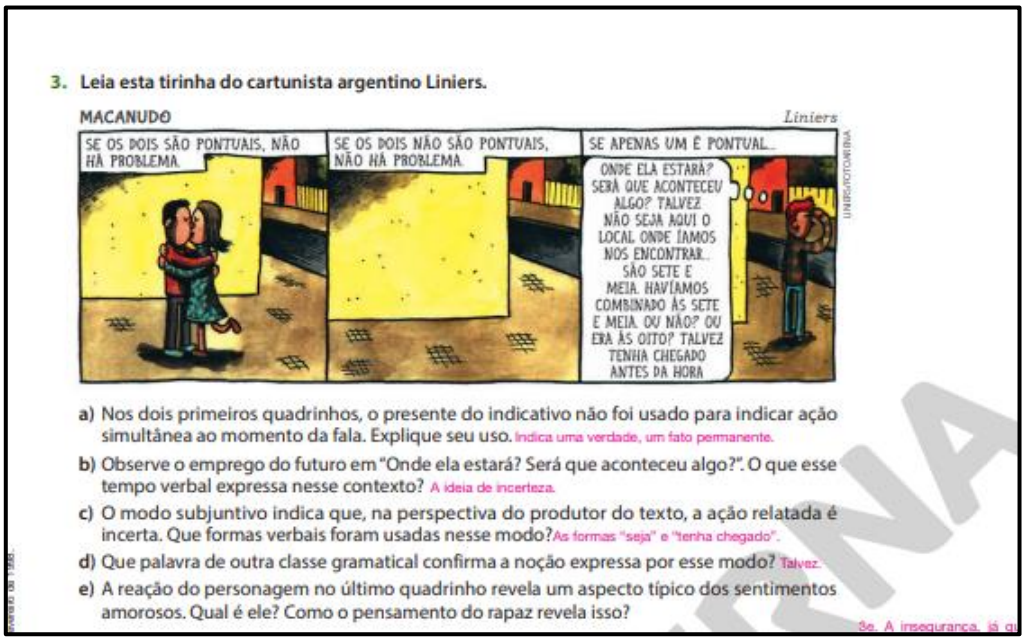
Os valores modais mais comuns são:

- **Capacidade ou possibilidade:** *saber, poder* + infinitivo
- **Obrigação/dever:** *dever, precisar (de), ter de* + infinitivo
- **Desejo/não desejo:** *querer, desejar, odiar* + infinitivo
- **Tentativa ou consecução:** *pretender, tentar, decidir, ousar, conseguir, procurar* + infinitivo
- **Aparência:** *parecer* + infinitivo

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2020, p. 237)

As atividades relacionadas com os verbos também não mencionam a *modalidade* diretamente. O que prevalece é um trabalho implícito, explorando, justamente, os modos e os tempos verbais que não foram elencados como elementos modalizadores, consoante as figuras 103 e 104. São atividades de cunho *metalinguístico*, predominando atividades de *reconhecimento*, com exceção do item a) que é de explicitação, já que se pede para explicar o uso do tempo verbal.

Figura 103 - Atividade 33 - Verbo e suas funções – MB03-00



3. Leia esta tirinha do cartunista argentino Liniers.

MACANUDO — Liniers

a) Nos dois primeiros quadrinhos, o presente do indicativo não foi usado para indicar ação simultânea ao momento da fala. Explique seu uso. Indica uma verdade, um fato permanente.

b) Observe o emprego do futuro em "Onde ela estará? Será que aconteceu algo?". O que esse tempo verbal expressa nesse contexto? A ideia de incerteza.

c) O modo subjuntivo indica que, na perspectiva do produtor do texto, a ação relatada é incerta. Que formas verbais foram usadas nesse modo? As formas "seja" e "tenha chegado".

d) Que palavra de outra classe gramatical confirma a noção expressa por esse modo? Talvez.

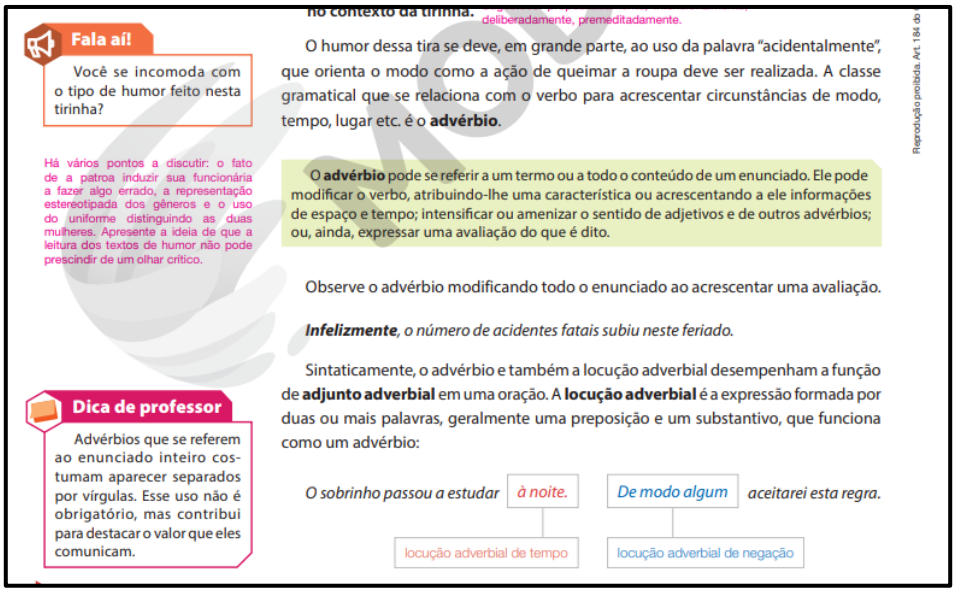
e) A reação do personagem no último quadrinho revela um aspecto típico dos sentimentos amorosos. Qual é ele? Como o pensamento do rapaz revela isso?

3e. A insegurança, já q

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2020, p. 241)

Ao longo do tópico, a função do advérbio de avaliar o que é dito é mencionada, mas não se atribui a este processo o nome de *modalidade* ou *modalização*, nem tampouco se identifica o tipo de *modalidade*, conforme podemos ver a seguir, na figura 104.

Figura 104 - Função do advérbio – MB03-00



no contexto da tirinha. deliberadamente, premeditadamente.

Fala aí!

Você se incomoda com o tipo de humor feito nesta tirinha?

Há vários pontos a discutir: o fato de a patroa induzir sua funcionária a fazer algo errado, a representação estereotipada dos gêneros e o uso do uniforme distinguindo as duas mulheres. Apresente a ideia de que a leitura dos textos de humor não pode prescindir de um olhar crítico.

O humor dessa tira se deve, em grande parte, ao uso da palavra "acidentalmente", que orienta o modo como a ação de queimar a roupa deve ser realizada. A classe gramatical que se relaciona com o verbo para acrescentar circunstâncias de modo, tempo, lugar etc. é o **advérbio**.

O **advérbio** pode se referir a um termo ou a todo o conteúdo de um enunciado. Ele pode modificar o verbo, atribuindo-lhe uma característica ou acrescentando a ele informações de espaço e tempo; intensificar ou amenizar o sentido de adjetivos e de outros advérbios; ou, ainda, expressar uma avaliação do que é dito.

Observe o advérbio modificando todo o enunciado ao acrescentar uma avaliação.

***Infelizmente**, o número de acidentes fatais subiu neste feriado.*

Sintaticamente, o advérbio e também a locução adverbial desempenham a função de **adjunto adverbial** em uma oração. A **locução adverbial** é a expressão formada por duas ou mais palavras, geralmente uma preposição e um substantivo, que funciona como um advérbio:

O sobrinho passou a estudar à noite. (locução adverbial de tempo) *De modo algum aceitarei esta regra.* (locução adverbial de negação)

Dica de professor

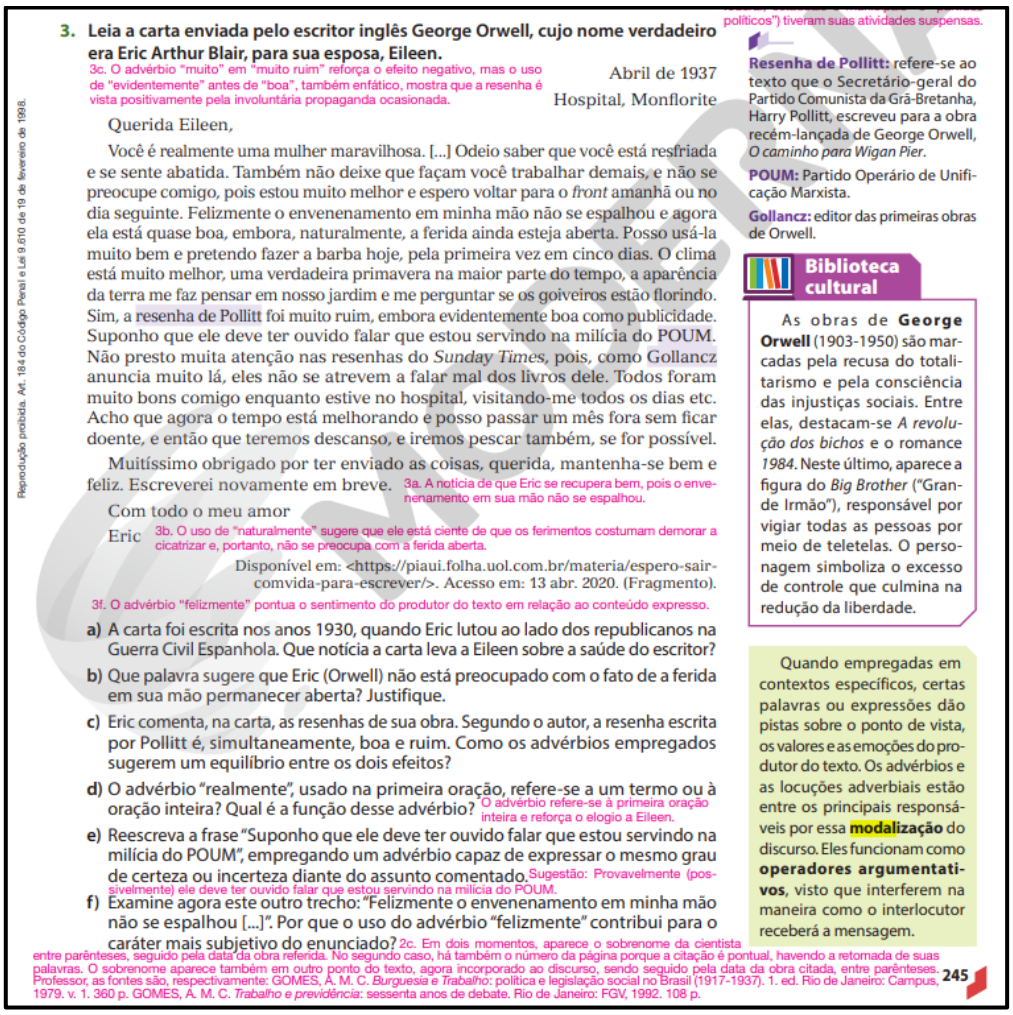
Advérbios que se referem ao enunciado inteiro costumam aparecer separados por vírgulas. Esse uso não é obrigatório, mas contribui para destacar o valor que eles comunicam.

Reprodução proibida. Art. 184 do

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2020, p. 242)

Somente no decorrer das atividades relacionadas com o conteúdo, a *modalização* do advérbio é mencionada. Essa referência é feita através de uma caixa de texto com uma informação adicional, que acompanha as atividades, conforme a figura 105. Ao longo da mesma figura, temos as atividades (itens d), e) e f) da questão 3 que solicitam do aluno a compreensão dessa função do advérbio que modaliza o que é dito. Sugere-se, inclusive, uma percepção de diferentes efeitos de sentido (item e) da questão 3). O manual opta por fazer a abordagem da *modalidade* nas atividades e a nomeia através dessa caixa lateral. Denominam-se os advérbios que modalizam o discurso de *operadores argumentativos*, mas não se explica o termo, nem relaciona o mesmo diretamente com as atividades.

Figura 105 - O advérbio e sua função modalizadora – MB03-00



3. **Leia a carta enviada pelo escritor inglês George Orwell, cujo nome verdadeiro era Eric Arthur Blair, para sua esposa, Eileen.**

3c. O advérbio "muito" em "muito ruim" reforça o efeito negativo, mas o uso de "evidentemente" antes de "boa", também enfático, mostra que a resenha é vista positivamente pela involuntária propaganda ocasionada.

Abril de 1937
Hospital, Monflorite

Querida Eileen,

Você é realmente uma mulher maravilhosa. [...] Odeio saber que você está resfriada e se sente abatida. Também não deixe que façam você trabalhar demais, e não se preocupe comigo, pois estou muito melhor e espero voltar para o *front* amanhã ou no dia seguinte. Felizmente o envenenamento em minha mão não se espalhou e agora ela está quase boa, embora, naturalmente, a ferida ainda esteja aberta. Posso usá-la muito bem e pretendo fazer a barba hoje, pela primeira vez em cinco dias. O clima está muito melhor, uma verdadeira primavera na maior parte do tempo, a aparência da terra me faz pensar em nosso jardim e me perguntar se os goiveiros estão florindo. Sim, a resenha de Pollitt foi muito ruim, embora evidentemente boa como publicidade. Suponho que ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM. Não presto muita atenção nas resenhas do *Sunday Times*, pois, como Gollancz anuncia muito lá, eles não se atrevem a falar mal dos livros dele. Todos foram muito bons comigo enquanto estive no hospital, visitando-me todos os dias etc. Acho que agora o tempo está melhorando e posso passar um mês fora sem ficar doente, e então que teremos descanso, e iremos pescar também, se for possível.

Muitíssimo obrigado por ter enviado as coisas, querida, mantenha-se bem e feliz. Escreverei novamente em breve.

3a. A notícia de que Eric se recupera bem, pois o envenenamento em sua mão não se espalhou.

Com todo o meu amor
Eric

3b. O uso de "naturalmente" sugere que ele está ciente de que os ferimentos costumam demorar a cicatrizar e, portanto, não se preocupa com a ferida aberta.

Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/espero-sair-comvida-para-escrever/>. Acesso em: 13 abr. 2020. (Fragmento).

3f. O advérbio "felizmente" pontua o sentimento do produtor do texto em relação ao conteúdo expresso.

a) A carta foi escrita nos anos 1930, quando Eric lutou ao lado dos republicanos na Guerra Civil Espanhola. Que notícia a carta leva a Eileen sobre a saúde do escritor?

b) Que palavra sugere que Eric (Orwell) não está preocupado com o fato de a ferida em sua mão permanecer aberta? Justifique.

c) Eric comenta, na carta, as resenhas de sua obra. Segundo o autor, a resenha escrita por Pollitt é, simultaneamente, boa e ruim. Como os advérbios empregados sugerem um equilíbrio entre os dois efeitos?

d) O advérbio "realmente", usado na primeira oração, refere-se a um termo ou à oração inteira? Qual é a função desse advérbio? O advérbio refere-se à primeira oração inteira e reforça o elogio a Eileen.

e) Reescreva a frase "Suponho que ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM", empregando um advérbio capaz de expressar o mesmo grau de certeza ou incerteza diante do assunto comentado. Sugestão: Provavelmente (possivelmente) ele deve ter ouvido falar que estou servindo na milícia do POUM.

f) Examine agora este outro trecho: "Felizmente o envenenamento em minha mão não se espalhou [...]". Por que o uso do advérbio "felizmente" contribui para o caráter mais subjetivo do enunciado? 2c. Em dois momentos, aparece o sobrenome da cientista entre parênteses, seguido pela data da obra referida. No segundo caso, há também o número da página porque a citação é pontual, havendo a retomada de suas palavras. O sobrenome aparece também em outro ponto do texto, agora incorporado ao discurso, sendo seguido pela data da obra citada, entre parênteses. Professor, as fontes são, respectivamente: GOMES, Â. M. C. *Burguesia e Trabalho*: política e legislação social no Brasil (1917-1937). 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1979. v. 1. 360 p. GOMES, Â. M. C. *Trabalho e previdência*: sessenta anos de debate. Rio de Janeiro: FGV, 1992. 108 p.

políticos") tiveram suas atividades suspensas.

Resenha de Pollitt: refere-se ao texto que o Secretário-geral do Partido Comunista da Grã-Bretanha, Harry Pollitt, escreveu para a obra recém-lançada de George Orwell, *O caminho para Wigan Pier*.

POUM: Partido Operário de Unificação Marxista.

Gollancz: editor das primeiras obras de Orwell.

Biblioteca cultural

As obras de **George Orwell** (1903-1950) são marcadas pela recusa do totalitarismo e pela consciência das injustiças sociais. Entre elas, destacam-se *A revolução dos bichos* e o romance *1984*. Neste último, aparece a figura do *Big Brother* ("Grande Irmão"), responsável por vigiar todas as pessoas por meio de teletelas. O personagem simboliza o excesso de controle que culmina na redução da liberdade.

Quando empregadas em contextos específicos, certas palavras ou expressões dão pistas sobre o ponto de vista, os valores e as emoções do produtor do texto. Os advérbios e as locuções adverbiais estão entre os principais responsáveis por essa **modalização** do discurso. Eles funcionam como **operadores argumentativos**, visto que interferem na maneira como o interlocutor receberá a mensagem.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, (2020, p. 242)

Uma última menção explícita é feita no manual, mas é tão superficial quanto a menção feita ao adjetivo. Na abordagem do conteúdo de *oração subordinada adverbial*, o manual cita uma classificação para um tipo de oração adverbial: "*oração subordinada adverbial modal*." Devido a essa classificação, resolvemos pontuar como mais uma menção, mas que não é aprofundada, nem abordada em atividade. A seguir, a menção na íntegra:

> Alguns estudiosos apontam a existência de mais dois tipos de oração subordinada adverbial, embora não estejam indicadas na NGB. • Oração subordinada adverbial locativa — equivaleria a um adjunto adverbial de lugar, sendo introduzida por onde, sem antecedente, combinado ou não com preposição: O rapaz desejava ir *para onde os pais moravam*. • **Oração subordinada adverbial modal** — traduziria a maneira como se realiza o fato expresso na oração principal e equivaleria a um adjunto adverbial de modo: Viajaram juntos *sem que trocassem uma única palavra*. (Ormundo & Siniscalchi, 2020, p. 292)

Seguidamente, sintetizamos a análise na grelha. Notemos que as escassas abordagens ao conteúdo explícito não se fazem de forma contextualizada. Também não há uma classificação para a *modalidade*, apenas a menção de valores relacionados com as ocorrências nas formas nominais. Nas atividades, a menção é explícita no caso do advérbio, já que o manual abre a caixa para mencionar a função modalizadora dessa classe que aparece nas questões, e implícita, no trabalho com os tempos e modos verbais.

Quadro 33 - Grelha de análise do MB03-00

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares	
Nome do projeto	Se liga nas linguagens
Editora	Moderna
País de edição	Brasil
Ano de edição	2020
Ano de escolaridade	MB03-00
Nos manuais escolares,	

	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	X		X		
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Adjetivo Verbo Advérbio				
Qual tipologia é adotada?	Não se cita.				
Quais são os marcadores de modalidade explorados?	Verbos, adjetivos, advérbios.	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Não	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Não
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbios	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim
Se a modalidade é abordada implicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Verbo				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita (X) Ensino da leitura ( ) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Modos e tempos verbais	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

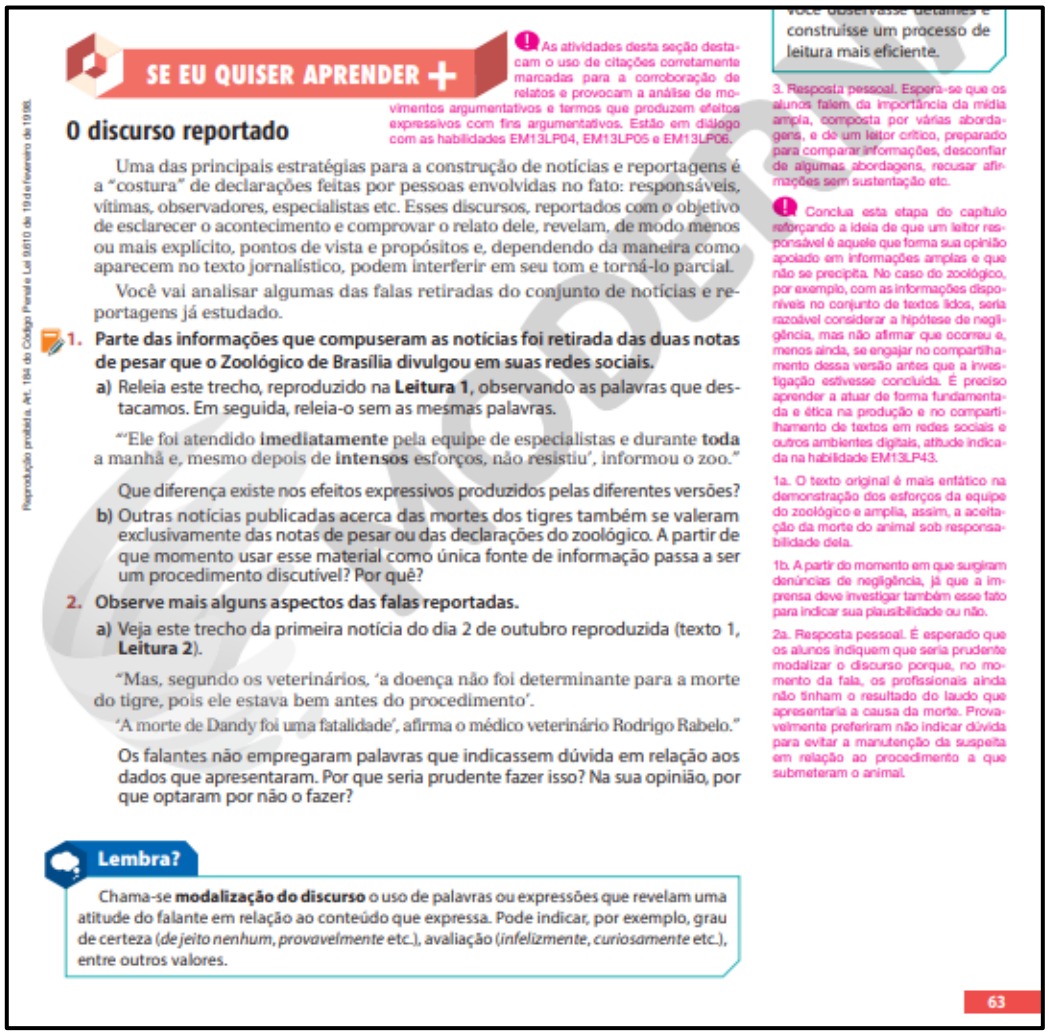
Fonte: elaborado pela autora

4.3.3.2. MB03-02, MB03-05 e MB03-06

As menções que se dão no restante dos manuais da coleção são bastante pontuais, seguindo, de certa forma, o mesmo padrão que tivemos no manual MB03-00. Nos manuais identificados no título desta seção, a *modalidade* aparece acionada em atividades relacionadas com o estudo dos gêneros textuais e do discurso. O MB03-02 trabalha uma questão sobre a *modalidade* ao promover a discussão sobre o discurso jornalístico, principalmente, os gêneros notícia e reportagem, na unidade 2, intitulada *A experiência jornalística*. Assim sendo, a questão 1, letra a), e a questão 2 (figura 102) pedem que o aluno reflita sobre o uso e o não uso de elementos modalizadores e o efeito de sentido que essas expressões provocam. São atividades *epilinguística* e de *explicitação*. Em seguida, abre-se uma pequena caixa de texto, na qual se apresenta uma breve definição de *modalização do discurso*, sem apontar tipologias ou detalhar valores e/ou formas. As atividades relacionam-se às notícias: *Morre, no zoológico de Brasília, o tigre-de-bengala Dandy*[273] (Leitura 1 – texto 1); *Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no zoo de Brasília, teve insuficiência renal* e *Tigre Branco do zoo de Brasília, Dandy morreu por insuficiência renal*[274]. (Leitura 2 – texto 1 e texto 2, respectivamente)

[273] Página 54 do manual e anexo 29 desta tese.
[274] Páginas 55-57 do manual e anexo 30 desta tese.

Figura 106 - *Modalização* do discurso e o discurso jornalístico – MB03-02



SE EU QUISER APRENDER +

As atividades desta seção destacam o uso de citações corretamente marcadas para a corroboração de relatos e provocam a análise de movimentos argumentativos e termos que produzem efeitos expressivos com fins argumentativos. Estão em diálogo com as habilidades EM13LP04, EM13LP05 e EM13LP06.

O discurso reportado

Uma das principais estratégias para a construção de notícias e reportagens é a "costura" de declarações feitas por pessoas envolvidas no fato: responsáveis, vítimas, observadores, especialistas etc. Esses discursos, reportados com o objetivo de esclarecer o acontecimento e comprovar o relato dele, revelam, de modo menos ou mais explícito, pontos de vista e propósitos e, dependendo da maneira como aparecem no texto jornalístico, podem interferir em seu tom e torná-lo parcial.

Você vai analisar algumas das falas retiradas do conjunto de notícias e reportagens já estudado.

1. **Parte das informações que compuseram as notícias foi retirada das duas notas de pesar que o Zoológico de Brasília divulgou em suas redes sociais.**

a) Releia este trecho, reproduzido na **Leitura 1**, observando as palavras que destacamos. Em seguida, releia-o sem as mesmas palavras.

"'Ele foi atendido **imediatamente** pela equipe de especialistas e durante **toda** a manhã e, mesmo depois de **intensos** esforços, não resistiu', informou o zoo."

Que diferença existe nos efeitos expressivos produzidos pelas diferentes versões?

b) Outras notícias publicadas acerca das mortes dos tigres também se valeram exclusivamente das notas de pesar ou das declarações do zoológico. A partir de que momento usar esse material como única fonte de informação passa a ser um procedimento discutível? Por quê?

2. **Observe mais alguns aspectos das falas reportadas.**

a) Veja este trecho da primeira notícia do dia 2 de outubro reproduzida (texto 1, **Leitura 2**).

"Mas, segundo os veterinários, 'a doença não foi determinante para a morte do tigre, pois ele estava bem antes do procedimento'.

'A morte de Dandy foi uma fatalidade', afirma o médico veterinário Rodrigo Rabelo."

Os falantes não empregaram palavras que indicassem dúvida em relação aos dados que apresentaram. Por que seria prudente fazer isso? Na sua opinião, por que optaram por não o fazer?

Lembra?

Chama-se **modalização do discurso** o uso de palavras ou expressões que revelam uma atitude do falante em relação ao conteúdo que expressa. Pode indicar, por exemplo, grau de certeza (*de jeito nenhum*, *provavelmente* etc.), avaliação (*infelizmente*, *curiosamente* etc.), entre outros valores.

63

construísse um processo de leitura mais eficiente.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos falem da importância da mídia ampla, composta por várias abordagens, e de um leitor crítico, preparado para comparar informações, desconfiar de algumas abordagens, recusar afirmações sem sustentação etc.

Conclua esta etapa do capítulo reforçando a ideia de que um leitor responsável é aquele que forma sua opinião apoiado em informações amplas e que não se precipita. No caso do zoológico, por exemplo, com as informações disponíveis no conjunto de textos lidos, seria razoável considerar a hipótese de negligência, mas não afirmar que ocorreu e, menos ainda, se engajar no compartilhamento dessa versão antes que a investigação estivesse concluída. É preciso aprender a atuar de forma fundamentada e ética na produção e no compartilhamento de textos em redes sociais e outros ambientes digitais, atitude indicada na habilidade EM13LP43.

1a. O texto original é mais entático na demonstração dos esforços da equipe do zoológico e amplia, assim, a aceitação da morte do animal sob responsabilidade dela.

1b. A partir do momento em que surgiram denúncias de negligência, já que a imprensa deve investigar também esse fato para indicar sua plausibilidade ou não.

2a. Resposta pessoal. É esperado que os alunos indiquem que seria prudente modalizar o discurso porque, no momento da fala, os profissionais ainda não tinham o resultado do laudo que apresentaria a causa da morte. Provavelmente preferiram não indicar dúvida para evitar a manutenção da suspeita em relação ao procedimento a que submeteram o animal.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

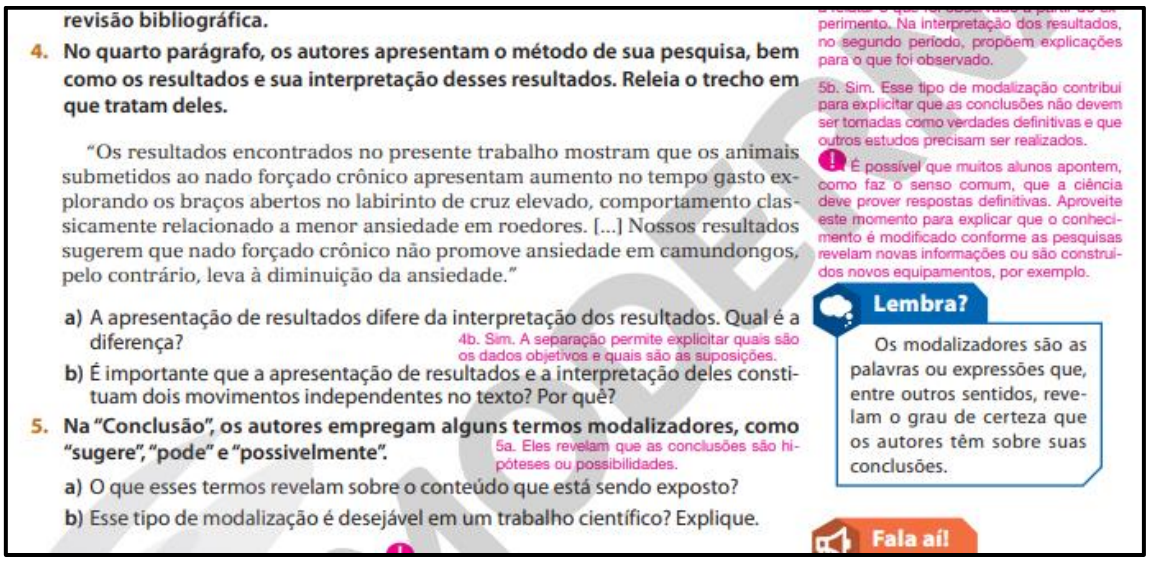
Fonte: Ormundo W. , et al. (2020, p. 63)

Já o manual MB03-05 é ainda mais sucinto em sua abordagem, conforme a figura 107 a seguir. Esta aparece em forma de lembrete, pressupondo que o conteúdo tenha sido explorado, de maneira detalhada, em outra parte do manual, ou em outro manual da coleção. Do mesmo modo que o MB03-02, a atividade em que a *modalidade* é trabalhada está a serviço do estudo do gênero artigo científico, cujo título é: *Nado forçado crônico diminui a ansiedade em camundongos*[275]. Por isso, a questão 5, figura 104, reflete sobre a adequação do uso dos elementos modalizadores em destaque:

[275] Páginas 121 e 122 do manual e anexo 31 desta tese.

verbos e advérbio. São atividades de *explicitação*. Na sequência, não se detalham essas formas nem os valores modais.

Figura 107 - *Modalização* e o artigo científico – MB03-05



revisão bibliográfica.

4. **No quarto parágrafo, os autores apresentam o método de sua pesquisa, bem como os resultados e sua interpretação desses resultados. Releia o trecho em que tratam deles.**

"Os resultados encontrados no presente trabalho mostram que os animais submetidos ao nado forçado crônico apresentam aumento no tempo gasto explorando os braços abertos no labirinto de cruz elevado, comportamento classicamente relacionado a menor ansiedade em roedores. [...] Nossos resultados sugerem que nado forçado crônico não promove ansiedade em camundongos, pelo contrário, leva à diminuição da ansiedade."

a) A apresentação de resultados difere da interpretação dos resultados. Qual é a diferença?

4b. Sim. A separação permite explicitar quais são os dados objetivos e quais são as suposições.

b) É importante que a apresentação de resultados e a interpretação deles constituam dois movimentos independentes no texto? Por quê?

