José António Ribeiro da Costa

As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário

Contributos da Linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito
da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras
da Universidade do Porto como requisito parcial
para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Linguagem,
área de especialização em Didática de Línguas,
realizada sob orientação das Professoras Doutoras
Maria Clara Barros e Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
2016

Aos que não podem partilhar fisicamente comigo este momento,
mas lhe conferem sentido a cada instante

Obra de ciência e de paciência, obra de amor e de amargor, de uma tese se pode com toda a propriedade dizer que é um pedaço de uma autobiografia.

Fernanda Irene Fonseca (1992: 15)

Agradecimentos

Numa tese sobre o *possível* e o *necessário*, sobre *crenças, capacidades, permissões, proibições* ou *recomendações*, é imperioso prestar o tributo a quem, ao perto ou ao longe, no pensamento ou na ação, para ela contribuiu de algum modo, ou de muitos modos e em várias modalidades. Assim, agradeço

à Professora Doutora Clara Barros por há mais de 20 anos me fazer acreditar que descubro/posso descobrir algumas *larvas de borboleta*, mesmo quando foi ela que, sem eu ver, colocara muitas delas no meu espírito; pelo entusiasmo, pelo incentivo, pelas leituras e releituras atentas e pelos comentários direcionados, mas não diretivos; e por defender aquilo em que acredita;

à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte por me ter levado a acreditar na *metamorfose focal* da minha tese (quando ambos acreditávamos muito pouco...); por ter sempre à mão uma palavra, uma frase ou um texto de apoio e de estímulo à reflexão e à investigação, bem como um olhar atento e cirúrgico sobre a escrita; e por me proibir de hesitar em seguir em frente;

à Professora Doutora Fátima Oliveira por ter estado na *germinação* desta tese, por me ter levado a ver que as necessidades e as possibilidades são todas diferentes e que nem sempre o que parece (obrigatório) é; e por me permitir partilhar com ela excelentes momentos de diversão linguística.

Se as teses falassem, esta diria alguns nomes com muita frequência ao longo do caminho:

o da Adriana ouvir-se-ia a partir da autonomia (relativa) da Didática até passagens afetiva ou estatisticamente significativas do estudo exploratório (logo na própria designação), passando pelas primeiras incursões na Filosofia com Crianças e Jovens, e em tudo o que diga respeito ao rigor científico e ao encantamento que a linguagem provoca;

o da Celda apareceria em várias avaliações modais dos enunciados, na dúvida metódica permanente, no esforço de explicitação constante e no rigor de descrições sintáticas, metodológicas e pedagógico-didáticas;

o do Mário ecoaria nas revisões atentas, exigentes e pedagógicas de muitas páginas didáticas, nos conselhos bibliográficos e metodológicos, nos apoios técnicos e nos incentivos táticos; e, claro, no *Resumen* e no *Abstract.*

Aos três, um sentido *obrigado*, em dose *extra* à Adriana e à Celda pelos escolhos profissionais (os que eu conheço e os que desconheça) a que me pouparam, sobretudo no último ano. Foi um período decisivo na conclusão desta *empresa*, por via

de uma dispensa de serviço que agradeço à Escola Superior de Educação e ao Politécnico do Porto, ao abrigo do *Programa de Formação Avançada de Docentes*.

A gratidão também se estende – e a tese contá-lo-ia, se falasse... – aos conselhos, reflexões, ensinamentos e sinais de incentivo colhidos junto de vários professores da Faculdade de Letras e de muitos colegas da Escola Superior de Educação, nos Seminários de Doutoramento, em congressos, em conversas de corredor ou de café a saber a mar, sobre Didática de Línguas, Linguística, correntes pedagógicas, Filosofia com Crianças e Jovens ou SPSS. Não esqueço – nem poderia – a explícita e entusiasta colaboração da Sofia Carvalho no percurso de explicitação e dos coordenadores, dos professores e dos 156 encantadores alunos das instituições que me franquearam as suas portas e atribuíram um sentido único a este percurso de investigação. E, tratando-se de uma tese em Didática, exprimo a minha reiterada gratidão à Maria José Frias, a primeira pessoa com quem falei e muito aprendi e tenho aprendido sobre esta área.

A modalidade está presente em cada uma das frases deste texto de agradecimento e também esteve em tudo à volta ao longo dos últimos anos. Por isso, esta é, sem dúvida, uma tese e a sua circunstância (com vénia devida a Ortega y Gasset), ou as suas circunstâncias internas e externas. No *pódio* do reconhecimento estão o Rui Bessa, o *não especialista* da área que mais sabe sobre este trabalho, pela infindável paciência com que tanto me ouviu e apoiou durante esta e muitas outras *caminhadas*; o Álvaro, que o secundou tantas vezes na escuta, no companheirismo e no papel de falante nativo com intuições que *dão jeito* à Didática e à Linguística; e a Manuela Brito, que andou à volta da tese a *varrer* potenciais obstáculos.

Na ausência de uma família, há uma *família* sempre presente, da qual fazem parte também aqueles amigos com quem partilho, orgulhosa e reconhecidamente, mergulhos, gastronómicos e outros, *regados* de amizade e que, de certo modo, *refrescam* e *alimentam* o espírito para as tarefas mais exigentes... como elaborar uma tese.

Índice

Lista de Tabelas ..... **v**
Lista de Figuras ..... **vi**
Resumo ..... **vii**
Abstract ..... **viii**
Resumen ..... **x**

INTRODUÇÃO **11**

CAPÍTULO I

Da Linguística à Didática e da Didática à Linguística **19**
Considerações iniciais **21**
1. Da interdisciplinaridade na identidade da Didática **24**
1.1. A Didática como espaço de tensões múltiplas 25
1.1.1. Movimentos centrífugos e movimentos centrípetos 27
1.1.2. Identidade e autonomia (relativa) 29
1.2. Da intervenção à transposição didática 35
1.3. Do conhecimento dos conteúdos ao conhecimento pedagógico dos conteúdos 40
2. Da inseparabilidade entre Didática e Linguística **50**
2.1. Um percurso epistemológico e terminológico 52
2.1.1. Da aplicação à inseparabilidade 54
2.1.2. As dimensões da inseparabilidade 59
2.1.3. Modelos linguísticos e modelos pedagógicos: para um modelo pedagógico de gramática 63
2.2. O lugar da diacronia linguística na Didática e nos saberes docentes 65
2.3. Pontos de vista sobre a linguagem e a(s) língua(s) 75
2.3.1. A pluridimensionalidade da(s) língua(s) 76
2.3.2. Diferentes conceções de língua na investigação linguística 78
2.3.3. A língua como objeto didático 89
2.4. Das conceções de gramática às conceções de ensino da gramática 92
2.4.1. Conceções de gramática 94
2.4.2. Conceções de ensino da gramática 107
2.4.3. Uma conceção balanceada do ensino da gramática 117
3. Considerações finais **119**

CAPÍTULO II

A modalidade e os verbos modais em sincronia e em diacronia **123**
Considerações iniciais **125**
1. Caracterização linguística da modalidade **130**
1.1. Uma questão de lógica linguística 134
1.1.1. A noção de gradação 140
1.2. Modalidade e dimensões e categorias associadas 144
1.2.1. Subjetividade e objetividade 145
1.2.2. Modalização 147
1.2.3. Realis, irrealis e evidencialidade 149
1.2.4. Temporalidade, modo e voz 152
1.2.5. Quantificação, polaridade e construções condicionais 155
1.2.6. Força ilocucionária e atos de linguagem 158
2. Os tipos de modalidade **160**
2.1. A partir de Kant 160
2.2. Entre modalidades epistémicas e não epistémicas – critérios 162
2.3. As propostas tipológicas 163
2.4. A proposta de van der Auwera e Plungian (1998) 172
3. A expressão linguística da modalidade **176**

4. Gramaticalização, (inter)subjetificação e diacronia **180**
4.1. Cognição, intersubjetividade e (inter)subjetificação 180
4.2. A gramaticalização como mecanismo estruturador da modalidade 184
4.3. Dimensão histórica da modalidade e (des)gramaticalização – os mapas semânticos 189
5. Caracterização linguística dos verbos *poder*, *dever* e *ter de* **199**
5.1. Valores semânticos básicos 200
5.2. Sintaxe, semântica e pragmática dos modais 202
5.2.1. Os modais e a gramaticalização 203
5.2.2. Os modais e a temporalidade 205
5.2.3. A animacidade do sujeito 207
5.2.4. Releitura pragmática dos valores semânticos básicos 208
5.2.5. Os verbos modais em atos indiretos e o princípio da cortesia 214
5.3. Os verbos modais e a negação 218
5.4. O estatuto de auxiliaridade 222
5.5. Sobremodalização e coocorrência de modais 225
5.6. Ambiguidade semântica e pragmática 227
6. Os verbos *poder* e *dever* no português medieval – estudo linguístico **232**
6.1. Motivação, objetivos e questões de investigação 233
6.1.1. Pragmática Histórica e Linguística textual e discursiva 235
6.2. Caracterização da amostra e metodologia 248
6.2.1. Procedimentos e critérios de análise dos dados 249
6.2.2. Condições contextuais e discursivas de produção dos textos 251
6.3. Os verbos *poder* e *dever* nos textos notariais 263
6.3.1. A variabilidade sintática 265
6.3.2. A negação 267
6.3.3. Tempos e modos verbais 269
6.3.4. Síntese 272
6.4. Os verbos *poder* e *dever* n'*A Demanda do Santo Graal* 273
6.4.1. Da complexidade estrutural à complexidade modal 274
6.4.2. Das zonas de fronteira modal às dificuldades tipológicas 277
6.4.3. A variabilidade sintática 294
6.4.4. A negação 304
6.4.5. Tempos e modos verbais 307
6.4.6. Sobremodalização e coocorrência de modais 311
7. Da diacronia à sincronia – considerações finais **315**
7.1. Tendências gerais na evolução dos verbos *poder* e *dever* no português medieval 317
7.1.1. Gramaticalização dos semiauxiliares modais 317
7.1.2. Das tradições discursivas aos géneros discursivos 319
7.2. Contributos para uma tipologia dos verbos *poder* e *dever* 322

CAPÍTULO III

O ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo do EB – pressupostos do estudo exploratório **333**
Considerações iniciais **335**
1. Motivação, objetivos e questões de investigação **337**
2. A aquisição de valores e estruturas modais **342**
3. O ensino da modalidade e o currículo **348**
4. Opções pedagógico-didáticas **350**
4.1. Contributos da Psicologia 350
4.1.1. O papel de Chomsky 351
4.1.2. Construtivismo e interacionismo 351
4.1.3. Sociointeracionismo(s) 353
4.1.4. As ciências cognitivas 355
4.2. Filosofia com crianças e jovens 357
5. A(s) teoria(s) na prática **362**

CAPÍTULO IV

O ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo do EB – procedimentos e resultados do estudo exploratório **367**
1. Procedimentos, caracterização da amostra e opções metodológicas **369**
1.1. Caracterização da amostra e variáveis de estudo 372
1.2. Opções metodológicas no tratamento dos dados 373
2. Fase I – Percurso de explicitação **376**
2.1. Fundamentação do percurso de aula 376
2.2. Apresentação dos resultados 387
2.2.1. Questões de resposta fechada 387
2.2.2. Interação oral 390
3. Fase II – Questionário **403**
3.1. Conceção e elaboração do questionário 403
3.2. Apresentação dos resultados 406
3.2.1. Questões de resposta fechada 406
3.2.2. Questão de resposta aberta 411
4. Discussão dos resultados e do estudo **425**
4.1. Discussão dos resultados das questões de resposta fechada 426
4.1.1. Dados relativos à aquisição de competências modais 428
4.1.2. Dados relativos ao ensino da modalidade 433
4.2. Discussão dos resultados da interação oral e da questão de resposta aberta 439
4.2.1. Adequação e diversidade de uso das estruturas modais 441
4.2.2. Uso das estruturas modais e variáveis do estudo 445
4.3. Discussão geral e resposta às questões de investigação 447
5. Considerações finais e notas de campo **456**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da Linguística à Didática e da Didática à Linguística... através da modalidade . **461**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **471**

ANEXOS **499**
Anexo 1 ..... **501**
Grelha de análise dos textos medievais **501**
Anexo 2 ..... **505**
Fichas do Questionário (Fase I) **505**
Anexo 3 ..... **509**
Grelha de análise das interações orais (Fase I) **509**
Anexo 4 ..... **513**
Questionário (Fase II) **513**
Anexo 5 ..... **517**
Grelha de análise da resposta *QB6.2* **517**
Anexo 6 ..... **521**
Apontamentos manuscritos ao longo da investigação **521**

Lista de Tabelas

Capítulo I

Tabela 1 – Os tipos de conhecimento que fazem parte do conhecimento profissional do docente
Tabela 2 – Afinidades e diferenças entre Didática das Línguas e Linguística

Capítulo II

Tabela 3 – Tipos de modalidade
Tabela 4 – Tipos de modalidade (van der Auwera & Plungian, 1998: 82)
Tabela 5 – As fases da gramaticalização (Heine, 1993, referido em Silva, 1996)
Tabela 6 – Verbos modais do português (com base em Oliveira 2000 e 2003)
Tabela 7 – A influência de características aspetuais na leitura dos modais
Tabela 8 – Classificação pragmática dos verbos modais
Tabela 9 – Valores modais definidos de acordo com critérios semânticos e pragmáticos
Tabela 10 – Valores modais de *poder* e *dever* (síntese)
Tabela 11 – Divisão em partes de um texto notarial
Tabela 12 – Os principais momentos d'*A Demanda do Santo Graal*
Tabela 13 – A leitura do sonho de Galvão: planos textuais e marcas linguísticas
Tabela 14 – Os verbos *poder* e *dever* em textos notariais (séc. XIII-XVI)
Tabela 15 – Valores modais de *poder* e tempos/modos associados nos textos notariais
Tabela 16 – Complexidade estrutural e modal n'*A Demanda*
Tabela 17 – Subtipos de modalidade externa ao participante n'*A Demanda*

Capítulo IV

Tabela 18 – Constituição da amostra
Tabela 19 – Variáveis de estudo e respetiva frequência
Tabela 20 – Etapa da pré-leitura
Tabela 21a-f – Etapa da leitura
Tabela 22 – Percentagem de respostas certas às questões de resposta fechada (Fase I)
Tabela 23 – Estruturas modais eliciadas em cada momento de leitura da obra
Tabela 24 – Distribuição das intervenções dos alunos por momentos da aula
Tabela 25 – Distribuição das intervenções dos alunos por tipos modais e fases da aula
Tabela 26 – Estruturas modais usadas pelos alunos distribuídas por subtipos
Tabela 27 – Os semiauxiliares modais: frequências e tempos verbais
Tabela 28 – Os semiauxiliares modais: particularidades sintáticas
Tabela 29 – Competências e conteúdos presentes no questionário
Tabela 30 – Percentagem de respostas certas às questões de resposta fechada (Fase II)
Tabela 31 – Percentagens de resposta relativas à questão *QB2.2*. (frase A)
Tabela 32 – Percentagens de resposta relativas à questão *QB5*
Tabela 33 – Percentagem de respostas certas dos alunos que frequentaram sessões de FcCJ
Tabela 34 – As estruturas modais distribuídas por subtipos
Tabela 35 – Os semiauxiliares modais: frequências e tempos verbais
Tabela 36 – Semiauxiliares e subtipos modais por turma
Tabela 37 – Os semiauxiliares modais: particularidades sintáticas
Tabela 38 – Competências comuns às duas fases do estudo
Tabela 39 – Resultados dos alunos, por fase, em função das competências comuns
Tabela 40 – Resultados dos alunos, face à variável FcCJ, em função das competências comuns
Tabela 41 – Competências modais promovidas e avaliadas no estudo exploratório

Lista de Figuras

Introdução
Figura I - As dimensões de investigação em Didática de Línguas

Capítulo I
Figura II – O triângulo didático (Pastiaux & Pastiaux, 2014: 7)
Figura III – O procedimento didatológico segundo Galisson (1997: 83)
Figura IV – As dimensões de atuação em Didática (Canha, 2013: 35)
Figura V – Modelo pedagógico de gramática da comunicação (González Nieto, 2001: 297)
Figura VI – As várias dimensões da linguagem (Halliday, 1978: 11)
Figura VII – Estratos da linguagem (Halliday, 1961: 39)
Figura VIII – O texto e o discurso (Adam, 1999)
Figura IX – As dimensões da competência comunicativa intercultural (Melo, 2006: 68)

Capítulo II
Figura X – O Quadrado Modal de Aristóteles (van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014: 16)
Figura XI – Relação entre modalidade, polaridade e modo (Halliday, 2004: 619)
Figura XII – Perspetivas escalar e diacrónica dos valores modais
Figura XIII – Mapa semântico da modalidade (van der Auwera & Plungian, 1998: 111)
Figura XIV – O operador de negação e os verbos *ter de* e *poder*
Figura XV – Relação entre valores modais e semiauxiliares modais
Figura XVI – Ligações textuais de natureza sequencial e configuracional (Adam, 2005: 176)
Figura XVII – A evolução do verbo *dever* de principal para modal
Figura XVIII – A evolução do verbo *poder* de principal para modal
Figura XIX – Expressões de *capacidade, possibilidade* e *necessidade* no português atual
Figura XX – Tipos modais de *poder* e *dever* nos textos medievais
Figura XXI – Zonas de fronteira modal para os verbos *poder* e *dever*
Figura XXII – Organização tipológica do verbo *poder*
Figura XXIII – Organização tipológica do verbo *dever*

Capítulo III
Figura XXIV – Parâmetros no desenho da investigação (van Lier, citado em Camps, 2004: 19)

Capítulo IV
Figura XXV – Gradação das expressões epistémicas utilizadas pelos alunos
Figura XXVI – Semiauxiliares e subtipos modais por escola
Figura XXVII – Operações de restrição sobre os semiauxiliares modais

Considerações finais
Figura XXVIII – Revisão da proposta tipológica dos verbos *poder* (acima) e *dever* (abaixo)

Resumo

A investigação em Didática dedica-se, na atualidade, a avaliar dimensões como os processos envolvidos na aquisição e na aprendizagem de línguas, as metodologias seguidas no ensino, a delimitação dos conteúdos a lecionar, os contextos em que a promoção das competências dos alunos ocorre e as crenças dos vários agentes educativos (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003). A interdisciplinaridade é condição fundadora e identitária da disciplina e, nesse âmbito, a relação que a Didática de Línguas estabelece com a Linguística é muito particular. Na revisão dos moldes que configuram essa relação, encontrámos razões para admitir a existência de uma *inseparabilidade* entre Didática e Linguística nas questões de ensino e procurámos demonstrá-lo através da conceção e concretização de um percurso de aula junto de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Motivados pela investigação sobre modalidade linguística, decidimos avaliar o lugar que a temática poderia ocupar no ensino da língua. O facto de as crianças estarem expostas desde muito cedo a enunciados modalizados (Stephany, 1986; Choi, 2006), sobretudo ao nível da obrigação e da permissão, faria crer que o conteúdo figurasse em etapas iniciais do Ensino Básico, mas tal não sucede antes do 12.º ano (Buescu *et al.*, 2014). Deste modo, e depois de caracterizarmos linguisticamente a modalidade e os verbos modais (van der Auwera & Plungian, 1998; Oliveira, 2003; Nuyts, 2006), nos planos sincrónico e diacrónico (Sweetser, 1990), apresentamos um estudo exploratório que realizámos com alunos do 3.º ano do 1.º CEB, em que propusemos a abordagem implícita da modalidade, no sentido de contribuir para a formação linguística do aluno e para a formação de cidadãos informados e competentes na interação social (Vieira, 2006; Arslan, 2010; Fernández-Corbacho, 2014; Figueiroa-Rego, 2015), ao mesmo tempo que avaliámos certos aspetos do desenvolvimento linguístico das crianças de oito anos.

Este estudo, de natureza exploratória, foi desenvolvido em duas fases, contemplando a primeira um itinerário pedagógico-didático e questões de resposta fechada e a segunda um questionário com respostas abertas e fechadas, de forma a efetuarmos registos (escrito e *áudio*) avaliáveis através de metodologias quantitativas e qualitativas. É possível verificar que, nesta faixa etária, as crianças revelam, ainda, dificuldades na gradação de valores modais e na resolução de certas ambiguidades, mas evidenciam já uma certa competência num uso adequado (ao *espírito modal dominante* da situação comunicativa) e diversificado de expressões modais, com destaque para os verbos semiauxiliares. Na segunda fase do estudo, os alunos que intervieram na etapa anterior demonstram maior proficiência no reconhecimento e uso de certas estruturas epistémicas, ao nível da probabilidade e da ponderação de cenários, em detrimento de um discurso mais impositivo.

A Didática procura criar condições para promover o desenvolvimento da competência comunicativa. A modalidade lida com atitudes dos falantes perante aquilo que enunciam e, por isso, afirma-se como um elemento constitutivo do discurso didático, num *jogo* entre o possível e o necessário, eixos paradigmáticos de avaliação dos valores modais e eixos estruturadores da atuação em Didática.

Palavras-chave: Didática da língua materna; inseparabilidade entre Didática e Linguística; modalidade linguística; ensino implícito; sincronia e diacronia; aquisição da linguagem.

Abstract

Didactics research is dedicated, nowadays, to assess dimensions such as the processes involved in the acquisition and learning of languages, methodologies used in language teaching, the delimitation of the contents to be taught, the contexts in which the promotion of pupils' skills occurs and educational agents' beliefs (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003). Interdisciplinarity is the founding and identifying condition of the subject and in this scope, the relationship between Language Didactics and linguistics is very peculiar. When reviewing the moulds that shape this relationship, we have found reason to admit the existence of inseparability between didactics and linguistics in educational issues and have tried to prove it by designing and delivering a lesson plan with 1st Cycle Basic Education pupils.

Motivated by research about linguistic modality, we decided to evaluate which role the topic could play in language teaching. The fact that children are very early exposed to modalized expressions (Stephany, 1986; Choi, 2006), especially at levels of obligation and permission, it is believed that this content would be more evident in the early stages of Basic Education. However, this does not happen before the 12th year of Secondary Education (Buescu et al., 2014). Thus, and after linguistically characterizing modality and modal verbs (van der Auwera & Plungian, 1998; Oliveira, 2003; Nuyts, 2006), in synchronic and diachronic plans (Sweetser 1990), we present an exploratory study which was conducted amongst pupils of the 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education, in which we proposed an implicit modality approach in order to contribute towards pupil's linguistic education and to the formation of informed and socially competent citizens (Vieira, 2006; Arslan, 2010; Fernández-Corbacho, 2014; Figueiroa-Rego, 2015). Simultaneously we evaluated certain aspects of language development of eight year old children.

This exploratory study was developed in two phases. The first covering a pedagogical-didactic itinerary with closed response questions and the second a questionnaire with open and closed questions, in order to keep records of (written and audio) evaluable through quantitative and qualitative methodologies. One can see that at this age, children also reveal difficulties in grading modal values and in the solving of certain ambiguities, but already show a certain competence in the proper use of (the *dominant modal spirit* in a communicative situation) and diverse modal expressions, highlighting the semi auxiliary verbs. In the second phase of the study pupils, who had taken part in the previous step, showed greater proficiency in the recognition and in the use of certain epistemic structures, at the level of probability and in the weighting of scenarios, in detriment of a more dominant speech.

Didactics seeks to create conditions to promote the development of communicative competence. The modality deals with speakers' attitudes according to what we set out and is, therefore, a constitutive element of the didactic discourse, in a *game* between the possible and the necessary, paradigmatic axis in the evaluation of modal values and structural axis in the scope of Didactics.

Keywords: Didactics of mother tongue; inseparability of Didactics and Linguistics; linguistic modality; implicit teaching; synchrony and diachrony; language acquisition

Résumé

La recherche en Didactique se consacre, à l'heure actuelle, à l'évaluation des dimensions telles que les processus impliqués dans l'acquisition et l'apprentissage des langues, les méthodes utilisées dans l'enseignement, la délimitation des sujets à enseigner, les contextes dans lesquels la promotion de la compétence des étudiants se produit et les croyances des différents agents éducatifs (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003). L'interdisciplinarité est une condition fondatrice et identitaire de cette discipline et, dans ce contexte, la relation entre la Didactique des langues et la Linguistique est très particulière. Dans l'examen des nuances qui façonnent cette relation, nous avons trouvé une raison pour admettre l'existence d'une *inséparabilité* entre la Didactique et la Linguistique dans les questions de l'enseignement. On a donc essayé de le prouver à travers la conception et la réalisation d'un parcours didactique pour les élèves de l'école primaire.

Poussé par la recherche sur la modalité linguistique, nous avons décidé d'évaluer la place que la question pourrait prendre au niveau de l'enseignement de la langue. Le fait que les enfants sont exposés dès un âge précoce à des énoncés modalisés (Stephany, 1986; Choi, 2006), notamment en termes de l'obligation et de la permission, aurait pu faire croire que ce sujet prenait part à l'école primaire, mais ce n'était pas le cas qu'avant la 12e année (Buescu *et al.*, 2014). Ainsi, et après avoir préparé une caractérisation linguistique de la modalité (van der Auwera & Plungian, 1998; Oliveira, 2003; Nuyts, 2006), sur les plans synchronique et diachronique (Sweetser, 1990), nous présentons une étude exploratoire que nous avons menée avec des étudiants de 3e année, dans laquelle nous avons proposé une approche implicite de la modalité dans le but de contribuer à l'éducation linguistique des étudiants et à la formation de citoyens informés et socialement compétents (Vieira, 2006; Arslan, 2010; Fernández-Corbacho, 2014; Figueiroa-Rego, 2015), en évaluant à la fois certains aspects concernant le développement linguistique des enfants âgés de huit ans.

Cette étude exploratoire a été développée en deux moments, couvrant le premier un *itinéraire* pédagogique et didactique et des questions fermées et le second un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées, afin de nous permettre d''effectuer des enregistrements (écrit et sonore) évaluables par des méthodologies quantitatives et qualitatives. Il est possible de vérifier que, à cet âge, les enfants révèlent encore des difficultés dans la gradation des valeurs modales et dans la résolution de certaines ambiguïtés, mais ils démontrent déjà une certaine compétence au niveau de l'utilisation adéquate (à l'*esprit modal dominant* de la situation de communication) et diversifiée des expressions modales, notamment en ce qui concerne les verbes semi-auxiliaires. Dans la deuxième phase de l'étude, les étudiants qui ont pris part à l'étape précédente montre une plus grande maîtrise de certaines structures épistémiques, au niveau de la probabilité et de la pondération des scénarios, au détriment d'un discours plus directif.

La Didactique vise à créer les conditions pour promouvoir le développement de la compétence communicative. La modalité traite des attitudes des locuteurs devant les énoncés produits et, par conséquent, elle s'affirme comme un élément constitutif du discours didactique, dans un *jeu* entre le possible et le nécessaire, constituants des axes paradigmatiques pour l'évaluation des valeurs modales et des axes structurants pour la recherche en Didactique.

Mots-clés : Didactique de la langue maternelle ; inséparabilité entre Didactique et Linguistique ; modalité linguistique ; enseignement implicite ; synchronie et diachronie ; acquisition du langage.

Resumen

La investigación en Didáctica se dedica en la actualidad a evaluar distintos aspectos, entre los cuales están los procesos implicados en la adquisición y el aprendizaje de idiomas, las metodologías utilizadas en la enseñanza, la delimitación de los contenidos a enseñar, los contextos en los que la promoción de las habilidades de los estudiantes ocurre y las creencias de los diferentes agentes educativos (Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003). La interdisciplinariedad es una condición fundadora e identitária de esta signatura y, en este contexto, la relación que la Didáctica de Idiomas crea con la Lingüística es muy singular. En la revisión de los moldes que dan forma a esta relación hemos encontrado razones para admitir la existencia de una inseparabilidad entre la Didáctica y la Lingüística en temas educativos y buscamos demostrarlo mediante el diseño y la puesta en práctica de un guión de clase con los alumnos del 1er Ciclo de la Educación Básica.

Motivados por la investigación sobre la modalidad lingüística decidimos evaluar el lugar que este tema podría ocupar en la enseñanza de idiomas. El hecho de que los niños están expuestos a los enunciados modalizados desde muy temprano (Stephany, 1986; Choi, 2006), especialmente al nivel de obligación y permiso, nos hacía creer que este contenido fuese ya trabajado en las primeras etapas de la Educación Básica. Sin embardo, esto no sucede antes del 12º año de la Educación Secundaria (Buescu *et al*., 2014). De este modo, y después de caracterizar lingüísticamente los verbos modales (van der Auwera & Plungian, 1998; Oliveira, 2003; Nuyts, 2006), en los planes sincrónicos y diacrónicos (Sweetser, 1990), se presenta un estudio exploratorio que pusimos en práctica con alumnos del 3er año del 1er Ciclo de la Educación Básica, en el cual propusimos un abordaje implícito de la modalidad de manera a contribuir a la educación lingüística de los alumnos y su formación como ciudadanos informados y competentes en la interacción social (Vieira, 2006; Arslan, 2010; Fernández-Corbacho, 2014; Figueiroa-Rego, 2015), mientras que evaluamos ciertos aspectos del desarrollo del lenguaje en niños de ocho años.

Este estudio de carácter exploratorio se desarrolló en dos fases, incluyendo la primera fase un itinerario pedagógico-didáctico y cuestiones de respuesta cerrada y la segunda un cuestionario con respuestas abiertas y cerradas, con el fin de crear registros (escrito y audio) evaluables a través de metodologías cuantitativas y cualitativas. Se puede verificar que en esta edad los niños también revelan dificultades en la clasificación de valores modales y en la resolución de ciertas ambigüedades, pero ya demuestran una cierta competencia en un uso adecuado (el *espíritu modal dominante* de la situación comunicativa) y diversificado de expresiones modales, en las cuales se destacan los verbos semiauxiliares. En la segunda fase del estudio los estudiantes que participaron en el paso anterior demuestran mayor proficiencia en el reconocimiento y el uso de ciertas estructuras epistémicas, al nivel de probabilidad y de ponderación de escenarios, en detrimento de un discurso más contundente.

La Didáctica busca crear condiciones para promover el desarrollo de la competencia comunicativa. La modalidad trata las actitudes de los hablantes ante lo que enuncian y por lo tanto se la ve como un elemento constitutivo del discurso didáctico, en un *juego* entre lo posible y lo necesario, ejes paradigmáticos de evaluación de los valores modales y ejes estructurales de actuación en la Didáctica.

Palabras clave Didáctica de la lengua materna; *inseparabilidad* entre Didáctica y Lingüística; modalidad lingüística; enseñanza implícita; sincronía y diacronía; adquisición del lenguaje

INTRODUÇÃO

A Didática é uma disciplina que, no caminho da afirmação progressiva da sua identidade, encontra como via possível para a investigação a resolução de problemas que emergem dos terrenos educativos. Nas palavras de Galisson, é função do didaticista "porter un regard suffisamment panoramique autour de l'objet d'étude, pour être en mesure de déceler les multiples influences qui le travaillent" (Galisson, 1977: 86), como forma de construir as respostas mais adequadas às questões colocadas.

Quando em apreço está a Didática de Línguas, este cenário coloca-se com maior acuidade, por se lidar com um objeto de estudo, a linguagem verbal, cujas "complexidade e (im)perfeição" sugerem a conjugação de "formas de abordagem e hipóteses teóricas complementares em vez de adoptar um único modelo teórico" (Fonseca, 1992: 48). Na verdade, a singularidade desta área da Didática resulta do facto de a língua ser "um objecto que se vai moldando a novas aprendizagens e que se presta como qualquer outro objecto a uma observação crítica que contribua para a sua incessante conquista, desenvolvimento, aquisição" (Pinto, 2009b: 84), sendo este último aspeto distintivo face a outros domínios da atuação didática.

Motivados pela investigação sobre modalidade linguística no âmbito dos seminários de Doutoramento, decidimos avaliar, como ponto de partida desta tese, o lugar que a temática poderia ocupar no ensino da língua. A modalidade tem que ver com a atitude dos falantes perante o estado de coisas apresentado nos enunciados que produzem, quer quanto à crença na verdade do que é dito, quer quanto à expressão de uma vontade, uma ordem ou um desejo de ver algo concretizado. O facto de as crianças estarem expostas desde muito cedo a enunciados modalizados – e de perante eles agirem em conformidade, sobretudo quando em causa estão valores deônticos de obrigação ou permissão – faria crer que a modalidade poderia figurar em etapas iniciais do ensino básico, mas tal não se verifica, uma vez que apenas no 12.º ano de escolaridade o documento *Programa e Metas Curriculares de Português (Ensino Secundário)* contempla o seu tratamento (Buescu *et al.*, 2014).

Se considerarmos a interação quotidiana, a modalidade está presente não só nas situações descritas no parágrafo anterior, mas também, por exemplo, nas expressões de cortesia, quando pedimos uma informação (*Podia dizer-me as horas, por favor?*) ou solicitamos a prestação de um serviço (*Queria um café, por favor.*). Assim, justifica-se que, no 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), esta questão possa ser abordada, ainda que de forma implícita, na medida em que estará, desse modo, a contribuir-se não só para a

formação linguística do aluno, mas sobretudo para a formação de cidadãos informados e competentes na interação social.

Sendo, por outro lado, o 1.º CEB o terreno propício para a promoção dos valores que regem a vida em comunidade, o debate sobre alguns desses valores e princípios pode revelar-se produtivo, envolvendo situações comunicativas em que as modalidades deôntica (obrigação ou permissão) e epistémica (crença ou conhecimento) estarão presentes, quando se equaciona aquilo que devemos ou podemos fazer – não como verdades absolutas, mas como hipóteses de conduta – e, sobretudo, quando se preveem eventuais consequências dos nossos atos.

Tal como defende van Lier (1995) no âmbito da Linguística Educativa, assumimos como objetivo geral do nosso trabalho a ligação entre teoria e prática, funcionando como uma unidade orgânica em que se promove um *vaivém* constante de modo a identificar problemas, procurar vias de resolução e experimentá-las no terreno. Este procedimento constituirá a possibilidade de construir uma teorização "qui relève d'un éclectisme assumé comme une réponse spécifiquement didactologique à la complexité des problèmes posés" (Galisson, 1997: 87).

Assim, esta dissertação está organizada em três grandes partes, além da Introdução e das Considerações Finais: a primeira corresponde ao capítulo I, a segunda ao capítulo II e a terceira aos capítulos III e IV. É percorrida por contributos teóricos variados, pelas razões atrás enunciadas, recolhidos em diferentes *escolas* e orientações: o Estruturalismo, o Generativismo, o Funcionalismo; o Construtivismo, o Cognitivismo, o Sociointeracionismo, entre outras que serão oportunamente referidas.

Na **primeira parte**, equacionamos a ligação entre Didática e Linguística, advogando a possibilidade de se falar numa relação de *inseparabilidade* entre ambas quando consideradas as questões relativas ao ensino da língua. A interdisciplinaridade é a matriz fundadora e identitária da Didática, historicamente ligada à Linguística Aplicada de que procurou emancipar-se, e o diálogo com a Linguística, sem pôr em causa as especificidades de cada uma destas Ciências da Linguagem, afigura-se como essencial na promoção da educação linguística e literária. Neste contexto, destacamos a importância da Linguística Histórica e equacionamos os contributos que pode trazer ao ensino da língua.

Na **segunda parte**, propomos uma caracterização linguística da modalidade, considerando aspetos de natureza semântica, sintática, enunciativo-pragmática, textual-discursiva e prosódica percorridos sob o olhar da Linguística Cognitiva e da Linguística

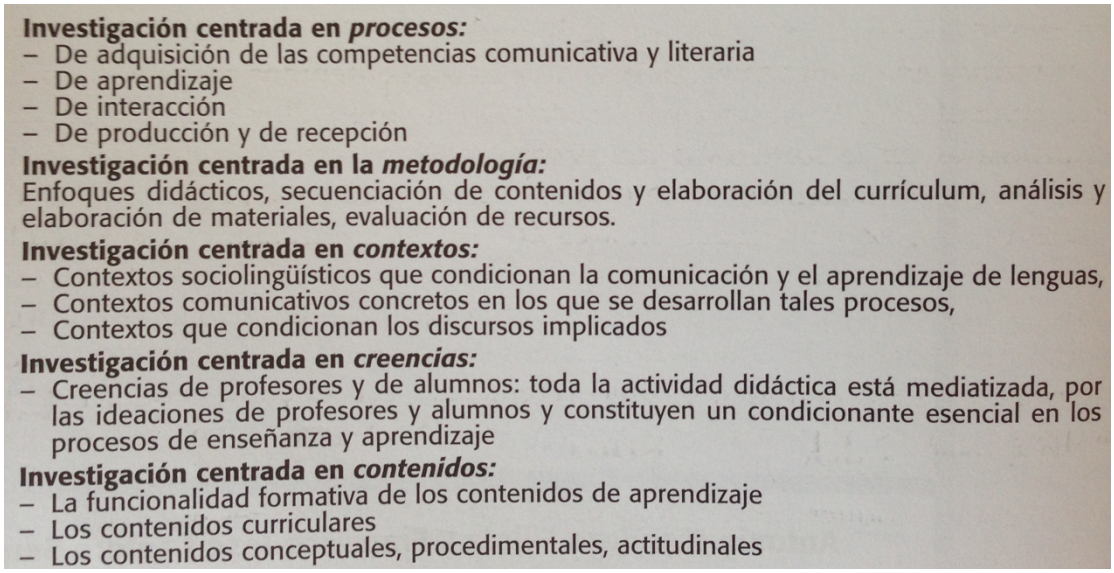
Histórica, naquilo em que ambas ajudam a compreender o funcionamento das expressões modais e o modo como têm evoluído até às suas configurações atuais. A descrição assume, naturalmente, o português como língua de referência, sem prejuízo de considerar dados provenientes de línguas com um *denso* sistema modal, como é o caso do inglês. Trata-se de uma secção da tese particularmente extensa, que compreende não só informação de caráter sincrónico sobre modalidade e verbos modais, como também um estudo diacrónico sobre os semiauxiliares *poder, dever* e *ter de* no português medieval.

Constituindo uma tese também um testemunho de um percurso profissional e académico, este capítulo reflete a nossa ligação de mais de 20 anos à Linguística, e muito especificamente à Linguística Histórica, que nos conduziu a diferentes reflexões sobre a importância deste tipo de investigação para a formação de professores e para o ensino nos mais diversos níveis, com enfoque no 1.º CEB. Procurámos, contudo, ao longo desta dissertação, direcionar a pesquisa efetuada para as questões pedagógico-didáticas, razão pela qual se encontrarão, no capítulo II, várias referências ao estudo exploratório realizado no terreno e, inversamente, nos capítulos subsequentes, diversas menções à informação linguística previamente explorada e explicitada. A secção 5 do capítulo III – *A(s) teoria(s) na prática* – tem como principal objetivo, como aí referimos, entretecer a rede que liga as meadas desfiadas e conferir coerência interna a esta tese.

Na **terceira parte**, apresentamos um estudo exploratório que realizámos junto de alunos do 3.º ano de escolaridade, em que propusemos a abordagem implícita da modalidade naquele nível do 1.º CEB, pelas razões atrás expostas e que retomaremos, com argumentos de natureza psicolinguística e didática, no capítulo III. Aí, enunciaremos igualmente as questões de investigação e as opções pedagógico-didáticas que seguimos nas sessões dinamizadas. O capítulo IV fica reservado à apresentação e discussão dos resultados obtidos nas duas fases do estudo, emergindo a constatação de que as crianças nesta faixa etária são já capazes de mobilizar, com adequação e diversidade, diferentes estruturas e subtipos modais. Esta ideia, combinada com a evidência das lacunas que revelam em planos como a graduação ou a identificação da ambiguidade dos modais, sustenta a nossa proposta no sentido de se justificar a abordagem pedagógica implícita do tema logo no 1.º CEB.

Ao organizarmos a tese deste modo, procuramos evidenciar as várias dimensões em que a investigação em Didática pode concretizar-se, de acordo com o que

propõem Mendoza Fillola e Cantero Serena (2003: 4), tal como pode verificar-se na Figura I:


Investigación centrada en *procesos:*
- De adquisición de las competencias comunicativa y literaria
- De aprendizaje
- De interacción
- De producción y de recepción

Investigación centrada en la *metodología:*
Enfoques didácticos, secuenciación de contenidos y elaboración del currículum, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos.

Investigación centrada en *contextos:*
- Contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas,
- Contextos comunicativos concretos en los que se desarrollan tales procesos,
- Contextos que condicionan los discursos implicados

Investigación centrada en *creencias:*
- Creencias de profesores y de alumnos: toda la actividad didáctica está mediatizada, por las ideaciones de profesores y alumnos y constituyen un condicionante esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Investigación centrada en *contenidos:*
- La funcionalidad formativa de los contenidos de aprendizaje
- Los contenidos curriculares
- Los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales

Figura I - As dimensões de investigação em Didática de Línguas

Assim, a tese incide sobre *processos* ao avaliar as competências de produção e receção dos alunos ao nível da modalidade linguística, que funciona como o *conteúdo* a equacionar na sua relevância para a competência comunicativa dos alunos; e sobre *metodologias*, face ao percurso que delineámos para o ensino implícito da questão no 1.º CEB. Os *contextos* comunicativos são valorizados não só pelo facto de termos procurado intervir em aula, mas também por aí considerarmos a pluralidade de discursos que caracteriza a interação.

Finalmente, ocupamo-nos das *crenças*, assumindo aqui este lexema um duplo sentido. Num plano estritamente didático, as crenças dos alunos figuram subsidiariamente nas ideias que expõem em aula e as dos professores em diálogos que com eles mantivemos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Mas a expressão da crença é, igualmente, um dos vetores em que assenta a manifestação linguística da modalidade, em particular dos valores epistémicos.

Aliás, este é apenas um dos aspetos em que modalidade, enquanto categoria linguística, e Didática, enquanto disciplina que se ocupa do ensino da língua, coincidem. Ambas valorizam questões relacionadas com perspetivas particulares sobre a realidade. A Didática analisa o contexto educativo e procura criar condições para promover o desenvolvimento da competência comunicativa; nessa medida, avalia as

representações dos agentes educativos e constrói percursos específicos, dependentes das características desses agentes, para sugerir vias significativas no ensino da língua. A modalidade lida com atitudes dos falantes perante aquilo que enunciam e, por isso, afirma-se como um elemento constitutivo do discurso didático, quer na formulação de enunciados modalizados, por exemplo, na recomendação de determinados percursos de abordagem, quer na elaboração de previsões (cenários prováveis) face à reação dos alunos a esses percursos, quer ainda nas expressões deônticas que caracterizam o discurso regulador e instrucional em aula.

Procurámos, por conseguinte, projetar esta afinidade na construção de toda a tese, a começar pelo título, aí fazendo depender as relações entre Didática e Linguística de um *jogo* entre o possível e o necessário, eixos paradigmáticos de avaliação dos valores modais e eixos estruturadores da atuação em Didática, quaisquer que sejam os campos de intervenção considerados. Nesse *jogo*, é desejável contribuir para a promoção do desenvolvimento linguístico do aluno, o que passa necessariamente pela sua autonomia. Estamos, assim, situados no "esforço de construir uma prática educativa que se situa entre o *real* e o *ideal*, instituindo espaços do *possível*" (Vieira, 2006: i), proposta basilar no âmbito de uma pedagogia para a autonomia, cujo objetivo é fazer com que a educação seja cada vez mais justa e democrática.

Aqui, a ligação entre Didática e Linguística percorre os terrenos da educação para a cidadania, um dos vetores do percurso de aula que propomos no capítulo IV, no propósito de formar cidadãos críticos e participantes na vida social, o que pressupõe, voltando a Flávia Vieira (2006), "transformar, lenta mas persistentemente, as condições em que ensinamos e aprendemos. Trata-se, portanto, de construir uma prática que não é apenas realista nem apenas idealista, mas antes *re(ide)alista*" (Vieira, 2006: i).

A modalidade está, assim, presente no discurso da Didática (Andrade, 2003), no discurso pedagógico e nos usos quotidianos, em sincronia e diacronia, como procuraremos demonstrar nesta dissertação de Doutoramento, ao longo da qual percorreremos os três planos em que se exerce a linguagem (Coseriu, 1988: 45-46): a fala, como capacidade humana de uso da linguagem; a língua, como noção histórica própria de uma comunidade; e o texto/discurso, enquanto materialização dessa capacidade, através de uma língua específica, em condições sociodiscursivas particulares.

O percurso esboçado constitui uma opção determinada pelas circunstâncias, pelos constrangimentos e pelas motivações decorrentes da investigação (o *possível* entre

o *real* e o *ideal*), mas também o reflexo de um caminho académico que se tem construído nos interstícios da Linguística e nos desafiantes terrenos da Didática. É, inquestionavelmente também, o resultado de uma crença/convicção – já que se fala em modalidade – de que é impossível separar as duas disciplinas quando em causa está o ensino da língua, sem que se deixe de lhes reconhecer a identidade própria. Por isso, as palavras de Fernanda Irene Fonseca (1992: 15) permitem *perscrutar* o espírito deste trabalho: "Obra de ciência e de paciência, obra de amor e de amargor, de uma tese se pode com toda a propriedade dizer que é um pedaço de uma autobiografia". Não optámos, como fez a autora na sua tese de Doutoramento, por utilizar a primeira pessoa do singular na textualização, mas é inequívoco que cada linha, cada capítulo, cada escolha é percorrida pelo *pulsar* da nossa vida profissional e académica e pela firme convicção de que é no *vaivém* teoria/prática que assentam os percursos ao nível do ensino da língua.

CAPÍTULO I

Da Linguística à Didática e da Didática à Linguística

Índice

Considerações iniciais

1. Da interdisciplinaridade na identidade da Didática

1.1. A Didática como *espaço de tensões múltiplas*

1.1.1. Movimentos centrífugos e movimentos centrípetos

1.1.2. Identidade e autonomia (relativa)

1.2. Da intervenção à transposição didática

1.3. Do conhecimento dos conteúdos ao conhecimento pedagógico dos conteúdos

2. Da inseparabilidade entre Didática e Linguística

2.1. Um percurso epistemológico e terminológico

2.1.1. Da aplicação à inseparabilidade

2.1.2. As dimensões da inseparabilidade

2.1.3. Modelos linguísticos e modelos pedagógicos: para um modelo pedagógico de gramática

2.2. O lugar da diacronia linguística na Didática e nos saberes docentes

2.3. Pontos de vista sobre a linguagem e a(s) língua(s)

2.3.1. A pluridimensionalidade da(s) língua(s)

2.3.2. Diferentes conceções de língua na investigação linguística

2.3.2.1.Do objeto histórico ao objeto formal

2.3.2.2.Da formalização aos fatores psicológicos, sociais e cognitivos

2.3.3. A língua como objeto didático

2.4. Das conceções de gramática às conceções de ensino da gramática

2.4.1. Conceções de gramática

2.4.1.1. Gramática interiorizada e conhecimento explícito

2.4.1.2. A gramática nas teorias linguísticas

2.4.2. Conceções de ensino da gramática

2.4.2.1. Alguns pressupostos subjacentes ao ensino da gramática

2.4.2.2. Das teorias linguísticas às propostas pedagógicas

2.4.3. Uma conceção *balanceada* do ensino da gramática

3. Considerações finais

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros,
Uma didática da invenção

Considerações iniciais

A linguagem verbal é o objeto de estudo numa aula de língua. Não surpreende, assim, que os primeiros avanços científicos no âmbito da Didática tenham origem na Linguística, em particular na Linguística Aplicada ao ensino da língua, nos anos 70 (Alarcão, 2010; Mendoza Fillola, 2003), e que essa relação ainda hoje se mantenha viva. Apesar dos movimentos de delimitação e reforço identitários que a Didática assume nas últimas décadas, tal como o fizera a própria Linguística em meados do século passado (Faria, 2012), continua a ocupar-se de "l'ensemble des discours plus ou moins raisonnés portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue" (Besse, 1989: 29), o que atesta a relação entre as duas áreas.

Esta ligação umbilical está, assim, na base da *arquitetura* do capítulo, estruturado em dois grandes momentos que procuram dar resposta à seguinte questão: "Comment dégager une spécificité pour la didactique d'une langue/des langues dans une interaction constante mais mouvante, inégale et déstabilisatrice avec les autres disciplines ?" (Chiss, 1989: 45), em particular com a Linguística.

Uma interação desigual e desestabilizadora justifica que se abordem, numa primeira etapa, as "tensiones múltiples" (Camps, 2012: 31) que se gerem e jogam na relação da Didática com as disciplinas conexas ou de referência, essenciais para o seu desenvolvimento, mas com objeto e objetivos próprios e não necessariamente coincidentes com os da Didática. Trata-se de um problema central na delimitação da identidade e da autonomia (parcial) desta área de investigação e que justifica a sua singularidade e o seu ecletismo. Num exercício de localização epistemológica [1], observaremos criticamente o modo como construiu o seu território identitário face à Linguística (e a outros *terrenos* de investigação), num movimento centrífugo que a levou a afastar-se do escopo da Linguística Aplicada, e como a esta ciência (e a outras) regressou e regressa, dela recolhendo contributos que, num movimento centrípeto, lhe permitem redefinir-se e cumprir os seus propósitos de uma forma mais eficaz. Nesse *vaivém* encontramos a *transposição didática* como noção central: o professor seleciona, no conjunto de informações que percorrem a sua formação, aquelas que virão a integrar o seu conhecimento profissional e a moldar o seu conhecimento pedagógico dos conteúdos a lecionar.

Porque aqui não nos importa discutir fronteiras, mas avaliar modos de colaboração, esboçaremos, numa segunda etapa, os caminhos que alguns autores têm traçado a favor dessa visão interativa. Constituindo esta segunda secção do capítulo uma forma de direcionar a perspetiva interdisciplinar geral para o campo da relação Linguística-Didática, equacionamos a possibilidade de se falar, mais do que num mero *aplicacionismo*, numa *inseparabilidade,* estritamente no contexto de ensino da língua, entre a Didática e a Linguística, com base no que Fernanda Irene Fonseca (2000) defende para o ensino da língua e o ensino da literatura. Na verdade, não há ensino da língua sem conhecimentos sólidos de linguística e de literatura.

Tal não significa que o professor do Ensino Básico tem de conhecer a fundo as teorias linguísticas e literárias, mas precisará de dominar alguns conceitos operatórios que resultam da investigação em ambas as áreas e sem os quais as propostas didáticas poderão resultar vazias, imprecisas, improdutivas e desadequadas. Conceitos como *língua* e *linguagem* têm evoluído ao longo do tempo no terreno da investigação

[1] A questão da identidade da Didática percorre todo o capítulo e, tratando-se da Didática das Línguas, ocupar-nos-emos de aspetos relativos à sua ligação matricial com a Linguística Aplicada. Fica fora do alcance deste trabalho a discussão epistemológica referente à sua eventual filiação em disciplinas como a Pedagogia, as Ciências da Educação ou as Ciências Sociais. Em Alarcão (2010), Cuq & Gruca (2005), Mendoza Fillola (2003), Bronckart e Plazaola Giger (1998) ou López Valero e Encabo Fernández (2006), por exemplo, é possível encontrar sínteses e posições epistemológicas diversas sobre o tema.

linguística e as diferentes perspetivas de estudo adotadas acabam por estar na génese e na reconfiguração progressiva do objeto didático *língua*. A sua abordagem em contexto pedagógico objetiva-se em quatro domínios (*Falar, Ouvir, Ler, Escrever*, sejam estas ou outras as designações consignadas nos documentos programáticos), percorridos por um quinto, o da *Gramática*. Sendo este último o foco do presente trabalho, procederemos a uma avaliação das diferentes conceções de gramática presentes nas teorias linguísticas e das suas repercussões no ensino. Por razões de natureza estritamente metodológica – que se prendem com o curso da nossa investigação e não representam, em momento algum, uma desvalorização dos demais domínios, aí também contemplados – consideramos aqui o ensino da língua na sua vertente ensino da gramática. As relações entre Didática e Linguística projetam-se, igualmente, no plano da diacronia linguística, que constitui um dos eixos estruturadores da presente dissertação. Advogamos, inclusive, que certos conhecimentos da história de uma língua serão úteis não apenas na formação geral de um professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, mas também no conjunto dos saberes que necessita de mobilizar em aula.

Procurámos delinear dentro do capítulo duas secções complementares, de tal modo que a segunda constitui a projeção, no terreno da interação com a Linguística, do que, na primeira, afirmamos a propósito da relação com as várias disciplinas conexas. Assim, as noções de *interdisciplinaridade* e de *transposição didática* encontram eco na ideia de *inseparabilidade* – até porque o diálogo que a Didática estabelece com a disciplina que estuda a língua, seu objeto de análise, é necessariamente diverso daquele que entabula com outras ciências – e na discussão terminológica presente na secção 2, do mesmo modo que a construção do conhecimento profissional do docente é abordada em termos gerais na primeira parte do capítulo e em termos estritamente linguísticos na segunda.

1. Da interdisciplinaridade na identidade da Didática

Embora as preocupações didáticas sejam anteriores, a Didática emerge, a partir dos anos 70 e 80, no âmbito de outras áreas de investigação e procura construir um território próprio[2], que não perca de vista o contacto com outras disciplinas, mas que lhe permita afirmar-se como ciência, com objeto de estudo próprio: "a educação em línguas nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores" (Alarcão, 2010: 63). A partir desta altura, "consolidou-se a legitimidade da Didática enquanto ciência no contexto do pensamento pós-moderno [ou seja, numa perspetiva não positivista] e confirmou-se a sala de aula como seu objeto de estudo, sublinhando a relação recursiva entre este e o processo de construção de conhecimento que nele incide como traço distintivo da sua autonomia epistemológica face a outras áreas de saber com que se articula" (Canha, 2013: 27). É possível entrever aqui uma ação pelo menos a dois níveis, que adiante *desdobraremos*: o do estudo sobre o que acontece no contexto pedagógico e o da intervenção no próprio contexto pedagógico.

A matriz interdisciplinar é absolutamente necessária à Didática, mas não impeditiva de que se constitua como área de investigação, de modo a construir uma identidade própria, consubstanciada na criação de conceitos e modelos particulares, que se deslocam da órbita dos saberes conexos para o *terreno* da sala de aula e lhe permitem evoluir de "l'hétéronomie à l'autonomie" (Galisson, 1997: 83). Essa é a medida da relação da Didática com outras disciplinas, operada através de mecanismos de *transposição* que se inscrevem na sua especificidade, mas nem sempre são de fácil operacionalização. Tornam-se, contudo, imprescindíveis e condicionam o processo formativo dos professores e a forma como constroem o seu conhecimento profissional. Sendo a interdisciplinaridade o *chapéu* da secção e do capítulo, é da sua definição que partiremos, antes de abordarmos a transposição didática e os saberes docentes.

[2] Nesta secção, abordaremos questão gerais de afirmação da Didática, muito embora os contributos bibliográficos resultem, por vezes, da investigação no âmbito do ensino das línguas; daí as referências oscilarem entre Didática (sem outro qualificativo) e Didática das Línguas ou de Línguas (DL). Neste último âmbito, têm surgido designações variadas na delimitação do espaço da Didática e que se situam na sua relação com as línguas, mas também com as comunidades linguísticas que as utilizam: Didática da Língua Materna (DLM), Didática da Língua Segunda (DLS), Didática da Língua Estrangeira (DLE), Didática da Língua e da Literatura (DLL), Didática das Línguas e das Culturas (DDLC), entre outras. Estes termos e os pressupostos que lhes subjazem não serão aqui explorados, mas figuram, já desde os anos 80, em autores como Galisson (1986), Richterich (1989), Besse (1989), Roulet (1989) e Mendoza Fillola (2003).

1.1. A Didática como espaço de tensões múltiplas

A *ancoragem* da Didática nas Ciências da Educação ou na Pedagogia, se considerarmos uma abordagem mais geral, ou na Linguística Aplicada, se em causa estiver a Didática das Línguas, e a sua interação com a Metodologia, a Teoria do Currículo, a Formação de Professores e a Supervisão, terrenos com os quais estabelece fronteiras nem sempre claramente equacionadas, são aspetos que permitem situar, logo à partida, a problemática das relações interdisciplinares que neste âmbito se estabelecem. O cenário torna-se mais complexo se juntarmos os contributos das várias ciências do *objeto* (a língua, a matemática, a música...), algumas das quais estão na génese das didáticas específicas, bem como da Psicologia e da Sociologia. Com objetos de estudo, metodologias, objetivos e procedimentos diversos, cria-se um "conjunto de tensões disciplinares que têm feito balançar os didactas entre as Ciências da Linguagem [no caso da Didática das Línguas] ou as Ciências da Educação com reflexos a nível da sua inserção institucional" (Alarcão, 2010: 69).

Anna Camps sustenta que "el objeto de la investigación de la didáctica de la lengua se nos presenta como un espacio de tensiones múltiples – en estado de desequilibrio dinámico" (Camps, 2012: 31) e precisa os termos dessa conflitualidade, situada entre o canónico e o processo de criação de novas formas, entre o objetivo de aprendizagem e o processo de construção dos saberes disciplinares dos estudantes, entre sentidos diferentes presentes nas atividades de aprendizagem, entre características e objetivos das diferentes disciplinas.

As tensões disciplinares projetam-se, assim, em dois planos: no interior do sistema didático e na própria delimitação epistemológica da Didática.

Retomando a proposta de Chevallard (1991), Camps (1998: 37) recorda que o sistema de ensino é composto por vários sistemas didáticos, entre os quais o sistema da didática da língua e da literatura. Esse sistema integra um triângulo didático (Figura II), de que fazem parte alunos, professores e conteúdos a lecionar. A autora defende que "las relaciones entre los tres ángulos del triángulo no van en una dirección única" (Camps, 1998: 37). Trata-se de relações complexas, em múltiplos sentidos, de tal modo que cada elemento condiciona a atuação e a gestão dos outros. A elaboração didática conduzida pelo professor depende, por exemplo, das estratégias de aprendizagem dos alunos e da natureza dos conteúdos. Quando em apreço está o ensino da língua, a

própria interação verbal é um *instrumento* da relação pedagógica e um objeto de estudo, ao contrário do que sucede com outras áreas de ensino.

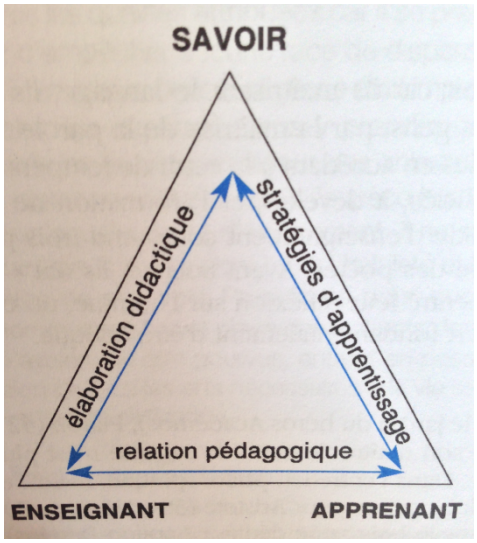


Figura II – O triângulo didático (Pastiaux & Pastiaux, 2014: 7)

Na delimitação epistemológica da Didática, o outro polo que atrás enunciámos, vários elementos contribuem para criar algumas tensões, entre movimentos centrífugos de afastamento do núcleo das áreas correlatas e movimentos centrípetos de *importação* de conceitos operativos dessas disciplinas, reconfigurados para a constituição da identidade da disciplina. Ocupar-nos-emos a partir de agora desses movimentos, tendo em conta que as tensões referidas decorrem, em suma, de uma visão dupla da Didática: por um lado analisa o processo de fora e sobre ele produz conhecimento; por outro intervém nele. Se a atitude científica marca a primeira das perspetivas, ela é relativizada na segunda. Ao intervir para tornar o ensino eficaz, a Didática aproxima-se da tecnologia; ao fazer recomendações pedagógicas, adquire um valor prescritivo e, consequentemente, não científico. Estas contradições, sublinha Anna Camps (1998), representam um fator de mudança potencializador de novas aprendizagens e do avanço da investigação. A inovação é inerente à prática, embora se torne mais difícil a sistematização por via do dinamismo que caracteriza o processo de ensino e de aprendizagem.