5. **Na "Conclusão", os autores empregam alguns termos modalizadores, como "sugere", "pode" e "possivelmente".**

5a. Eles revelam que as conclusões são hipóteses ou possibilidades.

a) O que esses termos revelam sobre o conteúdo que está sendo exposto?

b) Esse tipo de modalização é desejável em um trabalho científico? Explique.

perimento. Na interpretação dos resultados, no segundo período, propõem explicações para o que foi observado.

5b. Sim. Esse tipo de modalização contribui para explicitar que as conclusões não devem ser tomadas como verdades definitivas e que outros estudos precisam ser realizados.

É possível que muitos alunos apontem, como faz o senso comum, que a ciência deve prover respostas definitivas. Aproveite este momento para explicar que o conhecimento é modificado conforme as pesquisas revelam novas informações ou são construídos novos equipamentos, por exemplo.

Lembra?

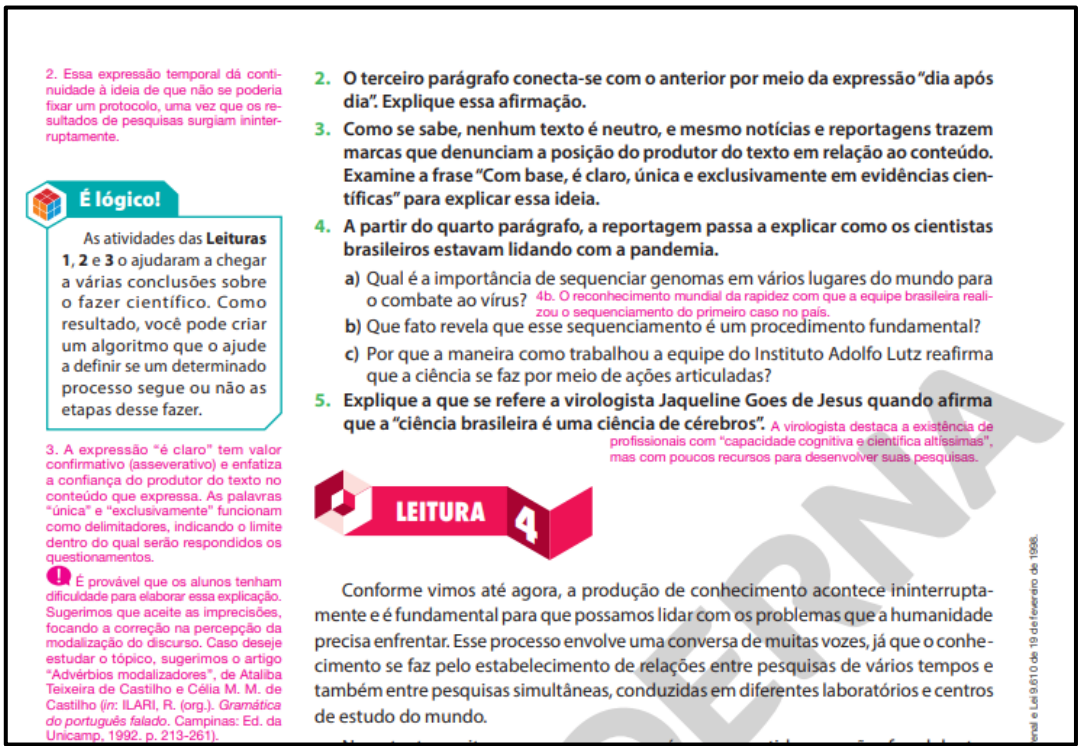
Os modalizadores são as palavras ou expressões que, entre outros sentidos, revelam o grau de certeza que os autores têm sobre suas conclusões.

Fala aí!

Fonte: Ormundo W., et al. (2020, p. 63)

A última menção que aqui apresentamos corresponde a mais uma atividade referente a textos do discurso científico e a uma nota feita ao professor. Lembramos que, similarmente ao que ocorreu com o manual da editora Saraiva, o manual do professor apresenta sugestões de aprofundamento do assunto, que, neste caso, nos dão pistas da linha teórica seguida. Desta vez, a sugestão recaiu sobre o texto "Advérbios modalizadores" de Castilho e Castilho (2002) para que o professor auxilie o aluno na análise dos meios modalizadores destacados na questão 3 da figura 108.

Figura 108 - *Modalização* e o discurso científico – MB03-06



2. Essa expressão temporal dá continuidade à ideia de que não se poderia fixar um protocolo, uma vez que os resultados de pesquisas surgiam ininterruptamente.

É lógico!

As atividades das **Leituras 1**, **2** e **3** o ajudaram a chegar a várias conclusões sobre o fazer científico. Como resultado, você pode criar um algoritmo que o ajude a definir se um determinado processo segue ou não as etapas desse fazer.

3. A expressão "é claro" tem valor confirmativo (asseverativo) e enfatiza a confiança do produtor do texto no conteúdo que expressa. As palavras "única" e "exclusivamente" funcionam como delimitadores, indicando o limite dentro do qual serão respondidos os questionamentos.

É provável que os alunos tenham dificuldade para elaborar essa explicação. Sugerimos que aceite as imprecisões, focando a correção na percepção da modalização do discurso. Caso deseje estudar o tópico, sugerimos o artigo "Advérbios modalizadores", de Ataliba Teixeira de Castilho e Célia M. M. de Castilho (*in*: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. p. 213-261).

2. **O terceiro parágrafo conecta-se com o anterior por meio da expressão "dia após dia". Explique essa afirmação.**
3. **Como se sabe, nenhum texto é neutro, e mesmo notícias e reportagens trazem marcas que denunciam a posição do produtor do texto em relação ao conteúdo. Examine a frase "Com base, é claro, única e exclusivamente em evidências científicas" para explicar essa ideia.**
4. **A partir do quarto parágrafo, a reportagem passa a explicar como os cientistas brasileiros estavam lidando com a pandemia.**
   a) Qual é a importância de sequenciar genomas em vários lugares do mundo para o combate ao vírus? 4b. O reconhecimento mundial da rapidez com que a equipe brasileira realizou o sequenciamento do primeiro caso no país.
   b) Que fato revela que esse sequenciamento é um procedimento fundamental?
   c) Por que a maneira como trabalhou a equipe do Instituto Adolfo Lutz reafirma que a ciência se faz por meio de ações articuladas?
5. **Explique a que se refere a virologista Jaqueline Goes de Jesus quando afirma que a "ciência brasileira é uma ciência de cérebros".** A virologista destaca a existência de profissionais com "capacidade cognitiva e científica altíssimas", mas com poucos recursos para desenvolver suas pesquisas.

LEITURA 4

Conforme vimos até agora, a produção de conhecimento acontece ininterruptamente e é fundamental para que possamos lidar com os problemas que a humanidade precisa enfrentar. Esse processo envolve uma conversa de muitas vozes, já que o conhecimento se faz pelo estabelecimento de relações entre pesquisas de vários tempos e também entre pesquisas simultâneas, conduzidas em diferentes laboratórios e centros de estudo do mundo.

Fonte: Ormundo W., et al. (2020, p. 126)

Seguidamente, apresentamos as grelhas de análise dos três manuais da área de Linguagens estudados nesta seção: MB03-02, MB03-05 e MB03-06

Quadro 34 - Grelha de análise do MB03-02

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares		
Nome do projeto	Se liga nas linguagens	
Editora	Moderna	
País de edição	Brasil	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	MB03-02	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento dado à modalidade?	X	

Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Estudo dos gêneros notícia e reportagem				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita ( ) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbio Quantificador Adjetivos	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 35 - Grelha de análise do MB03-05

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares		
Nome do projeto	Se liga nas linguagens	
Editora	Moderna	
País de edição	Brasil	
Ano de edição	2020	
Ano de escolaridade	MB03-05	
Nos manuais escolares,		
	Explícito	**Implícito**
Qual o tratamento dado à modalidade?	X	
Se a modalidade é abordada explicitamente,		
Em qual conteúdo ela aparece?	Estudo do artigo científico	
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita ( ) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )	

Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Verbos modais plenos Verbo auxiliar modal Advérbio	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 36 - Grelha de análise do MB03-06

Grelha para análise da categoria *modalidade* nos manuais escolares					
Nome do projeto	Se liga nas linguagens				
Editora	Moderna				
País de edição	Brasil				
Ano de edição	2020				
Ano de escolaridade	MB03-06				
Nos manuais escolares,					
	Explícito		**Implícito**		
Qual o tratamento dado à modalidade?	**X**				
Se a modalidade é abordada explicitamente,					
Em qual conteúdo ela aparece?	Estudo do discurso científico				
Em quais tipos de exercício é abordada?	Gramática explícita ( ) Ensino da leitura (X) Ensino da escrita ( )				
Quais são os marcadores de modalidade explorados nos exercícios de gramática explícita?	Advérbio	**Os marcadores de modalidade são apresentados em contexto de uso(texto)?**	Sim	**Os efeitos de sentido dos marcadores de modalidade são explorados?**	Sim

Fonte: elaborado pela autora

4.3.3.3. Síntese

Ao longo da análise dos manuais da editora Moderna, vimos que o livro específico de português, MB03-00, é o que aborda o conteúdo de análise linguística e que tende a fazê-lo da forma mais tradicional de que os demais buscam se afastar. Assim, evidenciou-se um trabalho explícito, muito superficial, com a *modalidade*, não abordando teorias, nem mesmo a mais clássica mencionada pela BNCC. O trabalho da *modalidade* a serviço do texto ficou a cargo dos demais manuais, em que se buscou, de forma bastante concisa, trazer os elementos modalizadores para caracterizar os diversos gêneros e os discursos apresentados.

4.4. A *modalidade* e os gêneros textuais

Ao longo da tese, entendemos o lugar de destaque do texto e dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, portanto, nos manuais de Português, para o ensino de todos os domínios da língua, incluindo o da gramática. Nessa perspectiva, esta seção tem como objetivo sintetizar as informações sobre os gêneros e a sua relação com o conteúdo da *modalidade* já expostas nas seções anteriores, mas que aqui ganha destaque, já que a *modalidade* se converte em um instrumento poderoso e indispensável à competência discursiva adequada, podendo funcionar como um diferenciador desses gêneros.

Corroborando a ideia de Bezerra (2010), afirmamos que os manuais didáticos[276] avançaram historicamente, colocando o texto no centro desses livros, apresentando uma ampla variedade de gêneros e de autores:

> Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos (que variam

[276] Embora Bezerra (2010) se refira à realidade dos manuais brasileiros, vimos, ao longo da tese, sobretudo no capítulo 2, que Brasil e Portugal têm realidades análogas no que diz respeito à evolução do ensino de português como língua materna.

conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino da nossa língua. (Bezerra, 2010, p. 46)

Constatamos, portanto, ao longo da análise dos manuais, tanto brasileiros, quanto portugueses, que o texto se configura como o núcleo da aprendizagem do português como língua materna. É através da exploração dos mais diversos gêneros, que a *modalidade* foi ativada, embora nem sempre de forma tão eficaz, como pudemos depreender. Nesse contexto, resumimos os gêneros textuais em associação às diferentes *modalidades* e suas respectivas formas, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos padrões estabelecidos pelos manuais no tratamento dessa categoria. Apresentamos, pois, dois quadros que resumem essa relação tanto nos manuais portugueses, como nos manuais brasileiros.

Quadro 37 - Gêneros textuais e as *modalidades* nos manuais portugueses

Manual	Gênero	Modalidade
Manual *Outras Expressões* 12.º	Crítica literária	Modalidade epistémica (verbo modal pleno)
	Literários	
	Romance (3) (excertos)	Modalidade epistémica (advérbio, verbo modal, tempo verbal) Modalidade apreciativa (construção frásica modalizadora)
	Conto (2)	Modalidade epistémica (verbo modal) Modalidade deôntica (verbo modal) Modalidade apreciativa (construção frásica modalizadora)
	Poema (1)	Modalidade epistémica (advérbio)
Manual Encontros 12.º	Artigo de opinião (2)	Modalidade epistémica (verbo pleno modal) Modalidade deôntica (verbo modal) Modalidade apreciativa (advérbio)
	Literários	
	Romance (3) (excertos)	Modalidade epistémica (verbo modal, tempo verbal, modo verbal)
	Poema (2)	Modalidade epistémica (verbo pleno modal, verbo modal, advérbio, construção frásica modalizadora)

		Modalidade deôntica (verbo modal, verbo pleno modal, modo verbal) Modalidade apreciativa (advérbio, entonação)
	Diário	Modalidade epistémica (advérbio)
Manual Palavras 12.º	Apreciação crítica (2)	Modalidade deôntica (verbo modal, tempo verbal) Modalidade epistêmica (advérbio)
	Literários	
	Romance (3) (excertos)	Modalidade epistémica (tempo verbal, verbo pleno modal) Modalidade deôntica (Verbo modal)
	Poema (3)	Modalidade epistémica (advérbio, tempo verbal) Modalidade deôntica (verbo modal)

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 38 - Gêneros textuais e as modalidades nos manuais brasileiros

Manual	Gênero	Modalidade
Manual específico Multiversos	Estatuto da Criança e do adolescente	Epistêmica (verbos modais e plenos com valor de modais)
Manual Linguagens Multiversos	Notícia	Epistêmica (advérbios)
	Ensaio jornalístico	Modalidade epistêmica / deôntica (verbos modais)
	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Modalidade deôntica
	Notícia	Modalidade epistêmica (orações subordinadas substantivas)
	Discurso político	Modalidade epistêmica (oração subordinada adverbial condicional)
Manual específico Práticas de Língua Portuguesa	Reportagem	Modalidade epistêmica (verbos plenos com valor modal)
	Ensaio jornalístico	Modalidade epistêmica (verbos modais plenos)
	Relatório de pesquisa	Modalidade epistêmica (verbos modais plenos)

Manual Linguagens **Prática de Linguagens**	Artigo de opinião	Modalidade deôntica (verbo auxiliar modal, adjetivo em posição predicativa) Modalidade epistêmica (adjetivos avaliativos)
Manual Linguagens **Se liga nas linguagens**	Notícia	Modalidade epistêmica (advérbios)
	Artigo científico	Modalidade epistêmica (verbos modais plenos e auxiliares modais, advérbios)

Fonte: elaborado pela autora

Conforme demonstrado no quadro 37, os manuais portugueses abordam os diversos tipos de *modalidade*, predominantemente a partir dos gêneros do campo literário, seguindo as diretrizes dos documentos que enfatizam esse domínio. Não conseguimos observar um trabalho diferenciado com a categoria que tivesse sido condicionada pelo gênero textual em destaque, ou seja, o gênero não se mostrou determinante para a compreensão da *modalidade*. Nesse sentido, predominaram atividades da *modalidade* puramente *metalinguísticas*, uma vez que não se verificou uma integração dos gêneros e das suas funcionalidades no plano gramatical.

Já no que concerne aos manuais brasileiros, consoante o quadro 38 e a análise empreendida, é possível identificar, de modo geral, uma relação entre os gêneros trabalhados e os tipos de *modalidade* acionados. Nesse sentido, os manuais apresentaram maior diversidade de gêneros textuais, havendo uma relação mais direta entre esses textos e as formas linguísticas utilizadas. Por isso, as atividades nesses manuais foram mais de cunho *epilinguístico*, pois conseguiram integrar, na maioria das vezes, atividades de eixos distintos, nomeadamente, análise linguística e leitura.

Apesar desse trabalho mais diversificado nos manuais brasileiros, é preciso lembrar que os manuais, seguindo as normativas da BNCC, apresentam essa variedade de gêneros textuais imposta pelo documento. Com relação a esse aspeto, Geraldi (2015) questiona a real aplicabilidade desse processo, uma vez que, para haver o trabalho profícuo de leitura e produção de textos, é preciso tempo:

> O excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo

> gênero [...]. Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores. E certamente morreremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa área profissional. (Geraldi, 2015, p. 389-390)

Nesse sentido, é necessário haver um equilíbrio na seleção dos gêneros textuais trabalhados nos diversos níveis da educação escolar. Uma seleção adequada de gêneros pode evidenciar, de forma bem mais produtiva, o processo de interação e as marcas de enunciação presentes nos textos. Entretanto, é um trabalho que atravessa não só a elaboração dos manuais escolares, mas a própria revisão dos documentos que norteiam os currículos escolares.

4.5. A *modalidade* como conteúdo gramatical: comparando os manuais

Nesta seção, discutimos a descrição e a análise sobre a *modalidade* como conteúdo gramatical empreendidas pelos manuais portugueses e brasileiros, permitindo-nos tecer algumas considerações e comparações sobre o ensino dessa categoria, e, consequentemente, refletir sobre o ensino de gramática proposto nesses livros.

Iniciamos com a reflexão sobre as escolhas teóricas dos manuais para embasar o conteúdo. Em todos os manuais portugueses revisados, repetiu-se a teoria de Campos e Xavier (1991). Entretanto, o que se observou foi um resumo dessa abordagem, que não considerou para além dos valores modais, seus graus, ou seja, os diferentes níveis de comprometimento com o que é enunciado, por exemplo. Saliente-se que a opção teórica feita pelos manuais está em consonância com os documentos norteadores do currículo que ora vigoravam na sua elaboração.

No que tange às teorias elencadas pelos manuais brasileiros, houve um maior leque de abordagens, revelando, além da proposta semântica tripartida, indicada pela

BNCC, a apresentação de outras teorias, nomeadamente da Enunciação e da Pragmática. O enquadramento teórico não foi, por isso, unânime, como pudemos identificar. Os manuais da editora Moderna, com estrutura e abordagem mais tradicional, sequer mencionaram tipologias, sugerindo, em nota ao professor, um estudo dos advérbios modalizadores, segundo a classificação de Castilho e Castilho (2002).

Outra questão merecedora de destaque foi a caracterização das atividades linguísticas. No que tange às atividades na perspectiva cognitiva, como explicitado por Silva (2006), prevalecem atividades de *reconhecimento* nos manuais portugueses, que são consideradas cognitivamente mais simples. Ainda nessa caracterização das atividades, usamos também os conceitos explorados no Brasil: atividade *linguística*, atividade *metalinguística* e atividade *epilinguística*, consoante Geraldi (1997) e Franchi (2006). Nessa perspectiva, nos manuais portugueses analisados, as atividades diretamente relacionadas com o conteúdo de *modalidade* são atividades *metalinguísticas*, que priorizam aspectos descritivos do fato linguístico, tomando a linguagem como objeto, mas não a associando de maneira efetiva aos outros domínios: leitura e escrita. Desse modo, não se concebe uma reflexão dos marcadores modais articulado com o texto e com o discurso.

Relacionando a abordagem da *modalidade* com a proposta de Silvano e Rodrigues (2010)[277], que articula a Pedagogia do Discurso e a Oficina Gramatical, temos as etapas de observação linguística a partir de um texto específico, com a análise linguística, pois é possível identificar o ato linguístico, no entanto, os exercícios não são aplicados ao domínio textual e discursivo, tampouco as estratégias modais são "analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo." (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 283), justamente porque não se concebem atividades *epilinguísticas*.

[277] Esta proposta está detalhada no capítulo 2, seção 2.4.2.3.

Desse modo, embora as atividades promovidas pelos manuais portugueses concorram também para a compreensão desses elementos gramaticais na significação do texto, visto que a estabilização de valores modais de determinados elementos num texto é uma etapa para essa compreensão, falta uma maior integração no aspecto discursivo, nomeadamente de gênero e uma reflexão da ordem do "problematizar", demonstrada pelo uso excessivo de atividade de *reconhecimento*. Essa abordagem resulta em um ensino de gramática menos reflexivo, usando a tipologia de Travaglia (2006). Isso porque não a observamos na sua totalidade, nas palavras de Antunes (2014, p. 46):

> A compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido.

Em contrapartida, os manuais brasileiros, como tentam se adequar aos conceitos que a própria BNCC incorporou, conseguiram, muitas vezes, apresentar atividades de cunho *epilinguístico*, promovendo uma atitude reflexiva, aplicada ao uso das estruturas em estudo nos manuais. Nesse sentido, suas atividades foram, em sua maioria, de *explicitação*. Entretanto, frequentemente, não houve um balanço dessas atividades em um trabalho com a metalinguagem, ou seja, em atividades *metalinguísticas*, também necessárias para que o aluno desenvolva o conhecimento formal e intuitivo da língua e as suas capacidades investigativas, como vimos com Duarte (1992) e Silvano e Rodrigues (2010). Ressaltamos também que a predominância de atividades *epilinguísticas* não foi a regra nos manuais brasileiros, já que os manuais da editora Moderna, em parte de sua abordagem, fazem um trabalho descontextualizado, sem reflexão sobre os modalizadores apresentados.

Desse modo, a análise linguística empreendida pelos manuais brasileiros, de maneira geral, apesar de estar apresentada em moldes reflexivos, considerando as funções das formas nos textos, aproximando-se do próprio conceito desenvolvido pelos

teóricos do Brasil, parece ter ido ao outro extremo e não ter conseguido promover uma reflexão *metalinguística* a contento, abordando o conteúdo gramatical *modalidade* de forma, muitas vezes, superficial.

Pensando nos diferentes efeitos de sentido, observamos também a importância do trabalho com gêneros variados. Isso nem sempre foi observado nos manuais portugueses, que, em sua maioria, priorizam os gêneros literários. Embora se reconheça a centralidade do texto literário no ensino de língua materna e a orientação dos programas para que a Literatura seja tomada como objeto central no ensino de Português, seria mister também um trabalho com gêneros de discursos variados, de modo a propiciar uma variação de marcadores modais, fazendo com que o aluno percebesse os vários usos, condicionados pelas distintas situações de comunicação, ou seja, pelos gêneros textuais e discursivos, trabalhando gramática, leitura, escrita, literatura de forma integrada.

Em outras palavras, Silva (2006, p. 440) também observa a pouca eficácia do tratamento gramatical nos manuais que analisou, destacando que o estudo da gramática está presente nos manuais, mas nem sempre com a eficácia que é necessária, uma vez que falta a integração desse domínio com os demais:

> Tanto como livro de consulta, quanto como referência discursiva dos manuais, a gramática está sempre presente, mesmo que aí, pela natureza das actividades dedicadas ao Funcionamento da Língua, as suas finalidades possam não ser concretizadas. Com efeito, se parece possível, de algum modo, desenvolver um tipo de conhecimento gramatical (já que os conteúdos gramaticais são avaliados sistematicamente), a verdade é que a promoção das competências e o cumprimento da sua função instrumental não serão sempre conseguidos, até porque os manuais fazem sempre questão de compartimentar e isolar as actividades de cada um dos domínios do ensino de língua materna.

Nesse aspecto, de modo geral, os manuais brasileiros diferenciam-se, posto que buscam não isolar essas atividades, mas trabalhá-las de forma mais integrada. Ademais, esses manuais apresentaram uma maior diversidade de gêneros textuais e tipos

discursivos para promover o trabalho com os modalizadores, o que oportunizou uma variação nos recursos estudados. Em contrapartida, nestes mesmos manuais, o texto literário serviu, pouquíssimas vezes, como objeto de estudo desse fenômeno linguístico.

Este contexto sugere que as discrepâncias identificadas nos manuais de Portugal e do Brasil derivam, em grande medida, de diferentes abordagens no ensino de gramática entre os dois países. Embora compartilhem a visão de examinar o fenômeno gramatical a partir do texto, a abordagem portuguesa está fundamentada em uma perspectiva retórico-estilística, privilegiando uma gramática centrada na aquisição da metalinguagem. Por outro lado, no Brasil, há espaço para a análise linguística em gêneros não literários, permitindo uma abordagem funcional da gramática, na qual se busca compreender o fenômeno linguístico e seus usos.

Em resumo, embora os manuais portugueses contemplem o tratamento da *modalidade*, falta integrá-lo nos demais domínios, refletir sobre o seu uso como estratégia de construção do texto, do gênero e do discurso, e compreender diferentes efeitos de sentido nos enunciados. “Assim, um ensino de língua que considere o real funcionamento da *modalização* não a isolará como um conteúdo específico, mas a abordará em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem: no ensino da leitura, da escrita e da análise linguística.” (Nascimento, 2012, p. 6). Já os manuais brasileiros, que, de maneira geral, conseguiram integrar de forma mais eficaz os eixos de ensino, promovendo uma reflexão da *modalidade* em textos reais, em que esta não funcionava apenas como pretexto, não procederam a uma sistematização do fenômeno, a fim de desenvolver o conhecimento formal do aluno sobre o fenômeno em questão e sobre a língua e suas habilidades investigativas.

4.6. A *modalidade* no ensino da leitura e da escrita nos manuais portugueses e brasileiros

Continuando a descrever o espaço dedicado à *modalidade* nos manuais, mas, desta vez, com especial atenção sobre a sua integração nos outros domínios de ensino, nomeadamente, leitura e escrita, tentamos verificar, nos manuais que compuseram o nosso *corpus*, se existe essa incorporação da *modalidade* nos outros conteúdos e, se

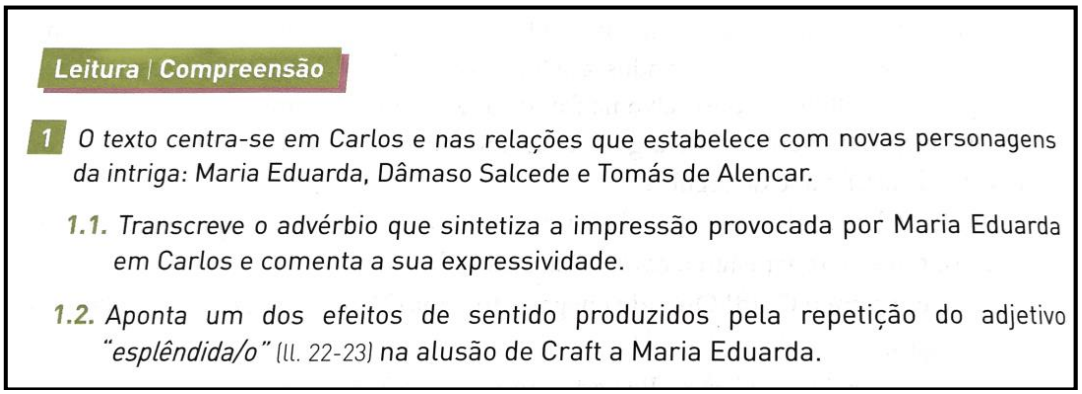
sim, de que forma sucedeu, pois compreendemos essa categoria como de grande relevância para a construção de sentido dos textos. Entretanto, entendemos que essa integração no ensino da leitura já foi iniciada na primeira parte de nossa análise, uma vez que tanto os manuais portugueses como os brasileiros tentaram integrar o domínio da gramática e o eixo da análise linguística/semiótica no domínio da leitura.

Desse modo, continuamos, nesta seção, a lançar um olhar sobre o domínio/eixo da leitura, mas também sobre o domínio/eixo da escrita em ambos os conjuntos de manuais. Dada a dificuldade de passar em revista todos os textos e atividades, como já justificado no capítulo 03 desta tese, optamos, nos manuais portugueses, por verificar a presença desse trabalho nos manuais do 10.º e 11.º anos dos projetos analisados, nos textos de caráter argumentativo; e, nos manuais brasileiros, por termos o acesso a versões digitais, usamos a ferramenta de busca do navegador, procurando atividades relacionadas com essas outras práticas que acionassem a *modalidade* como recurso importante para o desenvolvimento das demais competências. Nesse sentido, esta seção visa apresentar a existência de trabalho com a *modalidade* a serviço desses outros domínios/eixos e exemplificar de forma concisa tal trabalho.

4.6.1. Manuais portugueses

De maneira bastante pontual, foi possível identificar o trabalho com a *modalidade* de forma implícita nos três projetos portugueses considerados nesta tese. Todas as ocorrências encontradas mostram esse recurso linguístico sendo utilizado de forma implícita juntamente com o domínio da leitura e da educação literária. Não conseguimos identificar esse trabalho com os textos do tipo argumentativo, pelo que tivemos de focalizarmos gêneros literários, que, como vimos, predominam nos manuais portugueses. Não identificamos em nenhum dos projetos a associação da *modalidade* ao domínio da escrita. A seguir, as figuras 109, 110 e 111 com exemplo dessa abordagem implícita.

Figura 109 - *Modalidade* e o domínio da leitura – MP01-11[278]



Leitura | Compreensão

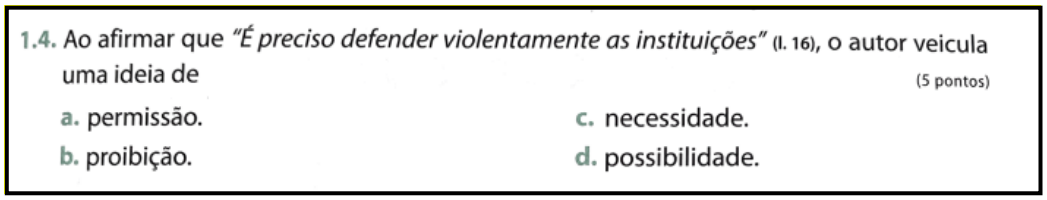
1 *O texto centra-se em Carlos e nas relações que estabelece com novas personagens da intriga: Maria Eduarda, Dâmaso Salcede e Tomás de Alencar.*

1.1. *Transcreve o advérbio que sintetiza a impressão provocada por Maria Eduarda em Carlos e comenta a sua expressividade.*

1.2. *Aponta um dos efeitos de sentido produzidos pela repetição do adjetivo "esplêndida/o" (ll. 22-23) na alusão de Craft a Maria Eduarda.*

Fonte: Silva, Cardoso e Rente (2020, p. 266)

Figura 110 - *Modalidade* e o domínio da leitura – MP02-11[279]

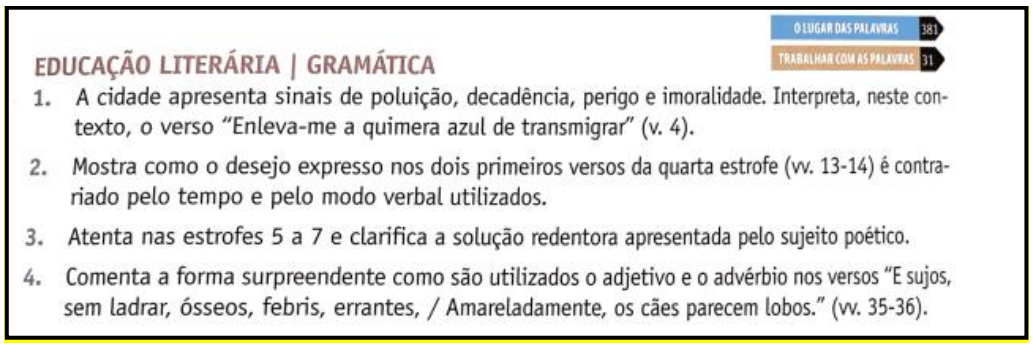


1.4. Ao afirmar que *"É preciso defender violentamente as instituições"* (l. 16), o autor veicula uma ideia de (5 pontos)

a. permissão.
b. proibição.
c. necessidade.
d. possibilidade.

Fonte: Jorge, Aguiar e Ribeiros (2020, p. 277)

Figura 111 - *Modalidade* e o domínio da educação literária – MP03-11[280]



O LUGAR DAS PALAVRAS 381
TRABALHAR COM AS PALAVRAS 31

EDUCAÇÃO LITERÁRIA | GRAMÁTICA

1. A cidade apresenta sinais de poluição, decadência, perigo e imoralidade. Interpreta, neste contexto, o verso "Enleva-me a quimera azul de transmigrar" (v. 4).
2. Mostra como o desejo expresso nos dois primeiros versos da quarta estrofe (vv. 13-14) é contrariado pelo tempo e pelo modo verbal utilizados.
3. Atenta nas estrofes 5 a 7 e clarifica a solução redentora apresentada pelo sujeito poético.
4. Comenta a forma surpreendente como são utilizados o adjetivo e o advérbio nos versos "E sujos, sem ladrar, ósseos, febris, errantes, / Amareladamente, os cães parecem lobos." (vv. 35-36).

Fonte: Pereira e Delindro (2019, p. 339)

[278] A atividade diz respeito ao texto *Um jantar*, excerto de *Os Maias*, páginas 264 – 266 do manual e anexo 32 desta tese.
[279] A atividade diz respeito ao texto *Ser Português, ainda*, páginas 275 e 276 do manual e anexo 33 desta tese.
[280] A atividade diz respeito ao texto *O sentimento de um Ocidental*, poema de Cânticos do Realismo e Outros Poemas, páginas 338 e 339 e anexo 34 desta tese.

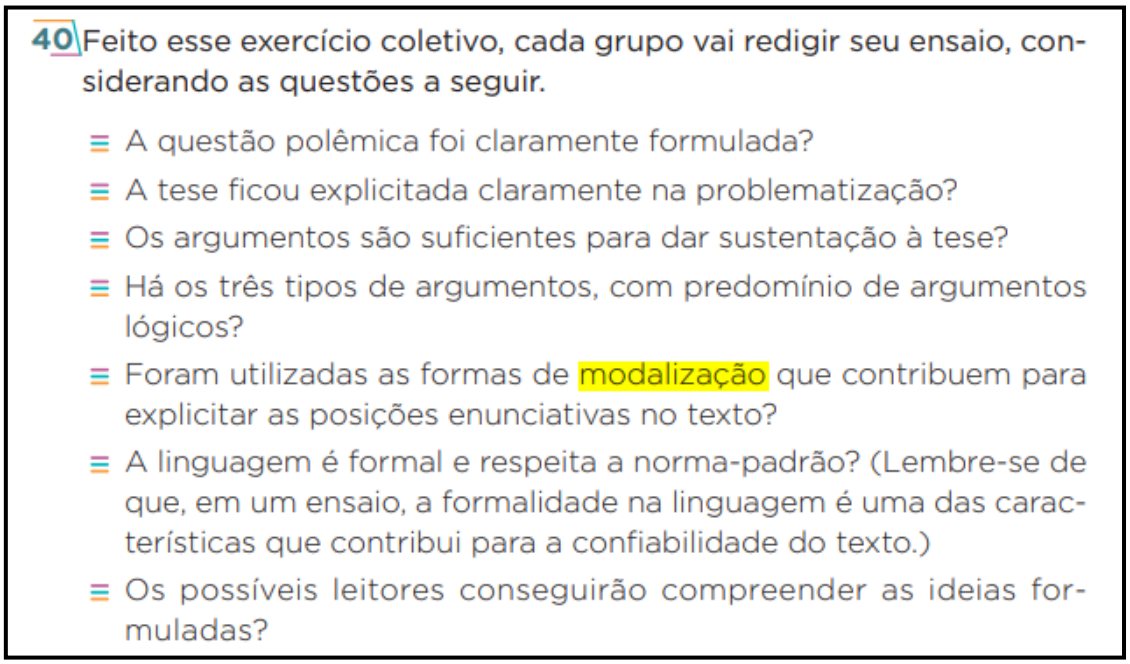
Todas as atividades das figuras acima dizem respeito à integração da *modalidade* como recurso gramatical a serviço da compreensão do texto, sem que se mencionem nomenclaturas para tal, por isso um trabalho primordialmente implícito, mas não menos importante que as ocorrências explícitas descritas nas seções anteriores deste capítulo. Na figura 109, o advérbio e o adjetivo são usados para que o aluno identifique a função avaliativa deles dentro do texto e os efeitos de sentido decorrentes de seus usos. Na figura 110, há uma relação mais direta, embora continue sendo implícita, ao trabalho com a *modalidade,* por meio da estrutura *é preciso* e *violentamente* e seu respectivo valor modal de necessidade. Na última questão, figura 111, as perguntas 2 e 4 trabalham estruturas distintas, mas todas atuando de forma modalizadora em seus contextos. São essas duas últimas questões da figura 111 atividades de *explicitação*. As demais são de *reconhecimento*.

4.6.2. Manuais brasileiros

Sabendo que os documentos regulares brasileiros atuais, que subsidiaram a confecção dos manuais analisados, promovem, de maneira geral, um discurso de ensino da gramática (análise linguística/semiótica) cada vez mais integrado nas demais práticas, leitura, oralidade e produção de texto, o que neste ponto se pretende é identificar de que modo a *modalidade*, entendida como um conteúdo de análise linguística, está inserida no desenvolvimento das demais práticas. Assim, como já explicado, devido ao grande volume de conteúdos relacionados com as práticas de leitura e escrita, não conseguimos fazer uma análise exaustiva dessa questão, trazendo para esta seção exemplos pontuais deste trabalho.

Destarte, apontamos as figuras 112 e 113 como exemplos de instrução para o eixo de produção textual. Na figura 112, pede-se que o aluno, para produzir o texto, considere “as formas de modalização” e suas posições enunciativas, conforme o manual trabalhou na exposição entrecortada da *modalidade*. Entretanto, para a produção do gênero textual ensaio, não houve qualquer menção a estruturas modalizadoras na exposição sobre esse gênero. Já na figura 113, o aluno recebe instrução para produzir um resumo e a observação de que se evitem estruturas modalizadoras.

Figura 112 - *Modalidade* e o eixo da produção textual – MB02-00

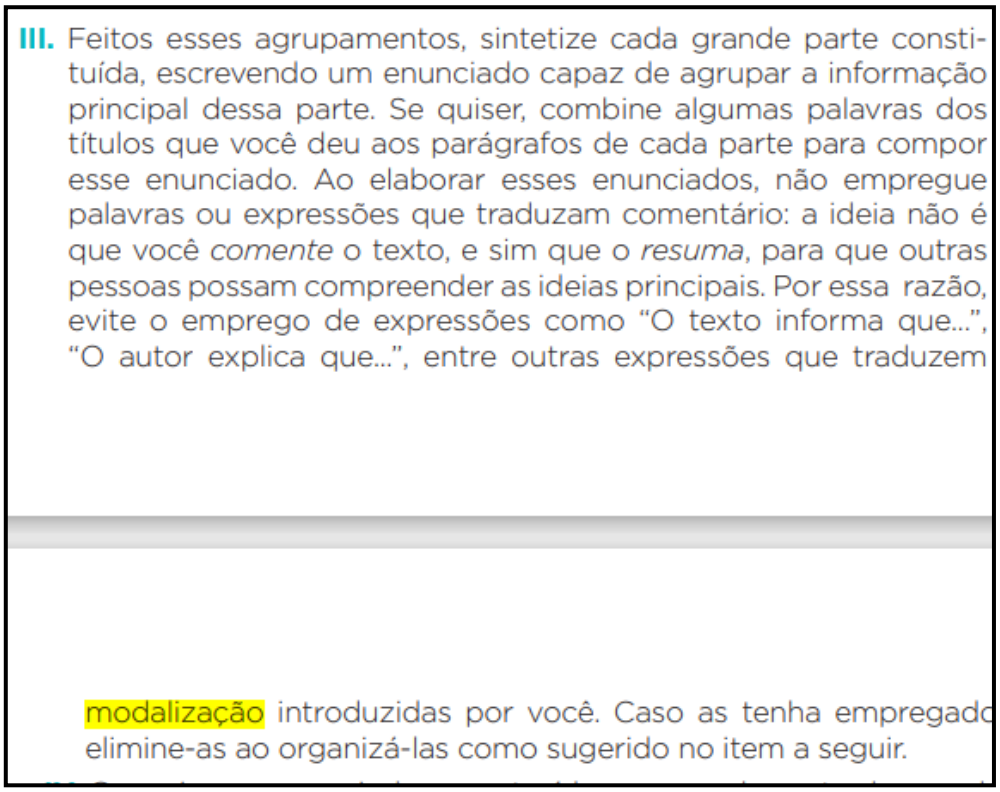


40 Feito esse exercício coletivo, cada grupo vai redigir seu ensaio, considerando as questões a seguir.

- A questão polêmica foi claramente formulada?
- A tese ficou explicitada claramente na problematização?
- Os argumentos são suficientes para dar sustentação à tese?
- Há os três tipos de argumentos, com predomínio de argumentos lógicos?
- Foram utilizadas as formas de modalização que contribuem para explicitar as posições enunciativas no texto?
- A linguagem é formal e respeita a norma-padrão? (Lembre-se de que, em um ensaio, a formalidade na linguagem é uma das características que contribui para a confiabilidade do texto.)
- Os possíveis leitores conseguirão compreender as ideias formuladas?

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 118)

Figura 113 - *Modalidade* e o eixo da produção textual II – MB02-00



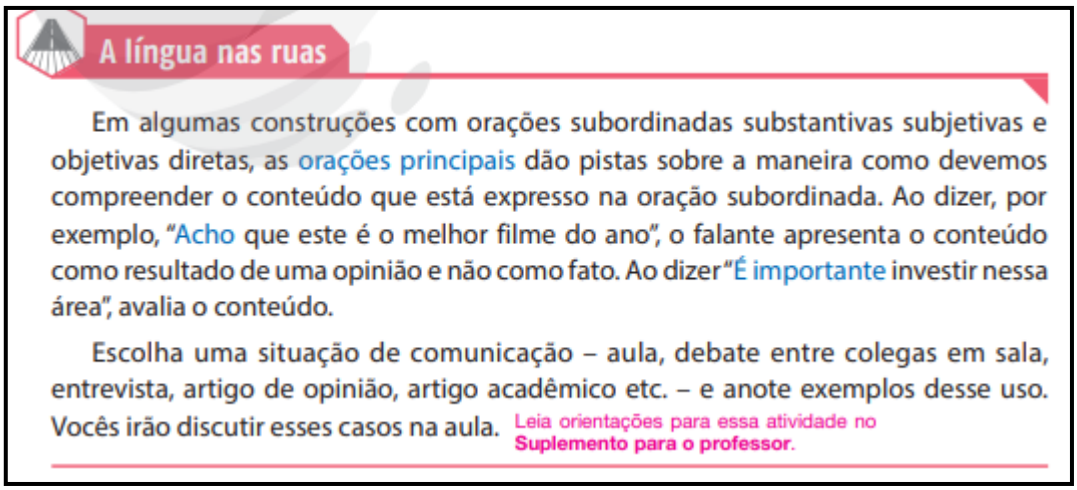
III. Feitos esses agrupamentos, sintetize cada grande parte constituída, escrevendo um enunciado capaz de agrupar a informação principal dessa parte. Se quiser, combine algumas palavras dos títulos que você deu aos parágrafos de cada parte para compor esse enunciado. Ao elaborar esses enunciados, não empregue palavras ou expressões que traduzam comentário: a ideia não é que você *comente* o texto, e sim que o *resuma*, para que outras pessoas possam compreender as ideias principais. Por essa razão, evite o emprego de expressões como "O texto informa que...", "O autor explica que...", entre outras expressões que traduzem

modalização introduzidas por você. Caso as tenha empregado elimine-as ao organizá-las como sugerido no item a seguir.

Fonte: Faraco, Moura, e Júnior (2020, p. 240-241)

A figura 114 está em associação com o conteúdo gramatical das orações subordinadas substantivas, mas sugere uma atividade de leitura, já que incita o aluno a observar alguns gêneros e identificar estruturas semelhantes às mencionadas: Acho; *É importante*.

Figura 114 - *Modalidade* e o eixo da leitura I – MB03-00



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 301)

Nos manuais brasileiros, ora de forma explícita, ora implícita, a *modalidade* é acionada de forma pontual para atividades de escrita e de leitura (conforme identificado já na seção anterior). Entretanto, esperava-se que essa integração acontecesse em mais ocorrências e de forma mais detalhada.

Síntese conclusiva

Neste capítulo, realizamos uma análise empírica do *corpus* objeto de estudo desta tese. Com o intuito de descrever o tratamento conferido à *modalidade* nos manuais escolares, empreendemos uma análise qualitativa de 30 manuais. Inicialmente, dedicamos atenção à descrição da estrutura desses manuais, o que nos permitiu identificar as primeiras diferenças entre os manuais portugueses e brasileiros. Os três projetos portugueses analisados revelaram-se notavelmente equivalentes em termos estruturais. Por outro lado, os manuais brasileiros, além de diferirem dos portugueses, apresentaram consideráveis disparidades entre si.

As seções subsequentes, voltadas para a análise efetiva da abordagem da *modalidade*, evidenciaram similitudes quanto ao tratamento dessa categoria entre os manuais de Portugal e diferenças entre os manuais brasileiros. Os manuais portugueses seguem um padrão, tanto na abordagem teórica quanto no estilo das atividades referentes ao conteúdo em análise. Já os manuais brasileiros distinguem-se entre si, ao abordarem diferentes propostas teóricas e maneiras de abordar as atividades. Em duas das coleções, o trabalho com a *modalidade* revelou-se bastante funcional, no sentido de refletir sobre as funções de elementos modalizadores dentro do texto. No projeto mais tradicional analisado, da editora Moderna, a *modalidade* foi abordada de maneira bastante secundária.

De modo geral, os conjuntos de manuais de ambos os países mostraram não só divergências estruturais, mas também discrepâncias na forma como a categoria é tratada enquanto conteúdo e aplicada nas atividades, seja em aspectos gramaticais ou relacionados aos demais domínios/eixos, nomeadamente, da leitura e da escrita. Ademais, foi possível constatar ainda, por meio do estudo da *modalidade*, que a concepção de gramática, nos manuais de ambos os países, é distinta. Em Portugal, a didática da gramática centra-se na aquisição da metalinguagem, enquanto no Brasil, há espaço para uma gramática funcional. Assim, o estudo da *modalidade* nesses manuais não apenas ilustra o comportamento dessa categoria específica no ensino de português como língua materna, mas também revela como o ensino de gramática e dos demais eixos se manifestam no Ensino Secundário português e no Ensino Médio brasileiro.

Considerações Finais

> A modalização é um fenômeno inerente à linguagem humana porque, através dele, podemos expressar avaliação sobre o dito e interagir com nossos interlocutores indicando ora como nosso enunciado deve ser lido, ora como queremos que nosso interlocutor (re)aja. Essa já é uma razão suficiente, senão necessária, para que seja conteúdo das aulas tanto de língua materna como estrangeira. (Nascimento, 2012, p. 5)

Nesta tese, investigamos a abordagem da categoria *modalidade* nos manuais escolares do Ensino Secundário português e do Ensino Médio brasileiro. A análise foi realizada em um *corpus* composto por 30 manuais, dos quais 9 portugueses e 21 brasileiros, todos correspondentes a publicações de 2019 ou 2020. Nosso objetivo central foi responder à questão norteadora da pesquisa: 'como é trabalhada a categoria gramatical *modalidade* nos manuais escolares de Português língua materna do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil?'

Para responder a esta pergunta, estruturamos a tese em quatro capítulos. O primeiro capítulo abrange algumas das principais teorias sobre a *modalidade*. O segundo capítulo apresenta um breve histórico do ensino de português em Portugal e no Brasil, bem como as concepções do ensino de gramática, além dos atuais documentos orientadores dos currículos escolares dos dois países e o papel da *modalidade* nesse contexto. O terceiro capítulo aborda uma perspectiva geral do manual escolar, destacando sua importância para a configuração didático-pedagógica das escolas, portanto, para o estudo do nosso objeto, e esboça os aspectos metodológicos da pesquisa. O quarto capítulo dedica-se à análise do tratamento da *modalidade* nos manuais escolares.

Enfrentamos algumas dificuldades ao longo deste percurso. A primeira delas diz respeito à escassez de trabalhos que tenham realizado análise dessa categoria em Portugal, dificultando a comparação com estudos brasileiros. A segunda e principal

dificuldade está relacionada com a análise de um *corpus* tão diversificado. Os manuais portugueses e brasileiros diferem em muitos aspectos, tanto estruturais quanto teóricos, como é o caso da concepção de gramática adotada por cada país. Além disso, no interior dos projetos/coleções brasileiras, que seguem as diretrizes da BNCC, observamos diferenças substanciais, tanto composicionais quanto teóricas. Diante disso, deparamo-nos com a dificuldade de criar um modelo de análise que pudesse abarcar todas as diferenças registadas.

Para superar essas dificuldades e desenvolver um modelo apropriado, construímos o primeiro capítulo, onde demonstramos a importância e a complexidade da *modalidade*, desde sua relevância para o estudo das línguas naturais em sua abordagem pela Lógica até as várias concepções e tipologias nos estudos linguísticos. Para tal, demos ênfase às teorias contempladas pelos manuais, que, nos manuais brasileiros, foram além do que preconizam os documentos oficiais. Ademais, destacamos os estudos de teóricos portugueses e brasileiros, que estão sob o escopo da Semântica e da Pragmática e as teorias do campo enunciativo.

O capítulo dois teve a função de delinear o percurso curricular do Português enquanto disciplina, mostrando as convergências e as divergências entre os dois países e o caminho percorrido para chegarmos à atualidade em termos de currículo escolar em Portugal e no Brasil. Desse modo, e respondendo a um dos nossos objetivos gerais, descrevemos o lugar da *modalidade* nos documentos orientadores dos currículos escolares. Nesse sentido, constatamos que a abordagem do conteúdo em Portugal se consolidou a partir da TLEBS, instituída em 2004, permanecendo até os documentos que serviram de base para a elaboração dos manuais que analisamos e os que agora vigoram. Em contrapartida, no Brasil, a *modalidade* é posta como um dos conteúdos das aprendizagens essenciais somente em 2018, por meio da BNCC.

Nesse sentido, no mesmo capítulo, discutimos as diferentes concepções de gramática e as visões de pesquisa aplicada ao ensino escolar em ambos os países, com o intuito de compreender os pressupostos teóricos que embasam os documentos oficiais e, consequentemente, a elaboração dos ME. Constatamos que, historicamente, a valorização do ensino da gramática teve lugar de destaque nos currículos de Portugal

e do Brasil, reverberando ainda, com maior ou menor intensidade, nas atuais configurações dos documentos. Entretanto, ao longo dos anos, gradativamente, os documentos absorveram também as mudanças proposta no campo da Linguística e de suas subáreas. Nesse viés, nos contextos português e brasileiro, é unânime que o texto seja posto como objeto central do ensino do português como língua materna. Assim, nos documentos portugueses, prevalece uma valorização da metalinguagem e uma visão do estudo dos itens gramaticais por meio do texto literário. Já a BNCC, além de se apresentar como um documento de recomendação explícito dos conteúdos a serem abordados nas escolas de todo o país, concebe o estudo dos fenômenos gramaticais (ou linguístico-semióticos, nomenclatura usada na BNCC), como objetos integrantes e essenciais para a composição do texto, em seus sentidos, ideologias e valores, em gêneros textuais variados, colocando a metalinguagem em segundo plano.

O terceiro capítulo divide-se em duas partes. A primeira corresponde à caraterização dos manuais escolares, importante instrumento de ensino e aprendizagem no contexto das escolas de Portugal e do Brasil, e revelador, entre outros aspectos, das concepções didático-pedagógicas, teóricas e metodológicas em um recorte sincrônico. Os manuais são um retrato das mudanças que foram apresentadas e discutidas no capítulo dois. A partir dessa exposição, apresentamos os trabalhos brasileiros que estudaram a *modalidade* nos manuais. Junto a estes, apresentamos o estudo de Silva (2006), que pesquisou o ensino escolar da gramática em Portugal. Este trabalho muito contribuiu para dirimir as dificuldades em não termos trabalhos portugueses do mesmo teor que o nosso, contribuindo, assim como os demais, para estabelecer as categorias da grelha de análise. Entre os estudos brasileiros, destacamos Alcantara (2010) e Araújo (2011), que investigaram a *modalidade* em ME brasileiros do Ensino Básico.

Ainda no capítulo três, os procedimentos metodológicos foram delineados. Nesse sentido, destacamos a análise de conteúdo como método qualitativo (Bardin, 2011), com o propósito também de contornar os desafios impostos pelas diferenças dos manuais, pois é uma metodologia flexível, que pôde ser adaptada aos objetivos da pesquisa, permitindo a incorporação de novas categorias emergentes durante o

processo de análise. Assim, esse método ajudou-nos a estabelecer as etapas de desenvolvimento da pesquisa, por meio da pré-análise; da exploração do material; e, por fim, do tratamento dos resultados e da sua interpretação.

Para proceder à reflexão desejada e atingir o objetivo de 'constituir um modelo de análise do conteúdo de *modalidade* nos manuais com base nos pressupostos teóricos da Semântica e da Pragmática', instituímos uma grelha com vista a orientar a análise e consequentemente sintetizar e organizar os resultados dos muitos manuais revistos. Dessa forma, a grelha solicitava a abordagem teórica presente no manual; os marcadores modais acionados; a exploração da *modalidade* de maneira explícita ou implícita; a forma como a exposição do conteúdo era trabalhada (de maneira contextualizada e explorando seus diferentes efeitos de sentido ou não).

Por fim, o capítulo quatro, cujo desenvolvimento atendeu aos demais objetivos desta tese, respondeu às questões de partida da pesquisa. Destarte, recuperamos nesta reflexão final cada uma das perguntas colocadas, procurando uma resposta para elas. Salientamos que ao responder às perguntas, explicitaremos os objetivos estabelecidos neste trabalho, processo que já se iniciou nos capítulos anteriores, a saber, os mais gerais, especificados na introdução deste trabalho; e os mais específicos, relacionados com o capítulo três desta tese.

A primeira pergunta é: 'que diferenças e semelhanças existem no trabalho com a *modalidade* nos manuais brasileiros e portugueses no ensino de gramática?' Os documentos oficiais portugueses e brasileiros, conforme descritos no capítulo dois, apresentaram um prenúncio daquilo que encontraríamos em perspectiva teórica nos manuais de ambos os países. Em ambos os documentos, é a teoria semântica da *modalidade* que a subdivide em *modalidade epistêmica*, *deôntica* e *apreciativa*[281] (Campos & Xavier, 1991), que aparece como referência a ser considerada. Nesse viés, os manuais portugueses e brasileiros seguem tal normativa, embora com diferenças significantes.

[281] Intersujeitos na tipologia de Campos e Xavier (1991).

Relativamente à estrutura, verificamos que os manuais portugueses apresentam uma composição bastante similar entre eles. Todos os projetos/coleções compartilham a mesma organização didática, centrada no texto literário. Os manuais apresentam as *Fichas informativas*[282] dispostas como apêndices no final do manual, que funcionam como uma minigramática expositiva. Além disso, dispõem também de *Fichas formativas* incorporadas nas sequências didáticas, mas que em quase nada diferem daquilo que é apresentado no final do livro. Em dois dos projetos, verifica-se a diferença na inclusão de um texto literário para introduzir o conteúdo e promover algumas atividades. Sobre esse contexto, Silva (2006, p. 529), em seu trabalho, assinalou que, apesar dos diferentes espaços para trabalhar os conteúdos gramaticais, "nunca surgem novos modos de entender o saber gramatical." Essa uniformidade estrutural pode ser atribuída à necessidade de se atender aos documentos vigentes à época, os Programas e Metas Curriculares, à tradição da editora que monopoliza a produção dos manuais didáticos em Portugal, sobretudo os de Português no Ensino Secundário, bem como à influência dos exames obrigatórios no final do ciclo de estudo. O conteúdo da *modalidade* está presente no manual do 12.º ano e apresenta-se de forma explícita tanto nas *Fichas informativas*, no final do livro, como *nas fichas formativas*, dentro das unidades didáticas. Além dessa exposição, verifica-se a presença das atividades ao longo do livro relacionadas com os eixos da gramática e da leitura.

No que concerne aos manuais brasileiros, os três projetos/coleções analisados apresentam consideráveis diferenças entre si. Ressalta-se que esta é a primeira vez que os manuais se configuram na atual estrutura, isto é, com um manual específico de Português destinado aos três anos do Ensino Médio, além de seis manuais que compõem a área de Linguagens, sem especificações quanto ao ano para adoção. Os manuais específicos de Português das editoras FTD e Saraiva estruturam-se em torno de temas e gêneros textuais relacionados com eles, enquanto o manual da editora Moderna se organiza em função dos conteúdos formais da literatura e da gramática (eixo de análise linguística/semiótica). Por sua vez, os manuais que compõem a área de

[282] Há uma pequena variação entre essas nomenclaturas nos três projetos/coleções analisados.

Linguagens são todos estruturados em eixos temáticos, que também colocam textos de diversos gêneros no centro das unidades didáticas. A *modalidade* apresenta-se de forma muito variada nos manuais das três editoras, prevalecendo as atividades e sua abordagem junto ao eixo (práticas) da leitura.

Os manuais portugueses, em sua abordagem gramatical da *modalidade*, seguem rigorosamente a teoria de Campos e Xavier (1991) acima referida, embora não exista um trabalho teórico aprofundado. No que concerne aos mecanismos linguísticos acionados para trabalhar a *modalidade* de maneira prática nas atividades, em ambos os países, prevalecem as formas verbais: os verbos auxiliares modais, seguidos dos verbos modais plenos; depois, os advérbios. Acreditamos que esse predomínio aconteça por serem os marcadores modais mais utilizados na língua falada e escrita, nos mais variados gêneros da comunicação formal e informal.

Com relação ao tipo de gramática mobilizado e às atividades de cunho gramatical, foi possível constatar que, nos manuais portugueses, prevalecem as atividades *metalinguísticas* e de *reconhecimento*, embora o conteúdo e as atividades sejam apresentados, de forma geral, de maneira contextualizada, visando mostrar os diferentes efeitos de sentido dos usos colocados. As atividades, em sua maioria, foram trabalhadas em gêneros literários, havendo pouco espaço para outros gêneros. Esse fato demonstra uma concepção de gramática retórico-estilística, centrada na aquisição de uma metalinguagem.

De maneira análoga, os manuais brasileiros também abarcaram a nomenclatura de Campos e Xavier (1991). Entretanto, nem sempre de forma completa, pois como analisado, a *modalidade apreciativa* não teve espaço nos manuais da editora FTD. Ademais, outras abordagens teóricas, da Enunciação e da Pragmática, ganharam espaço nos livros brasileiros: Charaudeau (1992), nos manuais da editora Saraiva; Castilho e Castilho (2002), nos manuais da editora Moderna. No tocante ao tipo de atividade e ao tipo de gramática mobilizados, constatamos que os manuais brasileiros conseguiram, muitas vezes, abordar atividades de cunho *epilinguístico* e de *explicitação*. Isso se justifica porque, ao seguir a BNCC, os manuais diversificaram os gêneros textuais trabalhados, bem como tentaram promover uma atitude reflexiva dos fenômenos

gramaticais a partir de suas aplicações no texto. Destarte, geralmente, a gramática nesses manuais é abordada numa perspectiva funcional. No entanto, ressaltamos que essa tendência não se deu de maneira uniforme, pois os manuais da editora Moderna, que mais apresentaram estrutura similar aos manuais confeccionados antes da BNCC, priorizaram a metalinguagem, inclusive não dando destaque ao conteúdo da *modalidade* de forma explícita.

No que tange aos gêneros abordados nos manuais, no trabalho com a *modalidade*, os manuais portugueses priorizam os gêneros típicos do discurso literário, enquanto os manuais brasileiros apresentam uma maior diversidade, priorizando gêneros do discurso jornalístico. Esta conclusão e as demais já postas auxiliam-nos a responder à seguinte questão: 'em que medida a *modalidade* é acionada no ensino da escrita e da leitura?' Nesse viés, apesar da grande centralidade atribuída ao texto, esse trabalho não se refletiu no ensino da leitura e da escrita. Nos manuais portugueses, a *modalidade* é explorada junto ao domínio da leitura, mas em atividades que, em sua maioria, são de reconhecimento do conteúdo. No âmbito da escrita, não foi sequer mobilizada. Portanto, não há uma real integração entre o domínio da gramática e os domínios da leitura e da escrita, o que corrobora a mesma conclusão de Silva (2006, p. 529): "a esperada implicação da gramática nos domínios da leitura e da escrita, ou até da oralidade constitui, assim, e apenas, uma argumentação retórica que não tem coincidência com os modos de ensinar sugeridos pelas propostas dos manuais."

Nos manuais brasileiros, essa integração acontece de maneira mais produtiva para o ensino da leitura e de forma pontual para a escrita. Contudo, a expectativa era de que essa integração ocorresse em mais instâncias e com uma abordagem mais detalhada. Ainda assim, ao compararmos os nossos resultados aos obtidos por Alcântara (2010) e Araújo (2011), para citar os trabalhos que investigaram o fenômeno em manuais brasileiros da educação básica, ainda que as categorias de análise sejam distintas, é possível constatar uma grande evolução no trabalho com a categoria em estudo, que, antes, apenas era convocada de forma implícita e numa abordagem das formas verbais: modos e verbos auxiliares verbais.

Diante do exposto, conseguimos responder a mais uma questão da nossa pesquisa: 'em que medida aspectos semânticos e pragmáticos são considerados no tratamento da *modalidade* nos manuais escolares?'. Desse modo, no tratamento dado à *modalidade*, os manuais portugueses prendem-se aos aspectos semânticos, enquanto os manuais brasileiros conseguem abordar a categoria numa perspectiva mais pragmática e discursiva. Isso se explica não só pelas teorias que mobilizam, mas também pela associação do conteúdo aos aspectos mais abrangentes do contexto enunciativo.

Em suma, a análise empreendida, permite-nos evidenciar que existe espaço para tornar o ensino da *modalidade* nos manuais de português de ambos os países mais produtivo para a competência discursiva. Para tal, várias mudanças seriam necessárias, a saber: (1) um alargamento dos gêneros textuais contemplados; (2) uma relação mais explícita entre os marcadores de *modalidade* e a sua contribuição para a construção do sentido do texto; (3) uma associação mais regular entre os marcadores de *modalidade* e as características dos gêneros textuais; (4) uma maior integração dos marcadores de *modalidade* em instruções de escrita de textos, sobretudo de textos longos, úteis para o percurso acadêmico e profissional futuro dos estudantes.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para uma reflexão a respeito do ensino da *modalidade* como um elemento crucial no desenvolvimento da competência discursiva dos discentes e, por conseguinte, para a reflexão sobre o ensino de gramática no âmbito escolar. Esperamos também que possa auxiliar os docentes na análise dos materiais de apoio ao ensino e apoiar as editoras na elaboração de novos manuais. De maneira mais abrangente, desejamos que esta pesquisa contribua para o ensino do português como língua materna e para a didática da língua.

Referências Bibliográficas

Aguiar, M. (2016). Ethos presidencial de autoridade: análise da modalidade deôntica nos discursos de tomada de posse do Estado Novo. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (1), 49-66. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln1ano2016a3

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *LINGVARVM ARENA*, 1, 61-79. https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/4007

Alcântara, M. P. (2010). 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. [Tese de Doutoramento]. Universidade Federal do Ceará. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6621

Antunes, I. (2007). Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Parábola.

Antunes, I. (2014). Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'. Parábola Editorial.

Antunes, I. (2003). Aula de português: encontro & interação. Parábola.

Aprendizagens Essenciais. (2018). 10º Ano. Ensino Secundário. Português. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario

Araújo, A. M. (2011). *A categoria Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Língua Francesa*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Ceará. https://www.repositoriobib.ufc.br/000035/00003577.pdf

Araújo, A. M., Coan, M., & Pontes, V. d. (2016). A abordagem da categoria Modalidade em livros didáticos de Espanhol e de Francês Língua Estrangeira: uma análise comparatista. *Calidoscópio*, *14*, 390-401. https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.03

Aristóteles. (2016). *Órganon*. (E. Bini, Trad.) Edipro.

Associação de Professores de Português. (2013). https://app.pt/parecer-sobre-o-programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-secundario-dezembro-de-2013/#

Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer*. (D. M. Filho, Trad.) Artes Médicas.

Bagno, M. (2002). *Língua materna*. Párabola.

Bally, C. (1944). Linguistique Générale et linguistique française. A. Francke.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trads.) Edições 70.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, *24*(82), 63-92. https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004

Base Nacional Comum Curricular. (2018). Brasília: Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Batista, V. G., Prata, N. P., & Menezes, L. C. (2021). Deonticidade nos discursos de Donald Trump: um ethos para cada audiência. *Revista Estudos Linguísticos*, *29*, 2201-2224. http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.29.4.2201-2224

Benveniste, E. (1989). *Problemas de linguística geral II*. (Guimarães, E. [et al], Trads). Editora Pontes.

Bezerra, M. A. (2010). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In A. P. Dionisio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 39-49). Parábola.

Bezerra, M. A., & Reinaldo, M. A. (2020). *Análise Linguística: afinal a que se refere?* (2ª ed.). Pipa Comunicação.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.) Porto Editora.