1.1.1. Movimentos centrífugos e movimentos centrípetos

A afirmação científica da Didática resultou, em primeira análise, de um esforço desenvolvido a partir dos anos 70 e 80 no sentido de construir um percurso próprio que, como adiante veremos, passa pela definição de objetos, objetivos e metodologias de atuação próprios.

Numa etapa anterior, de caráter pré-científico, as preocupações que os professores manifestavam sobre o ensino (não só ao nível da língua) correspondiam à tentativa de dominar adequadamente os conteúdos a lecionar ou de encontrar e propor as estratégias e os materiais mais inovadores e motivadores. A reflexão era, sobretudo, desencadeada a partir das áreas correlatas, quer as de caráter mais geral, como a Pedagogia, quer as mais específicas, como a Matemática, a Física ou a Linguística, em particular a Linguística Aplicada. Aliás, neste último caso, não surpreende que as questões atinentes ao ensino da língua tenham estado não só na origem da Didática, mas também, uns séculos antes, da elaboração das gramáticas e, no século XIX, da própria Linguística (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003).

As tradições científicas e académicas diversas acabaram por conduzir ao aparecimento das didáticas específicas, a partir dos anos 70 e 80, capitalizando alguns avanços já delineados, mas principalmente construindo um terreno de investigação próprio, que, inspirado em novos avanços da Psicologia, da Sociologia e da Teoria da Comunicação e de outras Ciências Sociais (López Valero e Encabo Fernández, 2006: 34), faz deslocar o foco dos conteúdos estudados pelas disciplinas ditas de referência para a sala de aula e para o processo de ensino e de aprendizagem. Situam-se aqui os movimentos centrífugos[3] a que nos temos referido, de afastamento do núcleo dessas áreas como forma de emancipação e procura da autonomia.

A noção de didática afirmou-se, assim, através da diferenciação face à Pedagogia ou às Ciências da Educação (Boutet, 1988: 39). Em Portugal, traduziu-se, por exemplo, na lecionação de disciplinas de Didática e de Metodologia nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação a partir dos anos 80 (Alarcão, 2010).

[3] Num artigo de 1977, Galisson fala em forças centrípetas e forças centrífugas no seio da Didática das Línguas Estrangeiras, mas não exatamente no mesmo sentido em que aqui as expressões são utilizadas. Referia-se o autor a atitudes mais conservadoras (logo, centrípetas) de quem fechava a Didática aos contributos inovadores de outras áreas e a posicionamentos mais disponíveis para a adoção de novas metodologias e modelos teóricos.

No caso da Didática das Línguas (DL), esta desenvolveu um movimento de emancipação face à Linguística Aplicada, afirmando-se como "uma área de construção de saberes científicos e de intervenção profissional específica" (Alarcão, 2010: 67) e preocupando-se com o *fazer aprender* e o *como fazer aprender*. Essa ligação matricial não é abandonada, mas "a compreensão do seu objecto de estudo revelava a pertinência de se interpelarem outras áreas disciplinares para obter respostas para as perguntas que a Didáctica de Línguas ia identificando como as suas próprias questões de pesquisa" (Alarcão, 2010: 61).

A Didática assume, assim, um percurso próprio, precisando, contudo, de recorrer constantemente às disciplinas de cujo núcleo se afastou, no sentido de as indagar e de lhes colocar questões que lhe permitam encontrar caminhos para a sua própria pesquisa. Desenvolve movimentos centrípetos relevantes na construção da sua identidade e que se organizam em três níveis (Cuq & Gruca, 2005).

O primeiro é o *nível metadidático* e é aqui que podem ser convocadas "les disciplines de référence, dont les concepts sont méthodologiquement réorientés et redéfinis en fonction exclusive des impératifs de l'enseignement/apprentissage des langues" (Cuq & Gruca, 2005: 72). Entre essas disciplinas contam-se a História, a Sociologia, a Política, a Economia, a Filosofia e a Psicologia. O segundo nível é o metodológico, que tem que ver com o melhor modo de, recolhidos os contributos de outras áreas, organizar a ação didática (plano praxeológico), definindo princípios de atuação (plano prescritivo). Finalmente, no nível técnico situam-se as técnicas e as tecnologias utilizadas para pôr em prática as ações previstas. Ganha, deste modo, sentido a ideia de que a Didática é um campo de investigação eclético, que assenta na interdisciplinaridade[4] como matriz, "au croisement des théories de l'apprenant et des

[4] Entendemos, ao longo desta tese, a *interdisciplinaridade* no sentido em que a define Charaudeau (2010), ao considerar que "elle consiste à établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation de différentes disciplines" (Charaudeau, 2010: 3). Distingue-se, assim, de noções como *multi* ou *pluridisciplinaridade*, diferindo estas entre si no facto de que "cette dernière est centrée sur un questionnement commun aux disciplines concernées, alors que la première est ouverte, sans limites, sur de grandes questions, sans problématisation particulière" (Charaudeau, 2010: 3). Também a noção de *transdisciplinaridade* não será suficiente para definir a relação da Didática com outras áreas, na medida em que remete para a integração de saberes de diferentes disciplinas de modo a emergir um discurso próprio, faltando-lhe, contudo, "faire se confronter diverses compétences disciplinaires afin de rendre plus pertinents ces concepts et outils d'analyse" (Charaudeau, 2010: 3), movimento próprio das abordagens interdisciplinares que encontramos na Didática.

théories de la discipline" (Boutet, 1988: 39), numa interação que pode concretizar-se em diversas modalidades.

No que diz respeito à Didática das Línguas, verifica-se ora uma aproximação maior às Ciências da Linguagem, ora às Ciências da Educação, dependendo das tradições académicas a que acima aludimos. Podemos, também, considerar, com Christian Puren, que a DL está "au moins aussi proche des sciences sociales que des sciences du langage" (Puren, 1997: 119), sendo capaz de "aportar nuevas perspectivas y de generar nuevos conceptos operativos que permiten avanzar a las ciencias afines" (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 11). Dependendo a sua relação privilegiada com uma ou outra área de critérios muitas vezes externos, a DL tem construído um estatuto epistemológico singular, que integra informações linguísticas, literárias, pedagógicas, psicológicas e sociológicas, constituindo-se como uma área interdisciplinar de interseção em que prima o interesse pelos processos (comunicativos, cognitivos, de desenvolvimento, de adequação), na medida em que o seu objetivo principal é a intervenção.

Depois de ter sentido a necessidade de se afastar das disciplinas que a acolhiam (ou a geraram), a Didática a elas voltou com uma nova intencionalidade, não para delas importar acriticamente teorias ou modelos, mas para encontrar vias de resposta às questões que ela própria formula e que se coadunam com a sua identidade e especificidade. Estes movimentos centrífugos em primeira instância e centrípetos posteriormente estão na génese de tensões múltiplas, como se verifica nos argumentos já aduzidos e na dificuldade de se assumir, neste *vaivém* dialógico, a Didática como uma disciplina completamente autónoma.

1.1.2. Identidade e autonomia (relativa)

Situando-se no cruzamento entre Ciências Humanas e Ciências da Linguagem, a Didática precisa de "découvrir une théorisation propre et adaptée à son objet" (Cicurel, 1988: 18), como condição básica para a sua afirmação e para a construção da sua identidade. Procuraremos, agora, avaliar como se tem cumprido este propósito no quadro de uma matriz interdisciplinar, percorrendo os critérios essenciais para a delimitação da sua natureza científica, ou seja, as "conditions minimales de la scientificité d'une discipline telle que la didactologie des langues-cultures" (Germain, 2001: 455). Esses critérios envolvem ações de reconfiguração do objeto e dos objetivos

delineados e as tentativas de teorização e modelização a que Cicurel (1988) e outros autores se referem, bem como a adoção de uma atitude não normativa (a que a Didática não pode escapar na totalidade, considerados os seus objetivos) e a construção de uma unidade de análise, a atividade didática, segundo Germain (2001).

No caminho identitário da Didática, surge com frequência na literatura (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003; Alarcão, 2010; Canha, 2013; Puren, 2014, entre outros) a referência à procura de autonomia, assente, por um lado, no "établissement de concepts propres" (Cuq & Gruca, 2005: 48) e na "élaboration d'une problématique et d'un appareil conceptuel spécifiques, qui gouvernent le processus d'emprunt" (Bronckart, 1989: 59) e, por outro, na "rupture avec des formes de dépendance ou de subordination" (Chiss, 1989: 44), que se conquista, afirma Anna Camps (1998: 35), a partir da delimitação do espaço de ação e do seu objetivo. Ora, estando em causa uma ciência que sustenta a sua ação nos *interfaces* que com outras estabelece, parece mais prudente afirmar-se, com Henri Besse (1989: 32), que estamos perante "une discipline **relativement autonome** des sciences qui, historiquement ou en raison de la nature de son objet, lui sont connexes" (sublinhado nosso).

A possibilidade de se assumir a existência de certos limites à autonomia alimenta, simultaneamente, a definição de uma identidade própria e o diálogo com áreas relevantes no seu desenvolvimento, sendo, por isso, importante que a Didática aprofunde "aspectos concretos de esta especificidad en relación con algunos de los campos científicos que se podrían interrelacionar" (Camps, 1998: 35).

Daqui resulta a necessidade de elaboração de um quadro concetual subjacente à constituição de uma ciência e à subsequente definição de um objeto de estudo e de metodologias [5] de tratamento desse objeto. A concetualização [6] é uma dessas

[5] Ao longo desta tese, utilizaremos o termo *metodologia* pelo menos em três aceções: os procedimentos de trabalho numa área científica (como aqui vemos relativamente à Didática); os procedimentos utilizados em aula no processo de ensino e de aprendizagem (metodologias de ensino); e os procedimentos analíticos dos dados recolhidos no estudo que realizámos em contexto de 1.º ciclo (metodologias qualitativas e quantitativas). Conquanto a definição de metodologias de ensino seja uma área de investigação em Didática, apenas a abordaremos no capítulo III, direcionando essa abordagem para o percurso didático que delineámos e concretizámos com turmas do 3.º ano de escolaridade.

[6] Além da concetualização, Cuq e Gruca (2005: 53) identificam mais três metodologias relevantes no percurso didático: a objetivação, a compressão e a expansão. A objetivação consiste na transformação dos objetos analisados em objetos didáticos. A compressão e a expansão (como atividade de aprendizagem) são dois procedimentos envolvidos nessa transformação e consistem em ajustar os factos objetiváveis (ou seja, passíveis de objetivação) ao tempo, espaço, materiais e objetivos da interação pedagógica: a compressão tem que ver com o processo de seleção dos aspetos relevantes à didatização de um objeto, enquanto a expansão se relaciona com a aplicação das aprendizagens a situações extradidáticas.

metodologias, consistindo em "forger l'outillage abstrait nécessaire à la description et à l'organisation du réel" (Cuq & Gruca, 2005: 53).

Galisson distingue a concetualização da teorização pura, na medida em que é ela que, ao partir do terreno para a ele voltar, constitui o procedimento específico da Didática (figura III), no que se opõe ao aplicacionismo, que parte da teoria para chegar à prática, como veremos na secção seguinte. Ao contrário de outras ciências, a Didática parte de situações problemáticas encontradas no contexto pedagógico e procura mobilizar e construir teorias e modelos que contribuam para a resolução desses mesmos problemas. Por outras palavras, a teorização não é um fim em si mesma, mas um meio de tornar produtiva a intervenção no terreno. Ela está dependente não só dos dados internos, ou seja, recolhidos empiricamente na prática, mas também de dados externos, em particular das descrições linguísticas, sociológicas e psicológicas que são direcionadas especificamente para as questões formuladas. A organização dos dados pode mobilizar conceitos isolados, metaconceitos e relações concetuais, níveis diferentes de concetualização (Puren (1997: 123) que, mais do que um valor explicativo, possuem um valor técnico.

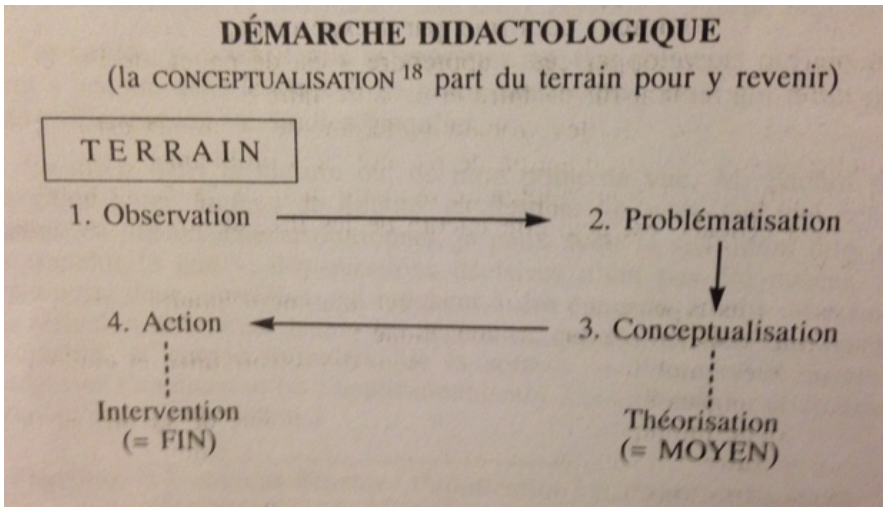


Figura III – O procedimento didatológico segundo Galisson (1997: 83)

Por isso, Puren (2014) propõe a noção de modelização para caracterizar os procedimentos didáticos, tendo em vista que os modelos constituem representações da realidade destinadas a agir sobre ela, enquanto as teorias apenas procuram corresponder à realidade e descrevê-la e/ou explicá-la. Nesse sentido, "le lieu épistémologique spécifique de la DL, son centre de gravité, n'est ni la pratique, ni la théorie, ni les deux

en relation binaire, mais un espace intermédiaire que j'appellerai la modélisation" (Puren, 2014: 6). Os modelos são, assim, produtos mais ou menos estáveis de uma tensão permanente entre prática e teoria e a concetualização afirma-se como a metodologia "qui restitue à la discipline sa capacité théorique et la fait passer de l'hétéronomie à l'autonomie" (Galisson, 1997: 83), entendida aqui como a possibilidade de criação de leis (parcialmente descritivas, parcialmente normativas), modelos e conceitos próprios para responder a questões próprias.

Esta perspetiva está na origem da proposta que Galisson (1985) apresenta no sentido de se falar numa Didatologia, disciplina responsável por produzir "un discours théorisant" (Galisson, 1985: 6) que sirva "la dimension scientifique indispensable à sa légitimation" (Galisson, 1985: 7). Esta disciplina teria a função de elaborar questões-chave no âmbito do ensino (Porquê ensinar/aprender?; O que ensinar/aprender?; Quem aprende/ensina?; Como ensinar/aprender? Onde e quando ensinar/aprender?) e procurar respostas na interação com os saberes a que o autor chama "d'appoint" (Galisson, 1997). Deste modo, Galisson opta por "limiter le champ de la didactique à ce qui se rapporte, de la manière la plus directe, à la pratique" (Galisson, 1985: 7) e considera essencial que os dois elementos do par (Didatologia/Didática) surjam sempre em conjunto para reforçar o seu estatuto científico.

A capacidade de formalizar um objeto de estudo é essencial à cientificidade e define-se "a partir de la funcionalidad de cada una de esas acciones [conocer, estudiar y usar la lengua]" (Mendoza Fillola, 2003: IX), sendo, por isso, diferente do objeto das disciplinas com que a Didática se relaciona. Anna Camps (2012) distingue o objeto material, que pode ser a interação entre os indivíduos, a língua utilizada ou o espaço em que se movimentam, do objeto formal, aquele que funciona como ponto de partida e base para a análise científica: o sistema didático "en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje" (Camps, 2012: 27), ou seja, o triângulo didático que acima descrevemos.

É um objeto impreciso (Puren, 1997) e "en sí mismo dinámico" (Camps, 2012: 24), o que o afasta das ciências exatas e mesmo de algumas ciências humanas, com exceção das de pendor descritivo e narrativo: "Son objet est un processus, et un processus complexe (en l'occurrence, le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage de la langue-culture)" (Puren, 1997: 117). Esse caráter impreciso resulta do facto de estar sujeito a alterações decorrentes das interações que se estabelecem na sala de aula, o que tem consequências no processo de concetualização. Os conceitos

formulados não permitem abstrações por resultarem de situações em constante mutação, são pouco explícitos e possuem um alcance local, o que lhes permite "s'adapter à la complexité du champ d'analyse et d'action" (Puren, 1997: 117), tendo em consideração as suas ambiguidades, heterogeneidades e contradições múltiplas. A instabilidade do objeto de estudo da Didática entra, assim, em conflito com uma certa estabilidade necessária à elaboração de modelos pedagógicos, como veremos na secção seguinte.

Uma outra particularidade do objeto didático é, igualmente, o facto de consubstanciar um movimento investigativo que se destina à ação, à intervenção, correspondendo, nas palavras de Boutet (1988: 41), ao estudo "de l'ensemble complexe des processus d'apprentissage des langues afin de pouvoir agir sur les situations d'apprentissage et d'enseignement". A atividade didática constitui o modo de operacionalizar a dimensão praxeológica da Didática e é designada como *didactema* por Germain (2001), que, inspirado nas propostas estruturalistas de autores como Martinet[7], identifica nesta unidade mínima de ensino "une forme (une activité observable en salle de classe) et un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée)" (Germain, 2001: 459). Assim, no plano formal encontramos unidades como a apresentação, a exploração, a revisão, a correção e a transposição, delineadas com funções didáticas diversas e que as definem, enquanto no plano do conteúdo se situam as matérias a lecionar no âmbito de cada uma dessas operações formais[8]. Estando em causa um processo, nem sempre é fácil, reconhece o próprio autor, "faire entrer un certain CONTENU, ou portion de la discipline enseignée, dans une FORME, c'est-à-dire dans une période temporelle fixe" (Germain, 2001: 458).

A formalização em Didática, assumindo diferentes *feições*, está na base, desde os anos 80, da legitimação do seu estatuto científico, o que passa por assumir "a sala de aula como seu objeto de estudo, sublinhando a relação recursiva entre este e o processo de construção de conhecimento que nele incide como traço distintivo da sua autonomia epistemológica" (Canha, 2013: 27), ou, pelo menos, de uma autonomia relativa face às disciplinas conexas.

[7] Martinet (1973) refere-se ao caráter duplamente articulado da linguagem, distinguindo as unidades mínimas dotadas de sentido (os monemas) e as unidades mínimas de som (os fonemas).

[8] No quadro do sistema de ensino, é essencial analisar com pormenor o sistema de didática da língua (Camps, 2012), o que faremos na secção seguinte do capítulo, e compará-lo com o sistema didático de outras matérias, não só pela sua especificidade, mas também porque se encontra presente em todos os outros: todas as atividades didáticas, quaisquer que sejam as matérias em causa, envolvem o domínio de competências linguísticas no recurso aos géneros discursivos relevantes em cada uma.

Um outro modo de avaliar essa delimitação identitária é através da sistematização dos objetivos da Didática, no cenário praxeológico em que se constitui e se afirma, ou seja, no interior do triângulo didático. Anna Camps defende que nesta área se constitui "un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella" (Camps, 2012: 33), tratando-se, por isso, de um conhecimento reflexivo num duplo sentido: por um lado é um caminho de ida e volta, que tem a ação como pontos de partida e de chegada, e, por outro, assume a reflexão na e sobre a ação como procedimento central (cf. Galisson, 1997: 83).

No âmbito do ensino da língua, o principal objetivo é "formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás" (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 11). Assim, realizam-se em aula atividades para promover o desenvolvimento de competências linguísticas (com a observação de diferentes usos e modalidades), o que motiva a integração de diferentes modelos, conteúdos e procedimentos para desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos com fins comunicativos (Mendoza Fillola, 2003: X). O domínio eficaz dos recursos linguísticos úteis para a produção e receção de atos linguísticos é um dos propósitos da aula de língua, na qual se valorizam, igualmente, as dimensões estética, lúdica e cultural do texto literário e de outras produções linguísticas, de tal modo que a investigação em DLL procura avaliar as particularidades dos conteúdos e da sua aprendizagem face às características dos alunos.

A dimensão linguística ganha pleno sentido na interação com aspetos extralinguísticos que a condicionam e correspondem a "valores sociales, culturales, que en un determinado momento la sociedad prioriza y a aquello que pretende que lleguen a ser sus ciudadanos" (Camps, 1998: 36). Esta perspetiva permite articular a educação linguística e literária com a educação para a cidadania, questão que retomaremos na apresentação do estudo desenvolvido junto de alunos do 3.º ano de escolaridade, e relaciona-se com a função social e coesiva da linguagem, como sublinham, por exemplo, López Valero e Encabo Fernández (2006), concebendo o ensino como uma ferramenta de transformação social, no âmbito de uma perspetiva sociocrítica. Trata-se da concretização plena de uma finalidade humanista da Didática, definida por Isabel Alarcão (2010:67) nos seguintes termos: "Se os aspectos metodológicos são a essência da DL, eles só adquirem o seu verdadeiro sentido se colocados numa perspectiva ideológica com implicações deontológicas, concedendo à DL as finalidades humanistas que ela deve ter".

Considerados os vários eixos que estruturam a atuação científica em Didática – a modelização, a definição de um objeto de estudo, de uma metodologia e de objetivos próprios –, importa avaliar, ainda, o modo como a identidade da disciplina perpassa, no cumprimento de uma matriz interdisciplinar já várias vezes evocada, os seus diversos domínios de intervenção, que sustentam a dimensão acional da Didática.

1.2. Da intervenção à transposição didática

É possível assumir, hoje em dia, que a Didática se desdobra em três áreas diferentes mas complementares: a intervenção na prática da aula, a formação de professores e a investigação (teórica, descritiva e experimental). Estas três modalidades operacionalizam uma atuação de natureza teórica, científica e técnica que caracteriza a disciplina (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003) e torna "imprescindible el trabajo interdisciplinario tanto en la docencia como en la investigación" (Camps, 2012: 28).

1.2.1. Organizando estes dados de outro modo, Alarcão (2010) e Araújo e Sá (2008) propõem a existência de quatro dimensões na atuação didática, distribuindo-as cronologicamente quanto à preponderância de cada uma. Os anos 80 ficaram marcados pela afirmação da Didática, nas *dimensões investigativa e curricular*, graças à afirmação de um estatuto científico e ao aparecimento das disciplinas deste espectro em cursos superiores, embora assumindo uma perspetiva aplicacionista de investimento na prática dos contributos resultantes das disciplinas de referência. Os anos 90 conhecem uma progressiva autonomização da Didática, como vimos, perdendo em parte o seu caráter instrumental e direcionando-se para uma abordagem específica das questões provenientes da prática. O acompanhamento da ação dos professores no terreno torna-se mais regular e caracteriza a *dimensão profissional* da Didática presente nesta década. Os anos 2000 acrescentam uma *dimensão política*, vocacionada para a produção de recomendações sobre documentos oficiais de orientação didática. É também o momento em que começa a afirmar-se a Didática das Línguas e do plurilinguismo, *iluminada* pelo aparecimento do *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001), mas também pelos avanços na investigação linguística no âmbito da Teoria da Comunicação, da Pragmática, da Linguística de Texto e da Sociolinguística e pelo "desenvolvimento de um pensamento ecologizante, tal como o define Edgar Morin" (Araújo e Sá, 2008: 4), ou seja, privilegiando a relação entre as produções linguísticas e

o seu meio ambiente. Estas alterações fazem da Didática um espaço de "gestão de recursos, investindo no desenvolvimento de competências de linguagem que evoluem no sentido de uma competência mais global, integradora de repertórios verbais múltiplos e complexos, designada de plurilingue e pluricultural" (Araújo e Sá, 2008: 5).

Estas propostas são sistematizadas por Manuel Bernardo Canha (2013) num diagrama (Figura IV) em que se destacam três aspetos.

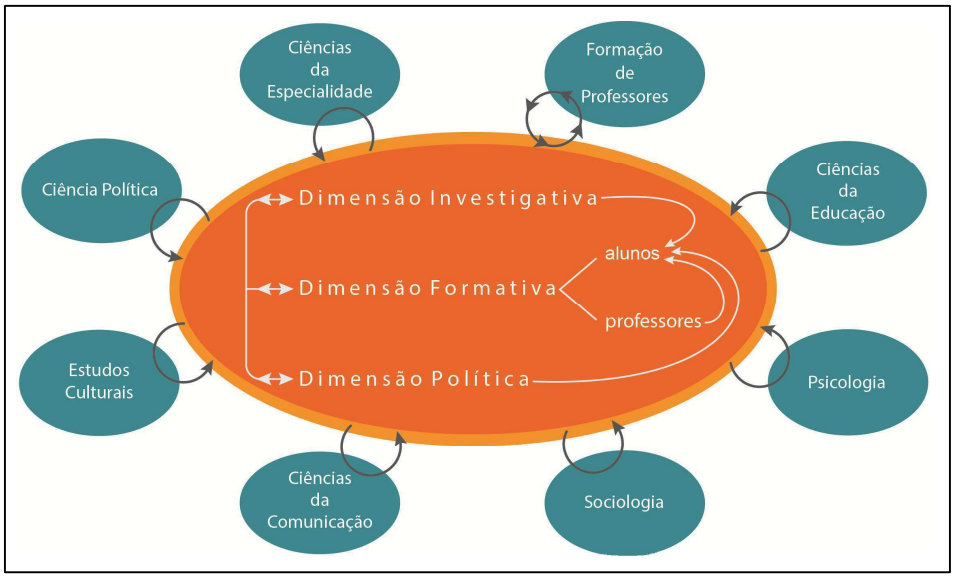


Figura IV – As dimensões de atuação em Didática (Canha, 2013: 35)

Por um lado, assume-se o aluno como destinatário central da ação didática, considerando-se o elemento para o qual se direcionam as três dimensões (investigativa, formativa e política) equacionadas. Por outro lado, sublinham-se a interação entre a Didática e as várias disciplinas conexas, num movimento centrípeto que parte da Didática e a ela regressa, e as relações bidirecionais de reciprocidade entre as várias dimensões que definem este campo científico. As vertentes profissional e curricular são conglomeradas na dimensão formativa (de alunos e de professores), fazendo parte de um todo que corresponde, assim, a um novo modo de a Didática "se olhar e de se interrogar nas suas diversas valências, integrando-as, correlacionando-as e reencaminhando os frutos da sua reflexão no sentido do desenvolvimento da investigação científica, da formação dos professores e dos alunos, das políticas reguladoras do E/A e, assim, do campo na sua globalidade" (Canha, 2013: 34). Ao fazê-lo, organiza a sua intervenção em três modalidades básicas (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 18 e 19): a valoração concetual e revisão dos pressupostos teóricos,

propondo conceitos operativos e programas de intervenção; o estudo de questões gerais de aprendizagem e especificidades dos alunos; e a elaboração de recursos e propostas práticas inovadoras.

Deste modo, e na área particular das línguas, constitui-se como tema relevante (Alarcão, 2010) a construção de conhecimento sobre as matérias, sobre os alunos (processos de aprendizagem, motivações e atitudes face às línguas), sobre formas de organizar informações e conteúdos e sobre maneiras de definir objetivos, práticas de ensino e estratégias. A estes aspetos juntam-se a redefinição e atualização das finalidades que a sociedade persegue realmente através do ensino e a análise das práticas quotidianas reais na escola (Camps, 1998), envolvendo sempre como matriz a reorientação das relações da Didática com as disciplinas de referência acima esquematizadas.

1.2.2. Nessa relação particular operam-se processos de transformação dos contributos dessas áreas no âmbito de um espaço de integração e de inter-relação. Optámos por subsumi-los na expressão *transposição didática*, termo proposto por Verret (1975) e que surge na literatura ao lado de designações como elaboração[9], transferência, recomposição, reorganização, tratamento ou recondicionamento[10]. Está aqui em causa um processo de ligação entre os saberes oriundos das áreas de referência e os saberes ensinados, de que agora nos ocuparemos numa visão geral, posteriormente encaminhada para as questões linguísticas na segunda secção do capítulo. A articulação pluridisciplinar com as disciplinas conexas contribui para reforçar a ideia de que o ecletismo, assumido como uma resposta didactológica à complexidade dos problemas colocados, é uma marca da Didática (Galisson, 1997: 86).

[9] O termo *elaboração* figura em Halté (2008). O autor considera que a *transposição* se situa no eixo do aplicacionismo e defende a existência de uma relação de implicação entre as disciplinas de referência e a Didática.

[10] Termo igualmente utilizado neste contexto é *pedagogização*, que Vivès (1988) considera pouco elegante, mas que permite dar conta das "diverses modifications que le didacticien ou le pédagogue font subir aux éléments empruntés pour les rendre efficaces dans le domaine nouveau où ils sont amenés à circuler" (Vivès, 1988: 30). Este *empréstimo* envolve modificações acompanhadas de operações de simplificação, redução e reorientação e acompanhadas de novas *instruções de uso*. Jean-Louis Chiss (1989: 46) recorda que a pedagogização "impliquait un travail, une pensée plus élaborée des médiations", porque não se faz por si mesma e obriga a uma seleção e distribuição adequada dos conteúdos. Não é nosso propósito discutir a maior ou menor adequação de qualquer um destes termos, do mesmo modo que também não o faremos relativamente à designação das disciplinas de origem dos saberes transformados, chamadas disciplinas contribuidoras, disciplinas fonte, disciplinas *d'appoint*, disciplinas *d'appui* (duas expressões avaliadas criticamente por Galisson, 1997: 86), campos teóricos de referência ou disciplinas conexas.