Branco, E. P., Branco, A. B., Iwasse, L. F., & Zanatta, S. C. (2019). BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação*, *11*(25), 155-171. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programas e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf.

Campos, M. H. (1997). Tempo, aspecto e modalidade: estudos de linguística portuguesa. Porto Editora.

Campos, M. H. (1998). *Dever e poder: um subsistema modal do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Campos, M. H. (2004). A modalidade apreciativa: uma questão teórica. In F. Oliveira e I. M. Duarte (Orgs.), *Língua e Discurso – Homenagem a Joaquim Fonseca* (pp. 265-281). Campo das Letras.

Campos, M. H., & Xavier, M. F. (1991). Sintaxe e Semântica do Português. Universidade Aberta.

Castilho, A. T., & Castilho, C. M. (2002). Advérbios modalizadores. In R. Ilari (Org.), *Gramática do português falado - Níveis de análise linguística* (pp. 199-247). Editora da Unicamp.

Castro, R. V. (1990). O português no currículo. Uma abordagem diacrónica. *Revista Portuguesa de Educação*, *3*, 93-114. https://hdl.handle.net/1822/467

Castro, R. V. (1995). Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar. Universidade do Minho.

Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In R. V. d. Castro, A. Rodrigues, & J. L. Silva (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares* (pp. 189-196). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho

Castro, R. V. (2001). A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Orgs.), *A Linguística na formação dos professores de Português* (pp. 201-223). Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Cavalcanti, M. C. (2020). Modalidade e identificação na construção discursiva dos direitos humanos da contemporaneidade. *Entrepalavras*, *10*(9esp), 66-83. http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-9esp1774

Cervoni, J. (1987). *L'énonciation*. Presses Universitaires de France.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Éducation.

Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, *9*, 1-25. https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, *30*(3), 549-566. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas.

Coracini, M. J. (1991). Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. Pontes.

Correia, L. G. (2017). Aprender História em Democracia. In J. D. Justino, & M. Miguéns (Orgs.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (pp. 157-220). Conselho Nacional de Educação.

Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 12*(2), 21-40. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua. Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação - Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Decreto Lei nº 47/2006, de 28 de agosto. (2006). Diário da República, 1ª Série - Nº 165. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Nº 9.099/2017, de 18 de julho de 2017. (2017). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. (1989). Diário da República nº 198 - I série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro (Aprova a revisão curricular do ensino secundário). (2001). Diário da República nº15 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março. (2004). Diário da República nº 73 - I Série A. Acesso em 27 de junho de 2022

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II.

Despacho n.º 6944/2020, de 6 de julho. (2020). Diário da República n.º 129/2020, Série II, 249 - 253. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-2020-137247732

Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho. (2020). Diário da República n.º 143/2020, Série II, 50 - 51. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7414-2020-138735004

Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho. (2020). Diário da República n.º 143/2020, Série II, 52 - 53. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7415-2020-138735005

Despacho nº 6605 - A/2021. (2021). Diário da República, 2ª série, nº 129, 121.

Deus, K. R., & Nascimento, E. P. (2019). A ocorrência dos modalizadores epistêmicos, avaliativos e delimitadores no gênero discursivo contrato: índices de argumentatividade. *Odisseia*, *4*, 89-110. https://doi.org/10.21680/1983-2435.2019v4n2ID18522

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (1998). Brasília: Ministério da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (2013). Brasília: Ministério da Educação.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Ensino Médio. (2018). Brasília: Ministério da Educação.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. (R. Rojo, & G. S. Cordeiro, Trads., pp. 95-128). Mercado das Letras.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista, & I. Duarte (Orgs.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.

Duarte, I. (2000). Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. In C. Reis, A. C. Lopes, J. A. Bernardes, C. Mello, A. P. Arnaut, I. Lopes, & M. L. Azevedo (Orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 47-61). Almedina.

Duarte, I. M., Rodrigues, S. V., Machado, A. P., Guedes, M. M., & Toriz, M. H. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquisa, J. Cunha, & A. Arqueiro (Orgs.), *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 219-232). Universidade do Minho. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111344

Duarte, R. (2009). *Programas de Língua Portuguesa - uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Dubois, J. (1993). *Dicionário de Linguística*. Cultrix.

Edital Nº 03/2019. (2019). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). CGPLI - FNDE - Ministério da Educação. https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf

Educação, D. G. (27 de junho de 2022). Dicionário Terminológico para consulta em linha. http://dt.dge.mec.pt/

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Universidade de Brasília.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discouse:* Textual analysis for social research. Routledge.

Fernandes, P. (2021). Políticas curriculares em Portugal nos últimos 30 anos. In D. A. Peralta, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo e avaliação externa: entre políticas e práticas nacionais* (pp. 59-80). Húmus.

Ferrer, A. T. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (4), 101-119.

Fiorin, J. L. (2001). Modalização: da língua ao discurso. *ALFA: Revista De Linguística*, 44. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204

Fonseca, F. I. (1994). Competência narrativa e ensino da língua materna. In F. I. Fonseca (Org.), *Gramática e pragmática: estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino de Português* (pp. 107-115). Porto Editora.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In C. Reis, A. C. Lopes, J. A. Bernardes, C. Mello, A. P. Arnaut, I. Lopes, & M. L. Azevedo (Orgs.), *Didáctiva da língua e da literatura* (Vol. I, pp. 37-45). Almedina/ILLP Faculdade de Letras.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA - Edições Técnicas e Científicas.

Franchi, C. (2006). Mas e o que é mesmo gramática? In S. Possenti (Org.), *Mas e o que é mesmo gramática?* (pp. 11-33). Parábola.

Gatti, G. C., & Alves, L. A. (2021). O Ensino Secundário em Portugal e no Brasi no Século XX. *Cadernos de História da Educação*, *20*, 1-29. https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-53

Geraldi, J. W. (1984). *O texto na sala de aula*. ASSOESTE/UNICAMP.

Geraldi, J. W. (1996). Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Mercado de Letras.

Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. Martins Fontes.

Geraldi, J. W. (2015). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos da Escola, 9(17), 381-396. https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587

Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. (J. Ferreira, & H. Peralta, Trads.) Porto Editora.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Givón, T. (1984). *Tense-Aspect-Modality*. (Vol. 1). John Benjamins Publishing Company.

Givón, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. John Benjamins Publishing Company.

Givón, T. (2001). *Sintax: An introduction*. John Benjamins Publishing Company.

Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. (2018). Brasília: Ministério da Educação. https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf

Guia Digital: PNLD. (2021). Linguagens e Suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias

Halliday, M. A. (1991). An introduction to functional grammar. Routledge.

Hengeveld, K. (2004). Illocution, mood, and modality. In G. Booij, C. Lehmann., & J. Mugdan (Orgs.), *Morphology: a handbook on inflection and word formation* (pp. 1190-1201). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110172782.2.14.1190

Hengeveld, K., & Mackenzie, J. L. (2008). Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure. Oxford University Press.

Koch, I. V. (2010). *A inter-ação pela linguagem*. Contexto.

Koch, I. V. (2018). *Argumentação e linguagem*. Cortez.

Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, 16(69), 3-9. http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368

Leal, S. d. (2008). A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006) - transformações, tensões e dinâmicas na área do Português. [Tese de Doutoramento]. Universidade dos Açores.

Lei 47/2006. (2006). Diário da República n.º 165/2006, Série I, 6213 - 6218. Lisboa. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/47-2006-540784

Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2017). Brasília: Senado Federal.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5635 - 5636. Lisboa: Assembleia da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826

Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro. (2017). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html

Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto. (1971). Brasil. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

Lei nº 9.394/1996. (20 de dezembro de 1996). Brasília, Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lopes, A. C. (2005). O 'conhecimento sobre a língua': algumas reflexões. In M. d. Dionísio, & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 147-157). Almedina.

Lopes, A. C. (2011). Atos de fala e ensino do português como língua materna: algumas reflexões. In I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 223-245). Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10316/47877

Lorenset, R. B. (2014). A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. *Unoesc & Ciência - ACHS*, *5*(2), 155-162. https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5583

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.

Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, (1), 5-16. http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/35

Magalhães, Justino (2008). O Manual Escolar como Fonte Historiográfica. In J. V. Costa, M. L. Felgueiras, & L. G. Correia (Coords.), *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto* (pp. 11-15). Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto/ Faculdade de Letras do Porto. http://hdl.handle.net/10451/5958

Maingueneau, D. (2004). *Análise de textos de comunicação*. Cortez.

Maingueneau, D. (2008). Problemas de ethos. In Maingueneau, D. (Org.), Cenas da enunciação. Parábola.

Marques, R. I. (2021). Proposta de ensino da modalização epistêmica na interpretação e produção de textos argumentativos. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Ceará. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59987

Martins, F., & Pinto, M. d. (2015). Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas. *Letras de Hoje*, *50*(1), 7-12. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.1.20569

Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In C. Buzen, & M. Mendonça (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 199-226). Parábola Editorial.

Mesquita, E., & Carvalho, J. A. (2013). Diferentes perspetivas e concepções de ensino - os documentos regularadores do ensino de Língua Portuguesa na Brasil e em Portugal. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita (Orgs.), *Ensinar e aprender Português num mundo plural* (pp. 631-660). Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.

Meunier, A. (1974). Modalités et communication. *Langue française*, (21), 8-25. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_21_1_5662

Ministério da Educação. (s.d.). http://portal.mec.gov.br/: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao

Miragaia, E. M. (2014). *A compreensão de textos literários: estratégias de intervenção na sala de aula*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Viseu.

Monteiro, F. N. (2010). "Fala, professor!" Um estudo variacionista dos atos de comando proferidos por professores de Fortaleza/CE. [Dissertação de mestrado] Universidade Federal do Ceará. http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6602

Mora, J. F. (1984). *Diccionario de filosofía*. Madrid.

Motta-Roth, D. (2006). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, *6*(3), 495-517.

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368

Nascimento, E. P. (2009). A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In Congresso Internacional da Abralin. Anais (pp. 1369-1376). Editora Ideia.

Nascimento, E. P. (2012). A modalização no ensino de língua: contribuições para os processos de leitura, análise linguística e produção textual. In I. C. M. Azevedo, & R. M. K. Freitag (Orgs.), *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE* (pp. 1-13). EDUFRN. https://www.researchgate.net/publication/375231395_Anais_Linguagem_e_ensino_pesquisas_analises_e_praticas_sociais

Neves, M. H. (2002). A modalidade. In I. V. Koch (Org.), *Gramática do Português Falado VI: desenvolvimentos* (pp. 158-199). Unicamp/FAPESP.

Neves, M. H. (2006). *Texto e gramática*. Contexto.

Oliveira, F. (1993). Questões sobre Modalidade em Português. *Cadernos de Semântica*, *15*, 01-29.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspeto. In M. H. Matheus (Org.), *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 127-178). Caminho.

Oliveira, F., & Mendes, A. (2013). Modalidade. In E. B. Rapozo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, F., Silvano, P., & Leal, A. (2019). Sobre alguns conceitos semânticos fundametais para o ensino e avaliação nos ensinos básico e secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (6), 94-106. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a8

Orlandi, E. P. (2001). História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Pontes.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2ª ed.). Cambrigde University Press.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. (1997). Brasília: MEC.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. (1998). Brasília: MEC.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. (2000). 109. Brasília: MEC/SEF.

Parret, H. (1987). Prolégomènes à la théorie de l'énonciation: de Husserl à la pragmatique. Lang.

PCN Ensino Médio+. (2000). Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Lisboa: Ministério da Educação/DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. (B. C. Magne, Trad.) Artmed.

Pinto, A. G. (2021). A construção da identidade da mulher num acórdão sobre violência domética. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (esp), 27-46. https://doi.org//10.21747/16466195/lingespa2

Pinto, A. G., Warrot, C. V., Cardoso, H. L., Duarte, I. M., & Sousa-Silva, R. (2021). Deteção de linguagem tendenciosa em decisões judiciais. *Revista da Associação de Portuguesa de Linguística*, (8), 203-217. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln8ano2021a14

Pinto, A. G. & Pereira, C. (2014) Modalização e construção do humor nas crónicas de Ricardo Araújo Pereira. *Redis: Revista de Estudos do discurso*, (3), 108-124.

Plano Nacional da Educação. (2014). https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#publicacoes

Portaria 1147/2005 de 8 de novembro. (2005). Diário da República n.º 214/2005, Série I-B.

Portaria 1488/2004, de 24 de dezembro. (2004). Diário da República nº 300, Série I-B. https://files.dre.pt/1s/2004/12/300b00/73077315.pdf

Portugal, M. d. (2003). Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário. Portugal. http://educa.fc.up.pt/ficheiros/noticias/19/documentos/25/documento%20orientador%20ME.pdf

Prata, N. P. (2007). Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário. [Tese de Mestrado]. Universidade Federal do Ceará.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Feevale.

Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. (2018). Brasília: Ministério da Educação.

Reinaldo, M. A. (2012). O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, *8*, 229-241. https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. (21 de Abril de 2020). Diário da República, 1.ª série, n.º 78. Lisboa. https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf

Rocha, R., & Martins., C. (2014). Uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística. In S. M. Bortoni-Ricardo, R. M. Sousa, V. A. Freitas, & V. R. Machado. (Orgs.), *Por que a escola não ensina gramática assim?* Parábola.

Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do Português nas primeiras décadas do século. In J. D. Justino, & M. Miguéns (Orgs.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (pp. 247-292). Conselho Nacional de Educação.

Rodrigues, S. V., & Duarte, I. M. (2022). Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico. *Tejuelo*, *2*, 137-172. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.137

Rodrigues, S. V., Duarte, I. M., & Silvano, P. (2018). O verbo explicar em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos. In J. Veloso, J. Guimarães, P. Silvano, & R. S. (Orgs.), *A linguística em diálogo: volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 361-393). Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/119704

Sá, C. A. (2019). A língua portuguesa no ensino médio: dos documentos oficiais à prática escolar. SEDUC.

Sartori, A. T. (2020). *Ensino de gramática na escola: sugestões aos professores*. Pedro & João Editores. https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/ensino-de-gramatica-na-escola-sugestoes-aos-professores/

Searle, J. R. (1995). *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. (A. C. Camargo, & A. L. Garcia, Trads.) Martins Fontes.

Silva, A. C. (2006). Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.

Silva, V. S., & Cyranka, L. F. (2009). A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. *Linhas Críticas*, *15*(29), 271-287. https://doi.org/10.26512/lc.v15i29.3548

Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: história, teorias, aplicações* (pp. 275-286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Soares, A. J. (2022). Ensino de Português em Timor-Leste: Uma Análise dos Manuais de Português para o Ensino Secundário Geral. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto.

Soares, M. (2001). Que professores de português queremos formar? *Movimento*, (3), 149-155.

Soares, M. (2002). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In M. Bagno (Org.), *Linguística da Norma* (pp. 141-161). Edições Loyola.

Travaglia, L. C. (1997). Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In J. G. Hilgert, et al. (Orgs.), *Formando uma sociedade leitora* (pp. 237-242). Universidade de Passo Fundo.

Travaglia, L. C. (2006). Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. Cortez.

Verdelho, T. (1995). *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesa*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., Sousa, M. V., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação*. Associação de Professores de Português.

Vieira, J. C. (2020). A construção do ethos no discurso político do governador Flávio Dino, nos media sociais Facebook e Twitter [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto.

Vieira, S. R. (2018). Gramática, variação e ensino: uma proposta para o ensino de gramática. Blanche.

Referências manuais analisados

Campos, M. T., & Sanches, L. K. (2020). *Multiversos: língua portuguesa: ensino médio.* São Paulo: FTD.

Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: Linguagens: cidade em pauta.* São Paulo: FTD.

Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: Linguagens: diversidade: lugares, falas e culturas: ensino médio.* São Paulo: FTD.

Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: identidades: ensino médio.* São Paulo: FTD.

Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: natureza em pauta: ensino médio.* São Paulo: FTD.

Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: no mundo do trabalho: ensino médio.* São Paulo: FTD.

Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: no mundo dos afetos: ensino médio.* São Paulo: FTD.

Faraco, C. E., Moura, F. M., & Júnior, J. H. (2020). *Práticas de língua portuguesa: obra didática específica de língua portuguesa: área de linguagens e suas tecnologias.* São Paulo: Saraiva.

Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: ciência, arte e tecnolgia.* São Paulo: Saraiva.

Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: corpo, arte e cultura.* São Paulo: Saraiva.

Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: mundo do trabalho.* São Paulo: Saraiva.

Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: perspectivas multiculturais.* São Paulo: Saraiva.

Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagens: múltiplas vozes.* São Paulo: Saraiva.

Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagens: projetos de vida e sociedade.* São Paulo: Saraiva.

Jorge, N., & Junqueira, S. G. (2020). *Encontros. Português. 10º ano.* Porto: Porto Editora.

Jorge, N., Aguiar, C., & Magalhães, M. (2020). *Encontros. Português. 12º ano.* Porto: Porto Editora.

Jorge, N., Aguiar, C., & Ribeiros, I. (2020). *Encontros. Português. 11º ano.* Porto: Porto editora.

Ormundo, W., & Siniscalchi, C. (2020). *Se liga nas linguagens: português: obra específica.* São Paulo: Moderna.

Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta atuar! .* São Paulo: Moderna.

Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta compartilhar!* São Paulo: Moderna.

Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta dialogar!* São Paulo: Moderna.

Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta enxergar!* São Paulo: Moderna.

Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta pertencer!* São Paulo: Moderna.

Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta se situar!* São Paulo: Moderna.

Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2019). *Palavras. Português. 10º ano.* Porto: Areal Editores.

Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2019). *Palavras. Português. 11º ano.* Porto: Areal Editores.

Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2019). *Palavras. Português. 12º ano.* Porto: Areal Editores.

Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2020). *Outras Expressões. Português 11º ano.* Porto: Porto Editora.

Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2020). *Outras Expressões. Português 12º ano.* Porto: Porto Editora.

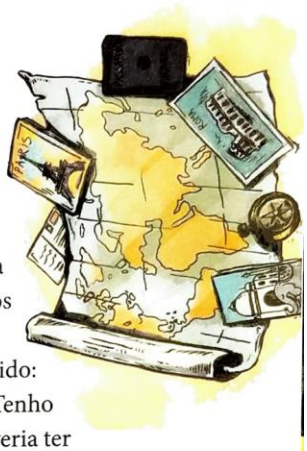
Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2020). *Outras expressões. Português. 10º ano.* Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1

Vídeo

O único viajante



O único viajante com verdadeira alma que conheci era um garoto de escritório que havia numa outra casa, onde em tempos fui empregado. Este rapazito colecionava folhetos de propaganda de cidades, países e companhias de transportes; tinha mapas – uns arrancados de periódicos, outros que pedia aqui e ali –; tinha, recortadas de jornais e revistas, ilustrações de paisagens, gravuras de costumes exóticos, retratos de barcos e navios. Ia às agências de turismo, em nome de um escritório hipotético, ou talvez em nome de qualquer escritório existente, possivelmente o próprio onde estava, e pedia folhetos sobre viagens para a Itália, folhetos de viagens para a Índia, folhetos dando as ligações entre Portugal e a Austrália.

Não só era o maior viajante, porque o mais verdadeiro, que tenho conhecido: era também uma das pessoas mais felizes que me tem sido dado encontrar. Tenho pena de não saber o que é feito dele, ou, na verdade, suponho somente que deveria ter pena; na realidade não a tenho, pois hoje, que passaram dez anos, ou mais, sobre o breve tempo em que o conheci, deve ser homem, estúpido, cumpridor dos seus deveres, casado talvez, sustentáculo social de qualquer – morto, enfim, em sua mesma vida. É até capaz de ter viajado com o corpo, ele que tão bem viajava com a alma.

Recordo-me de repente: ele sabia exatamente por que vias férreas se ia de Paris a Bucareste, por que vias férreas se percorria a Inglaterra, e, através das pronúncias erradas dos nomes estranhos, havia a certeza aureolada da sua grandeza de alma. Hoje, sim, deve ter existido para morto, mas talvez um dia, em velho, se lembre como é não só melhor, senão mais verdadeiro, o sonhar com Bordéus do que desembarcar em Bordéus.

E, daí, talvez isto tudo tivesse outra explicação qualquer, e ele estivesse somente imitando alguém. Ou... sim, julgo às vezes, considerando a diferença hedionda entre a inteligência das crianças e a estupidez dos adultos, que somos acompanhados na infância por um espírito da guarda, que nos empresta a própria inteligência astral, e que depois, talvez com pena, mas por uma lei alta, nos abandona, como as mães animais às crias crescidas, ao cevado[1] que é o nosso destino.

PESSOA, Fernando, 2008. *Livro do Desassossego*. 3.ª ed. Lisboa: Assírio & Alvim (pp. 360-361)

1. porco gordo.

Anexo 2

Um homem com várias sombras

Era uma vez um homem que tinha várias sombras. Chamava-se Pessoa, como por acaso. Desde muito cedo começou a conversar com elas: cada sombra representava o seu papel.

Era um menino órfão: o pai morreu-lhe aos cinco anos e, pouco depois, um irmão pequeno, de meses [...]. Foi então que batizou de Chevalier de Pas a primeira sombra-pessoa em que se desdobrou. Com ele brincou e, mais tarde, em seu nome, começou a escrever cartas a si próprio. Era francês, como o nome indica, sabe-se lá porquê. [...]

Nessas primeiras conversas – como as que todos os meninos têm com os interlocutores que inventam: soldadinhos de chumbo ou bichos da floresta – aparece logo um outro francês: um tal *capitaine* Thibeaut com quem o Chevalier de Pas tinha os seus desaguisados[1]. [...]

Mas a esses companheiros de língua francesa outros, de língua inglesa, se tinham vindo juntar. [...]

Destes, apenas Alexander (irmão gémeo de Pessoa) é conhecido. [...]

Imagino que [...] se terá sentido preterido quando aqueles que Pessoa considerava, eles só, seus Heterónimos foram dados à luz: Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro... Alexander era apenas o que Pessoa chamou uma sua "personalidade literária". Por isso morre em 1908, aos vinte anos.

"Personalidade literária" era igualmente esse que ao longo da sua vida escreveu o diário íntimo que se chamou *Livro do Desassossego*, esse "ajudante de guarda-livros" – como Pessoa o apresentou –, Bernardo Soares, que foi, de certo modo, o seu próprio ajudante. Pessoa explicou que Soares não chegava a ser seu Heterónimo porque era apenas uma sua "mutilação": era ele, afinal, manga de alpaca[2] da Baixa lisboeta, mas ainda mais apagado e triste. Era ele, sem o seu génio, sem as suas asas. Mas [...] ocupa um lugar próprio no romance-drama pessoano, embora com menos destaque que Campos, Reis, Caeiro, os que Pessoa considerou seus únicos Heterónimos. Não é por acaso que são apenas três, o número que Pessoa indica como o da "criação". Enquanto as "personalidades literárias" são sombras siamesas que desdobram, na horizontal, rente ao chão, o leque de personagens através das quais Pessoa representava o "interlúdio" de viver, os Heterónimos desprendem-se do corpo que os projeta e voam com as suas próprias asas ao encontro desse Ser único de que são manifestações avulsas. [...]

O romance-drama-em-gente é constituído não apenas pelos monólogos de cada personagem e pela sua interação, mas também pelos fios narrativos que os congregam numa teia única. É uma teia tecida a várias mãos, um conto contado a várias vozes.

LOPES, Teresa Rita, 1990. *Pessoa por Conhecer I: Roteiro para uma Expedição*. Lisboa: Estampa (pp. 170-173). Apud REIS, Carlos, e LOURENÇO, António Apolinário, 2015. *História Crítica da Literatura Portuguesa* [*O Modernismo*]. Vol. VIII. Lisboa: Verbo (pp. 139-141)

1. desavenças; 2. funcionário de secretaria; funcionário rotineiro.

© FLEXP12 © Porto Editora

Anexo 3

Derrotado por mais um dia

Está nestes pensamentos o Batola quando, de súbito, lhe vem à ideia o velho Rata. Que belo companheiro! Pedia de monte a monte, chegava a ir a Ourique, a Castro[1], à Messejana[2]. Até fora a Beja. Voltava cheio de novidades. Durante tardes inteiras, só de ouvi-lo parecia ao Batola que andava a viajar por todo aquele mundo.

Mas o velho Rata matara-se. Na aldeia, ninguém ainda atina ao certo com a razão que levou o mendigo a suicidar-se. Nos últimos tempos, o reumatismo tolhera-lhe as pernas, amarrando-o à porta do casebre. De quando em quando, o Batola matava-lhe a fome; mas nem trocavam uma palavra. Que sabia agora o Rata? Nada. Encostado à parede de pernas estendidas, errava[3] o olhar enevoado pelos longes. Veio o verão com os dias enormes, a miséria cresceu. Uma tarde, lá se arrastou como pôde e atirou-se para dentro do pego[4] da ribeira da Alcaria[5].

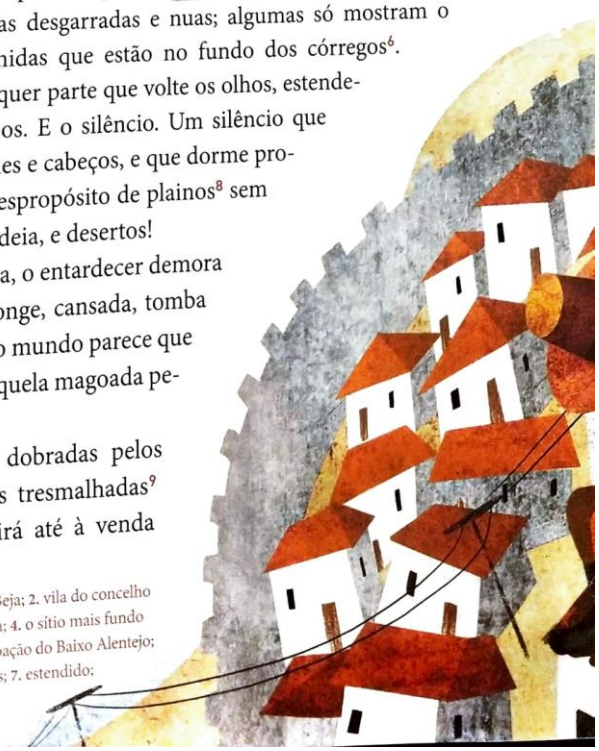
Aos poucos o tempo apagou a lembrança do Rata, o mendigo. Só o Batola o recorda lá de vez em quando. Mas, agora, abandonou a recordação e o vinho, e vai até ao almoço. Nunca bebe durante as refeições.

Depois, o sol desanda para trás da casa. Começa a acercar-se a tardinha. Batola, que acaba de dormir a sesta, já pode vir sentar-se, cá fora, no banco que corre ao longo da parede. A seus pés, passa o velho caminho que vem de Ourique e continua para o sul. Por cima, cruzam os fios da eletricidade que vão para Valmurado, uma tomada de corrente cai dos fios e entra, junto das telhas, para dentro da venda.

E o Batola, por mais que não queira, tem de olhar todos os dias o mesmo: aí umas quinze casinhas desgarradas e nuas; algumas só mostram o telhado escuro, de sumidas que estão no fundo dos córregos[6]. Depois disso, para qualquer parte que volte os olhos, estende-se a solidão dos campos. E o silêncio. Um silêncio que caiu, estiraçado[7] por vales e cabeços, e que dorme profundamente. Oh, que despropósito de plainos[8] sem fim, todos de roda da aldeia, e desertos!

Carregado de tristeza, o entardecer demora anos. A noite vem de longe, cansada, tomba tão vagarosamente que o mundo parece que vai ficar para sempre naquela magoada penumbra.

Lá vêm figurinhas dobradas pelos atalhos, direito às casas tresmalhadas[9] da aldeia. Nenhuma virá até à venda



1. Castro Verde, vila do distrito de Beja; 2. vila do concelho de Aljustrel; 3. dirigia de forma vaga; 4. o sítio mais fundo num rio, onde não se tem pé; 5. povoação do Baixo Alentejo; 6. caminhos apertados entre montes; 7. estendido; 8. planícies; 9. isoladas, perdidas.

OLEXP12 © Porto Editora

Anexo 4

George

Andam lentamente, mais do que se pode, como quem luta sem forças contra o vento, ou como quem caminha, também é possível, na pesada e espessa e dura água do mar. Mas não há água nem vento, só calor, na longa rua onde George volta a passar depois de mais de vinte anos. Calor e também aquela aragem macia e como que redonda, de forno aberto, que talvez venha do sul ou de qualquer outro ponto cardeal ou colateral, perdeu a bússola não sabe onde nem quando, perdeu tanta coisa sem ser a bússola. Perdeu ou largou?

Caminham pois lentamente, George e a outra cujo nome quase quis esquecer, quase esqueceu. Trazem ambas vestidos claros, amplos, e a aragem empurra-os ao de leve, um deles para o lado esquerdo de quem vai, o outro para o lado direito de quem vem, ambos na mesma direção, naturalmente.

O rosto da jovem que se aproxima é vago e sem contornos, uma pincelada clara, e, quando os tiver, a esses contornos, ele será o rosto de uma fotografia que tem corrido mundo numa mala qualquer, que tem morado no fundo de muitas gavetas, o único fetiche[1] de George. As suas feições ainda são incertas, salpicando a mancha pálida,

1. objeto que suscita grande interesse e atração.

OEXP12 © Porto Editora

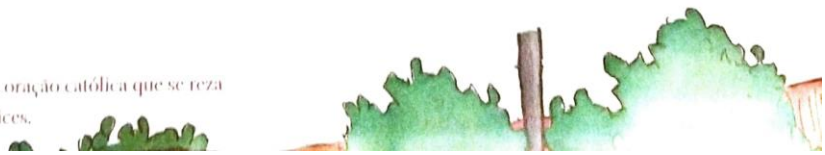
como acontece com o rosto das pessoas mortas. Mas, tal como essas pessoas, tem, vai ter, uma voz muito real e viva, uma voz que a cal e as pás de terra, e a pedra e o tempo, e ainda a distância e a confusão da vida de George, não prejudicaram. Quando falar não criará espanto, um simples mal-estar.

Agora estão mais perto e ela encontra, ainda sem os ver, dois olhos largos, semicerrados, uma boca fina, cabelos escuros, lisos, sobre um pescoço alto de Modigliani[2]. Mas nesse tempo, dantes, não sabia quem era Modigliani e outros que tais, não eram lá de casa, os pais tinham sido condenados pelas instâncias supremas à quase ignorância, gente de trabalho, diziam como se os outros não trabalhassem, e sorriam um pouco com a superioridade dessa mesma ignorância se a ouviam falar de um livro, de um filme, de um quadro nem pensar, o único que tinham visto talvez fosse a velha estampa desbotada do Angelus[3] que estava na casa de jantar. Com superioridade, pois, e também com uma certa indignação. Ou seria mesmo vergonha? Como quem ouve um filho atrasado dizer inépcias[4] diante de gente de fora que depois, Senhor, pode ir contar ao mundo o que ouviu. E rir. E rir.

Já não sabe, não quer saber, quando saiu da vila e partiu à descoberta da cidade grande, onde, dizia-se lá em casa, as mulheres se perdem. Mais tarde partiu por além-terra, por além-mar. Fez loiros os cabelos, de todos os loiros, um dia ruivos por cansaço de si, mais tarde castanhos, loiros de novo, esverdeados, nunca escuros, quase pretos, como dantes eram. Teve muitos amores, grandes e não tanto, definitivos e passageiros, simples amores, casou-se, divorciou-se, partiu, chegou, voltou a partir e a chegar, quantas vezes? Agora está – estava –, até quando?, em Amesterdão.

Depois de ter deixado a vila, viveu sempre em quartos alugados mais ou menos modestos, depois em casas mobiladas mais ou menos agradáveis. As últimas foram mesmo francamente confortáveis. *Vives numa casa mobilada sem nada de teu? Mas deve ser um horror, como podes?*, teria dito a mãe, se soubesse. Não o soube, porém. As cartas que lhe escrevia nunca tinham sido minuciosas, de resto detestava escrever cartas e só muito raramente o fazia. Depois o pai morreu e a mãe logo a seguir.

2. pintor italiano (1884-1920); 3. oração católica que se reza à Virgem Maria; 4. absurdos, tolices.



Uma casa mobilada, sempre pensou, é a certeza de uma porta aberta de par em par, de mãos livres, de rua nova à espera dos seus pés. As pessoas ficam tão estupidamente presas a um móvel, a um tapete já gasto de tantos passos, aos *bibelots* acumulados ao longo das vidas e cheios de recordações, de vozes, de olhares, de mãos, de gente, enfim. Pega-se numa jarra e ali está algo de quem um dia apareceu com rosas. Tem alguns livros, mas poucos, como os amigos que julga sinceros, sê-lo-ão? Aos outros livros, dá-os, vende-os a peso, que leve se sente depois!

– Parece-me que às vezes fazes isso, enfim, toda essa desertificação, com esforço, com sofrimento – disse-lhe um dia o seu amor de então.

– Talvez – respondeu –, talvez. Mas prefiro não pensar no caso.

Queria estar sempre pronta para partir sem que os objetos a envolvessem, a segurassem, a obrigassem a demorar-se mais um dia que fosse. Disponível, pensava. Senhora de si. Para partir, para chegar. Mesmo para estar onde estava.

Os pais não sabiam compreender esse desejo de liberdade, por isso se foi um dia com uma velha mala de cabedal riscado, não havia outra lá em casa. Mas prefere não pensar nos primeiros tempos. E as suas malas agora são caras, leves, malas de voar, e com rodinhas.

OEXP12 © Porto Editora

A outra está perto. Se houve um momento de nitidez no seu rosto, ele já passou, George não deu por isso. Está novamente esfumado. A proximidade destrói ultimamente as imagens de George, por isso a vai vendo pior à medida que ela se aproxima. É certo que podia pôr os óculos, mas sabe que não vale a pena tal trabalho. Param ao mesmo tempo, espantam-se em uníssono, embora o espanto seja relativo, um pequeno espanto inverdadeiro, preparado com tempo.

– *Tu?*

– *Tu, Gi?*

Tão jovem, Gi. A rapariguinha frágil, um vime, que ela tem levado a vida inteira a pintar, primeiro à maneira de Modigliani, depois à sua própria maneira, à de George, pintora já com nome nos *marchands*[5] das grandes cidades da Europa. Gi com um pregador de oiro que um dia ficou, por tuta e meia, num penhorista qualquer de Lisboa. Em tempos tão difíceis.

– *Vim vender a casa.*

– *Ah, a casa.*

É esquisito não lhe causar estranheza que Gi continue tão jovem que podia ser sua filha. Quieta, de olhar esquecido, vazio, e que não se espante com a venda assim anunciada, tão subitamente, sem preparação, da casa onde talvez ainda more.

– *Que pensas fazer, Gi?*

– *Partir, não é? Em que se pode pensar aqui, neste cu de Judas, senão em partir? Ainda não me fui embora por causa do Carlos, mas... O Carlos pertence a isto, nunca se irá embora. Só a ideia o apavora, não é?*

– *Sim. Só a ideia.*

– *Ri-se de partir, como nós nos rimos de uma coisa impossível, de uma ideia louca. Quer comprar uma terra, construir uma casa a seu modo. Recebeu uma herança e só sonha com isso. Creio que é a altura de eu...*

– *Creio que sim.*

– *Pois não é verdade?*

– *Ainda desenhas?*

– *Se não desenhasse dava em maluca. E eles acham que eu tenho muito jeitinho, que hei de um dia ser uma boa senhora da vila, uma esposa exemplar, uma mãe perfeita, tudo isso com muito jeito para o desenho. Até posso fazer retratos das crianças quando tiver tempo, não é verdade?*

– *É o que eles acham, não é?*

– *A mãe está a acabar o meu enxoval.*

– *Eu sei.*

Há um breve silêncio, depois George diz devagar:

– *Que calor, cheira a queimado, o ar. Terá sido sempre assim?*

– *Farto-me de dizer: cheira a queimado, o ar. Ninguém me ouve.*

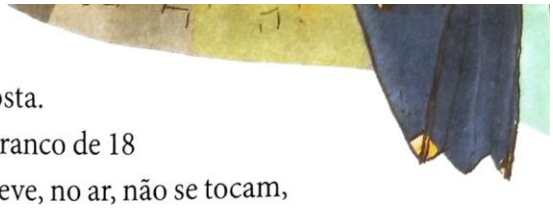
– *Ninguém ouve ninguém, não sabes? Que aprendeste com a vida, mulher?*

A sua voz está mole, pegajosa, difícil, as palavras perdem o fim, desinteressadas de si próprias, é como se se preparassem para o sono.

– *Creio que estou atrasada* – diz então, olhando para o relógio. – *Estou mesmo* – acrescenta, olhando melhor. – *E não posso perder o comboio. Amanhã bem cedo sigo para Amesterdão. Estou a viver em Amesterdão, agora. Tenho lá um atelier.*

5. comerciantes que promovem, divulgam e vendem obras de arte.

© TEXTO e Autor Editora



– Amesterdão é? Onde fica isso?

Mas é uma pergunta que não pede resposta.

Gi fá-la por fazer e sorri o seu lindo sorriso branco de 18 anos. Depois ambas dão um beijo rápido, breve, no ar, não se tocam, nem tal seria possível, começam a mover-se ao mesmo tempo, devagar, como quem anda na água ou contra o vento. Vão ficando longe, mais longe. E nenhuma delas olha para trás. O esquecimento desceu sobre ambas.

Agora está à janela a ver o comboio fugir de dantes, perder para todo o sempre árvores e casas da sua juventude, perder mesmo a mulher gorda, da passagem de nível, será a mesma ou uma filha ou uma neta igual a ela? Árvores, casas e mulher acabam agora mesmo de morrer, deram o último suspiro, adeus. Uma lágrima que não tem nada a ver com isto mas com o que se passou antes – que terá sido que já não se lembra? –, uma simples lágrima no olho direito, o outro, que esquisito, sempre se recusa a chorar. É como se se negasse a compartilhar os seus problemas, não e não.

A figura vai-se formando aos poucos como um *puzzle* gasoso, inquieto, informe. Vê-se um pedacinho bem nítido e colorido mas que logo se esvai para aparecer daí a pouco, nítido ainda, mas esfumado. George fecha os olhos com a força possível, tem sono, volta a abri-los com dificuldade, olhos de pupilas escuras, semicirculares, boiando num material qualquer, esbranquiçado e oleoso.

À sua frente uma senhora de idade, primeiro esboçada, finalmente completa, olha-a atentamente. De idade não, George detesta eufemismos, mesmo só pensados, uma mulher velha. Tem as mãos enrugadas sobre uma carteira preta, cara, talvez italiana, italiana, sim, tem a certeza. A velha sorri de si para consigo, ou então partiu para qualquer lugar e deixou o sorriso como quem deixa um guarda-chuva esquecido numa sala de espera. O seu sorriso não tem nada a ver com o de Gi – porque havia de ter? –, são como o dia e a noite. Uma velha de cabelos pintados de acaju, de rosto pintado de vários tons de rosa, é certo que discretamente mas sem grande perfeição. A boca, por exemplo, está um pouco esborratada.

© ASA II Publishing

Sem voz e sem perder o sorriso diz:

– *Verá que há de passar, tudo passa. Amanhã é sempre outro dia. Só há uma coisa, um crime, que ninguém nos perdoa, nada a fazer. Mas isso ainda está longe, muito longe, para quê pensar nisso? Ainda ninguém a acusa, ainda ninguém a condena. Que idade tem?*

– *Quarenta e cinco anos. Porquê?*

– *É muito nova – afirma. – Muito nova.*

– *Sinto-me velha, às vezes.*

– *É normal. Eu tenho quase 70 anos. Como estava a chorar, pensei…*

Encolhe os ombros, responde aborrecida:

– *Não tive desgosto nenhum, nenhum. Um encontro, um simples encontro…*

– *Também tenho muitos encontros, eu. Não quero tê-los mas sou obrigada a isso, vivo tão só. Cheguei à ignomínia*[6] *de pedir a pessoas conhecidas retratos da minha família. Não tinha nenhum, só um retrato meu, de rapariguinha. E retratos de amigos, também. De amigos desaparecidos, levados pelas tempestades, os mais queridos, naturalmente. Porque… o tal crime de que lhe falei, o único sem perdão, a velhice. Um dia vai acordar na sua casa mobilada…*

– *Como sabe que…*

– *E verá que está só e olhará para o espelho com mais atenção e verá que está velha. Irremediavelmente velha.*

– *Tenho um trabalho que me agrada.*

– *Não seja tonta, menina. Outro dia vai reparar, ou talvez já tenha dado por isso, que está a ver pior, e outro ainda que as mãos lhe tremem. E, se for um pouco sensata, ou se souber olhar em volta, descobrirá que este mundo já não lhe pertence, é dos outros, dos que julgam que Baden Powell*[7] *é um tipo que toca guitarra*[8] *e que Levi Strauss*[9] *é uma marca de calças*[10].

– *Isso é ignorância, não tem nada a ver com a idade.*

– *Talvez seja ignorância, também. Talvez seja. Estou a incomodá-la, parece-me.*

– *Dói-me simplesmente a cabeça.*

– *Desculpe.*

6. infâmia, vergonha; 7. Baden Powell: Robert Stephenson Smyth Baden Powell (1857-1941), general inglês, fundador do movimento escutista e principal autor da sua doutrina; 8. alusão a Roberto Baden-Powell de Aquino (1937-2001), guitarrista brasileiro cujo nome foi atribuído por seu pai em homenagem ao criador do movimento escutista; 9. Levi Strauss: Claude Levi-Strauss (1908-2009), antropólogo francês; 10. alusão a Levi Strauss (1829-1902), empresário norte-americano de origem alemã que, no final do século XIX, "inventou" as calças de ganga.

Anexo 5

Agora as palavras

Obedecem-me agora muito menos,
as palavras. A propósito
de nada resmungam, não fazem
caso do que lhes digo,
não respeitam a minha idade.
Provavelmente fartaram-se da rédea,
não me perdoam
a mão rigorosa, a indiferença
pelo fogo de artifício.
Eu gosto delas, nunca tive outra
paixão, e elas durante muitos anos
também gostaram de mim: dançavam
à minha roda quando as encontrava.
Com elas fazia o lume,
sustentava os meus dias, mas agora
estão ariscas, escapam-se por entre
as mãos, arreganham os dentes
se tento retê-las. Ou será que
já só procuro as mais encabritadas?

ANDRADE, Eugénio de, 2005. "O Sal da Língua".
In *Poesia*. 2.ª ed. Porto: Fundação Eugénio de Andrade
(pp. 527-528)

Anexo 6

Reis, Marcenda e o mundo

Ricardo Reis fez uma pausa, parecia refletir, depois, debruçando-se, estendeu as mãos para Marcenda, perguntou, Posso, ela inclinou-se também um pouco para a frente e, continuando a segurar a mão esquerda com a mão direita, colocou-a entre as mãos dele, como uma ave doente, asa quebrada, chumbo cravado no peito. Devagar, aplicando uma pressão suave mas firme, ele percorreu com os dedos toda a mão dela, até ao pulso, sentindo pela primeira vez na vida o que é um abandono total, a ausência duma reação voluntária ou instintiva, uma entrega sem defesa, pior ainda, um corpo estranho que não pertencesse a este mundo. Marcenda olhava fixamente a sua própria mão, [...] disse, Desculpe-me, estou a aborrecê-lo, Não está a aborrecer-me, eu é que gostaria de ajudá-la, Provavelmente ninguém pode, precisei de desabafar, nada mais [...].

Tem vinte e três anos Marcenda, não sabemos ao certo que estudos fez, mas, sendo filha de notário, ainda por cima de Coimbra, sem dúvida concluiu o curso liceal e só por ter tão dramaticamente adoecido terá abandonado uma faculdade qualquer, direito ou letras, letras de preferência, que direito não é tão próprio para mulheres, [...] mas a questão não é esta, a questão é a confessada surpresa de vermos como uma rapariga deste país e tempo foi capaz de manter tão seguida e elevada conversa, dizemos elevada por comparação com os padrões correntes, não foi estúpida nem uma só vez, não se mostrou pretensiosa, não esteve a presumir de sábia nem a competir com o macho, com perdão da grosseira palavra, falou com naturalidade de pessoa, e é inteligente, talvez por compensação do seu defeito, o que tanto pode suceder a mulher como a homem. Agora levantou-se, segura a mão esquerda à altura do peito e sorri, Agradeço-lhe muito a paciência que teve comigo, Não me agradeça, para mim foi um grande prazer esta conversa,

Janta no hotel, Janto, Então logo nos veremos, Até logo, viu-a Ricardo Reis afastar-se, menos alta do que a memória lhe lembrava, mas esguia, por isso o iludira a recordação, e depois ouviu-a dizer a Salvador, A Lídia que vá ao meu quarto quando puder, só a Ricardo Reis parecerá insólita a ordem, e é porque tem censuráveis atos de promiscuidade de classes a pesar-lhe na consciência, pois que poderá haver de mais natural que ser chamada uma criada de hotel ao quarto de uma hóspede, sobretudo se esta precisa de ajuda [...].

Mais perto da noite chega o doutor Sampaio, [...] foi bater à porta de Ricardo Reis, que não valia a pena entrar, muito obrigado, vinha apenas convidá-lo para jantarem juntos, nós três, que Marcenda lhe falara da conversa que haviam tido [...].

O jantar decorre sossegadamente [...]. Era porém inevitável que [...] de política se falasse. Por caminhos desviados, apalpando o terreno, tenteando a ver se havia minas escondidas ou armadilhas, Ricardo Reis deixou-se ir na corrente porque não se sentia capaz de propor uma alternativa à conversa [...]. A nós o que nos vale, meu caro doutor Reis, neste cantinho da Europa, é termos um homem de alto pensamento e firme autoridade à frente do governo e do país, estas palavras disse-as o doutor Sampaio, e continuou logo, Não há comparação possível entre o Portugal que deixou ao partir para o Rio de Janeiro, e o Portugal que veio encontrar agora, bem sei que voltou há pouco tempo, mas, se tem andado por aí, a olhar com olhos de ver, é impossível que não se tenha apercebido das grandes transformações, o aumento da riqueza nacional, a disciplina, a doutrina coerente e patriótica, o respeito das outras nações pela pátria lusitana, sua gesta, sua secular história e seu império, Não tenho visto muito, respondeu Ricardo Reis, mas estou a par do que os jornais dizem, Ah, claro, os jornais, devem ser lidos, mas não chega, é preciso ver com os próprios olhos, as estradas, os portos, as escolas, as obras públicas em geral, e a disciplina, meu caro doutor, o sossego das ruas e dos espíritos, uma nação inteira entregue ao trabalho sob a chefia de um grande estadista, verdadeiramente uma mão de ferro calçada com uma luva de veludo, que era do que andávamos a precisar, Magnífica metáfora, essa, Tenho pena de a não ter inventado eu, ficou-me na lembrança, imagine [...].

SARAMAGO, José, 2016. *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. 22.ª ed. Porto: Porto Editora (Capítulo 6, pp. 142-155) (1.ª ed.: 1984)

Anexo 7

Uma trindade terrestre

Quantas vontades recolheste até hoje, Blimunda, perguntou o padre nessa noite, quando ceavam, Não menos de trinta, disse ela, É pouco, [...] lembra-te de que são precisas pelo menos duas mil vontades, [...] pensem como é grande a terra que pisamos, ela puxa os corpos para baixo, e sendo o sol tão maior como é, mesmo assim não leva a terra para si, ora, para que nós voemos na atmosfera serão precisas as forças concertadas do sol, do âmbar, dos ímanes e das vontades, mas as vontades são, de tudo, o mais importante, sem elas não nos deixaria subir a terra [...].

Dias passados, estando Bartolomeu de Gusmão na capela real, veio o italiano falar-lhe. [...]

Disseram-me, padre Bartolomeu de Gusmão, que por obra dessas mãos se levantou ao ar um engenho e voou, [...] quanto imagino, só a música é aérea, Então iremos amanhã a ver um segredo. [...]

No dia seguinte, cavalgou cada um sua mula e foram a S. Sebastião da Pedreira. [...]

Domenico Scarlatti aproximou-se da máquina, que se equilibrava sobre uns espeques[1] laterais, pousou as mãos numa das asas como se ela fosse um teclado, e, singularmente, toda a ave vibrou apesar do seu grande peso, cavername[2] de madeira, lamelas[3] de ferro, vime[4] entrançado, se houver forças que façam levantar isto, então ao homem nada é impossível, Estas asas são fixas, Assim é, Nenhuma ave pode voar sem bater as asas, A isso Baltasar responderia que basta ter forma de ave para voar, mas eu respondo que o segredo do voo não é nas asas que está, E esse segredo não o posso

1. estacas; 2. estrutura, esqueleto (sentido figurado); 3. pequenas lâminas; 4. varas de vimeiro.

saber eu, Não posso dar mais que mostrar o que aqui se vê, Já isso basta para que eu agradeça, mas, havendo esta ave de voar, como sairá, se não cabe na porta. Baltasar e o padre Bartolomeu Lourenço olharam-se perplexos, e depois para fora. Blimunda estava ali, com um cesto cheio de cerejas, e respondia, Há um tempo para construir e um tempo para destruir, umas mãos assentaram as telhas deste telhado, outras o deitarão abaixo, e todas as paredes, se for preciso. Esta é que é Blimunda, disse o padre, Sete-Luas, acrescentou o músico. [...]

Não irei revelar o segredo último do voo, mas [...] a dificuldade está em encontrar o que o faça subir, E encontrou, O segredo descobri-o eu, quanto a encontrar, colher e reunir é trabalho de nós três, É uma trindade terrestre, o pai, o filho e o espírito santo, Eu e Baltasar temos a mesma idade, trinta e cinco anos, não poderíamos ser pai e filho naturais, isto é, segundo a natureza, mais facilmente irmãos, mas, sendo-o, gémeos teríamos de ser, ora ele nasceu em Mafra, eu no Brasil, e as parecenças são nenhumas, Quanto ao espírito, Esse seria Blimunda, talvez seja ela a que mais perto estaria de ser parte numa trindade não terrenal [...].

Entardecia quando o italiano se retirou. O padre Bartolomeu Lourenço passaria ali a noite, aproveitava a vinda para ensaiar o seu sermão, já poucos dias estavam faltando para a festa do Corpo de Deus. À despedida disse, Senhor Scarlatti, quando o enfadar o paço, lembre-se deste lugar, Lembrarei, por certo, e, se com isso não perturbar o trabalho de Baltasar e Blimunda, trarei para cá um cravo e tocarei para eles e para a passarola, talvez a minha música possa conciliar-se dentro das esferas com esse misterioso elemento [...]. Baltasar acompanhou-o fora, ajudou-o a montar na mula, Senhor Escarlate, querendo que eu ajude a trazer o cravo, não tem mais que dizer.

Reprodução da passarola no Lisboa Story Center

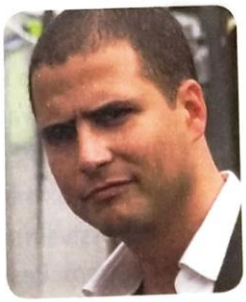
SARAMAGO, José, 2015. *Memorial do Convento*. 56.ª ed. Porto: Porto Editora (Capítulos 13 e 14, pp. 155-156 e 179-187) (1.ª ed.:1982)

Anexo 8

LEITURA | GRAMÁTICA

ARTIGO DE OPINIÃO

1. Lê o artigo de opinião de Ricardo Araújo Pereira.



I love you, música portuguesa

BOCA DO INFERNO | 21-10-2010

Temo não saber inglês suficiente para compreender a música portuguesa. Não quero parecer velho, mas ainda sou do tempo em que a música portuguesa era cantada em português. Lembro-me bem dessa altura em que um aspirante a cantor conseguia pegar numa guitarra sem começar a verter as suas canções para uma língua que os turistas entendessem. Era estranho, claro. Gente portuguesa a exprimir-se em português sempre me fez confusão. Trata-se de um idioma bastante limitado, que restringe as possibilidades de expressão dos seus falantes, e portanto não admira que haja quem se veja forçado a recorrer à língua inglesa quando se trata de transmitir pensamentos realmente sofisticados, tais como "I love you, baby", "Please forgive me, baby", "Don't break my heart, baby" ou "Yeah, baby, you are my baby".

Não posso, no entanto, deixar de notar que ainda há um longo caminho para percorrer. Neste momento, os artistas portugueses que cantam em inglês ainda estão condenados a dar entrevistas em português. Como é evidente, fazem falta jornais portugueses escritos em língua inglesa – ou, pelo menos, jornais portugueses que, embora fazendo perguntas em português (se querem mesmo insistir nesse capricho), permitam que as respostas possam ser dadas em inglês. Caso contrário, prosseguirá esta violência desumana que consiste em forçar cidadãos a exprimirem-se na sua própria língua. Creio que há um ou dois artigos na Declaração Universal dos Direitos Humanos que censuram essa prática.

Felizmente, nem tudo joga contra os músicos portugueses que cantam em inglês. Por coincidência, a língua na qual eles se sentem mais à vontade é falada internacionalmente. Isso pode evitar-lhes embaraços parecidos com os que sempre afligiram os músicos portugueses com mais projeção lá fora. Todos nos lembramos dos concertos da Amália, sistematicamente interrompidos por espectadores que diziam: "Amália, what are you doing? Please sing in English! We don't understand you!" [...]

PEREIRA, Ricardo Araújo. "I love you, música portuguesa" [Em linha]. *Visão* [Consult. em 12-09-2016].

Anexo 9

GRUPO II (50 PONTOS)

Lê o texto.

Longos dias têm cem anos

"Longos dias têm cem anos." Assim me diziam quando se tratava de protelar um assunto, de o fazer amadurecer na lânguida[1] separação do inadiável. E os longos dias passaram, carregados de justo sentimento pelas coisas que devíamos fazer de maneira lesta[2] e durável. Às vezes, não se faziam nunca. Outros planos, mudanças, resistências, vazios súbitos do coração, que é quem nos comanda o trabalho e a fantasia. "Longos dias têm cem anos." Era uma admoestação e uma ironia para o preguiçoso inveterado que num século acha tempo adequado para os seus projetos e a combinação laboriosa que os acabe. Só que eu, como o frade no seu horto, acordo sempre a horas, e retomo a palavra que tinha começado muitos anos antes. Foi assim com Maria Helena e Arpad[3]. Disse um dia: "vou escrever um retrato de ambos." Não sei quando disse isto. Ontem, parece-me; acontece que podia ter sido nos anos sessenta – os anos sessenta foram importantes para mim. Mas não foi, com certeza, no dia em que os conheci. Porquê? As primeiras impressões não são decisivas. Às vezes são fatais, mas não são decisivas. Lembro-me que chegaram a casa da Sophia de Mello Breyner, à noite, e era como no teatro quando entramos tarde e se passa um bocado sem que se compreenda nada da peça. Entendi que se tratava de pessoas vindas de longe. [...]

Maria Helena falava pouco. Olhava, sobretudo. Olhava com uma intensidade fria, como se estivesse a atravessar um rio e se dividisse entre o perigo e o prazer [...].

>>

ENC12 © Porto Editora

ENC12_08

Entretanto, Arpad falava muito. Como todos os homens belos, conhecia bem o descontentamento que é merecer o amor.

BESSA-LUÍS, Agustina (2009). *Longos Dias Têm Cem Anos*. Lisboa: Guimarães Editores, pp.13-14 [com supressões].

1. *lânguida:* fraca; debilitada; doentia. **2.** *lesta:* rápida; ágil. **3.** *Maria Helena e Arpad:* referência ao casal Maria Helena Vieira da Silva (pintora portuguesa) e Arpad Szenes (pintor húngaro).

ENC12 © Porto Editora

Anexo 10

A complexidade

Acho que o tempo nos vai dando outro olhar sobre a vida e que isso poderá modificar os modelos com que lidamos. É possível que estejamos perante uma mudança de civilização caracterizada pela passagem das sociedades de poder para as sociedades de diálogo e de afeto.

Eu tenho consciência de que o mundo em que nasci não era assim. Nasci numa sociedade de poder. As pessoas aceitavam naturalmente que o poder era o instrumento de gerir o mundo e era muito restrito o papel do diálogo nos nossos costumes e na nossa maneira de olhar.

>>

Mesmo na família. O que caracterizava a relação pais e filhos era a autoridade. Vivi essa experiência: o meu pai, que era uma pessoa afetuosa, tinha com os filhos uma atitude autoritária que marcou as nossas vidas. Felizmente que a sua relação com a filha mais nova lhe abriu a vida para outro olhar. Ele estava a ser vítima da atitude cultural que marcava aquela época e não havia outra maneira que não fosse essa para regular as relações humanas.

Mas não era só a família: as próprias sociedades estavam marcadas pelo uso do poder e isso era uma prioridade nas nossas vidas. Na Europa de então, a maioria aceitava a prioridade do poder na organização da sociedade: Hitler, Mussolini, Estaline e tantos outros exerciam o uso do poder como forma de gerir o mundo e uma boa parte da sociedade aceitava isso sem consciência do absurdo que significava. Não tenham dúvidas: foi no meu tempo e através de outro absurdo – a guerra mundial – que ficou mais ou menos esclarecida essa questão. Hoje, pelo menos na Europa, é difícil admitir que as sociedades possam sobreviver através de um ditador.

Mas temos de estar atentos: a própria democracia está revelando as suas fraquezas e isso obriga-nos a ter a perceção de que o futuro não se resolve com a indiferença mas com a consciência permanente de que a reflexão sobre as relações humanas é uma realidade que nos acompanha e que não podemos dar como resolvida.

Esta atitude perante a vida é a única que nos deixa aproximar da realidade que é fundamentalmente uma complexidade. É também o tempo que nos vai revelando que a natureza humana não é simples e que não podemos progredir se não nos aproximarmos da realidade com a consciência de que o futuro será feito com o respeito dessa complexidade que nos condiciona.

Eu sou um otimista, sobretudo quando falo com pessimistas. Tenho dias em que olho para o futuro com esperança, que consiste exatamente neste abandono das sociedades de poder. Mas não vai ser simples. [...]

Olho para o futuro com a consciência da complexidade da natureza humana e, por isso, da dificuldade de termos presente que nada, nem a política, nem a economia, nem o poder, mas só o diálogo e o afeto poderão dar-nos outras perspetivas.

BAPTISTA, António Alçada (2014). "A complexidade", *Máxima*, p. 41 [com supressões].

Anexo 11

Os trabalhos da mão

Começo a dar-me conta: a mão
que escreve os versos
envelheceu. Deixou de amar as areias
das dunas, as tardes de chuva
miúda, o orvalho matinal
dos cardos. Prefere agora as sílabas
da sua aflição.
Sempre trabalhou mais que sua irmã,
um pouco mimada, um pouco
preguiçosa, mais bonita.
A si coube sempre
a tarefa mais dura: semear, colher,
coser, esfregar. Mas também
acariciar, é certo. A exigência,
o rigor, acabaram por fatigá-la.
O fim não pode tardar: oxalá
tenha em conta a sua nobreza.

ANDRADE, Eugénio de (2011). *Poesia*. Porto: Modo de Ler, pp. 575-576.

Anexo 12

GRUPO II (50 PONTOS)

Lê o texto.

Coimbra, 21 de fevereiro de 1962 – Resposta a um inquérito de *Via Latina*, jornal académico, que fez a vários escritores estas duas perguntas:

– *Qual o papel da arte na vida do homem?*

– *Qual o papel da juventude no mundo?*

1.ª O papel da arte na vida do homem depende do homem que se considere e da vida que ele viva. O homem abstrato não existe; e a vida abstrata também não. Na vida dum homem culto, sensível e livre, por exemplo, esse papel é, certamente, considerável; na de um homem inculto, insensível e escravizado, é, evidentemente, nulo. Teremos, pois, de concretizar. Que homem? Que vida? Trata-se dum indivíduo capaz de ler, entender e sentir um poema? E a sua vida permite-lho? Que influência poderá ter a arte no terroso dia a dia dum cavador ignorante? Ou mesmo na de um mineiro analfabeto, sepultado desde a instrução primária na escuridão dum poço? A arte é um direito do espírito, negado sistematicamente, através dos tempos, às maiorias. Por isso, só quando a cultura das massas se fizer, e todos dispuserem da mesma liberdade de anuência ou recusa às solicitações da beleza, ficaremos a saber de que ação é capaz na existência do comum dos mortais o fulgor dum sol que até agora apenas bateu à porta de alguns.

2.ª Quanto ao papel da juventude no mundo, igualmente teríamos de saber de que juventude se trata e de que mundo. A interrogação refere-se à juventude universitária? À proletária? À rural? E qualquer delas atua em que setor da terra? Aqui? Ali? Acolá? Claramente que um jovem pastor que guarda ovelhas na serra não pode exercer uma ação semelhante à do moço que estuda filosofia e se manifesta no seu jornal académico. [...]

Mas talvez possamos meter o mar numa concha e dizer, em síntese, que, rica ou pobre, letrada ou analfabeta, pelo simples facto de existir, toda a juventude é como que a consciência alarmada da velhice. E acrescentar mais isto: que o presente apenas se justifica na esperança do futuro. E que a juventude é precisamente o futuro, na medida em que só ela o tem nas mãos.

TORGA, Miguel (1999). *Diário*, Vols. IX a XVI (2.ª edição). Lisboa: Dom Quixote pp. 997-998 [com supressões].

Anexo 13

Oliveira Salazar (Capítulo IV)

Diz-se, dizem-no os jornais, quer por sua própria convicção, sem recado mandado, quer porque alguém lhes guiou a mão, se não foi suficiente sugerir e insinuar, escrevem os jornais, em estilo de tetralogia[1], que, sobre a derrocada dos grandes Estados, o português, o nosso, afirmará a sua extraordinária força e a inteligência refletida dos homens que o dirigem. Virão a cair, portanto, e a palavra derrocada lá está a mostrar como e com que apocalítico estrondo, essas hoje presunçosas nações que arrotam de poderosas, grande é o engano em que vivem, pois não tardará muito o dia, fasto[2] sobre todos nos anais desta sobre todas pátria, em que os homens de Estado de além-fronteiras virão às lusas terras pedir opinião, ajuda, ilustração[3], mão de caridade, azeite para a candeia, aqui, aos fortíssimos homens portugueses, que portugueses governam, quais são eles, a partir do próximo ministério que já nos gabinetes se prepara, à cabeça maximamente Oliveira Salazar, presidente do Conselho e ministro das Finanças [...]. Dizem também os jornais, de cá, que uma grande parte do país tem colhido os melhores e mais abundantes frutos de uma administração e ordem pública modelares, e se tal declaração for tomada como vitupério[4], uma vez que se trata de elogio em boca própria, leia-se aquele jornal de Genebra, Suíça, que longamente discorre, e em francês, o que maior autoridade lhe confere, sobre o ditador de Portugal, já sobredito, chamando-nos de afortunadíssimos por termos no poder um sábio. Tem toda a razão o autor do artigo, a quem do coração agradecemos, mas considere, por favor, que não é Pacheco menos sábio se amanhã disser, como dirá, que se deve dar à instrução primária elementar o que lhe pertence e mais nada, sem pruridos[5] de sabedoria excessiva, a qual, por aparecer antes de tempo para nada serve, e também que muito pior que a treva do analfabetismo num coração puro é a instrução materialista e pagã asfixiadora das melhores intenções, posto o que, reforça Pacheco e conclui, Salazar é o maior educador do nosso século, se não é atrevimento e temeridade afirmá-lo já, quando do século só vai vencido um terço.