O ecletismo convive com a filiação da disciplina em outros saberes (a Linguística Aplicada é a principal interlocutora da Didática no caso do ensino das línguas) e esse fator é determinante porque, recordam Bronckart e Plazaola Giger (1998: 36), "la transposition désigne les transformations que subit un savoir donné lors de l'exposition didactique". Trata-se, contudo, adverte Bronckart num outro momento, "moins d'appliquer ou transférer dans le champ pédagogique les connaissances scientifiques acquises, que d'utiliser certaines de ces connaissances pour analyser la situation, et pour élaborer de nouvelles stratégies d'action" (Bronckart, 1989: 59). O autor afasta o cenário de *aplicacionismo* que marcou a investigação durante os anos 80, transferindo o foco daquilo que as áreas conexas terão a propor à Didática para aquilo que a Didática sentirá como necessário solicitar-lhes.

A ideia-chave para compreender e operacionalizar a transposição é a recontextualização dos contributos, cumprindo critérios que se organizam na esfera da relação *aluno-saber* e da relação *professor-saber*, num movimento de "descontextualização de programas e manuais e recontextualização num percurso pessoal e significativo" (Frias, 2003: 309). Este movimento, operado no interior do triângulo didático, depende de vários fatores, quer internos ao próprio sistema, quer externos, mas que sobre ele exercem influência. Importa, assim, compreender quais as condições que desencadeiam os empréstimos, quais as suas finalidades e efeitos técnicos e qual o papel e estatuto dos agentes educativos no contexto institucional considerado (Bronckart & Plazaola Giger, 1998). Outro aspeto a que é necessário atender tem que ver com a natureza dos saberes e a sua complexidade intrínseca, como veremos na segunda secção a propósito dos contributos da Linguística para a Didática, o que justifica considerar, de modo inequívoco, os resultados da investigação sobre a aprendizagem e sobre os contextos (Frias, 2003).

1.2.3. Os saberes resultantes do processo de pedagogização apresentam, assim, características próprias, diversas das evidenciadas pelos saberes constituídos nas áreas correlatas da Didática. Bronckart e Plazaola Giger (1998) identificam três propriedades dos saberes didatizados: a des-sincretização, a despersonalização e a programabilidade. O primeiro dos traços relaciona-se com a segmentação dos conhecimentos oriundos dos diferentes campos, num movimento de seleção dos aspetos considerados relevantes e adequados ao contexto pedagógico. A despersonalização consiste no facto de os saberes didatizados *perderem* autoria, ou seja, são apresentados aos alunos sem que o autor da

recontextualização seja necessariamente identificado[11]. A programabilidade concretiza-se na organização dos saberes em sequências, de modo a operacionalizar uma apresentação adequada e uma aprendizagem eficaz, considerando a sua definição explícita, em compreensão e extensão, e os anos de escolaridade em causa. Os saberes didatizados têm, assim, sublinham Bronckart e Plazaola Giger (1998), de estar suficientemente próximos dos saberes científicos e suficientemente distantes do senso comum, orientados por critérios como o rigor, a adequação e a produtividade.

No âmbito da DLL, Anna Camps (1998: 42) considera existir um processo de construção de conteúdos que "no son, ni pueden ser, coincidentes con las ciencias implicadas", o que envolve "la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro de las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo" (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 5) relevantes para a aquisição, o ensino e o desenvolvimento de competências comunicativas.

A especificidade da Didática, que temos procurado balizar, e da atuação em Didática terá reflexos na formação dos professores e no modo como desenvolvem o seu conhecimento profissional, uma vez que serão eles os agentes da transposição didática, necessitando de procurar contributos nas áreas conexas e de os recontextualizar de modo produtivo. A Didática assume-se, assim, no seu "soucis d'intégrer, dans cette recherche d'efficacité, les acquis de plusieurs disciplines de référence" (Bronckart, 1989: 54), como "une sorte de démarche-charnière, située à l'intersection de deux domaines, ou de deux états de faits" (Bronckart, 1989: 54). Por um lado, está em causa o estado do ensino de uma matéria e, por outro, o estado das diferentes disciplinas científicas correlatas. Procuraremos, agora, perceber como se pode organizar o didata e o professor na construção e constante atualização dos saberes docentes, considerando as particularidades desses saberes que decorrem, na verdade, das particularidades que definem a própria atividade didática.

[11] Esta propriedade aplica-se essencialmente ao ensino básico, etapa em que se promove a consolidação de certos aspetos básicos do conhecimento e não tanto a discussão de diferentes perspetivas sobre esses conhecimentos, como sucede, por exemplo, no ensino superior. A identificação dos autores de determinados conceitos fundamentais é, contudo, essencial em certas áreas logo nos primeiros anos de escolaridade.

1.3. Do conhecimento dos conteúdos ao conhecimento pedagógico dos conteúdos

A relação que a Didática estabelece com outras áreas de investigação contribui para reunir um conjunto de informações relevantes para a atuação do professor, razão pela qual essas áreas figuram na sua formação inicial e mesmo na sua formação contínua e integram os seus conhecimentos profissionais, ou seja, os saberes docentes[12]. Deste universo fazem parte não só aspetos de natureza teórica, mas também contributos recolhidos na experiência quotidiana e que, muitas vezes, recebem uma valorização superlativa face aos demais. A interação (composta de tensão e de transformação) entre teoria e prática é, aliás, um dos eixos em que se equaciona a construção do conhecimento profissional nas suas várias componentes, de que aqui iremos pormenorizar o que diz respeito ao conhecimento dos conteúdos a lecionar, em particular numa aula de língua.

1.3.1. A função docente implica a capacidade de gerir conhecimentos provenientes de diferentes áreas e que confluem no percurso do professor em diferentes momentos e com diversos enfoques. Essa competência contribui para tornar singular esse caminho, de tal modo que autores como Maria do Céu Roldão (2007: 96) partem "do pressuposto da absoluta centralidade do *conhecimento profissional*, embora enquadrado na teia de todos os outros elementos, como factor decisivo da distinção profissional".

Trata-se de um conhecimento que, na perspetiva de Porlán Ariza, Rivero García e Martín del Pozo (1997), deve ser prático, integrador e profissionalizado, tomando como ponto de partida não os saberes disciplinares classicamente construídos mas os problemas relevantes para a prática docente, que as instituições académicas

[12] Não nos ocuparemos aqui da distinção entre *saber* e *conhecimento* e utilizaremos os dois termos seguindo as opções dos autores citados. Numa interessante revisão bibliográfica sobre esta questão, Mota, Prado e Pina (2008) dão conta de uma certa dificuldade em fixar essa diferença, contrapondo, inclusive, uma visão de senso comum que assume *conhecimento* como algo mais vago do que *saber* a uma outra perspetiva segundo a qual o primeiro dos termos se reporta às representações construídas pela ciência e o segundo às imagens mentais que os sujeitos produzem a partir da sua experiência. Nessa medida, o conhecimento seria mais teórico e relacionado com a verdade da realidade, enquanto o saber seria de caráter mais prático e incidiria, consequentemente, sobre a realidade da verdade. No contexto do ensino, sustentam os autores, "este movimento de produção, construção (e desconstrução) de saberes e conhecimentos, que também implica em construir e desconstruir práticas e crenças, verdades e realidades, é um dos caminhos que possibilita ao professor tornar-se um sujeito autônomo" (Mota, Prado & Pina, 2008: 131).

avaliam e procuram ajudar a resolver. É, assim, um conhecimento complexo, assente na experimentação ("tentativo", nas palavras de Porlán Ariza, Rivero García & Martín del Pozo, 1997: 61), evolutivo e processual, que se atualiza em torno de três polos (Nóvoa, 1995: 28): "metodológico, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos da acção; disciplinar, centrado no conhecimento de uma dada área do saber; científico, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autónoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas (especialmente a psicologia)". Por outras palavras, trata-se de considerar três perspetivas diferentes, mas complementares (Gomes, 2009: 45): "*o conteúdo do que ensinar, o processo de ensinar e o processo de aprendizagem"*.

Entrevemos já neste momento os pontos de tensão entre teoria e prática a que acima aludimos. António Nóvoa questiona: "O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico?" (Nóvoa, 1995: 27). As possíveis respostas *desaguam* em perspetivas diferentes sobre a ação docente, que conduzem, por vezes, à formulação de dicotomias como "conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos" (Nóvoa, 1995: 28). O saber teórico pode ser encarado como a investigação sobre a prática de ensino ou o conhecimento produzido pelos agentes na prática de ensinar. O conhecimento prático pode corresponder ao *saber fazer*, mas também ao *saber como fazer* e ao *saber por que se faz*. Não são as dicotomias que aqui nos interessam, mas a procura de uma simbiose de pontos de vista no sentido de perceber como se constrói o conhecimento profissional de um professor de língua.

Independentemente dos posicionamentos epistemológicos de quem se encontra mais ligado à investigação nas instituições de ensino superior ou mais próximo do *terreno*, torna-se fundamental compreender, logo à partida, que nem sempre é possível existir uma *comunhão* entre questões teóricas e questões resultantes da prática. Sendo verdade que os investigadores procuram cada vez mais aproximar-se dos reais problemas que os professores encontram no seu quotidiano, não é viável esperar que para cada problema haja uma resposta única e infalível escondida nos *cânones* da docência. Por um lado, relembra Bromme (1988), "los conocimientos teóricos requieren una transformación heurística y una integración para poder devenir conocimientos prácticos. Las circunstancias concretas de semejante transformación son naturalmente distintas, según las disciplinas científicas y sus campos de aplicación" (Bromme, 1988: 21), tal como procuraremos demonstrar nos capítulos subsequentes a propósito do ensino implícito da modalidade no 1.º ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, os

conhecimentos profissionais estão condicionados por aspetos cognitivos, relacionados com o modo como os professores constroem o seu próprio conhecimento, e por aspetos psicológicos. Nestes, compreendem-se fatores relativos à disponibilidade mental do professor, à sua vontade/capacidade de verbalizar e às representações construídas sobre esses conhecimentos. Finalmente, existe uma certa imprevisibilidade, que continua a ser marca das relações pedagógicas estabelecidas em contexto escolar e das relações sociais em geral e faz de cada ato pedagógico um ato único, no qual é possível detetar regularidades, mas não necessariamente repetições.

Na sequência do que afirmam Pastiaux e Pastiaux (2014: 32), podemos considerar a existência de um saber praxeológico, normativo e axiológico, ou seja, dos conhecimentos profissionais do professor fazem parte referências a modos de atuação em contexto pedagógico, a normas a cumprir e a valores a veicular, o que abre um novo âmbito de análise das relações teoria/prática neste contexto e que se prende com o peso da normatividade (Roldão, 2007). O conhecimento profissional do docente é parcialmente normativo, quando se considera o que deve saber para ensinar, como veremos com Shulman, e parcialmente descritivo, "enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em acção" (Roldão, 2007: 98).

1.3.2. Avaliados alguns pressupostos em que assentam os saberes docentes, procuraremos, agora, sistematizar o contributo de vários autores para caracterizar as componentes desse conhecimento profissional[13], destacando o que se afigurar relevante para o nosso propósito principal, que tem que ver com o lugar ocupado pelos conhecimentos linguísticos. Tardif (2009) distingue os saberes construídos no trabalho dos saberes construídos na formação, distinção que seguimos como base de elaboração da tabela 1, enquadrando-se nestes últimos os polos metodológico, científico e disciplinar referidos por Nóvoa (1995). Não entendemos esta divisão como dicotómica, porquanto sabemos que, desejavelmente, os conhecimentos adquiridos na formação não se esgotam aí e permitem interpretar e reler os dados da experiência, do mesmo modo que a prática docente constitui um *terreno* propício à investigação e à constituição de um corpo teórico renovado e recontextualizado.

Na sequência do que afirma Tardif (2009: 27), estes conhecimentos constituem

[13] Esta sistematização não corresponde a uma tentativa de revisão bibliográfica exaustiva da noção de conhecimento profissional docente, nem tem como objetivo situarmo-nos em qualquer uma das diferentes correntes que se têm constituído na investigação neste âmbito, revisitadas, por exemplo, em Cardoso *et al.* (2012), Roldão (2007) e Borges (2001).

conjuntos de "informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, etc.", ou, na perspetiva, talvez um pouco estática mas eloquente, de Gauthier, Bissonnette e Richard (1997: 20), "une sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre à certaines demandes précises de sa situation concrète d'enseignement". Esta heterogeneidade enfatiza a necessidade de uma mobilização adequada dos saberes nos vários contextos, incluindo o pedagógico, competência essencial na atuação dos docentes.

Tabela 1 – Os tipos de conhecimento que fazem parte do conhecimento profissional do docente

<table>
<tr><th>Saberes</th><th colspan="3">construídos na FORMAÇÃO</th><th rowspan="2">construídos no TRABALHO</th></tr>
<tr><th>Autores</th><th>Pedagogia/Currículo/CE</th><th>Ciências dos conteúdos</th><th>Didática dos conteúdos (metaconhecimento)</th></tr>
<tr><td>Shulman (1987)</td><td>c. currículo
c. pedagógico geral
c. objetivos e valores
c. contextos educacionais
c. estudantes</td><td>c. conteúdos</td><td>c. pedagógico dos conteúdos</td><td></td></tr>
<tr><td>Bromme (1988)</td><td>c. pedagógico</td><td>c. tema</td><td>c. didático do tema</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Gauthier et al. (1997)</td><td rowspan="2">s. curriculares
s. Ciências da Educação
s. tradições pedagógicas</td><td rowspan="2">s. disciplinares</td><td></td><td>s. experienciais</td></tr>
<tr><td colspan="2">s. ação pedagógica</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Porlán Ariza et al. (1997)</td><td colspan="2">teorias implícitas</td><td></td><td>s. experienciais</td></tr>
<tr><td colspan="2">s. académicos</td><td colspan="2">rotinas e guiões de ação</td></tr>
<tr><td>Tardif (2009 [2004])</td><td>s. profissionais
s. pedagógicos
s. curriculares</td><td>s. disciplinares</td><td></td><td>s. experienciais</td></tr>
</table>

CE – Ciências da Educação; **c.** – conhecimentos; **s.** – saberes

Sendo importante, como afirma Bromme (1988: 24), "continuar desentrañando estos campos del saber si queremos comprender la relación entre conocimientos profesionales, manejo de la clase y presión del oficio", procurámos identificar, nos vários autores consultados, as dimensões mais ligadas aos meios académicos e as que se vinculam ao contexto de ensino.

As perspetivas difundidas nos anos 80 atribuem uma importância considerável à formação dos docentes, tanto no que respeita a *posse* de conhecimentos aprofundados nas áreas de conteúdo e a capacidade de transformação desses conhecimentos em matéria *ensinável* (Shulman, 1987; Bromme, 1988), como no âmbito da formação geral para a docência.

Estão, neste caso, em causa informações provenientes das Ciências da Educação, da Pedagogia e do Currículo e que se reportam aos estudantes e suas características, aos contextos educacionais, e aos objetivos e valores educacionais, aí incluídas as suas bases filosóficas e históricas (Shulman, 1987). Também contemplam as representações que cada professor possui da escola e do sistema de ensino (a *tradição pedagógica*, nas palavras de Gauthier *et al.*, 1997), bem como as razões subjacentes às suas crenças e às suas ações, baseadas nas teorias de aprendizagem e nos modelos de ensino e de aprendizagem (as *teorias implícitas*, segundo Porlán Ariza *et al.*, 1997). Compreendem, ainda, os saberes da formação profissional (Tardif, 2009), quer os relativos à profissionalidade docente (*saberes profissionais*), quer os respeitantes às doutrinas e conceções que norteiam a prática educativa (*saberes pedagógicos*); e os aspetos curriculares, fixados nos programas e em outros documentos e que correspondem à forma como "la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita" (Tardif, 2009: 30).

As tipologias que surgem a partir dos anos 90 mudam o foco, ou seja, assumem como ponto de partida da investigação nos meios académicos os problemas emergentes no terreno pedagógico (Porlán Ariza *et al*., 1997). É nesse contexto que começamos a encontrar referências aos saberes experienciais, que se mantêm, relativamente aos saberes construídos na formação, "aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales" (Porlán Ariza *et al*., 1997: 158).

Estes saberes não provêm das instituições formativas nem dos currículos, sustentando-se antes no trabalho quotidiano e no conhecimento do meio e incorporando-se na experiência individual sob a forma de "hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser" (Tardif, 2009: 30). São, portanto, saberes práticos que se integram na prática e não se sobrepõem a ela.

A centralidade destes saberes no quotidiano docente faz com que sejam aqueles que, por norma, os professores mais valorizam e consideram os fundamentos da sua competência. Avaliam todos os outros tipos de saber a partir destes, sobretudo por serem saberes que partem não do abstrato, mas do concreto – consistem num *saber* e num *saber-fazer* individuais, próprios.

Por vezes, existe um desfasamento entre estes saberes e os saberes adquiridos em contexto formal, o que provoca um choque gerido diferentemente por cada docente.

A confrontação das várias experiências profissionais permite uma certa objetivação deste tipo de saber, levantando-se, aqui, dois desafios principais: um colocado às instituições de Ensino Superior no sentido de encontrarem uma forma de compaginar esta objetivação com os saberes científicos; o outro aos vários agentes educativos, criando condições, na ótica de Tardif (2009), para que a prática docente tenha uma palavra na validação e legitimação dos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares. A distância entre o meio académico e o contexto do ensino básico e secundário tem diminuído, havendo movimentos de aproximação de parte a parte, materializados, por exemplo, em projetos de investigação e programas de formação. Talvez por isso a seguinte afirmação de Tardif tenha ainda uma certa validade, mas pareça, aos olhos atuais, demasiado radical: "la relación que los profesores mantienen con los saberes es la de "transmisores", "portadores" u "objetos" de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función" (Tardif, 2009: 31).

Um sinal de que as fronteiras entre os saberes oriundos da formação e os saberes provenientes do trabalho poderão estar a esbater-se encontra-se nas conceções subjacentes aos termos *saberes de ação pedagógica* (Gauthier *et al.*, 1997) e *rotinas e guiões de ação* (Porlán Ariza *et al.*, 1997), que na tabela 1 colocámos precisamente na interseção entre dois campos de análise.

A diferença entre os saberes experienciais e os de ação pedagógica radica no facto de os primeiros se situarem puramente no campo da prática, enquanto os segundos constituem uma validação dos primeiros, ou seja, trata-se do "savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe" (Gauthier *et al*., 1997: 23). Estamos, assim, perante uma transformação/transposição/transferência dos conhecimentos recolhidos nas disciplinas conexas da didática a partir de problemas concretos do terreno. São saberes cruciais para a profissionalização dos docentes e constituem um dos fundamentos da sua identidade, mesmo que os docentes muitas vezes se apoiem mais nos saberes experienciais do que nos de ação pedagógica.

As *rotinas e guiões de ação* funcionam como esquemas tácitos que organizam o que se passa em aula. Situamo-los nesse espaço de transição entre os saberes resultantes da formação e os saberes provenientes do meio laboral do trabalho porque

constituem uma proposta que tem como origem um projeto de investigação[14] que parte do terreno pedagógico, aí deteta problemas e procura soluções no diálogo entre a teoria e prática. Pela mesma razão podemos localizar em *região fronteiriça* os saberes académicos (Porlán Ariza *et al.*, 1997), parcialmente alocados às Ciências da Educação e à Pedagogia, mas também às ciências dos conteúdos.

Deixámos para o final os saberes disciplinares e respetiva abordagem didática, precisamente por aqui se situarem os contributos da Linguística para a construção do conhecimento profissional dos professores, sem prejuízo da interação que desejavelmente entabulam com outros tipos de conhecimento. Quando está em causa o ensino de uma língua, os saberes docentes surgem *indexados*, desde 2001[15], ao *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas*, documento produzido pelo Conselho da Europa e que reconfigura aquilo que é esperado do professor, designadamente no conhecimento dos alunos com quem trabalha, dos métodos de gestão dos grupos e das estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, em particular do trabalho por tarefas: "El docente precisa tener conocimientos no sólo teóricos, sino también prácticos del instrumento pedagógico que presenta el *Marco* para el desarrollo del aprendizaje de la lengua: la *tarea*" (García-Cano Lizcano, 2012: 457).

Um contributo para a compreensão de como a Linguística desempenha um papel relevante na Didática – que é um dos objetivos deste estudo – está precisamente nas noções que adiante apresentaremos. Sendo os anos 80 do século passado marcados, como vimos, pela centralidade dos conteúdos nas propostas teóricas, é também aí que encontramos referências para caracterizar os saberes disciplinares. Bromme (1988: 20) considera que "el contenido de la asignatura tiene un especial significado, ya que no sólo es un presupuesto básico, sino al mismo tiempo también un objeto de los manejos del profesor". O docente precisa de conhecer em profundidade aquilo que vai lecionar, mas também saber como gerir pedagogicamente as informações, ou seja, possuir um "metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura" (Bromme, 1988: 20). O

[14] Rafael Porlán Ariza, Ana Rivero García e Emilio Solís Ramírez fazem parte do Grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar), que teve origem em Sevilha nos anos 80 e desde 1999 funciona, na internet (www.redires.net), como uma rede de investigação e discussão de questões docentes. Trata-se de um projeto de base construtivista, numa perspetiva sistémica, que vê a realidade como um conjunto de sistemas em evolução, e crítica, que considera não neutras as ideias e condutas das pessoas.

[15] A referência a um documento oficial produzido em 2001 é apenas exemplificativa, porque, como adiante veremos, o desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito da Educação Linguística e Literária dos alunos é um objetivo que o ensino coloca como central desde que, nos anos 80 e 90, os contributos da Sociolinguística, da Pragmática Linguística e da Teoria da Comunicação se fizeram sentir no território pedagógico.

metaconhecimento acaba por funcionar como um elemento-chave para a abordagem pedagógico-didática dos conteúdos, razão pela qual, na tabela 1, optámos por colocar a referência entre parênteses no topo da terceira coluna.

As matérias a ensinar são, nas palavras de Shulman (1987: 6), uma das "critical features of teaching", ao lado de outras como o contexto de sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou o cumprimento de objetivos não avaliáveis nos testes; daí que o autor valorize bastante o *content knowledge* do professor. À proposta de 1987 que temos estado a seguir juntamos, neste passo, os contributos que o autor fornece, um ano antes, para caracterizar este tipo de conhecimento de base. Assim, Shulman (1986) considera três dimensões do conhecimento do conteúdo: o conhecimento do tema, o conhecimento pedagógico do tema e o conhecimento do currículo.

O *conhecimento do tema* a abordar em aula envolve estruturas substantivas e estruturas sintáticas, dizendo as primeiras respeito à organização dos conceitos básicos e as segundas ao modo como esses conceitos integram asserções de acordo com determinadas regras e com os contextos em que são formuladas. É, na prática, um conhecimento que sustenta a explicação de certos fenómenos e a sua relevância em determinados contextos.

O *conhecimento pedagógico dos conteúdos* é, afirma Shulman (1987: 8) de forma expressiva, "uniquely the province of teachers", na medida em que representa "the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction" (Shulman, 1987: 8). É neste âmbito que se distingue o conhecimento do especialista sobre os assuntos daquele que o professor constrói e que diz respeito à *teachability* (Shulman, 1986: 9), isto é, ao domínio de diferentes formas de abordagem do tema e à consciência das razões que justifiquem a maior ou menor dificuldade dos estudantes em compreenderem aquele tema. No âmbito da formação de professores, existe aqui um espaço de diálogo entre a Linguística e a Didática no sentido de selecionar os aspetos ensináveis e encontrar estratégias de abordagem produtivas e adequadas. Nas palavras de Maria do Céu Roldão, opera-se aqui um processo de transformação, graças à existência de "geradores de especificidades" (Roldão, 2007: 100) que permitem pôr em funcionamento uma capacidade de mútua incorporação de conhecimento, coerente e transformadora, de tal modo que, "por exemplo, o conhecimento didáctico de conteúdo incluirá, modificando-

o, o conhecimento de conteúdo" (Roldão, 2007: 100). Esta dialética mostra a natureza compósita do conhecimento profissional do docente, assente em lógicas conceptualmente incorporadas.

É neste contexto que ganha sentido a contribuição dos saberes académicos e das rotinas e guiões de ação propostos em Porlán Ariza *et al*. (1997: 158), na medida em que são o reflexo do diálogo entre teoria e prática a que já várias vezes aludimos, mobilizando as experiências oriundas do terreno e os saberes disciplinares originários de diversos campos do conhecimento, da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber (Tardif, 2009). Na esteira do novo conhecimento profissional que os autores do grupo IRES advogam, é possível sustentar, então, que "entre el conocimiento académico y el conocimiento en la acción existe un espacio epistemológico desaprovechado" (Porlán Ariza *et al.*, 2010: 33), que pode integrar informações de ambos os tipos.

1.3.3. Nos capítulos III e IV procuraremos explorar modos de concretização desta simbiose entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo, que é também, em simultâneo, a demonstração das relações profícuas que podem estabelecer-se entre Linguística e Didática. Essa colaboração poderá contribuir para que o conhecimento profissional do docente, em particular do professor de línguas, integre informação relevante sobre os temas a abordar, teoricamente sustentada em referências bibliográficas pertinentes e atualizadas, mas também dados sobre as características do público com o qual dialoga no sentido de encontrar recursos e estratégias produtivas na abordagem dos temas, selecionando *o que* ensinar, mas também *como* ensinar e *que ordem* seguir no tratamento das questões.

Falar no processo de ensino e no processo de aprendizagem é falar em processos sociais, de tal modo que "los procesos de producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación pueden considerarse, por tanto, como dos fenómenos complementarios" (Tardif, 2009: 27). Por outras palavras, podemos assumir que a investigação científica está relacionada com o sistema de formação e educação em vigor, de tal forma que as instituições de ensino superior são responsáveis pela produção de conhecimento científico e também pela formação dos docentes com base nesse mesmo conhecimento.

Assim, sustenta Maria do Céu Roldão (2007: 98), a formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica "a consideração de uma

constelação de saberes de vário tipo, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didácticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*) −, que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como «prático»".

Sendo o conhecimento profissional dos docentes um aspeto essencial na sua atuação, veremos, a partir de agora, de que modo a Linguística poderá desempenhar um papel essencial na sua construção quando em causa está a formação do professor de línguas. A relação dialógica que se estabelece entre a Didática e as Ciências da Linguagem permitirá criar condições para a promoção da competência comunicativa dos alunos e para a resolução dos problemas que o terreno pedagógico levanta.

2. Da inseparabilidade entre Didática e Linguística

A constituição da Didática das Línguas como ciência não pode dissociar-se da interação estabelecida com a Linguística, de tal modo que procuraremos, nesta secção um pouco à imagem de toda a dissertação, argumentar a favor de uma relação de *inseparabilidade* [16] entre ambas, sendo importante, não procurar dissociá-las, mas *sopesar*, neste contexto, os contributos que a Linguística pode trazer à (investig)ação didática, mas também o contrário, como veremos.

Por um lado, enfatizamos a relação de interdependência entre uma área e a outra, recordando que a Linguística Aplicada (LA) esteve na génese da Didática das Línguas, mas também que as questões colocadas no ensino da língua, de modo a contribuir para práticas mais sustentadas e efetivas (Didática), fazem emergir, por vezes, questões que alimentam a investigação ao nível da Linguística. Estas pesquisas são conduzidas por professores de língua do Ensino Básico (EB), enquanto agentes da ação pedagógica no terreno, e por docentes do Ensino Superior, na medida em que formam futuros educadores e deles escutam questões sobre o funcionamento da língua que sustentam novas pesquisas.

Por outro lado, falar em inseparabilidade contribui, igualmente, para afastar a ideia de anexacionismo (Puren, 2014) e aplicacionismo (Alarcão, 2010), perspetivas que, durante vários anos, balizaram o modo como se analisou a influência da Linguística (e de outras disciplinas) na Didática. O alerta para este perigo emergiu não só na investigação em Didática (Puren, 2014; Alarcão, 2010; Galisson, 1997), mas também na própria Linguística, considerando-se a maior adequação de uma *linguística implicada* ou *aplicável* em vez de *aplicada* (Fonseca, 2001) e identificando os efeitos nefastos da aplicação direta de modelos formais ao ensino.

Daqui decorre um terceiro argumento a favor desta inseparabilidade, relacionado com o facto de que a Didática das Línguas "se centra en la enseñanza o el aprendizaje de los usos lingüísticos y en la formación de los dominios de la interacción verbal en el ámbito social" (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 12). Sendo a língua, embora perspetivada sob enfoques diversos, o objeto da Linguística e da Didática, torna-se difícil sustentar um ensino que prescinda dos contributos de ambas as

[16] Inspirámo-nos num artigo de Fernanda Irene Fonseca (2000) em que a autora advoga a existência de uma relação de inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. Identificada a *fonte*, percorreremos adiante os argumentos que permitem sustentar a nossa proposta.

áreas. Esta articulação ganha ainda maior pertinência se considerarmos que, ao contrário do que sucede com outras matérias, "en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, el uso lingüístico es a la vez objeto e instrumento de la interacción didáctica" (Camps, 1998: 40), ou mais precisamente, "a linguagem é não só o meio como igualmente o objecto" (Fonseca & Fonseca, 1990: 23). Tal significa que, em aula, se ensina a língua utilizando a própria língua, que é também o recurso privilegiado na abordagem de conteúdos relativos a outras disciplinas. Considerá-la um meio, e não um instrumento (exterior ao ser humano), é valorizar a sua indissociabilidade do locutor e o seu papel na organização cognitiva do indivíduo (Fonseca, 1994a: 120), com reflexos nas áreas do ensino da língua e da literatura, nas áreas curriculares, nas relações sociais, interpessoais e de grupo e nas atividades institucionais de que os jovens participam.

Deste modo, na presente secção, começamos por avaliar as relações entre Didática e Linguística, quer de um ponto de vista terminológico, quer epistemológico, no sentido em que "el problema central de la enseñanza está en las relaciones entre el «área científica de la lengua» y los conocimientos pedagógicamente adecuados para conseguir una formación lingüística de los alumnos" (González Nieto, 2001: 37), na sequência do que afirmáramos a propósito da construção do conhecimento profissional dos docentes. Aqui, ganha particular relevo a diacronia linguística, na medida em que constitui um dos eixos desta dissertação e justifica que equacionemos a sua relevância no ensino desde os primeiros anos de escolaridade.