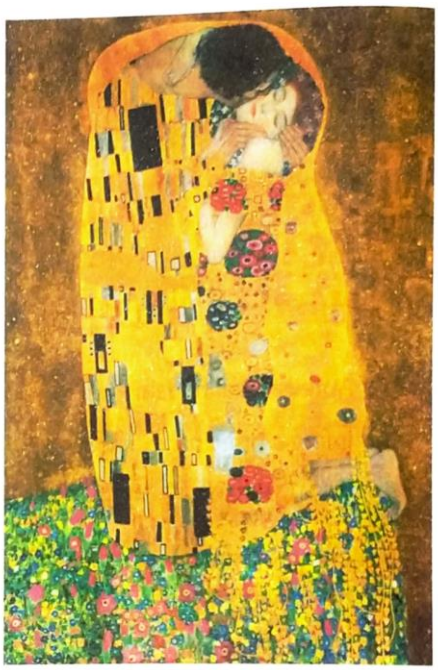
Não se cuide que estas notícias apareceram assim reunidas na mesma página de jornal, caso em que o olhar, ligando-as, lhes daria o sentido mutuamente complementar e decorrente que parecem ter. São acontecidos e informados de duas ou três semanas, aqui justapostos como pedras de dominó, cada qual com seu igual, por metade, exceto se é doble[6], e então é posto atravessado, esses são os casos importantes, veem-se de longe. Faz Ricardo Reis a sua leitura matinal das gazetas[7] enquanto vai sorvendo regalado o café com leite e trincando as torradas do Bragança, untuosas e estaladiças, a contradição é aparente, foram regalos doutros tempos, hoje esquecidos, por isso vos pareceu imprópria a conjunção dos termos.

SARAMAGO, José, *Op. cit.*, pp. 93-95 [com supressões].

1. *tetralogia:* conjunto de quatro peças dramáticas que, na Grécia Antiga, eram apresentadas a concurso. 2. *fasto:* feliz. 3. *ilustração:* conhecimento; sabedoria. 4. *vitupério:* insulto. 5. *pruridos:* manifestações; impaciências; desejos. 6. *doble:* dobro. 7. *gazetas:* jornais.

Anexo 14

O beijo (Capítulo XI)



Gustave Klimt, *O Beijo*, 1907-1908

[...] Marcenda olha em redor os móveis pesados, as duas estantes com os poucos livros, o mata-borrão verde, então Ricardo Reis diz, Vou beijá-la, ela não respondeu, num gesto lento segurou o cotovelo esquerdo com a mão direita, que significado poderá ter o movimento, um protesto, um pedido de trégua, uma rendição, o braço assim cruzado por diante do corpo é uma barreira, talvez, uma recusa, Ricardo Reis avançou um passo, ela não se mexeu, outro passo, quase lhe toca, então Marcenda solta o cotovelo, deixa cair a mão direita, sente-a morta como a outra está, a vida que há em si divide-se entre o coração violento e os joelhos trémulos, vê o rosto do homem aproximar-se devagar, sente um soluço a formar-se-lhe na garganta, na sua, na dele, os lábios tocam-se, é isto um beijo, pensa, mas isto é só o princípio do beijo, a boca dele aperta-se contra a boca dela, são os lábios dele que descerram os lábios dela, é esse o destino do corpo, abrir-se, agora os braços de Ricardo Reis apertam-na pela cintura e pelos ombros, puxam-na, e o seio comprime-se pela primeira vez contra o peito de um homem, ela compreende que o beijo ainda não acabou, que neste momento não é sequer concebível que possa terminar, e voltar o mundo ao princípio, à sua primeira ignorância, compreende também que deve fazer mais alguma coisa que estar de braços caídos, a mão direita sobe até ao ombro de Ricardo Reis, a mão esquerda está morta, ou adormecida, por isso sonha, e no sonho relembra os movimentos que fez noutro

tempo, escolhe, liga, encadeia os que, a sonhar, a erguem até à outra mão, agora já se podem entrelaçar os dedos com os dedos, cruzarem-se por trás da nuca do homem, não deve nada a Ricardo Reis, responde ao beijo com o beijo, às mãos com as mãos, pensei-o quando decidi vir, pensei-o quando saí do hotel, pensei-o quando subia aquela escada e o vi debruçado do corrimão, Vai beijar-me. A mão direita retira-se do ombro, escorrega, exausta, a esquerda nunca lá esteve, é a altura de o corpo ter um movimento ondulatório de retração, o beijo atingiu aquele limite em que já não se pode bastar a si mesmo, separemo-nos antes que a tensão acumulada nos faça passar ao estádio seguinte, o da explosão doutros beijos, precipitados, breves, ofegantes, em que a boca se não satisfaz com a boca, mas a ela volta constantemente, quem de beijos tiver alguma experiência sabe que é assim, não Marcenda, pela primeira vez abraçada e beijada por um homem, no entanto percebe, percebe-o todo o seu corpo dentro e fora da pele, que quanto mais o beijo se prolongar maior se tornará a necessidade de o repetir, sofregamente, num crescendo sem remate possível em si mesmo, será outro o caminho, como este soluço da garganta que não cresce e não se desata, é a voz que pede, sumida, Deixe-me, e acrescenta, movida não sabe por que escrúpulos, como se tivesse medo de o ter ofendido, Deixe-me sentar. Ricardo Reis encaminha-a até ao sofá, ajuda-a, não sabe o que fará a seguir, que palavra lhe compete dizer, se recitará uma declaração de amor, se pedirá desculpa simplesmente, se ajoelhará aos pés dela para isto ou aquilo, se ficará em silêncio à espera de que ela fale, tudo lhe parecia falso, desonesto, a única verdade profunda foi dizer, Vou beijá-la, e tê-lo feito.

SARAMAGO, José, *Op. cit.*, pp. 287-289.

Anexo 15

A máquina perfeita

Pedra de toque de toda a dramaturgia portuguesa, *Frei Luís de Sousa* é, ainda, o espelho trágico de um país.

No "Prefácio" que, com a "Memória ao Conservatório", habitualmente antecede o texto da peça, e que dá conta da primeira representação da mesma, na Quinta do Pinheiro (4 de julho de 1843), é feita referência a uma "leitura dele na sociedade íntima de uma família que [o autor] preza como sua e à qual o prendem de sincera e estrita amizade – não só, nem tanto, as relações de algum contraparentesco, mas muito mais as de afeição verdadeira, de estima bem fundada e experimentada em qualidades que se vão fazendo cada dia mais raras nesta terra".

O tom coloquial e familiar desta passagem, como do resto do texto, não esconde uma reflexão particular sobre aquilo que são não apenas as relações sociais de "sincera e estreita amizade", "de afeição verdadeira", de estima bem fundada e experimentada, como ainda a raridade crescente de tais qualidades "nesta terra".

Parece uma banalidade, não fora a possibilidade que, a partir daqui, se abre para entrar em algumas questões de relevo quanto ao *Frei Luís de Sousa*. Por um lado, aquela discreta apologia de virtudes sociais e humanas encontra eco, na peça, na maneira como, quer no texto quer nas notas do autor, as virtudes da cultura e da honestidade acabam por ser também valorizadas; por outro lado, recorre modalizada numa invetiva quase inesperada da personagem Telmo Pais, a propósito do destino do poeta Camões: "Estes ricos, estes grandes, que oprimem e desprezam tudo o que não são as suas vaidades, tomaram o livro como uma cousa que lhes fizesse um servo seu e para honra deles. O servo, acabada a obra, deixaram-no morrer no desamparo sem lhe importar com isso... Quem sabe se folgaram? Podia pedir-lhes uma esmola – escusavam de se incomodar a dizer que não."

Em praticamente tudo, e como o autor é cuidadoso em afirmar, o *Frei Luís de Sousa*, se escrito na época do drama e do romance – os grandes espelhos da sociedade moderna –, "pela índole há de ficar pertencendo sempre ao antigo género trágico". Mais: aquilo que percebemos ser o grande desejo de Garrett era, numa genial recuperação e reescrita da tradição antiga, inventar aquilo a que se refere, quase de passagem, como "a tragédia nova".

A simplicidade da obra é de génio. D. Madalena de Vilhena, casada com Manuel de Sousa Coutinho, vive dominada pelo medo, pelos terrores, e pelo horizonte de desgraça, tudo aquilo que vem do passado, e que se interpõe entre a felicidade e o amor a que aspira e que deveriam reger a sua vida. O passado virá sob a forma de um Romeiro, uma espécie de fantasma que sobrevive a Alcácer-Quibir, o seu marido que todos julgavam morto, D. João de Portugal; para estruturar a ideia e o sentimento de culpa, a estes factos soma-se o caso de D. Madalena ter gostado de Manuel da Sousa Coutinho ainda em vida do primeiro marido. O pecado de alma torna-se um fardo insuportável. A partir daqui, e num contexto pessoal, social, político e, principalmente, ideológico, o desfecho é tipicamente trágico. D. Madalena e Manuel de Sousa Coutinho professam; a filha do casal morre.

Para Rogério de Carvalho, o encenador, a obra, além da sua intrínseca beleza, é um sistema teatral perfeito pelo qual se sente totalmente fascinado. Interpretam Teresa Gafeira, Teresa Coutinho, António Fonseca, Marques D'Arede, Alberto Quaresma e Adriano Carvalho. O cenário é de José Manuel Castanheira, os figurinos são de Mariana Sá Nogueira.

João Carneiro, *A Revista do Expresso*, 25 de março de 2016, p. 82.

Anexo 16

Camoniana

Quem és tu, bárbara, que moras
num poema que se estuda nas escolas
e se lê em recitais,
– tu que te limitaste a ser amada
por um poeta que, se calhar, mais
não te deu em troca do amor
do que esse poema que tu, se calhar,
nunca chegaste a ouvir? Quem és,
ó mulher mais real do que esse
poeta que te cantou, e de cuja vida
ninguém sabe nada – a não ser
que te amou, e te deixou nesse
poema em que ainda vives, e respiras,
como no dia em que ele o escreveu
lembrando-se do teu corpo, e dos
teus lábios, e dos dias, ou noites,
que contigo se passaram? Quem és,
mulher real e sonhada que habitas
todos os poemas que esse poema
inspirou, e todos os sonhos que
nessa bárbara encontraram uma imagem
precisa e definitiva? Volta-te
nesses versos, para que te vejamos
o rosto, e diz-nos o teu nome – o nome
autêntico, e não esse que o poeta
inventou para te chamar num poema
que de ti só guarda o segredo;
e adormece, depois, esquecendo
o que de ti disseram, e os comentários
de que foste o pretexto, e as imagens
em que, cada vez mais, foste perdendo
a tua, e única, imagem.

Nuno Júdice, *Um Canto na Espessura do Tempo*,
Lisboa: Quetzal, 1992, p. 20.

Anexo 17

Arredores

"Domingo irei para as hortas na pessoa dos outros"
Álvaro de Campos

No tempo em que havia quintas e hortas em Lisboa, e
se ia para lá aos domingos, eu ficava em casa. E em
vez de ir para as quintas e para as hortas, em vez de
apanhar couves e de ordenhar ovelhas, lia
poemas que falavam das quintas e das hortas de Lisboa,
como se isso substituísse o ar do campo e o cheiro
dos estábulos. É por isso que hoje, quando me lembro dos arredores de Lisboa
onde havia quintas e hortas, o que lembro são as horas de leitura de
poemas sobre esses arredores, e os passeios que eles me faziam dar
aos domingos, substituindo os lugares reais com mais exatidão
do que se eu tivesse ido a esses lugares. Visitei, assim, quintas
e hortas pela mão do Cesário Verde e do Álvaro de Campos, e
soube por eles tudo o que precisava de saber sobre os arredores de Lisboa,
que hoje já não existem porque Lisboa entrou por eles e transformou as quintas
em prédios e as ovelhas em automóveis. Não me arrependo, então, de
ter lido Cesário e Campos enquanto ouvia balir os rebanhos que vinham
pastar a Lisboa, nas traseiras do meu prédio, onde as mulheres
das hortas vendiam leite e queijo fresco, às escondidas
da polícia. Hoje, já não sei onde se escondem essas mulheres,
nem há quintas e hortas em Lisboa; mas ficaram os poemas
que ainda me levam a passear às quintas e hortas que já não existem,
onde apanho couves e ordenho ovelhas por entre prédios
e automóveis.

Nuno Júdice, *O Estado dos Campos*, Lisboa: Dom Quixote, 2003, p. 35.

Anexo 18

Quem é Salazar?

EXCERTO 4

Teria muita graça se lhes tivesse falado de mim, Teria muita graça eu dizer-lhes que de vez em quando encontro o fantasma de Fernando Pessoa, Perdão, meu caro Reis, eu não sou nenhum fantasma, Então, que é, Não lhe saberei responder, mas fantasma não sou, um fantasma vem do outro mundo, eu limito-me a vir do cemitério dos Prazeres, Enfim, é Fernando Pessoa morto, o mesmo era Fernando Pessoa vivo, De uma certa e inteligente maneira, isso é exato, Em todo o caso, estes nossos encontros seriam difíceis de explicar à polícia, Você sabe que eu, um dia, fiz aí uns versos contra o Salazar, E ele, deu pela sátira, suponho que seria sátira, Que eu saiba, não, Diga-me, Fernando, quem é, que é este Salazar que nos calhou em sorte, É o ditador português, o protetor, o pai, o professor, o poder manso, um quarto de sacristão, um quarto de sibila, um quarto de Sebastião, um quarto de Sidónio, o mais apropriado possível aos nossos hábitos e índole, (...) mas voltando ao Salazar, quem diz muito bem dele é a imprensa estrangeira, ora, são artigos encomendados pela propaganda, pagos com o dinheiro do contribuinte, lembro-me de ouvir dizer, Mas olhe que a imprensa de cá também se derrete em louvações, pega-se num jornal e fica-se logo a saber que este povo português é o mais próspero e feliz da terra, ou está para muito breve, e que as outras nações só terão a ganhar se aprenderem connosco, O vento sopra desse lado, Pelo que lhe estou a ouvir, você não acredita muito nos jornais.

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, Porto: Porto Editora, 2016, pp. 327-328.

Anexo 19

Grupo II

A moeda inútil

Um ano após a morte de Herberto Helder, o novo livro póstumo reacende a discussão sobre o "tom menor" do seu estilo tardio

Os últimos livros de Herberto Helder suscitaram uma atenção e uma controvérsia inusitadas, tendo em conta a "obscuridade" biográfica e textual que o poeta sempre prezou. A uma visibilidade quase inédita, com as fotografias e o disco e o *fac-símile* dos manuscritos, somou-se a troca de chancela e a política de edições únicas que fez de *Servidões* (2013) um objeto cobiçado. Mas esse título, tal como *A Morte sem Mestre* (2014) e o póstumo *Poemas Canhotos* (2015), marcou sobretudo uma mudança significativa no discurso do poeta, que se tornou mais referencial, mais coloquial, claramente "testamentário".

Herberto morreu fez agora um ano, e *Letra Aberta* manterá acesa a discussão sobre esse estilo tardio, matéria que, diga-se, interessa bastante mais do que as circunstâncias editoriais e mediáticas. O novo volume reúne 33 poemas inéditos, escolhidos por Olga Lima, viúva do poeta. Ou seja, não se trata de uma sequência estruturada, mas de uma antologia de textos de espólio. E o que se pode dizer é que encontramos um Herberto no mesmo "tom menor" das últimas coletâneas. "Tom menor" não supõe a menoridade dos poemas, mas um registo mais imediato e desabrido, distante do fôlego lírico-hermético que nos fascinava e assustava.

Quando, num destes poemas, Herberto sugere que "razões nenhumas" é preferível a "uma grande razão surrealista", define uma poesia em chave irónica, sem aura, por vezes zangada, o tal estilo da última fase que se sucedeu a décadas de poesia órfica, mágica, romântico-experimental. (...) É uma lucidez disfórica, própria da velhice, talvez. (...) É o que é, e os outros que se danem: "Bom é ser odiado simetricamente por gregos e troianos."

Letra Aberta reconhece-se como um texto herbertiano, com as imagens fortes e os superlativos e os acentos circunflexos enfáticos, o eros frenético e as cidades europeias, as glosas camonianas e uma "risa irreversível" vinda de outros tempos; mas o Herberto final, ântumo e póstumo, deve ser lido à luz do aviso "vou ali e já venho", para citar um verso significativo no seu prosaísmo de despedida.

Apontar cedências ou facilidades é um processo de intenções, mas a morte é uma certeza com consequências: "a morte é mesmo estranha: / morre-se todos os dias / e enquanto se morre pede-se uma esmola para matar a fome de outra vida, / e dão-nos pelo amor de Deus uma pequena moeda de nenhum país, / e não há ranhura onde a moeda entre (...)." Esta moeda inútil é uma deceção, sem dúvida, mas não uma abdicação, antes uma raiva renovada, um último protesto. Herberto escreve: acham-me "muito muito velho", pensam que sou "inofensivo", que estou "fora de combate", que sou "doce, sweet, frágil, etéreo, gasoso": "e é esse exatamente o erro deles / – duro duro duro".

Pedro Mexia, *A Revista do Expresso*, 25 de março de 2016, p. 68.

Anexo 20

SEQUÊNCIA 6

Lisboa: novo cais

EXCERTO 2

Adamastor (pormenor). Escultura de Júlio Vaz Júnior, no Miradouro de Santa Catarina, Lisboa.

Recorda-se, sim, do dia da sua chegada a Lisboa, os contratorpedeiros na doca, as bandeiras molhadas como trapos pingões, as obras mortas pintadas de morte-cinza, (...)

A tarde está muito bonita. Ricardo Reis desceu ao chiado, a Rua Nova do Almada, queria ver os barcos de perto, da beirinha do cais, e quando atravessava o Terreiro do Paço lembrou-se de que em todos estes meses nunca fora ao Martinho da Arcada, naquela vez parecera a Fernando Pessoa que seria imprudência desafiar a memória das paredes conhecidas, e depois não calhou, nenhum deles se lembrou mais, Ricardo Reis ainda tem desculpa, ausente tantos anos, o hábito de frequentar aquele café, se o chegou a ter, quebrara-se com a ausência. Também não irá lá hoje. Os barcos, vistos do meio da praça, pousados sobre a água luminosa, parecem aquelas miniaturas que os comerciantes de brinquedos põem nas montras em cima de um espelho, a fingir de esquadra e porto de mar. E, de mais perto, da beirinha do cais, pouco se consegue ver, dos nomes nenhum, apenas os marinheiros que vão de um lado para o outro no tombadilho, irreais a esta distância, se falam não os ouvimos, e é segredo o que pensam. (...) Seguiu o caminho das estátuas, Eça de Queirós, o Chiado, D'Artagnan, o pobre Adamastor visto de costas, fingiu que admirava aqueles monumentos, por três vezes deu-lhes pausada volta, sentia-se como se estivesse a brincar aos polícias e ladrões, mas ficava descansado, o Victor não viera atrás de si.

A tarde passou devagar, a noite desceu. Lisboa é uma sossegada cidade com um rio largo e histórico. (...) Era o único ser vivo no Alto de Santa Catarina, com o Adamastor já não se podia contar, estava concluída a sua petrificação, a garganta que ia gritar não gritará, a cara mete horror olhá-la. (...) Abriu a janela, na rua havia pessoas assustadas, uma mulher gritou, Ai que é uma revolução, e largou a correr, calçada acima, na direção do jardim. (...)

Então bateram à porta. Ricardo Reis correu, foi abrir, já prontos os braços para recolher a lacrimosa mulher, afinal era Fernando Pessoa, Ah, é você, Esperava outra pessoa, Se sabe o que aconteceu, deve calcular que sim, creio ter-lhe dito um dia que a Lídia tinha um irmão na Marinha, Morreu, Morreu. (...) Vim cá para lhe dizer que não tornaremos a ver-nos. Porquê, O meu tempo chegou ao fim, lembra-se de eu lhe ter dito que só tinha para uns meses, Lembro-me, Pois é isso, acabaram-se. Ricardo Reis subiu o nó da gravata, levantou-se, vestiu o casaco. Foi à mesa de cabeceira buscar The god of the labyrinth, meteu-o debaixo do braço, então vamos, disse, Para onde é que você vai, Vou consigo, Devia ficar aqui, à espera da Lídia, eu sei que devia, Para a consolar do desgosto de ter ficado sem o irmão, Não lhe posso valer, E esse livro, para que é, apesar do tempo que tive, não cheguei a acabar de lê-lo, Não irá ter tempo, Terei o tempo todo, engana-se, a leitura é a primeira virtude que se perde, lembra-se. Ricardo Reis abriu o livro, viu uns sinais incompreensíveis, uns riscos pretos, uma página suja, Já me custa ler, disse, mas mesmo assim vou levá-lo, Para quê, deixo o mundo aliviado de um enigma. Saíram de casa, Fernando Pessoa ainda observou, Você não trouxe chapéu, Melhor do que eu sabe que não se usa lá. Estavam no passeio do jardim, olhavam as luzes pálidas do rio, a sombra ameaçadora dos montes. Então vamos, disse Fernando Pessoa, Vamos, disse Ricardo Reis. O Adamastor não se voltou para ver, parecia-lhe que desta vez ia ser capaz de dar o grande grito. Aqui, onde o mar se acabou e a terra espera.

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, Porto: Porto Editora, 2016, pp. 481-494.

Anexo 21

A viagem literária

EXCERTO 5

Ricardo Reis para diante da estátua de Eça de Queirós, ou Queiroz, por cabal respeito da ortografia que o dono do nome usou, ai como podem ser diferentes as maneiras de escrever, e o nome ainda é o menos, assombroso é falarem estes a mesma língua e serem, um Reis, o outro, Eça, provavelmente a língua é que vai escolhendo os escritores de que precisa, serve-se deles para que exprimam uma parte pequena do que é, quando a língua tiver dito tudo, e calado, sempre quero ver como iremos nós viver. Já as primeiras dificuldades começam a surgir, ou não serão ainda dificuldades, antes diferentes e questionadoras camadas do sentido, sedimentos removidos, novas cristalizações, por exemplo, Sobre a nudez forte da verdade o manto diáfano da fantasia, parece clara a sentença, clara, fechada e conclusa, uma criança será capaz de perceber e ir ao exame repetir sem se enganar, mas essa mesma criança perceberia e repetiria com igual convicção um novo dito, Sobre a nudez forte da fantasia o manto diáfano da verdade, e este dito, sim, dá muito mais que pensar, e saborosamente imaginar, sólida e nua a fantasia, diáfana apenas a

verdade, se as sentenças viradas do avesso passarem a ser leis, que mundo faremos com elas, milagre é não endoidecerem os homens de cada vez que abrem a boca para falar. É instrutivo o passeio, ainda agora contemplamos o Eça e já podemos observar o Camões, a este não se lembraram de pôr-lhe versos no pedestal, e se um pusessem qual poriam, Aqui, com grave dor, com triste acento, o melhor é deixar o pobre amargurado, subir o que falta da rua, da Misericórdia que já foi do Mundo, infelizmente não se pode ter tudo nem ao mesmo tempo, ou mundo ou misericórdia. (...)

Ricardo Reis atravessou o Bairro Alto, descendo pela Rua do Norte chegou ao Camões, era como se estivesse dentro de um labirinto que o conduzisse sempre ao mesmo lugar, a este bronze afidalgado e espadachim, espécie de D'Artagnan premiado com uma coroa de louros por ter subtraído, no último momento, os diamantes da rainha às maquinações do cardeal, a quem, aliás, variando os tempos e as políticas, ainda acabará por servir, mas este aqui, se por estar morto não pode voltar a alistar-se, seria bom que soubesse que dele se servem, à vez ou em confusão, os principais, cardeais incluídos, assim lhes aproveite a conveniência. São horas de almoçar, o tempo foi-se passando nestas caminhadas e descobertas, parece este homem que não tem mais que fazer, dorme, come, passeia, faz um verso por outro, com grande esforço, penando sobre o pé e a medida, nada que se possa comparar ao contínuo duelo do mosqueteiro D'Artagnan, só *Os Lusíadas* comportam para cima de oito mil versos, e no entanto este também é poeta, não que do título se gabe, como se pode verificar no registo do hotel, mas um dia não será como médico que pensarão nele, nem em Álvaro como engenheiro naval, nem em Fernando como correspondente de línguas estrangeiras, dá-nos o ofício o pão, é verdade, porém não virá daí a fama, sim de ter alguma vez escrito, Nel mezzo del camin di nostra vita, ou, Menina e moça me levaram da casa de meus pais, ou, En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, para não cair uma vez mais na tentação de repetir, ainda que muito a propósito, As armas e os barões assinalados, perdoadas nos sejam as repetições, arma virumque cano. Há de o homem esforçar-se sempre, para que esse seu nome de homem mereça, mas é menos senhor da sua pessoa e destino do que julga, o tempo, não o seu, o fará crescer ou apagar, por outros merecimentos algumas vezes, ou diferentemente julgados. Que serás quando fores de noite e ao fim da estrada.

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, Porto: Porto Editora, 2016, pp. 66-78.

Anexo 22

O **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA), promulgado em 1990, corresponde a um conjunto de normas do sistema jurídico brasileiro voltado à proteção integral da criança e do adolescente. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes e sua formulação foi inspirada na Constituição Brasileira de 1988. Em 2003, foi promulgada outra lei que visa regulamentar os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos e que ficou conhecida como **Estatuto do Idoso**. Leia alguns artigos desses estatutos, a seguir.

Leitura 1 Estratégias didáticas nas **Orientações para o professor**.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Título I – Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

[...]

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Título II – Dos Direitos Fundamentais

Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

[...]

Capítulo II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

[...]

Capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. (Vide Constituição Federal)

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:
I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
II - perigoso, insalubre ou penoso;
III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.
Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.
[...]

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 128, n. 135, seção 1, p. 1-15, 16 jul. 1990.

Anexo 23

Leitura 2

ESTATUTO DO IDOSO

TÍTULO II – Dos Direitos Fundamentais

CAPÍTULO I – Do Direito à Vida

[...]

Art. 9º É obrigação do Estado garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade.

CAPÍTULO II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 10. É obrigação do Estado e da sociedade assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.

§ 1º O direito à liberdade compreende, entre outros, os seguintes aspectos:

I – faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – prática de esportes e de diversões;

V – participação na vida familiar e comunitária;

VI – participação na vida política, na forma da lei;

VII – faculdade de buscar refúgio, auxílio e orientação.

§ 2º O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, ideias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais.

§ 3º É dever de todos zelar pela dignidade do idoso, colocando-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 140, n. 192, p. 1-6, 3 out. 2003.

Anexo 24

e, portanto, da produção. Com isso, também consomem menos. Esses fatores, entre outros, contribuem para acentuar sua fragilidade e vulnerabilidade.

4. O direito à vida é um dos direitos ditos fundamentais e está previsto em diversos documentos nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Leia um trecho desse importante documento.

Artigo 1º
Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º
Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

4. b) Resposta pessoal. As respostas podem considerar, por exemplo, a garantia de atendimento a doentes nos serviços púbicos de saúde; atendimento às populações pobres e igualdade de oportunidades como meio de todos encontrarem formas de sobreviver dignamente, sendo a escola um lugar fundamental nesse processo; entre outras.

Artigo 3º
Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º
Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5º
Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6º
Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [Paris, 1948]. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

a) O que faz supor o fato de mais de um documento reafirmar o direito à vida? Faz supor sua importância e supremacia, e ao mesmo tempo o esforço que ele mobiliza de todas as nações. Também permite supor que a sociedade não valoriza a vida como deveria.
b) Projete uma situação imaginária em que seria necessário fazer valer esse direito.

#saibamais

Declaração Universal dos Direitos Humanos

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH) foi elaborada por representantes de **diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo** e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial, que deixou um número de mortos estimado entre 70 milhões e 85 milhões de pessoas. A Declaração faz parte de um esforço pela manutenção da paz, pelo convívio harmonioso entre as nações e pela defesa da vida.

5. Os Estatutos cujos trechos você leu circulam no campo jurídico.
a) Os Estatutos, em seu conjunto, apresentam a seguinte organização:

Título
Capítulo
Seção (eventual)
Subseção (eventual)
Artigo seguido ou não de incisos (I, II, III etc.)
Parágrafo (§) seguido ou não de alíneas (*a*, *b*, *c* etc.)

5. b) A organização estabelece a hierarquia das informações e funciona como guia para o leitor compreender as relações estabelecidas no texto.

- O que exprime essa divisão? A subordinação de itens.

b) Que efeito tem essa organização na leitura do texto?
c) Por que é importante entender esse aspecto dos textos jurídicos? Para uma compreensão correta do texto da lei.

#ficaadica

Um estatuto em poesia

Thiago de Mello (1926-) é um poeta e tradutor amazonense que tem sua obra traduzida para mais de 30 idiomas. Um dos seus poemas mais conhecidos é "Estatutos do Homem", que ele escreveu em 1964, em protesto contra a ditadura civil-militar, e que o levou ao exílio. Dedicado ao também escritor Carlos Heitor Cony, o poema é um hino à liberdade, à vida plena.
MELLO, T. de. **Os Estatutos do Homem**. 6. ed. Ilustrações de Aldemir Martins. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
Você pode ouvi-lo na voz do próprio poeta em: https://www.youtube.com/watch?v=GUzzvVdl-CU (acesso em: 11 ago. 2020).

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Anexo 25

Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais

Juliana Conte
Publicado em: 26 de março de 2019
Revisado em:10 de dezembro de 2019

Taxa de filhos de mães adolescentes no Brasil é maior que a média mundial. Adolescentes que engravidam têm alto risco de uma série de danos, e as mulheres mais pobres são as mais atingidas.

Pikul Noorod/Shutterstock

Adolescente com bebê no colo.

Os índices de gravidez na adolescência no Brasil servem para nos lembrar de que ainda temos muitas dificuldades a enfrentar nessa área. Dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc) mostram que dos quase 3 milhões de nascidos em 2016, 480 mil eram filhos de mães entre 15 e 19 anos, compondo uma taxa de 16% de todos os nascimentos. Apesar de ter havido uma queda de aproximadamente 20% nesse número em dez anos, ainda temos 68 bebês de mães adolescentes para cada mil meninas entre 15 e 19 anos, enquanto a taxa mundial é estimada em 46 para cada mil meninas dessa faixa etária.

Explicar o motivo que levam a esse cenário não é tão simples, mas os especialistas consultados para esta reportagem foram unânimes em duas hipóteses: independentemente da classe social, os adolescentes estão transando cada vez mais cedo. Ao mesmo tempo, falta educação sexual.

A preocupação com o uso de método contraceptivo sempre recai sobre a mulher, e geralmente elas têm conhecimento sobre a importância de se prevenir. "A grande maioria das gestantes adolescentes tem noção da necessidade de usar métodos contraceptivos. Sabe que existe camisinha, pílula ou DIU. Mas entre saber e usar, há um abismo", afirma a dra. Fernanda Surita, ginecologista do Hospital da Mulher de Campinas-SP. Os profissionais apontam, ainda, para um fenômeno chamado "pensamento mágico". O casal dificilmente acredita que a gravidez vá de fato acontecer com eles. Muitos pensam que "é só uma vez, então não vai acontecer nada".

A ginecologista dra. Beatriz Barbosa trabalha no Hospital Maternidade Vila Nova Cachoerinha, na zona norte de São Paulo, desde 2003. Às quartas-feiras

ela atende no ambulatório somente gestantes, muitas delas adolescentes. A médica expressa seu desânimo com a situação, dizendo que muitas vezes se sente como se "enxugasse gelo". Apesar do esforço que toda equipe faz para aconselhar as pacientes, principalmente no pós-parto, ela conta que o risco de atender uma grávida reincidente é alto. Ela se recorda de um episódio de uma menina que engravidou 10 meses após o primeiro parto. Conta que levou um susto quando viu a ficha dela em cima da mesa e achou que era um erro. "Mas não era. Foi muito rápido. Mal tinha dado tempo de ela se recuperar e já ia enfrentar tudo de novo."

No breve tempo em que fiquei aguardando para entrevistar a médica, encontrei duas garotas que não deviam ter mais que 15 anos. Tentei conversar com uma delas, que estava acompanhada da mãe, mas sem sucesso. "Aqui é assim praticamente toda semana. Atendo uma média de 20 pacientes, a grande maioria adolescentes. Já cheguei a atender uma de 12 anos. Apesar dos índices do Ministério apontarem para uma queda nos índices de gravidez precoce, na prática clínica não é isso que notamos", comenta Beatriz.

Muitos ginecologistas acreditam que é preciso reforçar a orientação sobre a necessidade de usar **métodos contraceptivos**, principalmente os de longa duração. Isso ajudaria bastante nos casos em que a jovem se esquece de tomar a pílula. "O SUS oferece o DIU de cobre, mas a adesão é muito baixa e o produto chega até a vencer nas unidades de saúde", comenta César Eduardo Fernandes, presidente da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo).