Sendo a Didática uma disciplina que tem como finalidade principal a resolução de problemas emergentes na prática pedagógica, procuraremos, ainda, sistematizar os contributos da Linguística para esse propósito, em particular na definição e progressiva reorientação de noções centrais no ensino como *língua* e *gramática*, porquanto "las diversas concepciones de la lengua según se atienda a unos u otros aspectos de su funcionalidad y de su descripción (…) condicionan la elección de la metodología y de los procedimientos de intervención" (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 13). A evolução destas noções e da investigação em Ciências da Linguagem motiva mudanças na investigação em Didática, como sustentam, por exemplo, Alarcão *et al.* (2007), quando discorrem sobre a relevância de uma didática de línguas e do plurilinguismo e do conceito de intercompreensão enquanto negociação de sentidos e mobilização de conhecimentos, com implicações pedagógicas, cenário que começou a desenhar com particular acuidade nos primeiros anos do séc. XXI.

Veremos, assim, como a Didática e a Linguística podem caminhar lado a lado no ensino da língua, sem verem posta em causa a sua identidade e tendo em mente que esta relação não poderá, em momento algum, viver da aplicação direta de modelos, mas de uma interação e negociação ponderadas.

2.1. Um percurso epistemológico e terminológico

Se a Didática tem como sustentáculo a interdisciplinaridade, o mesmo é possível afirmar da Linguística, "tendo em conta que o objeto de estudo (as línguas) faz, endogenamente, parte da caracterização biológica e social do homem" (Mineiro, 2012: 129). Esta afirmação ganha particular relevo quando em causa está a Linguística Aplicada ao ensino da língua, disciplina que se encontra na génese da Didática e de que, por isso, agora nos ocuparemos[17].

As primeiras décadas de investigação ao nível da LA, entre os anos 40 e 70 do séc. XX, ficam marcadas por uma perspetiva de aplicacionismo das inovações provenientes das teorias linguísticas formais, em particular o estruturalismo e o generativismo, ao ensino das línguas. A afirmação epistemológica desta nova ciência, que necessitava de especificar o seu objeto de estudo e delimitar os modos e áreas de *aplicação*, passava, em parte, por dar resposta às questões emergentes no ensino das línguas, sobretudo, mas não exclusivamente, das línguas estrangeiras.

Os avanços que a Linguística da Comunicação, a Sociolinguística, a Psicolinguística ou a Pragmática Linguística conheceram a partir da década de 60 foram importantes numa mudança de perspetiva, de tal modo que, "a mediados de los setenta, un concepto jerárquico y mecanicista de la aplicación va dejando paso a otro más matizado y a una lingüística aplicada teórica e interdisciplinar, junto a la práctica" (González Nieto, 2001: 31). O desenvolvimento de modelos funcionais, pragmáticos e no âmbito da teoria da comunicação começou a mudar a perspetiva da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e a abrir caminho à constituição da Didática como

[17] Não é nosso objetivo apresentar a génese e evolução da Linguística Aplicada (LA), mas apenas os contributos que, no seu percurso, tem trazido à constituição e afirmação da Didática das Línguas. Para uma revisão das dimensões histórica e epistemológica da LA, consultar, por exemplo, González Nieto (2001), Payrató (1998), Slama-Cazacu (1984) ou Fonseca & Fonseca (1990). Como somente consideraremos o ramo da LA relacionado com o ensino (e não as *aplicações* a outras áreas), ocorrerão, oportunamente, referências à Linguística Educativa ou Educacional, ramo da LA proposto por Spolsky (1974: 554) que tem como escopo "the interaction of formal education with language". Constitui uma reação ao *aplicacionismo* das teorias formais ao ensino, valorizando aspetos relevantes para o desenvolvimento linguístico da criança e para o desenho de políticas educativas adequadas.

ciência, ao mesmo tempo que reforça(va) a ligação entre as duas áreas de conhecimento. O principal objetivo da LA, nas palavras de McCarthy (2001: v), é o de promover "the relationship between knowledge, theory and practice in the field of language"; assim, "provoking thought, above all, is what applied linguistics should be doing for their consumer audiences" (McCarthy, 2001: v), atitude que, aliás, deveria ser a matriz de qualquer aula de língua desde os primeiros anos de escolaridade, com vantagens sobre a mera memorização de conteúdos descontextualizados.

A atitude *provocadora* permite articular a reflexão ao nível da LA com os contributos da Linguística, num movimento que McCarthy (2001: 4) designa por "bi-directional accountability": a Linguística Aplicada pode constituir-se como o terreno de aferição de algumas teorias linguísticas e da sua aplicabilidade (sem que tal signifique que essas teorias são elaboradas com o fim único da *aplicação*), que, por sua vez, servirão, igualmente, para avaliar as soluções encontradas. Esta perspetiva reforça a dimensão explicativa da Linguística e a sua relevância no território da Didática, no qual "debe perseguir prioritariamente la solución de los problemas planteados en la enseñanza de lenguas modernas" (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008: 18).

É esta dimensão de resolução de problemas que aproxima a LA da Didática, na medida em que se situa num espaço que lhe permite conduzir "una orientación o dimensión de la investigación lingüística, propia de todos los campos de estudio incluidos en las ciencias del lenguaje", segundo a qual, "partiendo de marcos (teóricos) interdisciplinarios, persigue como objetivo la resolución de problemas (prácticos) derivados de la praxis lingüística, del uso lingüístico en que se concreta la capacidad humana del lenguaje" (Payrató, 1998: 24). A Linguística Aplicada é, portanto, interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas e apresenta uma importante dimensão educativa, funcionando como "instrumento de configuração, de equacionação e também de resolução de problemas que atingem esta área de actividade [o ensino]" (Fonseca & Fonseca, 1990: 23), para o que necessita de se articular não só com as Ciências da Linguagem, mas também com os avanços na Metodologia, Psicologia, Pedagogia e Sociologia.

Apesar desta afinidade, há especificidades que têm de ser preservadas e que passam pelo facto de as duas disciplinas possuírem "objets partiellement disjoints" (Boutet, 1988: 41), ou seja, o objeto da Didática incide, como vimos, no conjunto complexo de processos de aprendizagem das línguas, sendo, portanto, uma disciplina de intervenção, enquanto a Linguística não o é em primeira análise, apresentando uma

vocação essencialmente descritiva e explicativa. Embora esteja já, pela sua dimensão prática, num espaço de transição entre Linguística e Didática, a LA apresenta princípios teóricos relevantes para o ensino, mas não necessariamente técnicas de ensino, pois a sua responsabilidade reside, sobretudo, em "provide an interface between linguists and practitioners where appropriate" (McCarthy, 2001: 5).

Consideradas as diferenças, o foco da presente dissertação são, contudo, os pontos de contacto entre ambas, decorrentes, em primeira instância, do facto de possuírem "objets partiellement communs" (Boutet, 1988: 41) e de assumirem a língua simultaneamente como objeto e meio. Numa interessante síntese comparativa dos percursos de Didática e Linguística, Josiane Boutet (1988) recorda o recurso a métodos de trabalho diferentes e "une visée interventionniste, voire prescriptive" (Boutet, 1988: 41) da Didática, ausente da Linguística, numa relação assimétrica que tem variado ao longo dos anos: ora se coloca a linguística ao serviço da didática para lhe fornecer modelos linguísticos de análise[18], ora a didática ao serviço da linguística no sentido de aplicar os resultados de trabalhos científicos.

Quaisquer que sejam as modalidades desta intervenção, importa sublinhar que há transformações a fazer aos objetos linguísticos para que se possam tornar objetos didáticos e vice-versa, sendo certo que, em todo o caso, o ensino da língua também sugere vias para a própria investigação linguística (Camps, 1998: 37; Camps, 2012: 27). Centra-se neste *vaivém* a discussão que será, de agora em diante, direcionada para o domínio terminológico, em consonância, no plano das Ciências da Linguagem, com o que afirmámos, na secção anterior, sobre a *transposição didática* dos saberes das disciplinas conexas.

2.1.1. Da aplicação à inseparabilidade

Apresentados os aspetos que contribuem para a construção de um percurso epistemológico de união entre Didática e Linguística Aplicada no ensino de línguas, avaliaremos agora o modo como as opções terminológicas participam, igualmente, desse percurso e sobre ele revelam perspetivas diferentes, face a uma flutuação entre termos mais neutros e outros mais marcados.

[18] São inúmeros os textos em que se defende a importância da Linguística para o ensino e para a aprendizagem de línguas, bem como para a formação de professores. Veja-se, a título de exemplo, Fernanda Irene Fonseca (1994a), Inês Duarte (2001), João Costa (2008) e Ana Maria Brito (1998 e 2010).

2.1.1.1. A noção de *aplicação*, *inscrita* na designação da própria disciplina, pode corresponder a duas realidades: a utilização dos modelos linguísticos em outros domínios científicos, na interseção com a Psicologia, a Sociologia ou a Etnologia, por exemplo; ou a aplicação das Ciências da Linguagem a um campo específico, como, por exemplo, o ensino. Aqui, corresponde à "translación de las nociones, planteamientos y modelos de las lingüísticas de intersección a la enseñanza de lenguas" (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008: 19). Tendo ficado indelevelmente ligado à transposição dos modelos linguísticos formais para a sala de aula, o termo *aplicação*, ou melhor, o seu contraponto negativamente conotado, o *aplicacionismo*, tem sido questionado por vários autores (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008; Puren, 1997 e 2014; Galisson, 1997; Cuq & Gruca, 2005; Alarcão, 2010; Camps, 2012).

Henri Besse recorda, por exemplo, que a Linguística traz um contributo importante à Didática ao contribuir para definir *o que* ensinar. Ao mesmo tempo, alerta para que, por vezes, "ce QUOI est étudié indépendamment de ses implications culturelles, de ce qui détermine son usage dans les classes" (Besse, 1989: 34), ficando associado a uma perspetiva de estudo da língua desprovido das referências culturais em que ela se inscreve e, ao mesmo tempo, ajuda a construir. Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990: 21) afirmam "claramente rejeitar a concepção de aplicação da Linguística como transferência das suas práticas e resultados para áreas em que a linguagem verbal surja como elemento interveniente", na medida em que tal configura uma relação unidirecional inaceitável.

Assim, e sob a influência das teorias funcionalistas e comunicativas, a Linguística Aplicada procura tornar mais preciso o *escopo* do termo aplicação, que se encaminha no sentido de perceber que a língua é um complexo de variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas; informar a seleção, a organização e a apresentação dos materiais pedagógicos; compreender as coordenadas e os termos que configuram o ato verbal; e utilizar, no ensino, uma metalinguagem coerente e explícita (Fonseca & Fonseca, 1990: 25). Estas dimensões serão enquadradas por uma valorização da correlação entre o social e o linguístico, de que as teorias clássicas da Linguística não dão conta. A *aplicação* reúne condições para ser bem sucedida se tiver em consideração que "ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar numa pluralidade de discursos, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, uma pluralidade de actos, nos

quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social" (Fonseca & Fonseca (1990: 44 e 45).

2.1.1.2. A consciência de que o termo *aplicação* é, apesar dos vários esclarecimentos aduzidos, negativamente conotado e se presta a leituras *distorcidas* conduz diversos autores a procurar uma designação mais adequada à especificidade das relações entre Linguística e Didática. Algumas dessas tentativas preservam um radical etimologicamente ligado à ideia de *dobrar* (*plicare* em latim), estando em causa o modo como as duas disciplinas se voltam sobre um mesmo objeto (o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua). Variam os afixos utilizados, na medida em que constituem uma perspetiva particular sobre esse *dobrar*.

Em meados dos anos 90, Fernanda Irene Fonseca considera mais pertinente falar de um "processo não de aplicação mas de implicação" (Fonseca, 1994b: 115), ou seja, "uma reflexão teórica sobre a linguagem e seu funcionamento à luz dos avanços da Linguística e disciplinas afins" (Fonseca, 1994b: 115), de modo a tornar mais rigorosa e sustentada a definição do objeto didático *língua*. Esta passagem da aplicação à implicação (cf. Halté, 2008, a propósito da elaboração didática) distingue, por outro lado, uma vertente mais intervencionista de uma mais investigativa (Besse, 1989: 35), estando a primeira mais vocacionada para a transferência para a sala de aula das teorias linguísticas e a segunda para a análise linguística do que se passa em aula, em particular dos discursos e das interações aí produzidos. A reflexão sobre a língua tomando como referência as teorias linguísticas de inspiração comunicativa (e não já formal) permite sustentar a relevância da Linguística como "condição de uma renovação do ensino da língua materna profunda e consciente" (Fonseca, 1994b: 115). Apesar de procurar ultrapassar a visão tradicional, a Linguística *implicada* não se liberta, na perspetiva de Puren (1997: 119), das conotações que marcam os anos anteriores, manifestando-se, assim, o autor francês "contre l'applicationnisme sous toutes ses formes, y compris la plus *soft*, celle de l'*implicationnisme*".

Um termo porventura mais equitativo – e mais próximo do que temos em mente ao falar em *inseparabilidade* – é o de *coimplicação*, que Maria José Frias (2003: 308) defende que "deve saturar a Didáctica desta área, as relações entre Linguística e Didáctica e os contributos da Linguística para a construção da teoria própria da Didáctica". Estaremos, assim, mais próximos de uma conceção de investigação que parta do terreno, tal como Galisson e outros autores consideram adequado (cf. Secção

1), para a ele voltar com sugestões que ajudem a resolver os problemas aí encontrados. Enquanto a aplicação assenta num movimento unidirecional da Linguística para a Didática, a *coimplicação* sugere uma simbiose e um diálogo entre ambas na reflexão sobre os usos da língua, particularmente quanto à sua abordagem pedagógica, e, consequentemente, na tomada de decisões e na apresentação de itinerários e de recursos didáticos adequados e relevantes para as finalidades a que se propõem. Para tal, torna-se essencial estabelecer relações de interseção entre a Didática e a informação científica proveniente da Linguística e da Literatura, elas próprias mediadas pela Linguística Aplicada e pela Literatura para a Infância.

A ideia de que a bidirecionalidade constituirá uma perspetiva mais produtiva para equacionar as relações entre as duas disciplinas percorre as escolhas terminológicas que agora analisaremos, começando pela de *aplicabilidade*. Fernanda Irene Fonseca (2001) defende que este termo se afasta do mecanicismo subjacente à noção de aplicação e pressupõe uma atuação fundamentada, com o objetivo de exprimir a relação dinâmica e dialética entre teoria linguística e prática de ensino da língua:

> "Falar de aplicabilidade permite pôr em relevo um dos aspectos marcantes dessa especificidade: a necessária actuação individual de um sujeito aplicador dotado de conhecimentos e capacidades que lhe permitem inserir-se num processo em aberto cuja efectivação realiza mediante **escolhas conscientes**" (Fonseca, 2001: 19; sublinhado nosso).

A aplicabilidade "no es algo añadido, sino constituyente de la teoría" (González Nieto, 2001: 32), o que vai ao encontro da perspetiva que se instala, igualmente, na Linguística funcionalista, segunda a qual as funções não são algo externo à linguagem, mas constitutivo dos seus usos (Halliday & Hasan, 1989). A aplicabilidade, *jogada* na interação dialética entre Linguística e Didática, só fará sentido se os seus agentes tiverem consciência das especificidades da noção de *língua* como objeto linguístico e como objeto didático, considerado no contexto particular do processo de ensino e de aprendizagem. Só assim será possível que as propostas resultantes desse diálogo sejam adequadas às questões equacionadas. Assim, "propor uma substituição da noção de aplicação pela de aplicabilidade não é um mero jogo de palavras" (Fonseca, 2001: 16), sobretudo numa área em que se torna, por vezes, difícil estabelecer a distinção sujeito/objeto, teoria/prática ou ciência/tecnologia (como vimos na secção 1, ao destacarmos o estatuto híbrido da Didática, que se afasta da ciência pelo

seu pendor parcialmente normativo e se aproxima da tecnologia pela procura de resolução de problemas).

Ainda no âmbito desta perspetiva dialógica, Mendoza Fillola e Cantero Serena (2003: 22) propõem a designação *aplicacionismo de ida e volta*, recordando que a Didática foi inicialmente uma parte da Linguística Aplicada e hoje oferece à Linguística "los conocimientos que su investigación específica ha elaborado, sus conceptualizaciones y sus métodos de investigación, y una visión de los fenómenos lingüísticos más compleja pero también más concreta". Esta constatação permite colocar em evidência a construção de um conhecimento duplamente reflexivo na Didática, por envolver uma atividade reflexiva e por partir da ação para analisá-la e conhecê-la com a finalidade de a ela voltar (Camps, 2012: 33), em conformidade com o que afirmámos na secção anterior.

Estamos perante aquilo a que, já fora do âmbito etimológico que tem acompanhado neste percurso, Francine Cicurel (1988) designa por "mouvement réciproque", que consiste numa "nouvelle *circularité* entre la didactique et les sciences du langage" (Cicurel, 1988: 19). Explica a professora francesa que o discurso da aula é autonímico e, referindo-se a si próprio, envolve um trabalho metalinguístico (sobre o próprio código). Possui, pela mesma razão, uma dimensão ficcional, porque parte muitas vezes de exemplos forjados, mesmo quando oriundos de situações reais, que são didatizados. O discurso de aula é alvo de análises linguísticas tanto em Didática como em Pragmática e Análise Linguística do Discurso. Deste modo, a Didática fornece à Linguística um terreno de investigação para as pesquisas em Linguística (a comunicação em sala de aula é um dos tipos de interação social): "La classe est un lieu privilégié d'étude car elle est l'expression de normes, croyances et valeurs d'une communauté" (Cicurel, 1988: 20).

Finalmente, na *metáfora do mercado*, que coloca em paralelo os contributos que a Didática procura nas Ciências da Linguagem com uma ida às compras, Vivès (1988) propõe o termo *recondicionamento* para caracterizar, a dois níveis, a interação estabelecida: "d'une part, les modifications qui sont (ou ne sont pas) introduites dans les produits linguistiques afin de les rendre aptes à circuler dans le réseau de distribution didactique et, d'autre part, les « modes d'emploi » qui les accompagnent en vue de leur utilisation dans la classe" (Vivès, 1988: 26). Entendendo por produtos os domínios de estudo, as teorias e as descrições (taxinomias e percursos de análise), o autor situa os contributos da Linguística no plano da definição do objeto didático *língua* e da seleção

das metodologias a utilizar na sua abordagem em contexto pedagógico, embora não analise, na proposta apresentada, o caminho *inverso*.

2.1.1.3. Verificamos, no itinerário terminológico traçado, a evolução de designações historicamente marcadas (*aplicação, aplicacionismo*) para outras caracterizadas pela atenuação de uma certa conotação negativa e pela valorização da dimensão dialogal desejavelmente presente na relação Linguística-Didática. Parece-nos, assim, possível considerar a existência de uma relação de *inseparabilidade* entre as duas disciplinas no contexto do ensino da língua. Esta opção não significa colocar em causa as especificidades de cada uma, mas *convocá-las* para a caracterização do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, para a resolução de problemas que nele ocorram, para a formação inicial e contínua de educadores e professores e para a definição de políticas de educação linguística e literária adequadas, investimento que se situa nas dimensões investigativa, formativa (de alunos e professores) e política da Didática e cujos termos agora explicitaremos.

2.1.2. As dimensões da inseparabilidade

Já na introdução da secção enunciámos alguns argumentos a favor desta proposta: falar em inseparabilidade sublinha a relação de interdependência entre as duas áreas no ensino, ao mesmo tempo que permite afastar a ideia de anexacionismo (conotação de que o termo *aplicação* e todos os que com ele se relacionam dificilmente se libertam) e enfatizar uma afinidade que se verifica, desde logo, ao nível do objeto de estudo.

2.1.2.1. No terreno da pedagogia da língua, Fernanda Irene Fonseca (2000) considera indissociáveis o ensino da língua e o ensino da literatura, pela "coincidência dos objectivos a atingir" (Fonseca, 2000: 44), pela possível exploração das "amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua" (Fonseca, 2000: 37) e pela "percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos" (Fonseca, 2000: 40) e da "gama múltipla de utilizações da linguagem" (Fonseca, 2000: 40). Ora, será viável e até desejável reinvestir esta linha argumentativa na caracterização das relações entre Didática e Linguística no contexto do ensino, por

duas razões fundamentais: a afinidade parcial de objetivos entre as duas disciplinas e as particularidades do *objeto-meio* de ensino.

No que diz respeito aos propósitos de atuação, tanto a Didática como a Linguística Aplicada visam, como vimos, a resolução de problemas relacionados com os usos linguísticos. No outro polo situam-se as questões relativas ao *objeto-meio*. Este duplo estatuto de que a língua goza torna (ainda) mais produtiva e radialmente estruturada a investigação, que tanto pode incidir sobre aspetos a considerar no ensino como sobre os discursos produzidos em contexto pedagógico. Trata-se de questões que interessam à Didática, para delinear percursos e políticas adequados, e à Linguística, na caracterização discursiva e enunciativo-pragmática das várias situações de comunicação. Por outro lado, os estudos linguísticos (e literários), nas suas dimensões fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, pragmática e discursiva, exploram, sistematizam e *dão a ver* as virtualidades da língua, as propriedades lógico-formais que permitem usos variados (em sincronia e diacronia), denotativos ou conotativos, reais, virtuais ou ficcionais, *plasmados* em discursos únicos e irrepetíveis, mesmo quando enquadrados e *moldados* por circunstâncias contextuais e históricas parcialmente comuns.

Retomando aqui as palavras de Fernanda Irene Fonseca, esta "gama múltipla de utilizações da linguagem (em que está incluído o uso literário) constitui um *continuum*, no interior do qual as diferenças se instituem como variações gradativas e não como fronteiras" (Fonseca, 2000: 40), questão crucial para o ensino, a dois níveis. Por um lado, permite perceber que a linguagem não se restringe à função comunicativa, desempenhando igualmente uma função heurística, lúdica e cognitiva[19] relevantes para a estruturação do pensamento. Consequentemente, a Didática poderá, tendo consciência desta particularidade, delinear percursos de abordagem que considerem as várias funções da linguagem – não há comunicação sem pensamento (linguisticamente estruturado) –, bem como as suas características estruturais e semânticas, que se atualizam em usos diversos. Só a consciência da plasticidade da língua tornará estes percursos rigorosos, sistemáticos, adequados e eficazes. Por isso, mesmo que, como afirma Galisson (1997: 77), as línguas sejam "de moins en moins considérées comme

[19] Não pretendemos aqui explorar exaustivamente as funções da linguagem, tratando-se embora de uma questão essencial na definição de políticas e percursos de ensino da língua, porquanto permite avaliar as circunstâncias em que os falantes produzem e recebem discursos variados. A consciência dessa *paleta* funcional revela-se fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa. Para uma síntese das funções e usos da linguagem, ver, por exemplo, Halliday & Hasan (1989) e Fonseca (1994a).

des objets d'étude et de plus en plus comme des outils de communication"[20], há uma dimensão cognitiva da linguagem que nunca poderá ser afastada, sob pena de se perder também o sustentáculo da vertente comunicativa. Além disso, como acima sustentámos, a proximidade do *terreno* confere à Didática um estatuto privilegiado para levantar à Linguística novas questões de investigação, instigadas pelas situações particulares de comunicação que emergem do contexto pedagógico.

2.1.2.2. Fixados os *alicerces* desta relação de inseparabilidade, que fazem da Didática "un domaine largement pluridisciplinaire s'orientant vers un questionnement et des réponses qui lui sont propres" (Besse, 1989: 36), procuraremos, agora, elencar muito brevemente os contributos que as diferentes áreas da Linguística podem trazer ao contexto de ensino da língua e que se tornarão visíveis, assim esperamos, nos demais capítulos desta dissertação. Situam-se mais ao nível de ajudar a formular as questões que emanam do terreno e a formular as hipóteses do que propriamente a encontrar as respostas (Chiss, 1989: 47-48) e são investidos no desenvolvimento das competências linguísticas do aprendente, na oralidade, na leitura, na escrita e na criação de uma progressiva autonomia (Alarcão, 2010: 76).

Esta indissociabilidade emana das várias disciplinas em que se organiza a investigação linguística. A descrição das propriedades estruturais e formais das línguas é assegurada pela Fonologia, pela Morfologia, pela Lexicologia, pela Sintaxe e pela Semântica, cujos contributos sistematizaremos no âmbito da caracterização sincrónica e diacrónica da modalidade, sustentada numa perspetiva pragmático-discursiva, com vista a uma posterior delimitação de um percurso didático. A Linguística Textual e a Análise do Discurso assumem, face ao exposto, um papel central tanto na descrição, como no ensino, no caso particular o ensino implícito da modalidade linguística no 1.º ciclo do Ensino Básico, constituindo, segundo Vivès (1988), a proposta teórica mais adequada ao contexto pedagógico, por estar "en rapport direct avec les activités d'apprentissage proposées, qui visent des savoir-faire de lecteur, et non des savoirs linguistiques" (Vivès, 1988: 29).

[20] O autor produz esta afirmação num artigo em que contesta a ideia de que a Linguística possa ser encarada como uma *metadisciplina* da Didática, pelo facto de a língua ser adquirida, ao contrário do que acontece com a matemática, por exemplo, que tem de ser aprendida. Galisson (1997) considera que a Linguística não responde às exigências sociais do público, nem ao *génio* do objeto língua-cultura estudado (mais afetivo e menos racional), conceção que, na atualidade, estará ultrapassada pelas respostas que a Linguística fornece em várias áreas. Para além dos contributos na descrição dos processos de ensino e da aprendizagem, revela-se essencial no estudo dos processos de aquisição, estatuto singular face, precisamente, às áreas cujo domínio a criança desenvolve apenas no ensino.

Do ponto de vista do desenho metodológico desta tese, destaca-se a presença de outras duas disciplinas das Ciências da Linguagem: a Sociolinguística e a Filosofia da Linguagem. A valorização – que não adoção *cega* e exclusiva – da perspetiva comunicativa permite relembrar que a Sociolinguística nos coloca "ante una concepción de lengua como conjunto de contextos y de enunciados apropiados para ellos antes que como un sistema" (González Nieto, 2001: 148). É a atividade social que determina a adequação dos enunciados linguísticos; daí a relevância da Sociolinguística para o ensino, pois permite caracterizar certos âmbitos de uso da língua e os enunciados que aí se produzem, bem como estabelecer uma ordenação dos mesmos com vista à sua abordagem pedagógica. As noções de *competência comunicativa* e de *norma* são altamente devedoras desta disciplina. A Filosofia da Linguagem está subjacente a todos os momentos em que se equacionam as relações entre pensamento, linguagem e realidade, eixo fora do qual nunca será possível pensar a relação pedagógica, de tal modo que utilizamos, no percurso didático desenvolvido junto de alunos do 1.º Ciclo, a Filosofia com Crianças e Jovens como metodologia de trabalho.

Duas outras perspetivas de análise do fenómeno linguístico assumem um papel estruturador desta dissertação: a Linguística Histórica, cuja relevância sublinharemos numa subsecção própria, e a Psicolinguística, disciplina que autores como Cuq e Gruca (2005) consideram situar-se na charneira entre Linguística e Didática e que nos fornece, aqui, um conjunto de informações essenciais no âmbito da aquisição da modalidade, no sentido de prepararmos uma intervenção no terreno mais adequada.

2.1.2.3. Apesar de o termo *inseparabilidade* nos parecer menos marcado, mas igualmente fiel ao espírito das relações entre as duas disciplinas, não esgota nem resolve a discussão terminológica, que não o é apenas. Na verdade, há zonas de indefinição e fronteiras provavelmente, inevitavelmente indelimitáveis entre Didática e Linguística Aplicada. Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990: 32) consideram, no rol das funções que a LA pode desempenhar no contexto do ensino da língua, as seguintes: "levantar o objecto do ensino", desenvolver "as tarefas de selecção e organização dos materiais", bem como definir os "objectivos do mesmo ensino-aprendizagem". Quase 40 anos depois de estas afirmações terem sido proferidas, é relativamente consensual que estas ações são assumidas pela Didática das Línguas, mas nunca serão cabalmente cumpridas sem o olhar crítico da LA, num espírito de colaboração científica e pedagogicamente informada. Quanto a definição do objeto de estudo tem de

participação do didaticista e quanto tem de participação do linguista é, certamente, uma questão de resposta tão difícil quanto irrelevante neste contexto, desde que a especificidade dos contributos de cada um seja respeitada e que a promoção da educação linguística e literária dos alunos seja assegurada de modo adequado e eficaz.

2.1.3. Modelos linguísticos e modelos pedagógicos: para um modelo pedagógico de gramática

Das relações que a Didática engendra com as Ciências da Linguagem resulta a produção de modelos, que contribuem para construir, como vimos, a identidade da disciplina, na medida em que constituem representações da realidade destinadas a agir sobre ela (Puren, 2014) e a dar respostas às várias questões colocadas nas práticas de ensino. A modelização é, assim, parte integrante da inseparabilidade que temos estado a caracterizar e acompanha "la necesidad de realizar una transferencia, es decir, la transformación de los contenidos científicos en contenidos pedagógicos" (González Nieto, 2001: 55). Por isso, é necessário definir à partida categorias para a análise, a metodologia a utilizar e os conteúdos que os alunos devem aprender.

2.1.3.1. Esse processo pressupõe, igualmente, a consciência de que os modelos pedagógicos não podem ser uma réplica dos modelos linguísticos, na medida em que possuem uma natureza e finalidades diversas.

As conclusões resultantes da investigação em Linguística são provisórias, porque a sua validação num momento não impede que novos dados infirmem as hipóteses iniciais. Consequentemente, o trabalho nesta área está sujeito a uma revisão constante, à entrada de novos contributos e à coexistência de diferentes perspetivas sobre o mesmo objeto de estudo (Camps, 1998: 42). Deste modo, sustenta Cicurel (1988: 16), os modelos linguísticos são "des matières qui « forment l'esprit » sans nécessairement former directement au métier que l'on va exercer", razão pela qual a sua adaptação ao contexto didático implica uma revisão e uma reconfiguração significativas.

Enquanto a investigação linguística avança *por saltos*, a atuação didática não pode fazê-lo, porque interfere com o dia-a-dia de muitos agentes educativos e desempenha um papel crucial na formação de indivíduos desde os primeiros tempos de vida. Assim, os conhecimentos pedagógicos são objetos de conhecimento em si mesmo,

acabados (ou pelo menos imutáveis durante um período de tempo considerável) e tendencialmente prescritivos. A investigação nas ciências de referência também obriga a tempos e procedimentos diferentes face à investigação em didática. Os modelos pedagógicos tendem, assim, a privilegiar um único modelo linguístico e não o confronto de perspetivas diferentes (Camps, 1998: 42).

Não só a influência da Linguística na Didática não é direta, como se apoia em certas formulações e conceções teóricas em detrimento de outras. González Nieto (2001) sustenta que os modelos funcionais e comunicativos são mais úteis para o ensino da língua do que os formais por apresentarem uma perspetiva mais abrangente e coerente, pois, "mientras estos sólo responden a cuestiones científicas – y sólo a algunas –, los primeros nos aportan también conocimiento pedagógico" (González Nieto, 2001: 55), aspeto que avaliaremos nas subsecções referentes ao ensino da língua e, em particular, da gramática. É, contudo, importante, como aí defenderemos, valorizar os contributos de diferentes áreas e *escolas* de investigação para o terreno da Didática, promovendo "la compatibilidad de enfoques funcionales y formales, pues en determinados momentos tendremos que echar mano de éstos" (González Nieto, 2001: 57). Aliás, se nos circunscrevêssemos a um modelo linguístico único (de natureza funcional ou outra), estaríamos a espartilhar a construção de modelos didáticos, privando-os de dimensões relevantes do uso e do estudo da língua e, eventualmente, a promover o *aplicacionismo* que, hoje em dia, merece justificados reparos. Torna-se essencial delinear uma visão de conjunto dos vários modelos, sobretudo no sentido de valorizar e reinvestir o seu caráter interdisciplinar e humanista, que existe apesar de eventuais diferenças ideológicas que lhes subjazam, perspetiva em que assenta, desde os anos 70 do séc. XX, a Linguística Educativa. Em suma, "la démarche n'est sûrement pas d'aller chercher des modèles *a priori* mais plutôt celle d'accepter, éventuellement d'intégrer, chemin faisant, des objets théoriques qui aident à la constitution de sa recherche" (Cicurel, 1988: 21).

2.1.3.2. Sendo a modelização necessária à Didática, várias *vozes* têm dado conta da necessidade de promover a elaboração de um modelo pedagógico de gramática que possa sustentar efetivamente as práticas de ensino, considerando especificidades de natureza didática e linguística. No final dos anos 80, Vivès afirmava não existir um "modèle général de la communication englobant les divers courants existant à l'heure actuelle" (Vivès, 1988: 29). Anna Camps (2012: 37) considera urgente "la elaboración

de una gramática pedagógica, fundamentada desde el punto de vista lingüístico y didáctico", tendo em vista "la dispersión de los contenidos gramaticales de los materiales curriculares actuales". Já em 2001, contudo, González Nieto apresentara uma proposta de modelo pedagógico de gramática da comunicação em que evidencia os eixos que desejavelmente estruturarão a sua abordagem. No entender do autor (González Nieto, 2001: 297), deveria proporcionar-se aos alunos conhecimentos sobre os contextos comunicativos (âmbitos do discurso e mundos de referência), sobre os textos que circulam nas várias situações comunicativas e sobre as formas linguísticas que deles fazem parte. Os elementos constituintes de cada um destes planos gramaticais (Figura V) não vão ser agora explorados, mas percorrerão o que adiante afirmaremos sobre o ensino da língua e da gramática. Por outro lado, esta perspetiva do estudo da gramática em contexto constitui, igualmente, a base do trabalho empírico realizado no âmbito desta dissertação.

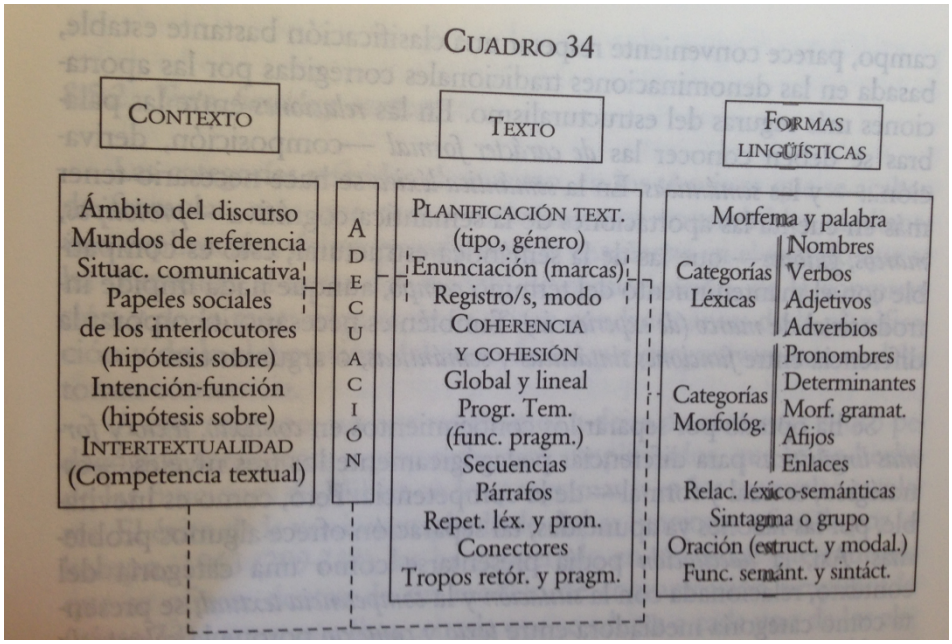


Figura V – Modelo pedagógico de gramática da comunicação (González Nieto, 2001: 297)

2.2. O lugar da diacronia linguística na Didática e nos saberes docentes

Qualquer que seja o termo selecionado para a designar, a relação entre Didática e Linguística é, em várias dimensões, inequívoca e incontornável, como vimos nas secções anteriores, em particular quando apresentámos os vários planos em que a inseparabilidade entre as duas áreas se exerce. Se esta ideia parece pacífica no que diz

respeito à relevância dos estudos sincrónicos, levanta, contudo, mais problemas quanto ao lugar e ao papel da diacronia linguística no âmbito do ensino da língua, em particular nos níveis iniciais de escolarização. Situada a questão ao nível dos conhecimentos profissionais dos docentes, tal como enunciados na subsecção 1.3., procuraremos demonstrar que, mesmo no 1.º ciclo do Ensino Básico, as informações históricas se situam não apenas no plano dos saberes disciplinares do docente, mas são relevantes nos conhecimentos pedagógicos de certos conteúdos abordados, tornando-se a sua mobilização necessária em vários momentos.

Habitualmente, são apresentados dois argumentos que permitem questionar a inclusão de contributos históricos no estudo da língua em etapas iniciais. Por um lado, defende-se que da "gramática implícita *não* consta a informação explícita acerca da etimologia ou da história da língua" (Veloso & Martins[21], 2011: 559). Os autores sustentam que este tipo de informação não faz parte do conhecimento intuitivo por não ser comum a todos os falantes, não ser acessível à sua intuição linguística, ser aprendido em contexto escolar e não ser inteiramente produtivo. Por outro lado, e em consonância com esta ideia, as Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012) e os Programas de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015) não contemplam, para os primeiros quatro anos de escolaridade, qualquer conteúdo que se refira explicitamente à história da língua.

Deslocando o foco, no triângulo didático, do plano do aluno para o plano do professor, verifica-se a ausência de uma unidade curricular autónoma de História da Língua Portuguesa nos atuais planos curriculares dos vários mestrados profissionalizantes ligados à formação de professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, sem prejuízo de uma eventual abordagem de alguns temas de diacronia linguística em determinadas disciplinas dos cursos. Esta tendência contraria aquilo que há vários anos se afirma sobre a relevância da Linguística Histórica, desde logo porque "uma plena compreensão de certas características do momento presente da língua portuguesa só tem lugar se se conhecer a sua génese e desenvolvimento histórico" (Maia, 1996-97: 444). Nesta medida, importa que a descrição linguística não prescinda de explicações históricas que clarificam "o percurso diacrónico dessa língua, feito tanto

[21] No artigo que aqui citamos, os autores não se referem à possibilidade de a história da língua ser considerada ou não no ensino no 1.º ciclo; apenas discutem a relevância da etimologia para o estabelecimento de certas categorias de análise gramatical, em particular a designação *compostos morfológicos*. Convocamos este argumento no presente contexto por ser útil para se compreender o afastamento dos conteúdos diacrónicos dos primeiros anos do ensino formal.

de continuidades quanto de mudanças, e que em larga medida ajudam a esclarecer o presente" (Rio-Torto, 1998: 137).

Tem sido, assim, sustentando o papel da História da Língua na formação de professores, situando-se esse contributo essencialmente ao nível da formação científica do docente. Aquilo que procuraremos é não só advogar a favor desta perspetiva, largamente enunciada na literatura (Ferreira, 1988-89; Maia, 1996-97; Barros, 1997; Paiva, 2001), mas sobretudo evidenciar que a sua relevância ultrapassa o *background knowledge* do professor e se enquadra nos conhecimentos a veicular aos alunos, mesmo quando em causa está o ensino do português no 1.º ciclo do Ensino Básico. Tal não significa que o professor tenha de lecionar aulas de História da Língua Portuguesa, mas que necessita de mobilizar, em determinados momentos que adiante ilustraremos, informações de natureza histórica como critérios relevantes para o conhecimento da sincronia atual.

2.2.1. A relevância das informações históricas para a compreensão do funcionamento linguístico percorre quer os estudos oriundos da Linguística, quer a investigação em Didática. Halliday (1978) coloca a história e a mudança no eixo do sistema da língua (cf. infra Figura VI), sendo, como defende Clarinda Maia (1996-97: 444), a historicidade "uma dimensão essencial das línguas naturais". Veloso e Martins (2011), num outro ponto do artigo acima citado, situam os contributos da história num plano extralinguístico, mas admitem que "o conhecimento da origem e do significado primitivo, na língua de origem, de cada um dos étimos destas palavras seja interessante para, a um dado nível de descrição explícita da língua, podermos aperceber-nos, nomeadamente, de algumas particularidades semânticas destas palavras" (Veloso & Martins, 2011: 570). Cuq e Gruca (2005: 74) consideram que "une étude totalement synchronique de la structure est peu efficace: les aspects historiques sont souvent indispensables à l'explication d'un état de fait".

Estas abonações são coerentes com o que vários especialistas em Linguística Histórica consideram relevante no contexto de ensino, em particular na formação de docentes, desde pelo menos os anos 80 do século passado. Além da perspetiva de Clarinda Maia acima enunciada, importa recordar que os conhecimentos oriundos desta área dão ao professor "uma visão global dos mecanismos da língua e da sua evolução" (Ferreira, 1988-89: 80). Essa visão contempla uma perspetiva diacrónica e uma perspetiva sincrónica, parecendo desejável, nas palavras de Clara Barros (1997: 98),

"uma convergência entre as duas perspectivas: só ela permitirá uma prática pedagógica que não fique limitada ao estudo de fenómenos isolados, tradicionalmente considerados históricos, mas que parta de um profundo conhecimento do fenómeno de variação".

Assim, os alunos poderão ser levados a compreender e a contactar com a *plasticidade* da língua, que se materializa não só "nas diferentes situações de comunicação" e "em contextos específicos" (Buescu *et al.*, 2015: 5), como se preconiza nos Programas de Português, no âmbito de uma sensibilização progressiva aos diferentes géneros discursivos, mas também em usos quotidianos variáveis de acordo com a região e as condições socioculturais de produção e receção dos enunciados. Todas estas dimensões têm que ver com usos práticos da língua a que as crianças se encontram expostas desde muito cedo e contribuem, por isso, para o reconhecimento da "matriz cultural na aprendizagem do português" (Buescu *et al.*, 2015: 5), e para a construção da identidade de uma comunidade. Por outro lado, destaca Maria Helena Paiva (2001), "o conhecimento da História, exigindo sínteses sucessivas, pode ser também um processo conducente à definição da identidade da língua portuguesa" (Paiva, 2001: 154).

2.2.2. A presença das informações históricas nos saberes disciplinares dos professores constitui uma mais-valia para a sua formação, mas também para o modo como atuarão em contexto pedagógico, no esclarecimento de certas dúvidas dos alunos ou na articulação de alguns conteúdos que, sem a *lupa* da diacronia, poderão parecer distantes.

Essas informações ganham, contudo, maior pertinência se forem necessárias para descrever e explicar certos aspetos do funcionamento da língua que correspondem a conteúdos a lecionar no 1.º ciclo do Ensino Básico. Aí, a explicitação de algumas noções históricas poderá revelar-se crucial para o pleno entendimento dos temas tratados, como sucede, por exemplo, com a *família de palavras* e a *formação de palavras* a partir do reconhecimento dos seus constituintes. Os Programas de Português consideram desejável, ao traçarem o perfil do aluno do 1.º ciclo, que ele "se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita (Buescu *et al.*, 2015: 8). Dentro destas regularidades, merece destaque "a apreensão do conceito de palavra e seus constituintes" (Buescu *et al.*, 2015: 8). É no 3.º ano de escolaridade que estas referências surgem pela primeira vez, o que justifica que,

mais do que fazerem parte dos conhecimentos disciplinares dos docentes, estas informações integrem os seus conhecimentos pedagógicos. Procuraremos ilustrar o que acabámos de afirmar a partir das noções de *família de palavras* e de *compostos morfológicos*[22], que têm como denominador comum a *etimologia* enquanto conceito operativo no âmbito da história das línguas. Começaremos, assim, por esclarecer este conceito e, num segundo momento, veremos como se torna produtivo em contexto de ensino da língua no 1.º ciclo.

A etimologia é uma disciplina que se ocupa do estudo da origem das palavras e tem como unidade de análise o *étimo*, que Dubois *et al.* (1999: 189) caracterizam em três dimensões: como uma forma da qual se faz derivar uma palavra, seja um radical, uma base de uma palavra recente ou uma forma antiga; como uma forma hipotética; ou como uma raiz estabelecida. É ainda possível distinguir *étimo próximo* de *étimo remoto* (Mattoso Câmara Jr., 1997: 137), de acordo com a época a que remonta.

Se a etimologia dá conta de vários aspetos relativos à origem de uma palavra, a vertente semântica parece ter sido mais valorizada inicialmente, a avaliar pela afirmação presente nas *Etymologiae*, de Isidoro de Sevilha[23]: "The knowledge of a word's etymology often has an indispensable usefulness for interpreting the word, for when you have seen whence a word has originated, you understand its force more quickly (Barney *et al.*, 2006: 55). Além da *força semântica*, a etimologia permite conhecer ou inferir mudanças fonéticas sistemáticas, uma possível mudança analógica, a existência de formas anteriores documentadas e as relações de significado entre um vocábulo dado e o da língua originária (Mattoso Câmara Jr., 1997: 137). A estes planos de análise juntam-se informações morfológicas e tipológicas existentes num conjunto de "words or forms from several languages which are presented as putative cognates and hence as evidence either for a systematic correspondence or for a genetic link among the languages involved" (Trask, 2000: 110). A etimologia é, ainda, reveladora de aspetos culturais, na medida em que "puede llegarse a conocer hechos culturales muy remotos

[22] Os compostos morfológicos apenas figuram no programa do 6.º ano de escolaridade, mas a sua manipulação, a que as crianças se habituam mais cedo, permite a tomada de consciência dos constituintes das palavras, em particular dos radicais. Como o objetivo desta subsecção é argumentar a favor da importância da história da língua no ensino do 1.º ciclo, não discutiremos aqui a fundo a adequação e o rigor das noções de família de palavras e de compostos morfológicos, questão tratada, por exemplo, em Choupina, Costa e Baptista (2013) e Veloso e Martins (2011), respetivamente.

[23] *Etymologiae,* ou *Origines*, é uma enciclopédia organizada pelo bispo Isidoro de Sevilha durante a primeira metade do séc. VII. É composta por 20 volumes e reúne o conhecimento sobre a Antiguidade que os cristãos entenderam por bem conservar. Seguimos a tradução inglesa da obra, da responsabilidade de Stephen Barney *et al*. (2006).

mediante la indagación etimológica" (Casado Velarde, 1991: 79), de tal modo que "sin una estrecha conexión entre la lingüística y la historia cultural, el origen de los significados de muchas palabras resultaría hoy un enigma" (Casado Velarde, 1991: 81).

Os estudos etimológicos têm-se desenvolvido em duas vertentes principais: a etimologia lexical e a etimologia estrutural (Mailhammer, 2013). A primeira ocupa-se do estudo de um termo em particular, enquanto a segunda se dedica a avaliar construções (ex: orações relativas) ou componentes estruturais da língua (ex: morfemas), pelo que entrevemos já aqui a sua relevância para a compreensão da estrutura interna das palavras e para o estudo dos seus constituintes, que se inicia no 1.º ciclo. Também neste nível de ensino se abordam as relações entre palavras, aspeto para cuja caracterização também contribui esta perspetiva estrutural, porquanto contempla "tous les systèmes de relations" em que um termo intervém, incluindo os campos semânticos a que pertence, "entre certains traits formels et les invariants de sens" (Dubois *et al.*, 1999: 188).

Mesmo atuando de forma diversa do ponto de vista metodológico[24], a etimologia e a história da língua evidenciam algumas afinidades e perspetivas complementares, que agora procuraremos sistematizar e encaminhar para a argumentação central desta subsecção. Além de prosseguir um percurso autónomo, a etimologia pode constituir-se como uma disciplina subsidiária da história da língua, na medida em que "the historical perspective should incorporate this moment as starting point of the history" (Mailhammer, 2013: 2). Esse contributo pode verificar-se na elaboração de generalizações sobre desenvolvimentos históricos de uma forma, no estudo de um fenómeno diacrónico particular ou na avaliação de relações históricas entre línguas, determinando os fatores linguísticos e extralinguísticos que os condicionam. É esta colaboração que leva o autor a considerar que **"**etymology is both the backbone of historical linguistics and an application at the same time" (Mailhammer, 2013: 3).

A colaboração da etimologia com áreas como a história da língua permite evidenciar, igualmente, a sua utilidade na análise de particularidades morfológicas das palavras, relevantes para o tratamento pedagógico de conteúdos como a *família de*

[24] A etimologia procede de forma regressiva, procurando encontrar a origem de uma palavra, ou seja, tentando responder às questões *Como surgiu um termo?* e *Quando surgiu um termo?*. A história da língua pode enveredar por um percurso regressivo ou progressivo na sistematização de processos semânticos e formais de evolução da língua. Há ainda uma outra área de investigação, a *word history*, que se dedica à reconstituição de toda a história de uma palavra, e não só da sua origem.

palavras e os *compostos morfológicos*. Convém, logo à partida, sublinhar que estamos perante duas áreas cujos contributos podem ser relevantes ao nível do ensino, mas que têm objetos de análise diferentes e que, portanto, atuam diferentemente:

> "As long as the connection between the base word and the derived word is still fully transparent, this is a problem belonging to the domain of word formation of the language examined; as soon as historical attestations and historical considerations come to play a role, we are in the domain of etymology" (Seebold citado por Mailhammer, 2013: 9).

É, por exemplo, transparente a relação entre *pesca, pescar* e *pescador*, imediatamente detetável através da análise morfológica. Não é formalmente clara a relação entre *pescar* e *peixe*, embora do ponto de vista semântico seja possível encontrar uma ligação. Mais distante ainda se situam, neste espectro, os termos *piscívoro*, ainda com um nexo semântico forte, e *piscina*, mais afastado do ponto de vista do sentido. Eventualmente no segundo conjunto de exemplos e seguramente no terceiro, a intervenção da etimologia torna-se indispensável para clarificar certas relações semânticas e morfológicas na sincronia presente, quer através da explicitação de certos processos fonológicos ocorridos, quer no esclarecimento de questões culturais que tenham intervindo na *matização* semântico-pragmática de alguns itens lexicais.

Graça Rio-Torto (1998: 140) situa em seis níveis a importância da etimologia para o estudo da formação de palavras, área central da morfologia: estatuto e tipo dos constituintes lexicais; clarificação do caráter compósito das palavras; tipologia de palavras de estrutura complexa; reconstituição da evolução formal e semântica da palavra; explicação de algumas reestruturações dos sistemas afixais; e determinação dos paradigmas genolexicais, ou seja, de regras de formação de palavras[25], área no âmbito da qual, lamenta Mattos e Silva (2008: 306), "só a partir das últimas décadas do século passado os estudos linguísticos voltaram seu interesse para as abordagens histórico-diacrónicas". Ao nível da derivação, por exemplo, "l'étymologie est la discipline qui s'occupe de la formation des mots et par laquelle on réduit des unités plus récentes à des termes déjà connus" (Dubois *et al*., 1999: 188), exercício habitual nas práticas de ensino no 1.º ciclo, como modo de familiarizar os alunos com as regularidades do sistema na formação de palavras, evidenciando, por exemplo, que o sufixo *–ecer* está presente em formas que o aluno conheça, como *enfraquecer*, mas também em *amarelecer* ou

[25] Para uma clarificação da noção de paradigmas genolexicais e uma distinção entre regras e processos de formação de palavras, ver Rio-Torto (1998).

esmorecer. Trata-se, aliás, de um procedimento útil numa abordagem implícita aos compostos morfológicos, como adiante veremos.

2.2.3. Esclarecida a noção de etimologia e enunciadas as relações que pode estabelecer com a história da língua e a morfologia, avaliaremos agora um possível reinvestimento desta noção no ensino do conteúdo *família de palavras* e na sensibilização para a existência de *compostos morfológicos* no 1.º ciclo.

Sem uma exposição ao ensino formal, os falantes não possuem conhecimentos sobre a história da sua língua, mas são capazes, desde cedo, de manipular os constituintes internos das palavras, procedendo desse modo para inferir o significado de palavras que desconhecem. Analisaremos três exemplos distintos. Uma criança de quatro anos produz as palavras *desvestir* ou *descomer*, mostrando reconhecer um prefixo *des* produtivo para exprimir a ideia de contrário. Algumas palavras formam-se na língua por influência de outras formas reinterpretadas pelos falantes: assim surgiu *floresta* a partir de *flor*[26]. Estamos no plano da etimologia popular ou associativa, que resulta da "interpretação de uma palavra usando uma chave cultural distinta daquela que está na sua origem" (Casado Velarde, 1991: 80) e provocada pelo desejo de encontrar uma motivação nos nomes. Um terceiro exemplo provém do livro de António Mega Ferreira *As palavras difíceis*, em que o autor dá conta de como, num determinado momento da sua infância, o intrigou a palavra *anacronismo*. Logo a *desmontou*, procurando atribuir significado a *cronismo* em função de termos parecidos que conhecesse (porque *ana* não lhe oferecia qualquer dúvida, uma vez que conhecia várias pessoas com esse nome).

Os três casos enunciados permitem sublinhar que os falantes de uma língua conseguem encontrar nas palavras os seus elementos constitutivos, ainda sem uma exposição ao ensino formal, quer manipulem afixos, quer manipulem radicais, tanto os reconhecíveis na sincronia presente da língua, como aqueles que precisam de uma informação histórica, etimológica para o seu esclarecimento. Não se afirma aqui que as crianças reconhecem o caráter *erudito* dos ditos constituintes, mas que os identificam numa análise intuitiva da palavra.

[26] Uma comparação com formas de outras línguas (*forêt* em francês e *forest* em inglês) e com o português antigo *fooresta* permite evidenciar o *equívoco* que se tornou norma.

Nesta medida, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico pode partir desta capacidade dos seus alunos para uma abordagem produtiva dos conteúdos a que aqui nos temos referido.

A abordagem da *família de palavras* figura no 3.º ano de escolaridade. As *Metas Curriculares* formulam o seguinte objetivo**:** "Reconhecer palavras que pertencem à mesma família" (Buescu *et al.*, 2012: objetivo 27; descritor 16). O tema situa-se na área da morfologia, uma vez que se trata de itens que partilham o mesmo radical. O radical é um constituinte morfológico da palavra, que a dota de um poder referencial próprio, mesmo se a sua forma fonológica (ou ortográfica) sofrer certas alterações. Assim, retomando o exemplo acima apresentado, *peixe, peixaria, pesca, pescar, pescador* são *membros* da mesma família e tal é reconhecível por alunos desta faixa etária, graças ao nexo semântico que se estabelece entre as cinco formas, apesar dos diferentes processos fonológicos que as afetaram diferentemente. O conhecimento do étimo latino *pisc-* será, assim, de grande utilidade ao professor, no sentido de, sincronicamente, aproximar palavras como *peixe, pesca* e *piscívoro*.

Na operação de transformação didática desta informação histórica, o docente poderá explicar ao aluno que se trata de palavras provenientes de uma mesma forma latina, sem ter, com isso, de explicitar a noção de étimo. O desconhecimento deste dado diacrónico poderá suscitar no professor dificuldades em compreender esta afinidade e levá-lo até a recusar uma *filiação* comum aos termos apresentados. Esta proposta encontra, obviamente, limites quando nos situamos no 1.º ciclo. A aproximação entre formas resultantes do mesmo étimo e que preservam o mesmo radical será possível se houver um nexo semântico sincronicamente reconhecível. Caso contrário, e retomando a distinção entre etimologia e morfologia acima enunciada, estaríamos no domínio histórico e já não poderíamos falar num radical comum, apenas num étimo, como sucede na relação entre *chegar* e *replicar*, por exemplo, formas com radicais distintos, apesar de conterem o mesmo étimo (*plicare*). A organização das famílias de palavras em três níveis (Choupina, Costa & Baptista, 2013) poderá fornecer uma orientação sobre como sequencializar e complexificar a abordagem do tema. Assim, num primeiro nível estariam palavras como *nave, navegar* e *navegante*, sem qualquer alteração fonológica. Num segundo nível figurariam as formas que mantêm uma ligação semântica, *mascarada* embora por alterações fonológicas (*peixe, pesca; óculos, olhos; rei, regicídio*) e cuja abordagem no 1.º ciclo terá de ser mais cautelosa, partindo das formas mais frequentes no quotidiano dos alunos. Num terceiro nível, com tratamento

pedagógico apenas viável no final do 3.º ciclo, momento em que surgem já conteúdos de natureza histórica, figuram exemplos como *chegar* e *replicar*, que se situam já mais no domínio das afinidades etimológicas (com relevância para a compreensão do presente) do que, propriamente, no da família de palavras.

Os compostos morfológicos apenas surgem no programa do 2.º ciclo, mas alguns dos exemplos correspondem a palavras que percorrem o quotidiano de uma criança de 1.º ciclo. Além disso, a sensibilização para a existência de processos de formação de palavras, neste caso a derivação, começa no 4.º ano. Os compostos morfológicos incluem duas ou mais bases, dotadas portanto de referencialidade, e pelo menos uma delas não tem existência autónoma. São, por norma, de origem greco-latina, alguns bastante produtivos em português e que se ressignificam nos usos sincrónicos, sem dependência obrigatória da escolarização. Veja-se, por exemplo, que, a partir de *auto* com o significado de "próprio" se formou *autoestima*, mas que, em *autoestrada*, o radical *auto* remete já para automóvel e não para o seu valor primitivo. O mesmo processo de renovação sucede com neologismos como *queimódromo* (palco para festas no âmbito da Queima das Fitas) ou *frutologia* (termo escutado num anúncio publicitário), que revelam a consciência de constituintes historicamente marcados, mas sincronicamente renovados nos seus valores.

Se uma criança é capaz de se questionar sobre *anacronismo,* também poderá ser levada a compreender que a segunda parte desta palavra ocorre como primeira parte em *cronómetro* ou *cronologia*, termos com que os alunos de 1.º ciclo se confrontam diariamente, e que aí existe o *tempo* como denominador comum. Por outro lado, também é possível, sempre no âmbito do ensino implícito, ou seja, sem recurso à metalinguagem, colocar o aluno perante palavras que se situam no mesmo campo lexical, embora provenham de étimos diferentes ou de um mesmo étimo profundamente alterado do ponto de vista fonológico. Ao lado de *abelha* (e *abelhudo*), encontramos *apicultura* e de *porco, suinicultura*. *Cavalo* e *égua* convivem com *equestre* e *hipismo*[27]. Os alunos podem ser encaminhados para lidar com estas apenas aparentes irregularidades e para desconfiar de outras apenas aparentes regularidades (que não passam de semelhanças fónicas), como sucede na parte inicial das palavras ***gram****ática* e ***gram****ínea.* É a sensibilização à plasticidade da língua que justifica a consideração desta

[27] Encontram-se aqui intencionalmente misturados exemplos de palavras simples, derivadas e compostas, porque o fundamental não é, no 1.º ciclo, a explicitação e distinção dos processos de formação de palavras, mas a deteção de regularidades na língua e, em particular, na estrutura interna dos itens lexicais.

temática nos anos iniciais de escolaridade, sem preocupação de excessiva sistematização ou formalização.

2.2.4. Procurámos, assim, demonstrar que a diacronia linguística ocupa um lugar pertinente na formação do professor, como há largo tempo é defendido, mas também um papel importante no modo como estrutura os seus conhecimentos pedagógicos, mesmo se em causa estiver apenas a lecionação no 1.º ciclo do Ensino Básico. Em certos conteúdos, a transposição didática não pode prescindir de algumas informações de caráter histórico (seja etimológico ou de outra proveniência): mesmo que elas não façam parte do conhecimento intuitivo do falante, desempenham uma função de orientação, organização e sistematização do conhecimento explícito de professores e alunos. Nos capítulos III e IV direcionaremos o contributo dos estudos diacrónicos para o ensino implícito da modalidade no 1.º ciclo.

2.3. Pontos de vista sobre a linguagem e a(s) língua(s)

A complexidade da linguagem verbal e, consequentemente, das línguas em que se concretiza constitui uma preocupação dos professores de qualquer nível de ensino. A abordagem pedagógica das características de uma determinada língua pressupõe não só o domínio das regras subjacentes ao seu uso, mas também o reconhecimento de um conjunto de propriedades que definem a linguagem e permitem compreender a diversidade de línguas existentes.