Adolescentes grávidas sofrem com falta de estrutura

Ser mãe adolescente, sem nenhum tipo de **planejamento nem apoio familiar**, ocasiona diversos problemas na vida da gestante e perpetua um ciclo de pobreza e exclusão social difícil de ser quebrado. Adolescentes pobres têm cinco vezes mais risco de engravidar que as mais ricas. Com filhos, dificilmente elas conseguirão conciliar os estudos, entrar no mercado de trabalho e ter independência financeira.

Muitas atrasam o pré-natal (momento extremamente importante para garantir a integridade física do bebê) porque não se sentem preparadas para contar para a família que estão grávidas. Dessa maneira, a janela para identificar e resolver algum problema de saúde potencialmente grave, como **sífilis**, fica limitada, o que aumenta ainda mais o risco de instabilidade dali em diante. Ao mesmo tempo, elas ainda são muito jovens, então elas demonstram preocupações quase infantis. "Elas chegam assustadas e com algumas dúvidas que não condizem com a situação. Perguntam 'mas como esse bebê vai sair daqui?'", afirma Beatriz Barbosa.

Tanto o Hospital Cachoeirinha, em São Paulo, como o Hospital da Mulher, em Campinas, promovem atendimento especializado multidisciplinar para dar suporte a essas gestantes. As áreas de nutrição (a maioria chega abaixo do peso e desnutrida), de assistência social e de psicologia são as mais acionadas. Apesar de cada uma abordar uma vertente, todas procuram identificar se a garota não foi vítima de violência sexual. "Estabelecemos um acolhimento para entender, primeiramente, a dinâmica familiar em que a jovem está inserida. Depois disso, tentamos inseri-la em políticas públicas como bolsa família, cesta básica emergencial, cursos para gestante etc.", explica Dalva Rossi, assistente social do Hospital da Mulher de Campinas.

Gravidez na adolescência e pouco diálogo em casa

Nem todos os adolescentes que têm filhos muito cedo apresentam histórico de desestruturação familiar, mas é muito comum serem prole de gerações que também tiveram filhos antes dos 20 anos. A falta de conversa sobre sexo em casa também costuma ser tradição nessas famílias.

Eles não conversam sobre o assunto em casa e, provavelmente, nem na escola. Na verdade, o ensino sobre os temas sexualidade e prevenção da gravidez sofreu grande retrocesso no país em meados de 2011, quando se instaurou uma polêmica envolvendo o material educativo Escola sem Homofobia (que ficou tachado de *kit gay*). Na época, todo o suporte didático que era distribuído desde 2003 para crianças a partir dos 12 anos foi recolhido sob a justificativa de que "incentivavam o homossexualismo (*sic*) e a promiscuidade". "Falta espaço para discutir sexualidade porque ainda a encaramos como tabu. Os pais acham que se falarem com os filhos sobre o assunto vão estimular a relação sexual precoce, o que é um mito", afirma Rossi.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Riscos de uma gravidez na adolescência

Além do aspecto social, a gravidez na adolescência está associada a uma série de riscos à saúde da mulher e do bebê. Elevação da pressão arterial **(eclâmpsia e pré-eclâmpsia)** com risco de **crises convulsivas** são alguns dos problemas que podem acometer a grávida muito jovem com maior frequência que em outras faixas etárias.

Entre os agravos mais comuns no bebê, estão a prematuridade e o baixo peso ao nascer. "O índice de mortalidade entre filhos de mães adolescentes é muito alto. Cerca de 20% da mortalidade infantil no Brasil decorrem do óbito precoce de bebês nascidos de mães entre os 15 e 19 anos", destaca a dra. Evelyn Eisenstein, membro do Departamento Científico de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

Outro problema muito comum é a deficiência nutricional, com riscos de **anemia**. Por isso, muitas vezes, é necessário haver suplementação de cálcio e ferro para as gestantes.

Qualquer pessoa consegue imaginar a desorganização que ter filhos de forma não planejada pode provocar na vida. No caso específico de mulheres jovens, cada uma dessas condições é um agravante com alto impacto no futuro de famílias que provavelmente já se encontram em situação vulnerável. Como acontece na maioria das vezes quando tratamos questões envolvendo pessoas socialmente mais vulneráveis, o mais eficaz é concentrar os esforços em políticas públicas na prevenção.

Reprodução/Arquivo pessoal

Juliana Conte é jornalista e se dedica a escrever matérias jornalísticas na área de saúde. Entre os assuntos de seu interesse estão questões relacionadas a manejo de dores, alimentação saudável e atividade física.

CONTE, Juliana. Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais. Drauzio Varella. *UOL*, 26 mar. 2019. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/reportagens/adolescentes-que-engravidam-sofrem-maior-risco-de-problemas-fisicos-psicologicos-e-sociais/. Acesso em: 8 jun. 2020.

Durante a discussão com a turma, garanta um clima acolhedor e respeitoso para que os estudantes possam compartilhar histórias de familiares, amigos e conhecidos com julgamento.

Anexo 26

Você poderá recorrer às suas anotações após a leitura individual, quando se reunir com os colegas para compartilhar a leitura e estudar melhor o texto.

Fui procurar o endereço da saudade e o encontrei bem no meio do cérebro

Lúcia Helena
16/01/2020 04h00

iStockphoto/Getty Images

A notícia derreteu o meu mundo, aquele que eu conhecia até o último domingo, onde soava a risada solta de minha tia Consuelo. Primeiro, senti uma fisgada. E, se tivesse um médico perguntando "como ficou essa dor?", diria que agora mesmo ela lateja. "E lateja onde?", perguntaria o doutor. Não saberia dizer. Mas descobri, tentando esquadrinhar o sofrer, que existe um pedaço específico do cérebro o qual registra as nossas dores.

Ao olhar a sua imagem, parece até um pequeno anzol no meio da massa cinzenta, apontando para a testa. Tem um nome esquisito: *córtex cingulado anterior*. E não faz distinção entre sofrimentos do corpo e da alma. Para ele, dor é dor e ponto. Foi ainda em 2003 que surgiu um primeiro experimento provando isso. Ele usou exames de imagem para flagrar o cérebro de pessoas vítimas de rejeição social e não deu em outra: nessa gente sofrida, a região ativada era o mesmo córtex cingulado anterior que se acendia quando alguém sentia cólica na barriga ou enxaqueca, se contraía para dar à luz ou para expelir uma pedra nos rins.

Um chute na perna? O córtex cingulado anterior registra. Daí outras estruturas cerebrais que guardam uma espécie de mapa do corpo apontam: foi ali o golpe, bem na panturrilha! E você fica sabendo exatamente onde está o seu padecer. Por isso, não vai levar as mãos ao rosto, como se tivesse recebido um soco no nariz. Elas irão descer abaixo dos joelhos. Mas a dor da saudade, percebida no mesmo lugar na massa cinzenta, ah, ela não está neste mapa. Daí ser tão sentida e, ao mesmo tempo, difícil de descrever.

Apesar de saudade, a palavra, só existir em bom português, ela é universal. No entanto, curiosamente, você pode fuçar o PubMed [...], folhear livros de neurociências e quase não encontrará estudo científico a seu respeito. Em tempo, embora minha dor seja a do luto, sobre o qual há excelentes referências na psicologia, queria entender a saudade mesmo – até as mais doces, como as das brincadeiras da infância – do ponto de vista das neurociências. Portanto, liguei para o Ricardo Monezi, doutor em psicobiologia, professor da PUC de São Paulo.

"A saudade é um dos sentimentos mais fortes que o ser humano traz dentro de si", me disse, logo no início da conversa. "Isso porque pode abarcar diversas emoções." Vale explicar: embora a gente use e abuse dos termos sentimento e

emoção como sinônimos, para a ciência da mente eles são diferentes. A emoção surge no corpo amigdaloide, uma estrutura que lembra uma amêndoa e que fica bem no miolo dos nossos miolos.

Pequenina, ela é o berçário de medos, tristezas, raivas, amores e alegrias. Na maioria das vezes, nem nos damos conta das emoções que brotam ali, porque elas permanecem submersas no inconsciente. Mas estão o tempo inteiro mexendo com a gente. "Sim, mexendo. A própria palavra *emoção* vem do que seria 'pôr em movimento', em latim. E, de fato, as emoções agitam o sistema nervoso, liberam neurotransmissores e hormônios que, por sua vez, irão promover uma série de ações e reações no corpo, como acelerar o coração ou contrair os músculos", exemplificou Monezi.

Já o sentimento, por definição dos neurocientistas, é quando uma emoção é notada conscientemente. A saudade, portanto, é um sentimento. Ora, a gente sabe bem quando ela bate – "a presença dos ausentes", escreveu o poeta Olavo Bilac. Mas pode ter por trás da alegria a tristeza, tudo misturado e junto. A alegria de reviver na imaginação algo agradável e a tristeza de cair na real – terminou.

Por ser emoção na origem, a saudade surge na amígdala, certo? Só que então aprendo que ela tem, no mínimo, endereço duplo, localizado no meio, bem no meio mesmo, do nosso cérebro – no chamado sistema límbico. "O corpo amigdaloide também fica ali, mas não podemos nos esquecer de outra região cerebral nessa vizinhança, que é o hipocampo", falou Monezi. "Mais do que guardar memórias, ele discrimina o que é importante para você. Ao rever o rosto de alguém que é apenas um conhecido, o seu hipocampo pode jogá-lo para escanteio. Mas, ao ver uma fotografia da sua tia, essa região do seu cérebro avisa que você a ama e a informação se torna prioritária", me ensinou.

Detalhe: esse amor vem daquela outra parte, a amígdala, certo? "Sim, e vou dizer mais", continuou o professor. "É como se o arquivo de uma lembrança ocupasse mais e mais espaço no hipocampo, quanto mais intensas foram as emoções ou quanto mais vezes as experiências com determinada pessoa se repetiram." Claro, o mesmo vale para situações ou lugares – lembranças de casa quando estamos distantes, memórias da adolescência quando estamos crescidos e por aí vai.

Talvez você pense: alguns sujeitos e episódios na vida são bem ruins. Verdade. A amígdala impregnará a memória deles com emoções negativas. E não sentiremos um pingo de saudade. Ora, o seu cérebro, inteligentíssimo, não quer repetir más experiências. Quer ser inundado da dopamina do prazer, das endorfinas do relaxamento, da serotonina do bem-estar e de todas as substâncias prazerosas que o *replay* de uma memória feliz é capaz de liberar. Portanto, devemos até agradecer pela saudade, já que vem de algo que pareceu muito bom.

"O problema é que o córtex pré-frontal, na altura da testa, pode avisar se aquela pessoa nunca mais estará presente, por exemplo. Isso não só corta o barato e causa sofrimento, como surge uma cilada", conta Monezi. "O cérebro, egoísta, não se conforma em perder algo que, para ele, foi registrado como importante. Reage de maneira semelhante ao que faz com pessoas que sofreram uma amputação, quando continuam sentindo dor e coceira na parte do corpo que não está mais ali." No caso, vai insistir em lembranças, acionando o seu sistema de recompensa como se fosse um vício. É a tal história da pessoa que vive de saudade. Há um quê de química cerebral nisso, oscilando entre o bem-estar da boa recordação e o mal-estar doído da ausência.

Mas a saudade também pode se transformar em algo positivo. Afinal, as mesmas partes do cérebro que armazenam os registros do passado se encarregam de projetar nosso futuro. Isso implica, é fato, ansiedade – como explica Monezi, "o cérebro quer que você se mexa correndo para reencontrar quem ou o que é importante". Assim, ficamos ansiosos para fazer a viagem em família porque temos saudades das férias. Ficamos loucos para voltar para casa porque nos lembramos dos abraços dos filhos. É claro, eu sei, essa ansiedade nunca vai se resolver se perdemos uma pessoa querida. No entanto, aprendendo com o cérebro, onde passado e futuro se fundem, posso projetar meus passos a partir dos exemplos saudosos que guardo e dar também aqueles risos soltos que sempre irão soar no ponto mais central da minha cabeça.

OLIVEIRA, Lúcia Helena de. Fui procurar o endereço da saudade e o encontrei no meio do cérebro. UOL, *VivaBem*, 16 jan. 2020. Disponível em: https://luciahelena.blogosfera.uol.com.br/2020/01/16/fui-procurar-o-endereco-da-saudade-e-o-encontrei-bem-no-meio-do-cerebro. Acesso em: 22 maio 2020.

Anexo 27

Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista

Segundo Ricardo Abramovay, economia baseada no conhecimento da floresta favorece inovação e riqueza

1º.set.2019 às 2h00

Ricardo Abramovay

[RESUMO] Autor argumenta que manancial da Amazônia precisa de políticas favoráveis à emergência de uma economia do conhecimento (e não da destruição) da natureza. A devastação não produz riqueza ou inovação – favorece o extrativismo primitivo e sufoca a produção mais lucrativa de itens nativos da floresta.

★

O Brasil é o sexto maior emissor global de gases de efeito estufa. Há, porém, uma diferença fundamental entre a natureza de nossas emissões e as dos países que nos acompanham neste lamentável desempenho.

Na China, nos Estados Unidos, na Índia ou no Japão, as emissões derivam do uso em larga escala de combustíveis fósseis na geração de energia, nos transportes e na indústria.

Reduzir essas emissões num prazo compatível com a urgência da crise climática exige mudanças na maneira como se produz cimento, aço e plásticos, na forma como se organiza o transporte de passageiros e de carga, na aviação – em suma, naquilo que o recente relatório da **Energy Transitions Commission**, do Reino Unido, chama de setores de mais difícil redução (*harder to abate*).

Transformar os modelos econômicos em que se apoiam esses setores exige muita ciência e inovações tecnológicas disruptivas. Plantas industriais terão que ser inteiramente substituídas. Por causa dos automóveis elétricos, por exemplo, postos de gasolina e oficinas mecânicas vão desaparecer. Mesmo que os investimentos nessas mudanças tenham retorno econômico, os custos são imensos.

Os avanços globais nesta direção são significativos, embora largamente insuficientes: em 2009, na **Conferência Climática de Copenhague** (COP 15), a China e a Índia se opuseram a qualquer acordo de redução das emissões sob o argumento de que não tinham alternativas ao uso do carvão, caso quisessem ampliar o acesso de sua população à energia e acelerar sua industrialização.

Seis anos depois, esse quadro mudou de forma impressionante. Os dois países se converteram em protagonistas no **Acordo de Paris, de 2015** (COP 21), com base no ritmo acelerado de redução do preço das fontes renováveis de energia, nas perspectivas oferecidas pelo automóvel elétrico e em diversas técnicas voltadas a uma indústria menos emissora.

O dilema entre crescimento econômico e redução de emissões está sendo enfrentado (embora não resolvido, longe disso) por meio de ciência e tecnologia.

E nós neste contexto? Temos a matriz energética menos emissora do mundo, quando o Brasil é comparado com países de importância territorial, demográfica e econômica equivalente. Nossos transportes contam com uma fonte não emissora, o etanol, usado muito menos do que deveria, graças aos subsídios concedidos aos fósseis. Onde se concentram, então, nossas emissões?

Resposta: na destruição florestal.

O Brasil e a Indonésia são os únicos países do mundo em que mais da metade das emissões vem do desmatamento. E é importante não confundir devastação florestal com agricultura, embora com muita frequência a floresta destruída (não só na Amazônia) dê lugar a atividades agropecuárias. A agropecuária responde por 22% de nossas emissões graças a dois fatores: por um lado, à fermentação entérica dos ruminantes, da qual resulta um dos mais potentes gases de efeito estufa, o metano.

Como o Brasil possui o maior rebanho bovino comercial e é o mais importante exportador de carne do mundo, reduzir essas emissões é um imenso desafio, que exige (da mesma forma que na indústria, na mobilidade e na energia) muita ciência e inovação tecnológica. O mesmo pode ser dito das emissões derivadas do uso de fertilizantes nitrogenados na agricultura.

Todavia, contrariamente ao que ocorre com a agropecuária, com a indústria ou com os transportes, zerar o desmatamento (e, portanto, reduzir a contribuição do Brasil à crise climática) não é algo que depende de ciência e de tecnologia ou que exija investimentos vultosos. Cabe, então, perguntar: quais os custos de interromper a devastação? Será que desmatar a Amazônia não é o equivalente à recusa da China e da Índia em subscrever um acordo climático ambicioso em 2009?

Seria válido o argumento de que, da mesma forma que indianos e chineses não tinham alternativa ao uso do carvão há dez anos, a sobrevivência e

Acordo de Paris (Conference of the Parties 21 – COP 21): nessa conferência de 2015, ocorrida na França, foi aprovado por unanimidade o Acordo de Paris, que definiu medidas para a redução dos efeitos das mudanças climáticas.

Conferência Climática de Copenhague (Conference of the Parties 15 – COP 15): trata-se da Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, que acontece anualmente. A Conferência Climática de Copenhague de 2009, na Dinamarca, tentou, sem sucesso, buscar consenso dos líderes mundiais em torno de um acordo para a promoção de políticas de redução de emissão de gases no planeta para mitigar os efeitos das mudanças climáticas.

Energy Transitions Commission (ETC): criada em 2015, a Comissão de Transições Energéticas, sediada em Londres, é um instituto de políticas internacionais que produz pesquisas e trabalha a favor de questões voltadas para o crescimento econômico e a redução do seu impacto no clima. A principal atividade da Comissão – que, entre seus comissários, conta com pessoas da sociedade civil, líderes de empresas e governos – é a publicação de relatórios e de documentos que analisam os impactos das atividades econômicas no clima e que fornecem orientações quanto a políticas públicas para o meio ambiente no mundo.

o desenvolvimento dos 25 milhões de brasileiros que vivem na Amazônia dependem de sua possibilidade de colocar a floresta abaixo, implantando ali atividades agropecuárias convencionais? Não estará a Amazônia presa a um dilema insuperável entre gerar renda para os que nela vivem ou preservar a floresta?

É fundamental enfrentar essas perguntas, pois elas estão na base da tentativa de imprimir algum fundamento racional àquilo que o Brasil e o mundo assistem hoje com tanto temor e indignação na Amazônia.

O principal erro dos que toleram, compactuam ou promovem o desmatamento é não se dar conta de que desmatar a Amazônia não produz nem riqueza nem bem-estar.

Na verdade, o desmatamento é o mais importante vetor da perenização do atraso e das precárias condições de vida na região. Ele exprime uma forma primitiva de extrativismo que se materializa, por exemplo, no tráfico de madeira clandestina, que funciona como obstáculo à exploração madeireira sustentável, para a qual existem tecnologias e até sistemas de certificação baseados no uso de *blockchain*, como mostram os trabalhos da **BVRio**.

Além disso, como é na sua esmagadora maioria ilegal, o desmatamento na Amazônia funciona com base na formação de quadrilhas que se especializam em invadir terras públicas e territórios pertencentes a comunidades indígenas e ribeirinhas.

A construção de pistas de pouso clandestinas e a contratação de motoqueiros que colocam fogo no capim seco dos acostamentos nos distritos à beira da BR-163 e no município de Altamira – por parte dos membros do grupo de [rede social] que organizou, no dia 10 de agosto, o "**Dia do Fogo**", conforme reportagem da revista *Globo Rural* – são apenas alguns de vários indícios dos efeitos da legitimação da destruição florestal sobre o tecido cívico da região.

Tão importante quanto a criminalidade ligada à esmagadora maioria do desmatamento na Amazônia é a avaliação que se pode fazer hoje de seus resultados.

Um gráfico elaborado pelo professor Raoni Rajão, da UFMG, compara a área e a produção de soja e de açaí no Pará entre 1996 e 2015. Lá se vê que o açaí tem rendimento por hectare muito maior que a soja.

Segundo o estudo, o valor por hectare da soja em 2015 era de R$ 2.765,79. O do açaí chegava a R$ 26.844. Embora seja um produto consumido fundamentalmente na Amazônia, existe hoje uma cadeia global de açaí na casa de centenas de milhões de dólares. Quem poderia prever, 15 anos atrás, que um alimento "de índio" iria se converter em ingrediente global de dieta de esportistas?

Os trabalhos recentes de Carlos Nobre e Ismael Nobre listam um vasto conjunto de produtos do extrativismo com imenso potencial econômico. Uma das bases para a exploração sustentável é a unidade entre trabalho científico e a cultura material dos povos da floresta.

Um dos mais emblemáticos exemplos desta junção é a Rede de Sementes do Xingu, organizada pelo Instituto Socioambiental (ISA). Populações indígenas e ribeirinhas coletam sementes que são selecionadas por técnicos da Embrapa e do ISA e vendidas a fazendeiros para que possam cumprir seus compromissos de reflorestamento.

Mel, óleo de pequi, copaíba, borracha, castanha – são inúmeros os produtos de uso alimentar, farmacêutico e cosmético que a ciência, aliada aos povos da floresta, pode revelar e ajudar a explorar de maneira sustentável.

FICA A DICA

DRAGÕES DE GARAGEM. *# 34 Legislação ambiental*. Disponível em: http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem-34-legislacao-ambiental/. Acesso em: 22 jun. 2020.

Nesse *podcast*, o convidado Luiz Araújo – biólogo, engenheiro ambiental e advogado de direito ambiental – e a equipe do Dragões de garagem falam de meio ambiente e discutem os motivos estéticos, funcionais, econômicos e éticos de preservá-lo; da importância de aderirmos à prática de avaliar os impactos positivos e negativos das ações humanas sobre o ambiente e, consequentemente, sobre nós. Para ouvir o episódio, localize-o em uma plataforma agregadora de *podcasts* ou acesse a página *Dragões de garagem*.

BVRio: sigla que representa a Bolsa de Valores Ambientais, que opera mercados de ativos ambientais e facilita a regularização ambiental no Brasil.

Dia do Fogo: expressão usada para denominar possível ação criminosa (sob investigação policial) de que, em 10 de agosto de 2019, grupos de produtores rurais da Amazônia teriam dado início a um movimento para se incendiarem algumas áreas da Floresta Amazônica. Notícias sobre esse movimento se disseminaram mundialmente, com repercussão negativa na imprensa internacional.

O selo Origens Brasil, que certifica estes produtos e já está em grandes cidades brasileiras, acaba de receber um importante reconhecimento internacional por parte da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO/ONU).

É um exemplo das oportunidades do uso sustentável com produtos capazes de exprimir nos mercados os valores contidos na preservação da floresta e no respeito aos povos que nela vivem.

1/18 Cruzeiro pelos rios Negro, Jaú e Carabinani, no Amazonas

Heloísa Helvécia/Folhapress

O rio Negro e o barco que deixa ecoturistas mais próximos das atrações da selva, no Amazonas.

A manutenção da floresta em pé não corresponde, portanto, a uma redoma de contemplação, economicamente paralisada. Ao contrário, ela é um manancial de riquezas que se exprimem tanto em seus serviços ecossistêmicos e na cultura dos que lá habitam como no valor de seus produtos.

A equipe coordenada pelo professor Britaldo Soares-Filho, da UFMG, e pelo economista norueguês Jon Strand, do Banco Mundial, estimou o valor de alguns destes serviços. Em artigo publicado na prestigiosa revista *Nature Sustainability*, revelou que o desmatamento de um hectare gera perdas anuais de até US$ 40 (cerca de R$ 160) para a produção de castanha do Pará e de US$ 200 (cerca de R$ 800) para a produção madeireira sustentável.

Além disso, como o avanço do desmatamento compromete a produção de água por parte da floresta, seus impactos sobre a agricultura e a produção de energia nas hidrelétricas são altamente ameaçadores.

Em suma, mais que apagar os incêndios que hoje a destroem, a Amazônia precisa de políticas que estimulem a emergência de uma economia do conhecimento (e não da destruição) da natureza, que represente aquilo que temos de melhor: a capacidade de fazer da ciência a base para produzir riqueza e bem-estar, valorizando os ensinamentos e a sabedoria dos povos da floresta.

ABRAMOVAY, Ricardo. Preservar Amazônia é mais lucrativo que desmatar, diz economista. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 1ª set. 2019. Ilustríssima. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/09/preservar-amazonia-e-mais-lucrativo-que-desmatar-diz-economista.shtml. Acesso em: 7 jul. 2020.

Danilo Verpa/ Folhapress

Ricardo Abramovay (1953-) é cientista político brasileiro graduado em Filosofia pela Universidade de Paris Nanterre, na França. É mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor sênior do Instituto de Energia e Ambiente da USP e autor de *Muito além da economia verde*, livro publicado pela editora Planeta Sustentável.

Para responder às questões a seguir, junte-se a um ou dois colegas com o objetivo de compartilhar a compreensão que tiveram do ensaio e analisá-lo com mais profundidade. As anotações que cada um fez durante a leitura individual serão solicitadas em determinados momentos das discussões propostas.

Anexo 28

Artigo de opinião

O artigo de opinião que você vai estudar a seguir foi publicado em 2020 no jornal *Folha de S.Paulo*, na coluna *PerifaConnection*, que aborda conteúdos relacionados à vida nas periferias brasileiras.

Futuro da democracia brasileira está na juventude negra

É necessário fortalecer potências representativas jovens na política

Deve ser compromisso coletivo da sociedade dar oportunidade e reconhecer jovens negros como agentes políticos e sujeitos de direitos. Por seus ativismos, eles fortalecem o processo de ressignificação e de ruptura com estereótipos negativos – e demonstram que são protagonistas das transformações nos territórios e das dinâmicas sociais nas estruturas do continente latino-americano.

Antonio Cruz/Agência Brasil

Debate sobre a realidade das mulheres negras brasileiras na comissão geral da Câmara, em Brasília (DF), 2015. O processo de formação política é fundamental para as jovens lideranças negras, que precisam ser atendidas em suas reivindicações.

O investimento em processos para o compartilhamento de ferramentas cívicas com lideranças jovens negras nos territórios periféricos das cidades amplia as perspectivas de resiliência democrática e de futuro. A possibilidade de avanço na superação autônoma das violências a partir do protagonismo desses sujeitos políticos provoca o fortalecimento das próprias democracias, que estão morrendo a partir da captura das instituições por cleptocratas, sem compromisso com o bem viver, que usam a violência política como ferramenta institucional.

O projeto Juventude Negra Política – Jovens Negros Pensando o Futuro, fruto de uma construção coletiva entre ativistas de Belo Horizonte no ano de 2019, proporcionou um ambiente de formação e emancipação política para um grupo de jovens negros e negras que exercem pungente liderança nas quebradas.

Critérios como origem em diferentes territórios, gênero, orientação sexual e autonomia perante as bolhas acadêmicas e partidárias direcionaram a escolha destas e destes jovens. Todo o processo se deu ao longo de cinco meses, a partir de uma imersão realizada em um dos maiores territórios fora da região central de Belo Horizonte, a região do Barreiro.

O conteúdo programático das oficinas perpassou autoconhecimento, liderança, política na prática e comunicação, acrescidos de exercícios coletivos de projeção de futuro. Elas foram desenvolvidas pelo time de ativistas e profissionais com distintas trajetórias e qualificações. Todos os ativistas eram negros.

Além do reconhecimento dos jovens enquanto lideranças políticas, houve articulação interterritorial entre as/os potentes agentes, a elaboração de um minidocumentário de mesmo nome do projeto (disponível no YouTube) e o fortalecimento da narrativa positiva a respeito da juventude negra, qualificando-a enquanto política. Ao final do processo, uma ação de mobilização social coletiva intitulada Margem Negra foi executada para o lançamento do documentário.

A possibilidade de jovens ativistas ocuparem a política institucional, disputando cargos eletivos no legislativo brasileiro, passou a ser um caminho possível a partir da ruptura com formas organizacionais limitantes, ortodoxas e verticais impostas pelos partidos.

A movimentação Muitas em Minas Gerais e a experiência coletiva da Bancada Ativista no estado de São Paulo, que nos anos de 2016 e 2018 elegeram parlamentares que desenvolvem mandatos coletivos, inovadores e comprometidos com agendas progressistas, são exemplos. Outras experiências são as Juntas, que conquistaram uma mandata composta por cinco mulheres, atuando enquanto co-deputadas na Assembleia do Estado de Pernambuco, e a Mandata Quilombo de Érica Malunguinho, primeira deputada estadual transsexual negra na Alesp, sendo a última composta por uma equipe de assessoria parlamentar totalmente negra, subvertendo o padrão estabelecido nos espaços de tomada de decisão e representação.

É necessário fortalecer as potências representativas juvenis, sobretudo as negras, para que saibam lidar com os diferentes entraves que colocam a política institucional distante de lideranças que exercem papéis de representação social relevantes em seus contextos. A participação política passa também pelo reconhecimento dos sujeitos e pela percepção das dinâmicas de poder que os atingem e sobre o excludente sistema político brasileiro.

Os resultados das empreitadas ativistas pela ocupação da política incidem diretamente sobre a sub-representação dos grupos politicamente minorizados nas casas legislativas e apresentam uma real possibilidade de alternância de poder. Hackear a política institucional, ocupar o poder e compartilhá-lo é um princípio para a redução das estratosféricas desigualdades de representação e participação nos espaços institucionais.

Conectados a essas possibilidades, processos como a imersão da juventude negra política expressam uma fecunda capacidade de produzir e estimular a autonomia a partir do compartilhamento de ferramentas e tecnologias sociais, que por muitas vezes permanecem estagnadas ou concentradas em grupos historicamente privilegiados.

DÚ PENTE. Futuro da democracia brasileira está na juventude negra. *Folha de S.Paulo*, 13 fev. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/perifaconnection/2020/02/futuro-da-democracia-brasileira-esta-na-juventude-negra.shtml. Acesso em: 25 jul. 2020.

Anexo 29

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Apático: que apresenta falta de ânimo.

Histopatológicos: referentes ao estudo microscópico de tecidos orgânicos que apresentam lesões.

Para incrementar suas observações acerca do gênero notícia, sugerimos a leitura do capítulo "A construção da notícia em tempo real", de Adriana Garcia Martinez (*In*: FERRARI, Pollyana (org). *Hipertexto, hipermídia*: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007.).

LEITURA 1

A **notícia** a seguir foi publicada pelo jornal *Correio Braziliense*, em 29 de setembro de 2019. Leia-a com atenção.

Morre, no Zoológico de Brasília, o tigre-de-bengala Dandy

Dandy morreu neste domingo (29/9). Sua condição de saúde foi descoberta depois de exames de sangue

postado em 29/09/2019 15:35 / atualizado em 29/09/2019 15:36

Morreu, neste domingo (29/9), Dandy, o tigre-de-bengala macho do Zoológico de Brasília. Em nota de pesar publicada nas redes sociais, a instituição lamentou a morte do animal e informou que a equipe passou três dias tentando fazer com que o tigre reagisse.

Na última quinta-feira (26/9), Dandy fez uma coleta de sangue para exames laboratoriais e uma inspeção clínica, para que pudesse fazer uma transfusão para sua irmã, a fêmea Maya, que passou por intervenção cirúrgica em decorrência de infecção abdominal grave.

Os exames mostraram alterações e o tigre começou a ser tratado. Na manhã de domingo, porém, Dandy acordou apático e sem reagir aos estímulos. "Ele foi atendido imediatamente pela equipe de especialistas e durante toda a manhã e, mesmo depois de intensos esforços, não resistiu", informou o zoo. A causa da morte de Dandy será divulgada quando sair o resultado dos exames histopatológicos feitos pelos veterinários.

Segundo a nota, Maya apresenta melhoras e está em processo de recuperação, mostrando um quadro mais otimista.

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/29/interna_cidadesdf,792364/morre-no-zoologico-de-brasilia-o-tigre-de-bengala-dandy.shtml>. Acesso em: 8 maio 2020.

DIVULGAÇÃO/ZOOLÓGICO DE BRASÍLIA

Equipe do zoo passou três dias tentando fazer com que ele reagisse a estímulos.

Sabia?

Agências de notícias são empresas jornalísticas que divulgam notícias para jornais, revistas, rádios, *websites*, emissoras de TV etc., e não diretamente para o público. É por isso que, às vezes, encontramos a mesma notícia ou uma versão muito parecida dela em vários veículos de comunicação.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Anexo 30

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 1

Chamar a atenção do leitor para a notícia e torná-lo sensível ao fato noticiado.

LEITURA 2

3a. A notícia começa apresentando a morte do tigre e depois detalha o evento, informando o motivo dos exames, a descoberta dos problemas de saúde e o tratamento iniciado. Por fim, aborda brevemente a condição de Maya.

É lógico!