Por exemplo, o tratamento da sequência sonora do português [iɲu], correspondente à forma ortográfica <inho>, implica que o professor saiba tratar-se de um sufixo modificador em palavras como *livrinho*, mas parte integrante do radical em *Agostinho*. Aqui, torna-se necessário mobilizar uma característica da língua (o modo como forma palavras simples e complexas), mas igualmente identificar duas propriedades da linguagem que lhe subjazem: a arbitrariedade e a dupla articulação. A mesma sequência fónica apresenta dois valores diferentes, o que só é possível porque o significado estabelece com o significante uma relação não motivada (e tornada convencional em certos contextos), de tal modo que é nesse diálogo entre forma e conteúdo, entre unidades sonoras e unidades de sentido, que assentam os usos linguísticos.

Desde que se constituiu como ciência, no século XIX, a Linguística tem-se ocupado da caracterização da linguagem verbal e das várias línguas, fixando informações que a Didática retoma e reinveste no contexto de ensino: "Obviamente, la investigación didáctica se apoya y se complementa con las correspondientes investigaciones sobre lingüística aplicada, las aportaciones de la lingüística textual, del análisis del discurso y de la conversación (...), que junto con las aportaciones de la psicolingüística (...) y las teorías de la recepción literaria (sin hacer exclusión de otras líneas) constituyen los puntos clave para desarrollar las orientaciones didácticas de los distintos ámbitos de la materia" (Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003: 19).

Esses contributos permitem equacionar dois temas essenciais ao nível do diálogo entre as duas disciplinas. O primeiro pode ser formulado nos seguintes termos: os conteúdos linguísticos ensinados em aula não são a transposição dos conteúdos resultantes da investigação, ou seja, em termos metonímicos, *língua ensinada* e *língua descrita* não estabelecem uma correspondência direta. O segundo tema, decorrente deste, relaciona-se com o modo como a Didática *filtra* essas informações provenientes da Linguística. Por agora, vamos procurar sistematizar as conceções de *língua* oriundas da pesquisa em Linguística[28] e ver como condicionam a definição da *língua* como objeto didático.

2.3.1. A pluridimensionalidade da(s) língua(s)

As línguas são a concretização, em diferentes espaços socioculturais e históricos, da linguagem verbal. "El lenguaje es algo multiforme y heteróclito, además de ser algo completamente familiar para todos los seres humanos", afirmam López Valero & Encabo Fernández (2006 :17), apontando razões pelas quais vários autores se têm ocupado do seu estudo[29]. De acordo com o ponto de vista adotado, é possível identificar diferentes facetas da linguagem.

[28] Apenas em referências esporádicas surgirá neste texto o caminho traçado pela Linguística na sua afirmação enquanto ciência, revisitado, por exemplo, em Robbins (1983), Faria (2003 e 2012) ou Neves (1997).

[29] Um dos modos escolhidos para sistematizar essa pesquisa – e essa complexidade – é a apresentação de listas de traços que caracterizam a linguagem. Monica Berretta (1980) retoma a proposta de Hockett (e em parte a de Lyons) na identificação de características da linguagem para as organizar em quatro blocos: as que dependem do canal, as que se relacionam com os utilizadores, as estruturais e as semânticas. Casado Velarde (1991) indica como traços universais a semanticidade, a criatividade, a alteridade, a materialidade e a historicidade. Também Bolinger & Sears (1981) apontam dez propriedades da linguagem, combinando aspetos semânticos e formais.

A linguagem pode ser encarada como um fenómeno mental, ou seja, uma faculdade, segundo a perspetiva generativista, ou como um fenómeno social, isto é, uma atividade cultural, tal como a concebem autores ligados ao funcionalismo (Neves, 1997). Se avançarmos um pouco mais no tempo e nos reportarmos ao progresso das ciências cognitivas, encontramos a linguagem na sua interdependência com a cognição e com outros módulos cognitivos como a atenção, a perceção e a memória:

> "Ao falar-se de interdependência está a defender-se a perspectiva de que a linguagem verbal não é totalmente autónoma, sendo, pelo menos em parte, expressão ou função de outros sistemas – cognitivos ou sociais – que a regulam ou determinam" (Faria, 1996: 48).

No sentido de ilustrar esta afirmação, podemos verificar que os termos que cada língua escolhe para designar as cores varia em função do modo como o sistema cognitivo as organiza mentalmente, havendo línguas que apenas possuem vocábulos para indicar o *preto* e o *branco* e outras que assumem como básicas onze cores, o que leva a que seja esse o número de termos encontrado. No âmbito da influência dos sistemas sociais, é possível apontar-se o facto de línguas como o português apresentarem termos cognatos para relações de parentesco consanguíneas (ex: *irmão/irmã*) e palavras de origem diferente quando a consanguinidade não define essa ligação (ex: *pai/mãe*).

O facto de a linguagem ser vista como uma faculdade leva a que "all that a child can be born with is instincts for language in general, not for any particular language – exactly as with an instinct for walking but not for walking in a given direction" (Bolinger & Sears, 1981: viii). Esta afirmação, por outro lado, "sugere que ela é um produto da evolução biológica da espécie" (Duarte, 2000: 15) que "só existe na forma de línguas diversas" (Martinet, 1973: 34).

Também o estudo sobre as línguas está sujeito a ângulos de análise diferentes, que levam a perspetivá-las como "um objeto formal abstrato" (perspetiva formal) ou como "um instrumento de interação social" (perspetiva funcional), nas palavras de Maria Helena Neves (1997: 39). Sendo em simultâneo "um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias" (Saussure, 1986: 34), uma língua natural é dinâmica e encontra-se sempre em movimento porque o seu uso é uma forma de interagir com os outros e de os influenciar, partindo de escolhas que cada ato comunicativo pressupõe (Faria, 2003).

Aos fatores psicológicos, sociais e cognitivos convocados na definição de uma língua juntam-se aspetos de natureza espacial e temporal, sugeridos por Isabel Hub Faria (2003) no parágrafo anterior, que nos levam a considerá-la, com Clarinda Maia, um "edifício pluridimensional" (Maia, 2003: 789), imagem que poderá ser reinvestida numa abordagem pedagógica desta noção. A perspetiva pluridimensional integra os eixos diacrónico e sincrónico e, neste último, os aspetos diatópicos, mas também os diastráticos e os diafásicos, elementos essenciais quando se pretende caracterizar uma língua, como adiante procuraremos demonstrar.

2.3.2. Diferentes conceções de língua na investigação linguística

As informações até agora apresentadas resultam de um esforço de síntese que teve como objetivo filtrar, no curso da investigação, algumas características relevantes para a compreensão da linguagem e da língua enquanto fenómenos. Parece-nos, contudo, produtivo neste contexto matizar e complexificar a abordagem: as conceções sobre a língua têm evoluído e escapam, por isso, à aparente *atitude conciliadora* sugerida na subsecção anterior. Essa evolução acompanha, no plano pedagógico, uma mudança também naquilo que, em cada momento, se tem considerado como relevante ensinar numa aula de língua. Por outras palavras, compreender-se-á melhor o facto de o ensino do português valorizar, num determinado momento, a transmissão de conhecimentos gramaticais descontextualizados da situação enunciativa e comunicativa se se tiver em consideração que, numa fase específica da investigação, a Linguística se ocupava apenas do estudo do sistema e não do seu uso contextualizado.

É com base neste raciocínio que procuraremos agora explicitar as conceções de língua que têm percorrido a investigação linguística desde o século XIX, sempre com o propósito de nelas perscrutar contributos relevantes para a didática das línguas. Para tal, organizaremos a exposição em três momentos principais: um primeiro de índole histórica (séc. XIX), um segundo de pendor formalista (primeira metade do séc. XX) e um terceiro mais voltado para a *afinação* dos modos de interação entre a Linguística e outras ciências, que contribuiu, decisivamente, para a construção da identidade desta disciplina. É precisamente deste movimento que dá conta Isabel Hub Faria (2012: 20): "A partir da segunda metade do século XX, já não se trata de observar o «linguista» que existe no filósofo, mas sim de potenciar o filósofo que pode ou deve co-existir no linguista, ou o historiador, ou o sociólogo, ou o engenheiro, o físico ou o investigador

em neurociências". Esta mudança de atitude dá origem a uma consciência multidisciplinar e a tentativas de práticas interdisciplinares na Linguística, tornando-a, no século XXI, uma disciplina central no quadro das Ciências da Linguagem.

2.3.2.1. Do objeto histórico ao objeto formal

O século XIX traz da língua uma conceção particular, a primeira de inspiração científica, conducente a uma tentativa de reconstituição de fases anteriores das línguas, vistas como manifestações de particularidades das nações que as falam, como "instrumentos e modelos do pensamento" (Robins, 1983: 141). Deste modo, são suscetíveis de se alterar em função das necessidades sociais, o que contribui para esclarecer as condições em que ocorre a mudança linguística.

Este objeto é, todavia, alvo de uma avaliação diferente de acordo com os autores considerados. Os histórico-comparatistas perspetivam a mudança como "uma degeneração de um estado linguístico primitivamente íntegro" (Robins, 1983: 140), procurando estabelecer um paralelismo entre a evolução das línguas a partir de uma língua-mãe, o indo-Europeu, e a evolução das espécies plasmada na teoria de Darwin (Paveau & Safarti, 2003: 21). Esta perspetiva orgânica e decadentista é contestada pelos neogramáticos, que encaram a língua como algo que "só tem existência nos indivíduos que constituem uma comunidade de fala" (Robins, 1983: 149), de tal modo que a mudança corresponde a alterações nos hábitos linguísticos dos falantes e as leis fonéticas que a descrevem são absolutas, sem exceções e com caráter universal. O estudo das gramáticas das línguas, efetuado numa perspetiva comparada, e a procura do rigor científico são dois legados do séc. XIX para a compreensão do fenómeno linguístico e com reflexos no ensino, sobretudo se considerarmos, por exemplo, a relevância da comparação na aprendizagem de uma língua estrangeira. A perspetiva histórica cederá espaço, nos anos subsequentes, a outros enfoques, mas será retomada posteriormente por várias teorias, a que voltaremos no Capítulo II.

O caráter exato a que os neogramáticos sujeitam o estudo das línguas é criticado por vários autores (Casado Velarde, 1991: 14 e 15), em particular por Saussure, que sublinha a dimensão social da linguagem e, consequentemente, a sua variabilidade. O fundador do Estruturalismo e dos estudos sincrónicos evidencia o caráter heterogéneo, acidental e individual da *fala*, enquanto concretização física da

linguagem, de modo a justificar a centralidade da *língua* na pesquisa linguística. A língua "é antes uma parte determinada, essencial, da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias" (Saussure, 1986: 34). A constituição da língua como objeto formal de estudo parte desta distinção básica. Afirma Saussure (2002) que "le langage est un phénomène; il est l'exercice d'une faculté qui est dans l'homme. La langue est l'ensemble des formes concordantes que prend ce phénomène chez une collectivité d'individus et à une époque determinée" (Saussure, 2002: 129), colocando-se no foco do estudo científico a língua enquanto instituição social particular e convenção que funciona numa determinada sincronia.

A língua como "objecto bem definido no conjunto heteróclito dos factos da linguagem" (Saussure, 1986: 41) é, assim, constituída pela associação arbitrária e socialmente partilhada de uma imagem auditiva a um conceito, conceção-base de outras propostas estruturalistas, que a integram num "conjunto de elementos (estrutura) que constituem um sistema através das relações que estabelecem entre si" (Mineiro, 2012: 128). Essa estrutura desempenha uma função particular, a comunicação, de tal modo que "cada língua organiza à sua maneira os dados da experiência" (Martinet, 1970: 17), funcionando ainda como suporte do pensamento[30]. Martinet refere-se deste modo à linguagem como um "instrumento de comunicação duplamente articulado e de manifestação vocal" (Martinet, 1970: 25).

Além desta perspetiva funcionalista, é possível considerar o modo como as unidades se distribuem na estrutura linguística, objeto de análise de autores distribucionalistas, como, por exemplo, Bloomfield, que encara a linguagem como comportamento (sob influência dos estudos behavioristas), analisável numa perspetiva externa, como mera manifestação física.

A esta visão mecanicista reagem autores generativistas, que trazem para o estudo das línguas a componente mental: "a faculdade universal e inata da linguagem verbal é definida como uma componente da mente humana" (Faria, 1996: 44), sendo analisada pela teoria linguística. Existem princípios linguísticos geneticamente determinados, que integram a Gramática Universal e operam ao nível do estado inicial do saber linguístico, variando a sua concretização de acordo com a língua em causa. A

[30] Entendendo-se a linguagem como um *instrumento* para a comunicação, muitos autores têm-se dedicado ao estudo das funções da linguagem, como pode ver-se, por exemplo, em Halliday & Hasan (1989) ou Gouveia & Azuaga (1998)

linguagem é processada em módulos distintos, componentes da gramática, que estabelecem *interfaces* entre si, funcionamento semelhante ao da perceção visual e da perceção auditiva.

A faculdade da linguagem possui, segundo Chomsky (1999: 40), duas componentes: "um sistema cognitivo que guarda informação, e sistemas de performance que têm acesso a essa informação e a usam de várias maneiras" – e que se traduz na clássica distinção chomskiana entre *competência* e *performance*. O autor pioneiro da proposta generativa dedica o seu estudo à primeira das componentes, constatando que "(...) o sistema cognitivo entra em interacção com os sistemas de performance através de níveis de representação linguística" (Chomsky (1999: 40).

Daqui resultam *interfaces* com a forma fonética e a forma lógica (perspetiva que corresponde ao som e à significação em outras teorias). O sistema cognitivo (a que o autor chama *língua-I*) é composto por um sistema computacional (SC), que opera de acordo com regras particulares, e um léxico, que "especifica os elementos que SC seleciona e integra para formar expressões linguísticas" (Chomsky (1999: 44).

A linguagem – e as línguas que a atualizam – enquanto estrutura funcional ou enquanto componente do cérebro com um conjunto próprio de regras são duas perspetivas que estão na génese de várias outras propostas que analisaremos na subsecção seguinte e são o resultado da abertura da Linguística a outras ciências. Essas propostas podem filiar-se numa destas teorias pioneiras ou, então, combinar contributos de ambas e alargar a outros domínios a caracterização das línguas.

2.3.2.2. Da formalização aos fatores psicológicos, sociais e cognitivos

A teoria funcionalista, vertente europeia do Estruturalismo, cria condições para que outros investigadores partam da dimensão social da linguagem no sentido de a redefinir. Da interação com outras Ciências Sociais como a Etnografia e a Antropologia nasce a ideia de que "a língua é o factor principal na determinação dos processos de pensamento" (Faria, 1996: 54). Esta conceção, conhecida como ***hipótese de Sapir-Whorf***, constitui um elemento central em várias abordagens pedagógicas, sobretudo quando se considera o ensino da língua (materna ou não materna) no âmbito da cultura em que ela surge e é ressignificada. Cada língua constitui, afirmam os dois autores, um recorte específico do(s) mundo(s), o que sugere o estabelecimento de relações próximas entre *linguagem, pensamento* e *realidade*.

Whorf analisa esta questão sob dois pontos de vista. Por um lado, sublinha a importância das operações mentais na leitura do mundo: "There is a universal (...) way of linking experiences, which shows up in laboratory experiments and appears to be independent of language – basically alike for all persons" (Whorf, 1956: 267). Por outro lado, defende a centralidade das línguas na operacionalização cognitiva: "(...) the forms of a person's thoughts are controlled by inexorable laws of pattern of which he is unconscious. These patterns are the unperceived intricate systematizations of his own language" (Whorf, 1956: 252). O autor estabelece, deste modo, relações muito particulares entre padrões linguísticos, referências culturais e consciência:

> "Every language is a vast pattern-system, different from others, in which are culturally ordained the forms and categories by which the personality not only communicates, but also analyzes nature, notices or neglects types of relationship and phenomena, channels its reasoning, and builds the house of his consciousness" (Whorf, 1956: 252).

O vínculo *língua-cultura* figura também na teoria de **Roman Jakobson**, que situa a investigação linguística no âmbito da Semiologia enquanto ciência que estuda os elementos significativos. O autor encara a linguagem como "partie intégrante de la vie sociale" (Jakobson, 1963: 27) e como um sistema semiótico particular no conjunto que o ser humano tem ao dispor e situa-o na base da cultura: "le langage et la culture s'impliquent mutuellement" (Jakobson, 1963: 27).

Esta visão mais ampla que liga a linguagem verbal a outros sistemas não verbais mas igualmente significativos encontra reflexo pedagógico inequívoco nas abordagens que privilegiam o ensino da língua em interação com as imagens ou com a música, enquanto sistemas semióticos que, evidenciando embora traços particulares, apresentam afinidades e modos de diálogo com a palavra. **Roland Barthes** é um dos autores que mais explora esta articulação entre linguagem e Semiologia, lembrando, com Saussure, que a língua é o elemento analisável no âmbito da linguagem, enquanto "puro objecto social, conjunto sistemático das convenções necessárias à comunicação, indiferente à matéria dos sinais que o compõem" (Barthes, 1989: 11). Para o autor, a investigação deve ocupar-se das "grandes unidades significantes do discurso" (Barthes, 1989: 9), deslocando a Linguística para um território particular pela sua especificidade e retirando-a da órbita da Semiologia, embora com ela dialogue.

A função social da linguagem percorre, igualmente, duas outras conceções que aqui importa particularizar pela sua repercussão nos estudos linguísticos e, consequentemente, na atuação da Didática: as teorias de Coseriu e de Halliday. O primeiro entende a língua "primero como función y luego como sistema" (**Coseriu,** 1988: 30), na medida em que é sistema para cumprir uma função e não o contrário. Mais do que um facto social, a língua "es el fundamento mismo de todo lo social" (Coseriu, 1988: 43). Integra-se esta perspetiva nos três planos da linguagem a que o autor se refere: "(...) el hablar es una actividad universal que se realiza por individuos particulares, en cuanto membros de comunidades históricas" (Coseriu, 1988: 45), estando aqui consignadas as noções de *fala* enquanto manifestação humana universal e criadora de signos; de *língua*, constituída historicamente em cada comunidade; e de *texto*, que corresponde às produções concretas, particulares dos falantes.

Segundo Coseriu, a língua configura um sistema de estruturas independentes e "tiene existencia concreta como modo formal y semántico de hablar" (Coseriu, 1988: 48). Pode ser concebida como "acervo idiomático, o sea, como saber hablar según la tradición de una comunidad" (Coseriu, 1988: 45), o que se identifica com o conhecimento da língua, ou como um produto histórico resultante da interação existente dentro de uma comunidade, estando aqui perspetivada a faceta do uso.

A articulação entre a dimensão social e a dimensão semiótica conduz a uma conceção da língua como entidade sociossemiótica defendida por **Halliday**. A cultura é, para este autor, um conjunto de sistemas semióticos, nos quais se inclui a linguagem. O que está em causa é "the relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system" (Halliday & Hasan, 1989: 4), sem pôr de parte a perspetiva psicológica que marca outros trabalhos da época, como adiante veremos.

Halliday ressalta a importância do contexto para avaliar as produções linguísticas, os textos enquanto unidades semânticas que surgem em determinadas situações socioculturais, constituindo "an interactive event, a social exchange of meanings" (Halliday & Hasan, 1989: 11). Mais do que ser importante para atribuir significado aos enunciados, o contexto social relaciona-se com a organização funcional da linguagem.

Assim, encontramos no linguista britânico as várias dimensões que a linguagem envolve, considerando a perspetiva sistémica, a perspetiva psicológica e a perspetiva social. O esquema que abaixo apresentamos (Figura VI) dá conta de como o

sistema linguístico pode interagir com fatores psicológicos e sociais, perspetiva sistémico-funcional que terá eco em outras propostas formais de análise da língua (Neves, 1997).

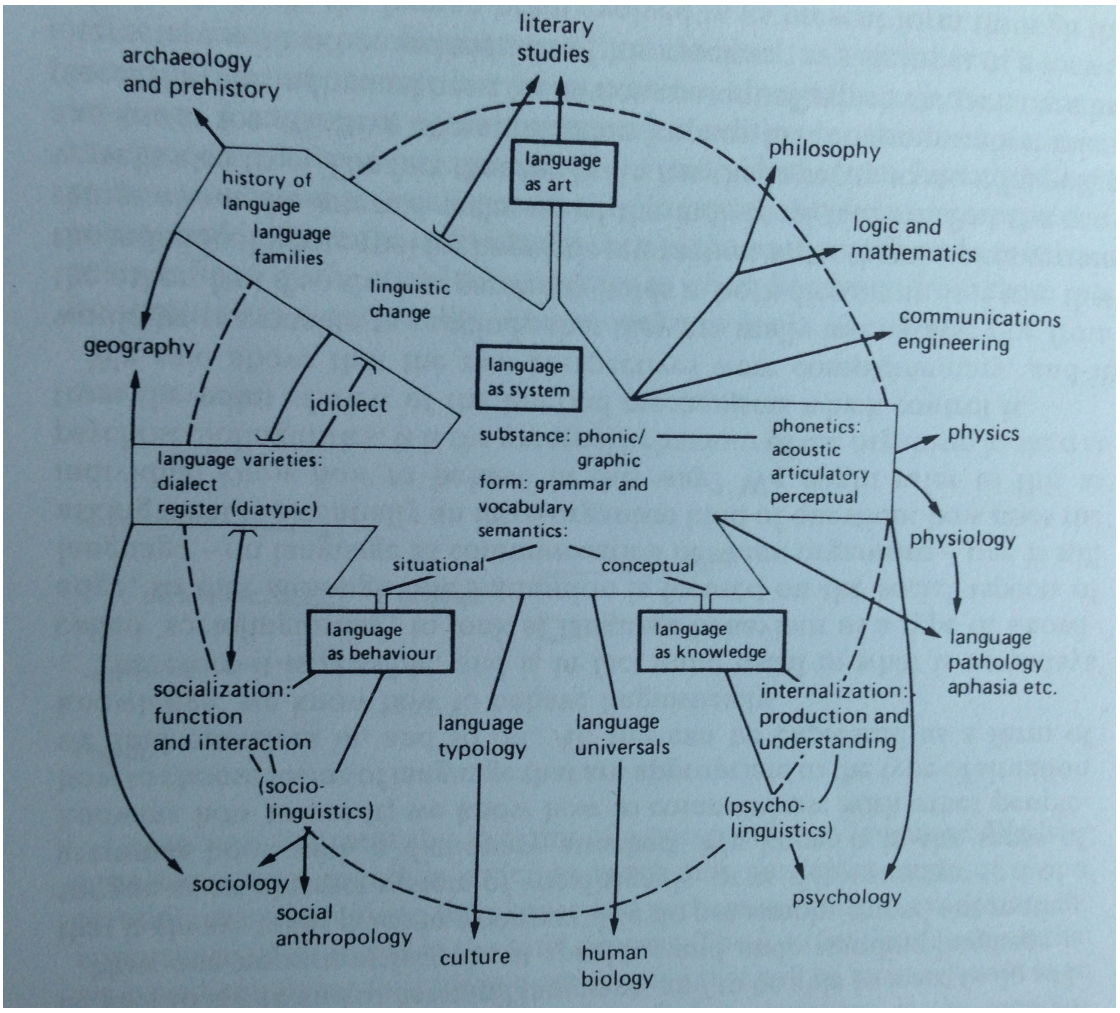


Figura VI – As várias dimensões da linguagem (Halliday, 1978: 11)

Ainda no contexto europeu, a ideia de que a linguagem constitui um instrumento (defendida, por exemplo, por Martinet) é contestada por **Benveniste**, na medida em que "le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué" (Benveniste, 1966: 259). O autor não perde de vista a dimensão social, mas sublinha o facto de ser o falante que desencadeia o processo comunicativo: "C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet" (Benveniste, 1966: 259). Esta noção de subjetividade na linguagem inaugura um novo foco da análise linguística, alicerçado numa realidade dialética na interação entre um *eu* e um *tu*, ou seja, numa intersubjetividade.

"O homem é, por natureza, dialogal", afirma Claude Hagège (1985: 207), no quadro de uma Linguística sócio-operativa que, sustenta o autor, privilegia o enunciador psicossocial, avaliando "todas as componentes da sua psicologia e da sua natureza social". Nessa medida, vai ainda além da proposta de Benveniste, precisando que "só há que integrar na definição da língua as propriedades ligadas às instâncias de interlocução" (Hagège, 1985: 207), de que participam um locutor e um auditor com papéis assimétricos.

Trata-se de uma leitura com inegáveis vantagens no contexto de ensino da língua, sobretudo se considerarmos as várias formas linguísticas que transportam consigo as marcas da enunciação e, em particular, do sujeito que as utiliza, como sucede com os deíticos (*eu, tu, aqui, agora*), unidades cuja interpretação depende forçosamente do locutor. A inscrição do sujeito no próprio enunciado resulta, assim do facto de que "le langage propose en quelque sorte des formes 'vides' que chaque locuteur en exercice de discours s'approprie et qu'il rapporte à sa personne" (Benveniste, 1966: 263).

Em paralelo ao desenvolvimento da Teoria da Enunciação, surgia no Estados Unidos uma **visão pragmática da linguagem**, que inclui todos os "factores extralinguísticos que determinan" (Escandell Vidal, 1996: 14) o seu uso e que podem ser materiais ou relacionais. Também o sujeito é considerado um elemento central, bem como o contexto em que ocorre o ato comunicativo, valorizando-se a relação do significado gramatical com o falante e com os factos e objetos do mundo, bem como a relação entre as formas das expressões e as atitudes dos utilizadores da língua.

Esta perspetiva vai além dos contributos acima registados provenientes da Semiologia, na medida em que defende que a língua não é apenas um código e que a comunicação não se limita aos processos de codificação e descodificação. Há fatores de ordem contextual e situacional que condicionam as escolhas linguísticas e que interferem, inclusive, com aspetos de natureza gramatical, como, por exemplo, a ordem das palavras na frase.

A Pragmática, convocando fatores linguísticos e extralinguísticos presentes na comunicação, assume um papel relevante nas correntes mais recentes de ensino da língua, preocupadas com a relevância do contexto para a compreensão e produção de enunciados. No contexto incluem-se o ambiente físico imediato dos participantes, o ambiente cultural do discurso, as formas típicas da interação discursiva e contexto

epistémico, visto como o conjunto de crenças e valores comuns aos locutores (Paveau & Safarti, 2003: 208-209).

Esta disciplina procura descrever princípios e estratégias e explicar condições de aplicação e funcionamento da língua: "Los principios que actúan en la interpretación de los enunciados non constituyen un código (...), sino que son más bien estrategias heurísticas que el destinatario pone en funcionamiento para intentar sacar el máximo partido al enunciado de su interlocutor" (Escandell Vidal, 1996: 222).

A projeção nos atos de fala dos fatores contextuais conduz outros autores a uma nova conceção de língua, que não se limita aos enunciados, mas se alarga aos textos e discursos em que eles figuram. A **Linguística Textual**, a Análise do Discurso e a Análise Textual do Discurso são correntes que consideram uma unidade de análise superior à frase e reorientam o modo de avaliar as produções linguísticas, com evidentes repercussões no ensino da língua, que, na atualidade, valoriza os usos linguísticos em situações reais de comunicação e em textos e discursos específicos.

Jean-Michel Adam é um dos autores que promove esta nova visão do fenómeno linguístico: "Toute action langière s'inscrit, on le voit, dans un secteur donné de l'espace social qui doit être pensé comme une formation sociodiscursive, c'est-à-dire comme un lieu social associé à une langue et à des genres de discours" (Adam, 2005: 33). As formações sociodiscursivas são, assim, lugares de interação social que condicionam as intenções e as ações dos participantes e dão origem a discursos marcados por esses fatores.

A análise linguística desloca-se assim dos limites da frase para os do texto, construído graças a operações de segmentação e de ligação das unidades. Quando avaliada na projeção dos textos/discursos[31], a língua evidencia "grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels" (Adam, 2005: 37).

Dentro dos aspetos contextuais, os fatores sociais assumem ainda um papel de relevo na **Sociolinguística**, área em que a linguagem é vista como "instrument of communication used by a speech community, a commonly accepted system of associations between arbitrary forms and their meanings" (Labov, 1994: 9), de tal forma que a língua muda porque se altera a relação entre forma e significado.

[31] Ver subsecção 2.4.1. deste capítulo para uma distinção entre texto e discurso no âmbito da gramática textual.

William Labov é um dos precursores desta corrente de inspiração norte-americana, que se preocupa não só com o uso da língua numa determinada sincronia, mas também com os fatores que criam condições favoráveis à mudança linguística. O autor defende que "(...) one cannot understand the development of a language change apart from the social life of the community in which it occurs" (Labov, 1972: 3), o que reforça a conceção de que "language is a form of social behavior" (Labov, 1972: 183).

Há, nesta teoria, pontos de contacto evidentes com o que acima se afirmou sobre a dimensão social presente nas propostas de teor funcionalista, registando-se a preocupação com as formas das regras linguísticas, o modo como se combinam nos sistemas, a coexistência de vários sistemas e o estudo e a descrição das diferentes variáveis sociolinguísticas que afetam o uso da língua. Contudo, a sociolinguística laboviana, que na secção seguinte analisaremos com mais pormenor, inspira-se fortemente no Generativismo de Chomsky. Tal comprovam os estudos no âmbito da Sociolinguística variacionista, sustentando, como reconhece Maria Eugênia Duarte, que "nem a fala nem a escrita são homogêneas e que o (re)conhecimento dessa heterogeneidade nas duas modalidades é indispensável aos professores, o que torna urgente sistematizar os achados relativos à fala e, principalmente, à escrita" (Duarte, 2013: 19). Esta afirmação faz particularmente sentido na realidade brasileira, profundamente marcada pela diversidade linguística, mas aplica-se, evidentemente, ao estudo de outras realidades linguísticas mais ou menos matizadas.