Ao descrever a organização das informações no texto, você reconhece o algoritmo que determinou a criação desse texto.

Três dias após a morte de Dandy, o zoológico se pronunciou novamente acerca do fato. Leia a seguir as **notícias** produzidas pelos portais *G1* (**Texto 1**) e *Metrópoles* (**Texto 2**).

Texto 1

Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no zoo de Brasília, teve insuficiência renal

Segundo os veterinários, problema não foi determinante para morte do animal. 'É necessário aguardar exame da causa da morte', afirma zoológico

Por G1 DF
02/10/2019 14h46 Atualizado há 2 meses

O Zoológico de Brasília informou, nesta quarta-feira (2), que exames feitos em Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no último domingo (29), mostram que o animal estava com insuficiência renal. Mas, segundo os veterinários, "a doença não foi determinante para a morte do tigre, pois ele estava bem antes do procedimento".

> *"A morte de Dandy foi uma fatalidade",*
> *afirma o médico veterinário Rodrigo Rabelo.*

Dandy tinha dez anos e estava no zoológico desde 2011. Ele morreu após realizar um procedimento de transfusão de sangue para sua irmã, Maya.

Ainda de acordo com o zoo, "é necessário aguardar o laudo final para saber a causa da morte". O laudo fica pronto em 30 dias.

A doença de Maya

Maya, a tigresa irmã de Dandy, foi diagnosticada com uma infecção no útero e precisou passar por cirurgia na última semana. De acordo com os veterinários, a cirurgia correu bem, mas dois dias depois os pontos romperam e Maya precisou passar por outro procedimento.

55

Como estava debilitada, ela precisou de uma transfusão de sangue para realizar o procedimento. Dandy, por ser irmão gêmeo de Maya, tinha o sangue compatível.

Na quinta-feira (26), o tigre-de-bengala deveria doar dois litros de sangue. Mas, segundo os veterinários, "não reagiu bem e a transfusão foi interrompida".

De acordo com o Zoológico de Brasília, "foi retirado apenas um litro de sangue do animal". No domingo, a equipe percebeu que Dandy estava apático e fraco.

Os veterinários foram chamados, mas o tigre-de-bengala acabou morrendo durante o atendimento. No entanto, o zoo informou que "descarta a chance de a morte do tigre ter sido causada pela transfusão de sangue".

Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/10/02/dandy-o-tigre-de-bengala-que-morreu-no-zoo-de-brasilia-teve-insuficiencia-renal.ghtml>. Acesso em: 8 maio 2020.

Texto 2

Tigre branco do zoo de Brasília, Dandy morreu por insuficiência renal

Causa da fatalidade foi divulgada nesta quarta-feira (02/10/2019). Irmã gêmea do felino passou por cirurgias e se recupera bem

JAK SPIES 02/10/2019 15:28, ATUALIZADO 03/10/2019 6:10

A morte do tigre branco Dandy, aos 10 anos, no último domingo (29/09/2019) e a divulgação de uma foto na qual a irmã gêmea dele, Maya, está deitada sobre uma poça de sangue levaram a Fundação Jardim Zoológico de Brasília a convocar a imprensa para prestar esclarecimentos nesta quarta-feira (02/10/2019). Segundo o zoo, Dandy morreu em função de insuficiência renal.

DIVULGAÇÃO/ZOOLÓGICO DE BRASÍLIA

O tigre Dandy. Reprodução parcial da galeria de fotos.

Já o estado de saúde de Maya é estável. O animal passou por procedimentos cirúrgicos após uma infecção uterina ter sido detectada – ela teve o útero removido. Agora, passa por cuidados especiais. Durante um exame de ultrassonografia feita na tigresa do Zoológico de Brasília, foi detectada a infecção, também chamada de piometra. Uma cirurgia foi agendada para retirar o útero e a castração, que é recomendada nesse caso.

O problema foi identificado no dia 12 de setembro deste ano. Ocorreu uma sepse em Maya, que dificultou o caso da tigresa. Dois dias depois a cirurgia foi feita. Contudo, após o procedimento, houve rompimento de pontos, com vazamento de seroma, seguido de um extravasamento intestinal (quando as vísceras saem pelos pontos). Uma alça do intestino de 1,90 m estava com tecido morto, que foi retirado. Com isso, foi feita a ligação entre os tecidos vivos. No total, foram três cirurgias, mais a contenção de danos.

Rodrigo Rabelo, intensivista veterinário parceiro do Zoológico, explicou o procedimento feito em Maya durante as cirurgias. De acordo com o especialista, a técnica usada foi exatamente a mesma realizada no presidente Jair Bolsonaro, quando ele levou uma facada durante a campanha eleitoral.

"Seis dias após a primeira cirurgia, fui contatado, pelo nível de gravidade ser alto. A parede do abdômen não estava fechando. Antes que houvesse nova evisceração, conseguimos conter os danos. Quando a cavidade foi aberta, constatou-se um novo rompimento, no seguimento de alça do intestino. Fizemos e estamos fazendo tudo que é possível, diante do manejo de um tigre de 120 kg, que é diferente de um gato pequeno", explica o médico.

Maya está atualmente se recuperando, com uma bolsa de colostomia. A bolsa é trocada frequentemente e ela toma banho todos os dias. De acordo com o Zoológico, ela está sendo tratada com todo o aparato necessário. Rodrigo Rabelo afirma que os órgãos da tigresa funcionam bem e o abdômen, antes aberto, foi tratado com um dreno. "Ela (Maya) desfila com a bolsinha de colostomia como uma princesa, dentro da condição de tigre branco e selvagem", conta o veterinário.

Atualmente, a tigresa está estável. Ela ganhou alta da UTI e, de acordo com Rabelo, está em situação melhor do que há sete dias. "Todos os dias exames são feitos e a equipe acompanha a tigresa 24 horas por dia", afirma. Uma vez por dia Maya é anestesiada para que toda a higiene e exames possam ser feitos. Ainda não se sabe o motivo da infecção inicial.

De acordo com os veterinários, Maya não esteve em coma induzido nesse processo e não houve hemorragia, como havia sido denunciado. A tigresa é medicada sempre, através de um cateter, e tem uma dieta normal. "Ainda não sabemos se ela ficará com a colostomia e se as alças do intestino vão se juntar. Mas ela tem respondido bem aos procedimentos. Foi encomendada uma tela cirúrgica humana, que chega na quinta-feira. Daqui a um tempo, será feita uma cirurgia de correção do abdômen definitiva, se tudo der certo", afirma Rabelo.

> *Conter um animal desse porte, com três próteses ligadas é algo impensável e inédito no cenário mundial, assim como todo o processo e a situação clínica. A gente está com esperança que tudo dê certo. Ela recebeu e ainda recebe um tratamento intenso da equipe, completa o veterinário.*

Betânia Borges, diretora do Hospital Veterinário, comenta que as cirurgias ocorreram bem. Maya está em uma área de contenção, que fica no Hospital Veterinário do Zoológico. Todas as medicações e curativos são feitos lá. "É como se fosse um apartamento

só pra ela, tem até colchão e travesseiro. Usamos o nível mínimo de sedação. Ela se movimenta e fica a maior parte do dia sem sedação", explica Rabelo.

Dandy

Maya foi salva por uma transfusão de sangue feita pelo irmão, o tigre branco Dandy. Por causa do quadro crítico de Maya, que apresentou anemia após a evolução do quadro de infecção, Dandy foi levado para realizar a coleta de sangue, compatível com a irmã. Durante a coleta, foi identificado que o animal estava tendo um retorno mais lento, e a quantidade de sangue retirada foi bem menor, cerca de um litro. "Sem esse um litro, a Maya não teria sobrevivido", ressalta o veterinário Rodrigo Rabelo.

> *O médico ressalta que o exame de sangue pré-óbito não acusou anemia em Dandy ou prejuízo por causa da transfusão. Foi constatado que poderia haver um problema renal no animal, após o exame de sangue encomendado durante a transfusão. No resultado dos exames, o tigre apresentou um quadro de insuficiência renal confirmado*
> RODRIGO RABELO, VETERINÁRIO

Ainda segundo o veterinário, Dandy acordou normal e consciente depois da sedação. "Infelizmente faleceu quatro dias depois da transfusão. Não tinha como ter previsto, o *check-up* dele estava marcado na sequência do feito na Maya", conta Carlos Henrique Saquetti, médico veterinário da PM. O laudo da morte deve sair em cerca de 30 dias.

"No dia da morte, os tratadores viram que o animal estava apático. Estava estressado e, na hora que os tratadores tentavam a contenção física, ele faleceu", conta Luísa Helena Rocha, médica veterinária do Zoológico.

Segundo Jairo Santos, médico veterinário e anestesista, a contenção do animal sempre é dosada, com o mínimo necessário. "Em se tratando de um tigre, que é um predador, o procedimento é sempre necessário, pois o animal não hesita em atacar", explica.

Outro caso

Em maio deste ano, outro felino do zoológico teve que passar por cirurgia. Help, uma onça-pintada, foi diagnosticada com neoplasia (um tipo de tumor que se forma no organismo). Nos exames de tomografia, foram encontrados nódulos no ovário e no útero. Na longa cirurgia, feita para retirar esses nódulos, uma massa de tumor de 7 kg foi retirada. Help passou por cuidados semelhantes aos de Maya.

Hoje, está recuperada. De acordo com a equipe do zoológico, a onça passa por exames e também é monitorada todo o tempo.

O papel do zoológico

Quase 1 mil animais de 170 espécies estão sob os cuidados da Fundação Jardim Zoológico. A maioria são aves, seguidas de répteis e mamíferos. A maior parte é nativa do Cerrado, mas o zoológico também trabalha com espécies ameaçadas.

De acordo com Ana Raquel Faria, superintendente de Conservação e Pesquisa do Zoológico de Brasília, os óbitos, laudos e atestados são acompanhados por uma fiscalização do governo. Os documentos são feitos em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). "É muito importante saber o porquê do que está acontecendo para melhorar cada vez mais a saúde desses animais."

De acordo com Ana Raquel Faria, este ano morreram 53 animais no zoológico "sendo cinco de grande porte", o que corresponde a cerca de 6% do total. "Parte deles vem de fora para ser atendida aqui. A maioria é de animais resgatados, entre eles, os que vêm de queimadas. Eles passam pela triagem, e os que não têm condições de retornar à natureza ficam no zoológico", afirma a especialista.

Ainda de acordo com a pesquisadora, 50% dos animais passam da expectativa de vida normal. A do tigre branco, por exemplo é de 12 anos. Dandy tinha 10, a mesma idade de Maya.

Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/tigre-branco-do-zoo-de-brasilia-dandy-morreu-por-insuficiencia-renal>. Acesso em: 8 maio 2020.

DIVULGAÇÃO/ZOOLÓGICO DE BRASÍLIA

A tigresa Maya. Reprodução parcial da galeria de fotos.

Sepse: presença de micro-organismos geradores de pus, ou suas toxinas, na corrente sanguínea ou em tecidos.

Seroma: acúmulo de líquido debaixo da pele.

Contenção: imobilização de animal (com focinheira, fármaco ou outra técnica) para a realização de exames, curativos etc., com a proteção de quem faz o atendimento.

Evisceração: extração ou extravasamento, por deslocamento, das vísceras abdominais.

Colostomia: abertura cirúrgica na parede abdominal a que se liga uma terminação do intestino para eliminação de fezes, que são coletadas numa bolsa adesiva acoplada no lado externo da parede.

Próteses: dispositivos artificiais para suprir uma parte ou corrigir uma função do corpo humano.

Anexo 31

LEITURA 1

Nesta atividade, os alunos entrarão em contato com um artigo acadêmico da área das Ciências da Natureza e serão levados a analisar suas partes, considerando os propósitos específicos delas. Nesse processo, também refletirão sobre a natureza do fazer científico.

Neste capítulo, como antecipamos, você vai entrar em contato com algumas atividades típicas do Ensino Superior. Vamos iniciar com a leitura de parte de um artigo científico produzido por pesquisadores do Rio Grande do Norte, em que descrevem uma pesquisa que realizaram. Leia-o com atenção.

Nado forçado crônico diminui a ansiedade em camundongos

Chronic exposure to forced swimming decreases anxiety in mice

Arthur S. C. França[1], Fabíola P. S. Rufino[2], Bruno Lobão Soares[3, 4] e Sidarta Ribeiro[1]

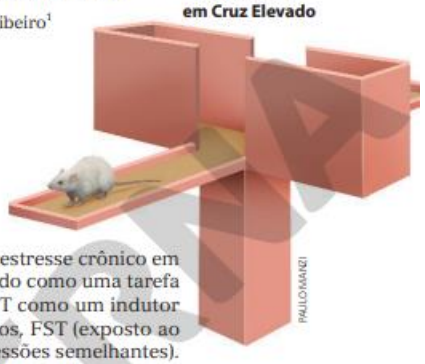
1 Brain Institute, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

2 Brazilian Institute of Environment and Natural Resources (IBAMA).

3 Edmond and Lily Safra International Institute of Neuroscience of Natal (ELS-IINN), Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

4 Departament of Biophysics and Pharmacology, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

O Labirinto em Cruz Elevado



PAULO MANZI

Resumo. Comportamentos de ansiedade têm sido relacionados ao estresse crônico em roedores e humanos. Em ratos, o teste de natação forçada (FST) é usado como uma tarefa de indução de estresse crônico. Aqui nós testamos a validade do FST como um indutor de ansiedade em camundongos. Dividimos os animais em dois grupos, FST (exposto ao FST durante 15 dias consecutivos) e controle (manipulação durante sessões semelhantes). O teste de labirinto em cruz elevado foi realizado durante o dia 16. Surpreendentemente, FST levou a uma diminuição nos parâmetros de ansiedade, incluindo o tempo e frequência nos braços abertos. Os resultados sugerem que FST crônico não promove a ansiedade em camundongos, mas leva à sua diminuição global. Este efeito pode estar relacionado aos benefícios do exercício leve, uma vez que os camundongos mostram mais capacidade de flutuação do que os ratos.

Palavras-chave. *Comportamentos de ansiedade; Labirinto em Cruz elevado; Exercício leve.*

Abstract. Anxiety-like behaviors have been related to chronic stress in rodents and humans. In rats, forced swimming test (FST) is used as a chronic stress–inducing task. Here we test the validity of FST as an anxiety inducer in mice. We divided animals in two groups, FST (exposed to FST for 15 consecutive days) and control (handled in similar sessions). Plus-maze test was performed during the day 16. Surprisingly, FST led to a decrease in the anxiety parameters, including time and frequency in open arms. The results suggest that chronic FST does not promote anxiety in mice, but rather leads its overall decrease. This effect may be related to benefits of mild exercise, since mice display more flotation capacity than rats.

Keywords. *Anxiety behaviors; Plus-Maze; Mild exercise.*

Introdução

Estresse agudo e crônico, oriundo do estresse social (HENRIQUE-ALVES; QUEIROZ, 2015; MCEWEN, 2012) ou de procedimentos comportamentais (BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010; DENG e col., 2015; LINTHORST e col., 2002; SAKAKIBARA e col., 2005), vem sendo relacionado a diversas mudanças de biomarcadores relacionados a plasticidade e neurotransmissores límbicos (BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010; JIANG e col., 2016; LEUNER; SHORS, 2013; LINTHORST e col., 2002), que por sua vez também são relacionados a comportamentos de ansiedade e depressão (CAMPOS e col., 2013; DENG e col., 2015; JIANG e col., 2016; LEUNER; SHORS, 2013).

A exposição repetida a fatores estressores agudos leva a respostas de estresse crônico em humanos e em animais (QI e col., 2006). Em humanos, estressores crônicos podem produzir respostas não adaptativas que levam a desordens psicológicas, tais como desordens de ansiedade e depressão maior (BLANCHARD e col., 1993; KOZICZ e col., 2008). Visando simular condições estressantes em humanos, modelos animais de estresse vêm sendo testados a fim de produzir estados comportamentais comparáveis aos observados na nossa espécie (QI e col., 2006).

col.: forma abreviada de *colaboradores*.

Biomarcadores: indicadores da presença ou do nível de uma doença no organismo.

Plasticidade: capacidade adaptativa.

Neurotransmissores límbicos: substâncias liberadas pelos neurônios do sistema límbico (responsável por comportamentos sociais), encarregadas de transmitir informações entre eles.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos se refiram ao fato de a língua inglesa, por sua influência, ser tratada como uma língua comum a pesquisadores de diferentes partes do mundo.

Neurotróficos: que promovem o crescimento ou a regeneração das células do sistema nervoso.

Hipotalâmicas: referentes ao hipotálamo, região do cérebro responsável por controlar funções como o ciclo do sono, o apetite, a sede etc.

Biblioteca cultural

A *Revista da Biologia*, publicada pela Universidade de São Paulo, é uma iniciativa de professores de diferentes universidades brasileiras. Ela divulga trabalhos de pesquisa realizados por alunos de graduação e jovens pesquisadores. Os volumes estão disponíveis em: <https://www.revistas.usp.br/revbiologia/issue/archive> (acesso em: 11 ago. 2020).

3. Os resumos permitem aos leitores compreenderem rapidamente diferentes aspectos da questão discutida pelo artigo, de forma que possam decidir, sem perder um tempo significativo, se a leitura do artigo completo é pertinente a seus próprios objetivos.

4. As palavras-chave facilitam a descoberta do artigo por quem está realizando uma pesquisa e permitem ao leitor identificar rapidamente se o artigo discute questões que lhe interessam.

5. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que, apesar de não se tratar diretamente de uma pesquisa sobre estresse e ansiedade, a pesquisa sobre os efeitos do protocolo de FST em uma espécie contribui indiretamente para o avanço de pesquisas mais amplas sobre o tema.

Aproveite este momento e comente que a produção de conhecimento se dá, muitas vezes, de maneira cumulativa, ou seja, diversas pesquisas diferentes sobre aspectos secundários de um fenômeno contribuem para a formação de uma compreensão geral e mais ampla sobre ele.

É lógico!

As questões o levam a decompor o texto, isto é, a observar suas partes. A análise de cada uma delas permite melhor compreensão do todo, favorecendo a construção do sentido global do texto.

2. Isso pode ser atribuído ao fato de os experimentos em laboratórios envolverem mais de um pesquisador e todos publicarem os resultados obtidos conjuntamente.

O uso do teste de nado forçado (*Forced Swimming Test*, FST) para induzir estresse é amplamente usado em ratos (BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010; LINTHORST e col., 2002; SAKAKIBARA e col., 2005). O nado forçado vem sendo relacionado (1) a mudanças nos níveis de fatores neurotróficos derivados do cérebro ("brain-derived neurotrophic factor", BDNF; BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010), (2) a mudanças nos níveis de serotonina (LINTHORST e col., 2002; SAKAKIBARA e col., 2005) e (3) à diminuição nos níveis de ERK1/2 em regiões hipotalâmicas (SAKAKIBARA e col., 2005). Embora o nado forçado seja classicamente usado para o estudo de modelos de depressão (PETIT-DEMOULIERE e col., 2004; SAKAKIBARA e col., 2005), também foi relatada evidência direta de estresse induzido por nado forçado relacionado com comportamento de ansiedade em ratos (HABR e col., 2014).

Visando investigar em camundongos o *link* estabelecido entre nado forçado e comportamentos de ansiedade em ratos, submetemos os camundongos ao nado forçado cronicamente, e ao final do protocolo o labirinto de cruz elevado foi utilizado para avaliar os comportamentos de ansiedade (DAWSON; TRICKLEBANK, 1995; KHEIRBEK e col., 2013; LISTER, 1987; PELLOW e col., 1985). Os resultados encontrados no presente trabalho mostram que os animais submetidos ao nado forçado crônico apresentam aumento no tempo gasto explorando os braços abertos no labirinto de cruz elevado, comportamento classicamente relacionado a menor ansiedade em roedores. Nós encontramos também uma forte tendência no aumento de comportamento de avaliação de risco *Flat-back approach* (FBA) e *head dipping* (mergulho), também relacionado à diminuição de ansiedade. Nossos resultados sugerem que nado forçado crônico não promove ansiedade em camundongos, pelo contrário, leva à diminuição da ansiedade. [...]

Conclusão

O presente estudo sugere que camundongos expostos ao nado forçado de forma repetida leva à diminuição da ansiedade devido ao exercício moderado. Isto significa que a utilização de nado forçado como um modelo de ansiedade em camundongos pode exigir um ajustamento do protocolo, estabelecer condições mais estressantes. É sugerido aqui que um aumento no tempo de natação ou a fixação de um peso extra para a cauda do rato pode compensar a flutuação aumentada de camundongos, possivelmente fornecendo o esforço muscular necessário para produzir o estresse crônico e ansiedade nesta tarefa.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Lissandra pela supervisão e contribuições do trabalho. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Pew Latin-American Program in Biomedical Science, FINEP 01.06.1092.00, INCT-CNPq/MCT INCEMAQ 704134/2009, CNPq Universal 481506/2007-1, e Associação Alberto Santos Dumont para Apoio à Pesquisa (AASDAP).

FRANÇA, Arthur e col. Nado forçado crônico diminui a ansiedade em camundongos. *Revista da Biologia*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 16 (1), p. 15-16 e 18, jul. 2016.

Nesta atividade, os alunos serão convidados a pensar sobre o processo de realização de pesquisas acadêmicas. É possível que não conheçam uma série de expedientes, o que não deve ser considerado um problema. As questões foram pensadas para que você possa ajudá-los a construir esse conhecimento.

Papo aberto sobre o texto

1. **Você deve ter observado que o título do artigo é reproduzido em inglês, assim como o resumo e as palavras-chave. Por que isso ocorre?**
2. **O artigo tem múltiplos autores, como é bastante comum em artigos científicos. A que você atribui esse fato?**
3. **Grande parte dos artigos científicos, nas mais diversas áreas do conhecimento, é precedida de um resumo, a que alguns se referem por seu nome em inglês, *abstract*. Qual é a função dessa parte do artigo?**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Anexo 32

Um jantar...

Entravam então no peristilo[1] do Hotel Central – e nesse momento um *coupé*[2] da Companhia, chegando a largo trote do lado da Rua do Arsenal, veio estacar à porta.

Um esplêndido preto, já grisalho, de casaca e calção, correu logo à portinhola; de dentro um rapaz muito magro, de barba muito negra, passou-lhe para os braços uma deliciosa cadelinha escocesa, de pelos esguedelhados, finos como seda e cor de prata; depois apeando-se, indolente e *poseur*[3], ofereceu a mão a uma senhora alta, loura, com um meio véu muito apertado e muito escuro que realçava o esplendor da sua carnação ebúrnea[4]. Craft e Carlos afastaram-se, ela passou diante deles, com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem-feita, deixando atrás de si como uma claridade, um reflexo de cabelos de ouro, e um aroma no ar. Trazia um casaco colante de veludo branco de Génova, e um momento sobre as lajes do peristilo brilhou o verniz das suas botinas. O rapaz ao lado, esticado num fato de xadrezinho inglês, abria negligentemente um telegrama; o preto seguia com a cadelinha nos braços. E no silêncio a voz de Craft murmurou:

or Hugo/Illustopia, 2016

– *Très chic.*

Em cima, no gabinete que o criado lhes indicou, Ega esperava, sentado no divã de marroquim[5], e conversando com um rapaz baixote, gordo, frisado como um noivo de província, de camélia ao peito e plastrão[6] azul-celeste. O Craft conhecia-o; Ega apresentou a Carlos o Sr. Dâmaso Salcede, e mandou servir vermute [...].

1. galeria formada por colunas isoladas, à entrada de um edifício; 2. carruagem fechada; 3. exibicionista; 4. semelhante ao marfim; 5. pele caprina curtida; 6. gravata larga.

– Vimos agora lá em baixo – disse Craft indo sentar-se no divã – uma espléndida mulher, com uma espléndida cadelinha *griffon*[7], e servida por um espléndido preto!

O Sr. Dâmaso Salcede, que não despegava os olhos de Carlos, acudiu logo:

– Bem sei! Os Castro Gomes... Conheço-os muito... Vim com eles de Bordéus... Uma gente muito chique que vive em Paris.

Carlos voltou-se, reparou mais nele, perguntou-lhe, afável e interessando-se:

– O Sr. Salcede chegou agora de Bordéus?

Estas palavras pareceram deleitar Dâmaso como um favor celeste: ergueu-se imediatamente, aproximou-se do Maia, banhado num sorriso:

– Vim aqui há quinze dias, no *Orenoque*. Vim de Paris... Que eu em podendo é lá que me pilham! Esta gente conheci-a em Bordéus. Isto é, verdadeiramente, conheci-a a bordo. Mas estávamos todos no *Hotel de Nantes*... Gente muito chique: criado de quarto, governanta inglesa para a filhita, *femme de chambre*, mais de vinte malas... Chique a valer! Parece incrível, uns brasileiros... Que ela na voz não tem *sutaque* nenhum, fala como nós. Ele sim, ele muito *sutaque*... Mas elegante também, Vossa Excelência não lhe pareceu?

[...]

Nesse momento a porta envidraçada abriu-se de golpe. Ega exclamou: "Saúde ao poeta!"

E apareceu um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino[8], longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos de uma grenha muito seca caíam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre[9].

Estendeu silenciosamente dois dedos ao Dâmaso, e abrindo os braços lentos para Craft, disse numa voz arrastada, cavernosa, ateatrada:

– Então és tu, meu Craft! Quando chegaste tu, rapaz? Dá-me cá esses ossos honrados, honrado inglês!

Nem um olhar dera a Carlos. Ega adiantou-se, apresentou-os:

– Não sei se são relações. Carlos da Maia... Tomás de Alencar, o nosso poeta... [...]

Alencar já tinha Carlos estreitado ao peito, e quando o soltou, retomando-lhe as mãos, sacudindo-lhas, com uma ternura ruidosa:

– E deixemo-nos já de excelências! que eu vi-te nascer, meu rapaz! trouxe-te muito ao colo! sujaste-me muita calça! Cos diabos, dá cá outro abraço!

Craft olhava estas coisas veementes, impassível; Dâmaso parecia impressionado; Ega apresentou um copo de vermute ao poeta. [...]

– Teu pai – dizia ele –, o meu Pedro, queria-te pôr o nome de Afonso, desse santo, desse varão de outras idades, Afonso da Maia! Mas tua mãe, que tinha lá as suas ideias, teimou em que havias de ser Carlos. E justamente por causa de um romance que eu lhe emprestara; nesses tempos podia-se emprestar romances a senhoras, ainda não havia a pústula[10] e o pus... Era um romance sobre o último Stuart, aquele belo tipo do príncipe Carlos Eduardo [...].

7. raça canina; 8. curvo como bico de águia; 9. fúnebre, soturno; 10. chaga cancerosa.

Carlos, no seu quarto, antes de se deitar, [...] ficou pensando nesse estranho passado que lhe evocara o velho lírico... [...]

Eram três horas quando se deitou. E apenas adormecera na escuridão dos cortinados de seda, outra vez um belo dia de inverno morria sem uma aragem, banhado de cor-de-rosa; o banal peristilo do hotel alargava-se, claro ainda na tarde; o escudeiro preto voltava, com a cadelinha nos braços; uma mulher passava, com um casaco de veludo branco de Génova, mais alta que uma criatura humana, caminhando sobre nuvens, com um grande ar de Juno[11] que remonta ao Olimpo: a ponta dos seus sapatos de verniz enterrava-se na luz do azul, por trás as saias batiam-lhe como bandeiras ao vento. E passava sempre... O Craft dizia: *Très chic*. Depois tudo se confundia, e era só o Alencar, um Alencar colossal, enchendo todo o céu, tapando o brilho das estrelas com a sua sobrecasaca negra e mal feita, os bigodes esvoaçando ao vendaval das paixões, alçando os braços, clamando no espaço:

Abril chegou, sê minha!

QUEIRÓS, Eça de, 2016. *Os Maias*. Porto: Porto Editora (Capítulo VI, pp. 164-193) (1.ª ed.: 1888)

11. deusa romana do casamento e da união conjugal, que é representada num coche puxado por pavões.

Anexo 33

Ser português, ainda

Para ser português, ainda, vive-se entre letras de poemas e esperanças, cantigas e promessas, de passados esquecidos e futuros desejados, sem presente, sem pensamento, sem Portugal. Para ser português, ainda, aprende-se a existir no gume da tristeza, como um equilibrista num andaime de navalhas levantadas, numa obra que se vai construindo sob uma arquitetura de demolição. Tínhamos direito a um Portugal inteiro, com povo e com a terra, mas o povo enlouqueceu e a terra foi arrasada e tudo o que era pátria, doce e atrevida, se afasta à medida que olhamos para ela, tal é a ânsia de apagamento e de perdição. Restam-nos sons e riscos. Portugal encolheu-se. Escondeu-se nos poetas e cantores. Recolheu-se nas vozes fundas de onde nasceu. Portugal abrigou-se em portugueses e portuguesas nos quais uma ideia de Portugal nunca se perdeu.

Para se ser português, ainda, é preciso estreitar os olhos e molhar a garganta com vinho tinto para poder gritar que isto assim não é Portugal, não é país, não é nada. Torna-se cada vez mais difícil que o povo e a terra e a ideia se possam alguma vez reunir.

É preciso defender violentamente as instituições: a Universidade, o Parlamento, a Fundação Gulbenkian, o sistema judicial, a Igreja, as Forças Armadas e tudo o mais que segura Portugal. O povo, em grande parte, enlouqueceu. Tremo só de pensar no que diria se fosse consultado sobre o Código Penal, o Tratado de Maastricht, a política de imigração ou qualquer outra grande questão nacional. O que mais me assusta é o povo em armas, egoísta, xenófobo e prepotente. E maior é o susto quando há intelectuais que vão atrás dele. Ao pé do povo, os políticos são anjos. Ao pé do público, os artistas são modelos de bom gosto. Ao pé dos estudantes, os professores são todos sábios. Ao pé dos governados, até o Governo é bom.

>>

Anexo 34

O Sentimento dum Ocidental

IV

O teto fundo de oxigénio, de ar,
Estende-se ao comprido, ao meio das trapeiras[1];
Vêm lágrimas de luz dos astros com olheiras,
Enleva-me a quimera azul de transmigrar.

Por baixo, que portões! Que arruamentos!
Um parafuso cai nas lajes, às escuras:
Colocam-se taipais, rangem as fechaduras,
E os olhos dum caleche[2] espantam-me, sangrentos.

E eu sigo, como as linhas de uma pauta
A dupla correnteza augusta[3] das fachadas;
Pois sobem, no silêncio, infaustas[4] e trinadas,
As notas pastoris de uma longínqua flauta.

Se eu não morresse, nunca! E eternamente
Buscasse e conseguisse a perfeição das cousas!
Esqueço-me a prever castíssimas esposas,
Que aninhem em mansões de vidro transparente!

Ó nossos filhos! Que de sonhos ágeis,
Pousando, vos trarão a nitidez às vidas!
Eu quero as vossas mães e irmãs estremecidas,
Numas habitações translúcidas e frágeis.

Ah! Como a raça ruiva do porvir,
E as frotas dos avós, e os nómadas ardentes,
Nós vamos explorar todos os continentes
E pelas vastidões aquáticas seguir!

Mas se vivemos, os emparedados,
Sem árvores, no vale escuro das muralhas!...
Julgo avistar, na treva, as folhas das navalhas
E os gritos de socorro ouvir, estrangulados.

E nestes nebulosos corredores
Nauseiam-me, surgindo, os ventres das tabernas;
Na volta, com saudade, e aos bordos sobre as pernas,
Cantam, de braço dado, uns tristes bebedores.

Eu não receio, todavia, os roubos;
Afastam-se, a distância, os dúbios[5] caminhantes;
E sujos, sem ladrar, ósseos, febris, errantes,
Amareladamente, os cães parecem lobos.

E os guardas, que revistam as escadas,
Caminham de lanterna e servem de chaveiros;
Por cima, as imorais, nos seus roupões ligeiros,
Tossem, fumando sobre a pedra das sacadas.

E, enorme, nesta massa irregular
De prédios sepulcrais, com dimensões de montes,
A dor humana busca os amplos horizontes,
E tem marés, de fel, como um sinistro mar!

Lisboa, 1880

Cesário Verde, *Cânticos do Realismo e Outros Poemas*,
Lisboa: Relógio D'Água, 2006, pp. 136-138.