Aliás, o Generativismo acaba por lançar bases, igualmente, para a investigação em outras áreas, particularmente na **Psicolinguística**, também preocupada com a relação entre o cérebro e a linguagem. Destaca-se aqui a ligação entre a língua e o pensamento, analisando a organização das línguas em função das leis do espírito humano e os constrangimentos que as línguas impõem ao pensamento (Caron, 2001: 13), um pouco em articulação com o que atrás afirmámos sobre a *hipótese de Sapir-Whorf*.

Inicialmente, esta disciplina foca a sua atenção nos processos de codificação e descodificação do discurso, mas em breve encara a língua como um conjunto de unidades que são regidas por regras formais e os enunciados resultam de processos de aplicação dessas regras universais, tal qual as equacionava Chomsky. Deste modo, a Psicolinguística passa a investigar as operações psicológicas subjacentes à aplicação dessas regras, de acordo com procedimentos específicos:

> "O foco no processamento obriga à consideração da natureza neurobiológica da linguagem e da cognição, e os métodos passam de

> maioritariamente naturalistas a experimentais e a simuladores dos processos intervenientes na aquisição, na compreensão e na produção da linguagem" (Faria, 2003: 2).

A Psicolinguística considera, assim, a linguagem "como uma atividade viva resultante de um sujeito que lhe imprime marcas da sua existência enquanto locutor real" (Pinto, 1994: 12).

Deste modo, a investigação conducente ao conhecimento das unidades e operações nos diferentes módulos da Gramática e da Cognição não se limita ao estudo no interior destes mesmos módulos e coloca cada vez mais hipóteses sobre o papel das *interfaces*, quer entre módulos da gramática, quer entre módulos da gramática e módulos da cognição.

Neste sentido, a partir dos anos 70, a Psicolinguística abre-se às ciências neurológicas e cognitivas. O desenvolvimento desta disciplina acaba por assumir um papel crucial no ensino, quer em novas formas de analisar, descrever e intervir nos processos de leitura e escrita, quer no modo de reequacionar o ensino de línguas não maternas a partir do estudo de aspetos relativos à aquisição e à aprendizagem, no que evidenciam de comum e de distinto.

Os fatores cognitivos começam, então, a surgir na investigação linguística em vários domínios, como, por exemplo, a Semântica e a Pragmática, trazendo para a conceção pluridimensional de língua que temos estado a redesenhar uma nova dimensão. A **Linguística Cognitiva** constitui um modelo de análise alternativo ao Generativismo para explicação do funcionamento das línguas (Mineiro, 2012: 129). A linguagem é, aqui, estudada como "um sistema para a categorização do mundo, e nela naturalmente se reflectem capacidades cognitivas gerais e a experiência individual (a começar pela experiência do nosso próprio corpo), social e cultural" (Silva, 1997: 85).

Tal como acima verificámos na perspetiva whorfiana, também na Linguística Cognitiva se considera que "a linguagem, pela sua função categorizadora, não reflecte *objectivamente* a realidade, mas impõe uma estrutura no mundo, interpreta-o e constrói-o; donde a natureza *perspectivante-perspectivadora* da significação linguística (Silva, 1997: 66). Aliás, o significado é o elemento central desta corrente; daí a sua relação com a Semântica, como atrás anunciámos. Augusto Soares da Silva afirma mesmo que "toda a linguagem é acerca do significado" (Soares, 2006: 7), que é, além de perspetivista, enciclopédico, flexível e baseado na experiência e no uso.

Neste campo, promove-se a análise de aspetos relativos ao processamento da linguagem e aos seus aspetos neurobiológicos e neurocognitivos, o que passa também pela valorização, na investigação, das modalidades oral e visuoespacial no sentido de reforçar a ideia de uma universalidade da linguagem, qualquer que seja a natureza do *input* e do *output* (Mineiro, 2012). Assim, a linguagem é entendida como parte da cognição, não como um módulo separado, tal como era perspetivada em correntes anteriores.

Fundamenta-se em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, o que se traduz numa nova conceção da linguagem, no âmbito da qual "os itens lexicais, bem assim como as classes e construções gramaticais são categorias conceptuais que têm que ser estudados em função, não de princípios linguísticos estritamente formais, mas de princípios cognitivos gerais" (Silva, 2006: 4).

A Linguística Cognitiva constrói, assim, uma nova perspetiva de análise linguística, privilegiando uma relação de continuidade, não dicotómica, entre diacronia e sincronia, competência e performance, conhecimento linguístico e enciclopédico. O seu impacto começa já a fazer-se notar no terreno do ensino, sobretudo em metodologias que privilegiam a abordagem rizomática de algumas questões, de que as redes semântico-pragmáticas (as vulgarmente designadas *chuvas de ideias* ou os mapas concetuais como apoio à leitura e interpretação de textos) são exemplo.

Tem-se construído, ao longo de mais de dois séculos de investigação, uma ideia cada vez mais pluriforme e multimodal da linguagem e das línguas, matizada pelos contributos de áreas muito diversas da Linguística, que aqui procurámos sistematizar. Esta reconfiguração concetual, percorrida por fatores intrínsecos à própria estrutura linguística e de natureza psicológica, social e cognitiva, apresenta consequências evidentes no modo como a gramática é perspetivada, quer na descrição/explicação linguística, quer na procura de estratégias de reinvestimento didático, questões em apreço na secção seguinte.

2.3.3. A língua como objeto didático

Ainda antes de tratarmos os aspetos relativos ao ensino da gramática, torna-se relevante perceber o modo como as várias aceções de *língua* que acima apresentámos se projetam numa conceção da *língua como objeto didático*. Partimos de um pressuposto

enunciado por Fernanda Irene Fonseca (1994a: 131) já convocado em outro momento: "Na aula de Português a língua é simultaneamente o *meio,* o *objecto* e o *objectivo*".

A centralidade da língua em contexto pedagógico não nos dispensa, contudo, de constatar que ensiná-la não é transferir os conhecimentos da investigação teórica diretamente para a sala de aula, mas antes efetuar sucessivos movimentos de seleção e de adequação. Estes passos prévios funcionam como condição essencial para a concretização de práticas educativas significativas para os alunos e que neles possam promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa pluridimensional, objetivo principal da educação linguística e literária.

Assim, do que vimos até agora, a língua assume-se como objeto de estudo da Linguística, quer seja apenas considerada na sua dimensão formal, quer se juntem à análise fatores de natureza psicológica, social, cultural ou cognitiva. A esta aceção chamam Mendoza Fillola e Cantero Serena (2003: 19) *língua descrita* e *língua usada*. A Linguística Educativa desempenha aqui um papel importante, no sentido de contribuir para uma definição do objeto didático língua, sendo importante construir "una definición del lenguaje que no se centre, exclusivamente, en las estructuras invariables de la mente o del cerebro" (van Lier,1995: 21), mas enfatize aspetos como a criatividade linguística, a eficiência, a dimensão comunicativa e o pensamento crítico, estando o primeiro traço ligado às propostas generativistas de caracterização das línguas e os demais às teorias funcionalistas e mais voltadas para a dimensão interacional da linguagem.

Quando a questão se coloca na definição da língua como objeto didático, outras preocupações se levantam, decorrentes da complexidade do objeto em apreço, mas também das características do público a quem a abordagem pedagógica se destina. Mendoza Fillola e Cantero Serena (2003: 19) distinguem a *língua ensinada* da língua *aprendida* para dar conta desta dupla perspetiva. Na primeira, equacionam-se modelos e estratégias subjacentes ao *design* de percursos didáticos cientificamente sustentados e pedagogicamente adequados. Na segunda, a preocupação centra-se no modo como as particularidades do processo de aprendizagem, resultantes das características dos próprios aprendentes, influenciam a abordagem de temáticas relativas ao uso e funcionamento do sistema linguístico. Esta organização *tipológica* das aceções de língua parece-nos particularmente relevante a vários níveis, em particular por permitir distinguir aquilo que tantas vezes é considerado como um bloco único: na realidade o processo de ensino/aprendizagem (como tantas vezes é referido) corresponde antes a um

processo de ensino e a um processo de aprendizagem, pois o facto de se relacionarem não deve apagar a consciência de que se trata de dois *mecanismos* não simétricos, que apresentam traços constitutivos diversos e, por isso, implicam abordagens também distintas, concorrendo em todo o caso para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Nestas quatro vias de análise da língua, o importante é "la interacción entre necesidades, observaciones y supuestos teóricos, en un continuo *feedback* entre teoría y práctica" (Mendoza Fillola & Cantero Serena, 2003: 19).

A perspetiva da língua como objeto didático encontra em Cuq e Gruca (2005) dois parâmetros que os autores consideram essenciais para a sua definição: o primeiro é o de que a língua se constitui como objeto de ensino e de aprendizagem, sendo importante, nessa medida, definir aspetos como qual a variedade linguística a ensinar; o segundo relaciona-se com o aspeto cultural da língua, valorizado, como vimos, em várias teorias linguísticas a partir de Sapir e Whorf.

Sobre o primeiro dos tópicos, os autores defendem a abordagem privilegiada da norma padrão. Tal propósito situar-se-á num plano teórico (talvez utópico) por ser muito difícil fixar em termos precisos os seus critérios, apenas presentes na consciência linguística dos falantes (Labov, 1972). Além de o professor veicular as suas representações sobre a norma, é importante dar conta da existência de diversidade na língua, nos planos a que acima fizemos referência (subsecção 2.1.), entendendo-a não como um fator de penalização para quem utilize uma variedade não prestigiada (Barros, 1997; Cassany, 1994), mas como um conjunto de características próprias do meio sociocultural em que os falantes nascem e se movimentam e como uma escolha que eles podem fazer no sentido de manterem ou não essas marcas nas produções orais (quando delas têm consciência).

No que diz respeito ao aspeto cultural da língua, Cuq e Gruca (2005) analisam a cultura como conceito didático. Aí incluem um conjunto de práticas comuns, de modos de ver, de pensar e de agir que contribuem para definir a pertença de um indivíduo e constituem parte da sua identidade social, desenvolvida num processo intra e interpessoal. Em síntese, "la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue" (Cuq & Gruca, 2005: 84). Nesta delimitação didática da cultura, consideram relevante que se veiculem aspetos relativos à cultura transmitida pelas vias eruditas (obras de arte, ensaios políticos, socioculturais ou económicos, por exemplo), mas também à cultura patrimonial enquanto modos de vida e conduta dos membros de uma comunidade. Importa aqui, defendem os autores, ir além da vertente

comunicativa da língua e analisar a sua função simbólica. Entre signo e situação social estabelece-se "une relation d'implication reciproque" (Cuq & Gruca, 2005: 80), porquanto a língua serve para identificar os seus utilizadores e levá-los a construir um conjunto de representações sobre o que é ser parte de uma comunidade linguística marcada pelos aspetos culturais acima referidos.

A dimensão cultural é, hoje em dia, bastante valorizada no ensino das línguas, sobretudo no âmbito das línguas estrangeiras, na medida em que "é por carregar a 'espessura do mundo' que a língua se torna *opaca*, flectida e reflectida sobre si própria. À exploração da *transparência funcional* da língua deverá, pois, associar-se uma correcta abordagem da sua *opacidade cultural*" (Fonseca, 1994a: 131).

A definição da língua como objeto didático implica, assim, não só o reinvestimento dos aspetos resultantes da investigação linguística, mas também a consideração de fatores, evidenciados nessa investigação ou na pesquisa no âmbito de outras ciências sociais e humanas, respeitantes às características dos estudantes e aos valores socioculturais que as línguas permitem veicular. Estes parâmetros são fundamentais na elaboração de *curricula* e de percursos didáticos, bem como nas conceções que se constroem sobre a gramática e o seu ensino.

2.4. Das conceções de gramática às conceções de ensino da gramática

Qualquer que seja a designação sob a qual é conhecida[32], a gramática constitui uma preocupação central no ensino de línguas e, em particular, no ensino da língua materna, o que pode constatar-se na atuação de vários agentes educativos:

- nos alunos que revelam dificuldades na compreensão e aplicação de determinados conteúdos mesmo nos níveis superiores de ensino que formam futuros educadores e professores (veja-se, por exemplo, o estudo apresentado por João Costa, 2008);
- nos docentes do Ensino Básico e Secundário que sentem necessidade de consolidar e aprofundar informações de natureza gramatical e de atualizar os seus conhecimentos pedagógicos e científicos;

[32] As Metas Curriculares de Português (2012) retomaram a designação *Gramática* herdada da terminologia tradicional e que tinha sido substituída, progressivamente, por *Funcionamento da Língua* (a partir do Programa de 1980, mas, sobretudo, em 1991) e *Conhecimento Explícito da Língua* (Programas de Português, 2009).

- nos investigadores na área do ensino, que desenvolvem estudos de diagnóstico e trabalhos de intervenção no âmbito dos conhecimentos e competências de alunos e professores do Ensino Básico, bem como publicam artigos em que advogam a importância de uma formação linguística sólida para os docentes e demostram a relevância da investigação nas várias áreas da linguística para descrever, explicar e clarificar as estruturas, processos e usos linguísticos de que o ensino da gramática se ocupa;
- nas entidades e instituições responsáveis pelo desenho de políticas educativas, que se organizam e articulam com os demais agentes educativos na definição de programas de ação e na uniformização da terminologia a utilizar em aula, de que são exemplo, no plano formativo, o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo (PNEP), entre 2006 e 2010, e a formação sobre as Metas Curriculares de Português, no ano letivo de 2012/2013, e, no plano terminológico, a substituição da *Nomenclatura Gramatical* (1968) pela *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), vertida no *Dicionário Terminológico* (2008);
- na sociedade em geral, que se envolve em intensos e por vezes apaixonados debates sobre as propostas apresentadas pela tutela, como ainda recentemente se verificou a propósito da TLEBS (2004; 2008) ou do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (1991).

Neste trabalho, será apenas abordada a noção de gramática mais diretamente relacionada, na atualidade, com as questões de ensino e que, simultaneamente, percorre a investigação sobre a língua ao longo do século XX. Assim, sem o objetivo de menosprezar a sua importância ou os seus contributos para a definição do pensamento gramatical contemporâneo, encontram-se ausentes desta abordagem as conceções utilitaristas de gramática que percorrem a Antiguidade Clássica e a Idade Média, ligadas à Lógica, à Filosofia ou à Retórica, bem como a abordagem científica que, no século XIX, investiga a origem e evolução das línguas e se traduz na Gramática ou Linguística Histórica, a partir dos estudos comparatistas e neogramáticos[33].

Assim, num primeiro momento, procuraremos caracterizar as várias conceções de gramática emergentes em contexto de ensino da língua como resultado da

[33] Para uma síntese destes contributos, ver, por exemplo, Robbins (1983).

investigação em linguística e em didática, percorrendo as noções de gramática interiorizada e de conhecimento explícito enquanto eixos fundamentais e o modo como as várias teorias linguísticas têm constituído e informado essas mesmas conceções, valorizando diferentes dimensões das estruturas e do funcionamento da língua. Numa segunda etapa, avaliaremos possíveis reinvestimentos dessa pesquisa no contexto educativo a dois níveis: o da definição de pressupostos subjacentes ao ensino da gramática e o do desenho de propostas pedagógicas que constituem uma projeção de algumas dessas conceções ou a combinação de perspetivas outrora consideradas antagónicas. Esse reinvestimento terá sempre em consideração que "el objetivo de la didáctica de la gramática no es el objetivo del teórico de la lengua; no se pretende que el alumno sea un lingüista adscrito a determinada corriente" (Fernández; 1987: 26), mas que desenvolva uma reflexão global, económica e coerente dos factos gramaticais.

2.4.1. Conceções de gramática

Tomamos como ponto de partida as três aceções de gramática que Besse e Porquier (1991) apresentam no início da década de 90:

- a gramática como língua, ou seja, "entité à la fois psycho-génétique et psycho-sociale" (1991: 10), que corresponde à **competência linguística;**
- a gramática como "savoir plus ou moins méthodique" (1991: 10) sobre a língua, isto é, o **estudo sistemático** das regularidades e das regras de funcionamento da língua, com fins descritivos ou normativos;
- a gramática como "école de pensée particulière" (1991: 11), que se traduz nas diferentes **teorias** elaboradas sobre a linguagem.

Esta visão tripartida parece-nos particularmente produtiva e operativa na medida em que coloca em apreço o conhecimento linguístico dos falantes e o estudo que dele é possível fazer. A primeira aceção corresponde ao conhecimento implícito que os falantes possuem. As segunda e terceira dizem respeito a um conhecimento metalinguístico, explicitamente formulado, que envolve a descrição do conhecimento implícito (aceção 2) ancorada numa metodologia e numa perspetiva teórica particulares (aceção 3). Esta descrição encara a gramática como um "complex set of relations that link the sounds of the language (or its written symbols) with the 'meanings', the message they have to convey" (Palmer, 1971: 9).

Galisson e Coste (1976: 364) identificam seis aceções do termo gramática, cinco das quais relativas a procedimentos de natureza metalinguística e uma referente ao "sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua". Entre as definições de ordem metalinguística contam-se duas que merecem um comentário particular. A definição número 2 corresponde à "Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna", perspetiva tradicional, que ainda não incluía outras dimensões como a fonologia, a semântica e a pragmática, embora os autores ressalvem que essas componentes começam a surgir, ainda que de forma marginal. A aceção 4 tem a ver com o "conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos pormenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística", merecendo aqui destaque porque o ensino da gramática tem inequivocamente um pendor normativo, sendo o ensino também um *jogo de equilíbrio* entre prescrição e descrição do fenómeno linguístico.

2.4.1.1. Gramática interiorizada e conhecimento explícito

Constituindo este trabalho uma tentativa de encontrar contributos da linguística para a didática da língua, importa partir de uma distinção crucial – já sugerida nas linhas anteriores – entre o conhecimento que construímos sobre a língua nas situações de interação e aquele que constitui uma descrição sistemática e explícita desse conhecimento.

As palavras de Inês Duarte (2000: 17) permitem-nos situar e precisar a gramática interiorizada ou conhecimento implícito: "Conhecer uma língua é ter desenvolvido um saber regular e regulado", construído de forma espontânea e intuitiva, sem esforço e em contacto com outros falantes dessa língua. Trata-se de um conhecimento "inconsciente, automático, tácito" (Pinto, 1994: 23), que está na base de generalizações no discurso das crianças (e de adultos), na emissão de juízos de gramaticalidade, na capacidade de produzir ou compreender enunciados nunca antes ditos e de atribuir significado a palavras que possuam uma estrutura morfológica típica da língua, mesmo que os falantes não as utilizem habitualmente (ex: *desenfeitiçar*).

O acesso à gramática interiorizada faz-se indiretamente a partir das produções orais dos falantes e dos juízos de valor que produzem. Essa gramática "relève à la fois de l'inné et de l'acquis" (Besse & Porquier, 1991: 15) e, consequentemente, manifesta-se nos falantes de uma língua materna, mas, à partida, não existe nos que vão aprender

uma língua estrangeira, fator a ter em conta na delimitação de estratégias pedagógico-didáticas adequadas no ensino.

Por seu turno, a gramática explícita ou conhecimento explícito tem como objetivo a descrição, "de forma sistemática, explícita, rigorosa e, de preferência, psicologicamente realista" (Duarte: 2000, 51), do conhecimento intuitivo, envolvendo a "capacidade de manipular os objectos linguísticos" (Pinto, 1994: 23). Essa descrição organiza-se em função dos vários planos de uso da língua – fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático-discursivo – que, como veremos em 2.4.2., têm sido diferentemente valorizados na conceção de gramática pelas diferentes teorias linguísticas. O conhecimento explícito resulta, assim, "d'un apprentissage scolaire ou institutionnel" (Besse & Porquier, 1991: 17) e não de uma aquisição espontânea em meio informal.

2.4.1.2. A gramática nas teorias linguísticas

A descrição da língua que agora *ensaiamos* remonta à tradição inspirada na Antiguidade Clássica, período que coloca a Morfologia e Sintaxe no centro da gramática, o que apresenta consequências no ensino tradicional, que também assumia a morfossintaxe como elemento nuclear nas aulas de língua. Percorrendo brevemente a definição de gramática que alguns autores apresentam, é possível perceber que nem todos valorizam igualmente as diferentes componentes da gramática.

Palmer (1971: 13) é inequívoco ao destacar a centralidade da sintaxe, a gramática, que dialoga com duas outras áreas: "Within linguistics, gramar is normally used in a technical sense to distinguish it chiefly from phonology, the study of the sounds of a language, and semantics, the study of meaning".

Duarte (2000) encara uma gramática organizada em módulos: o conhecimento sobre o léxico, que "inclui uma parte passiva, um dicionário, onde estão registadas as propriedades das palavras, e uma parte activa, um conjunto de regras de formação de novas palavras" (Duarte, 2000: 52); e o conhecimento sobre a sintaxe enquanto "parte activa da gramática, um sistema computacional, constituído por regras que usam categorias (…) e que definem as condições de boa formação das combinações de palavras" (Duarte, 2000: 52). O conhecimento fonológico, relacionado com a interpretação fonética das palavras e das combinações de palavras, e o conhecimento semântico, relativo ao significado ativado pelas palavras e pelas suas combinações,

completam a gramática, na perspetiva da autora. Fora deste conjunto fica a pragmática, que Inês Duarte não considera nuclear na relação entre o som e o significado, embora seja relevante para o modo como a linguagem é utilizada.

Graça Rio-Torto *et al.* (2013: 29), no âmbito da caracterização da gramática derivacional (relativa à formação de palavras) falam num "domínio mental em que concorrem, através de interfaces, as estruturas da linguagem que intervêm na produção de lexemas pelos falantes". Essas estruturas são, tal como Duarte aponta, a semântica, a fonologia e indiretamente a sintaxe, mas também a morfologia, ausente de conceções anteriormente delineadas.

Esta é uma problemática que percorre a apresentação que a seguir iniciaremos dos contributos de diferentes teorias para a delimitação da noção de gramática e na qual fica patente uma outra preocupação, aqui sintetizada por Besse e Porquier (1991: 13) : "On a souvent opposé la démarche qui consiste à observer une grammaire intériorisée à partir d'un recueil de productions réellement attestées, ce qu'on nomme techniquement un *corpus*, et la démarche qui vise à reconstituer abstraitement cette grammaire à partir de l'intuition linguistique d'un locuteur-auditeur idéal".

Começamos o nosso itinerário pelas propostas generativistas de conceção da gramática, seguindo com o funcionalismo, as teorias pragmático-discursivas, as ciências da cognição, a perspetiva modular e a sociolinguística variacionista[34].

2.4.1.2.1. Teorias generativistas. Os autores generativistas têm como principal preocupação caracterizar a gramática de uma língua enquanto um bloco independente do uso e que se integra na faculdade da linguagem. Essa gramática universal (Chomsky, 1965) contém princípios inatos e universais de funcionamento das línguas e parâmetros que são fixados de acordo com as produções linguísticas a que os falantes são expostos (o *input*). Se Chomsky pode ser considerado o pioneiro dos estudos nesta área, também importa notar que a perspetiva do autor evolui entre as décadas de 60 e de 80 e que outros linguistas procuraram afinar as propostas generativistas.

A *arquitetura* da língua resulta, assim, dos contributos do Léxico, enquanto *armazém* de itens lexicais e de propriedades semânticas, e da sua interação com a

[34] Não é objetivo deste trabalho apresentar de forma exaustiva nenhuma das teorias enunciadas, mas apenas relevar contributos dessas propostas para a definição da noção de gramática. Assim, referir-nos-emos a obras centrais em cada um dos cenários teóricos, destacando conceitos que nos pareçam operativos, e a obras de síntese que consultámos. Não será nossa preocupação dar conta da evolução circunstanciada do pensamento dos autores ou das polémicas que tenham, eventualmente, alimentado no debate com outros investigadores.

Sintaxe, considerada verdadeiramente central nesta teoria dada a sua dimensão gerativa: "Uma gramática compreende uma componente sintática, uma componente semântica e uma componente fonológica. As duas últimas são puramente interpretativas, não desempenhando qualquer papel na geração recursiva das estruturas das frases" (Chomsky, 1965: 231). Chomsky valoriza a interação entre estas três componentes como parte integrante da gramática, cuja finalidade última seria relacionar as interpretações fonéticas e semânticas através da sintaxe. Vê inicialmente os itens lexicais como depositários de propriedades sintáticas e semânticas e posteriormente como "um conjunto de matrizes de traços (fonológicos, sintáticos e semânticos), que, com base em operações sintáticas, se unem aos traços funcionais" (Choupina, 2013: 60), conceção patente no Programa Minimalista, que o autor desenvolve a partir da década de 90. Esta aceção permite compreender, por exemplo, a distinção entre categorias lexicais, capazes de selecionar semanticamente argumentos, e as categorias funcionais, que apresentam propriedades gramaticais.

Desenvolvimentos ulteriores da teoria generativista tendem ora a valorizar mais o Léxico, como sucede na proposta de Pustejovsky, que o encara como uma entidade dinâmica, "um sistema modular, conectado entre si por um conjunto de estratégias gerativas" (Choupina, 2013: 60), ora a trazer para primeiro plano a Morfologia, até então problematicamente abordada neste quadro teórico[35]. Ainda segundo Choupina (2013), a teoria da Morfologia Distribuída, proposta inicialmente por Halle e Marantz, "projeta uma nova arquitetura de gramática" (Choupina, 2013: 77), assumindo "que as informações de natureza morfológica, antes concentradas no Léxico, não estão limitadas a essa componente, nem são imutáveis" (Choupina, 2013: 77). Há vários processos que operam na produção linguística, estruturando-se a gramática em três listas: a lista A inclui raízes acategoriais e traços morfossintáticos (léxico estrito); a lista B liga os morfemas funcionais aos lexicais, criando os itens de vocabulário; e a lista C relaciona estes itens com significados e informações extralinguísticas.

2.4.1.2.2. Teorias funcionalistas. As informações extralinguísticas, marginalmente posicionadas na conceção anterior de gramática, ganham protagonismo

[35] Para uma síntese do lugar da Morfologia nas diferentes versões da teoria generativista, ver Villalva (2000). No âmbito da caracterização de alguns processos morfológicos (flexão, derivação e composição), a autora considera que "o léxico regista unidades morfologicamente inanalisáveis" (Villalva, 2000: 42) e propõe uma versão da Teoria X-Barra, que designa por Teoria XM-Barra, como "responsável pela geração de estruturas morfológicas" (Villalva, 2000: 42).

nas teorias funcionalistas, projetadas pelo Círculo Linguístico de Praga, desde os anos 20, e pelos trabalhos de Halliday e Dik, a partir dos anos 60 do século passado. Verifica-se, assim, "uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico" (Neves, 1997:16), de tal forma que a interação verbal passa a ser vista como um critério para avaliar a produção linguística, agora considerada em situações de uso e não como um sistema autónomo.

São princípios caros ao funcionalismo (Neves, 1997: 16 e 17) a rejeição da distinção entre competência e atuação e a existência de estratos na linguagem, com a fonologia na base e a semântica no topo, intermediadas pelo léxico e pela sintaxe. Estes domínios não são, contudo, suficientes para caracterizar uma gramática de inspiração funcionalista, porquanto a função é vista como "a fundamental principle of language" (Halliday & Hasan, 1989: 16). Aliás, esta ideia está na base de uma revisão que o próprio Halliday propõe das funções da linguagem, que passa a designar por usos, pois "when we talk about functions of language, we may mean no more than the way people use their language" (Halliday & Hasan, 1989: 15). Esta atualização de perspetiva resulta também do facto de Halliday considerar, com outros funcionalistas, que as estruturas linguísticas plasmam as estruturas sociais e os fenómenos e processos que as caracterizam, como se pode perceber pela esquematização dos estratos linguísticos apresentada por Halliday (Figura VII). A substância corresponde ao material linguístico (sonoro ou gráfico) e a forma à sua organização de modo a produzir significado. O contexto é a relação da forma com os traços não linguísticos presentes na situação comunicativa e com os traços linguísticos de outras situações de interação. A gramática e o léxico situam-se, assim, no plano formal e interagem com o significado ativado formalmente, mas também com o significado construído a partir de fatores extralinguísticos.

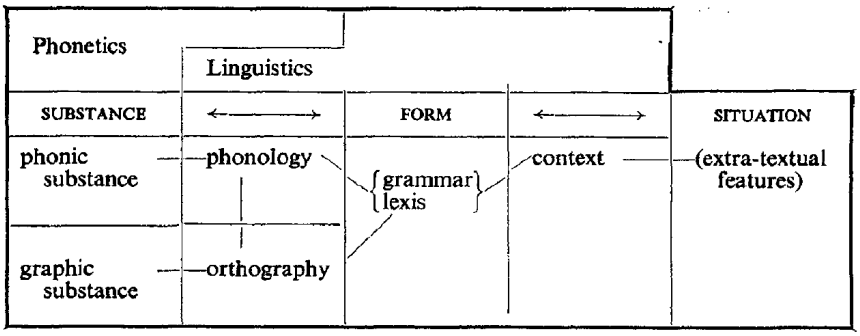


Figura VII – Estratos da linguagem (Halliday, 1961: 39)

Como se pode constatar, "a integração de componentes diversos é uma das características de qualquer paradigma funcionalista" (Neves, 1997: 24), variando entre propostas o modo com essa integração se verifica. A sintaxe pode ser encarada como a codificação de dois domínios funcionais (a semântica e a pragmática) ou avaliada em interação com a semântica, ambas desenvolvidas de modo pragmaticamente adequado. Sendo "a língua concebida como um instrumento de interação social" (Neves, 1997: 19), a pragmática assume um lugar central nas diversas teorias funcionalistas. Em perspetivações diferentes, pode ser encarada ora como uma parte da gramática e da linguística; ora como parte da linguística, mas não da gramática; ora como uma perspetiva da linguística como um todo, ainda que não uma parte constitutiva, antes um módulo que interage com outros. A gramática pode, igualmente, integrar um componente discursivo, de tal modo que gramática e discurso se condicionam mutuamente. Maria Helena Neves (2007) considera, ainda, a possibilidade de *interfaces* entre a gramática enquanto "aparato que leva ao cálculo de sentido na linguagem e que organiza todo o entrelaçamento das relações que a sociocomunicação estabelece sustentado pela cognição" (Neves, 2007: 82) e áreas como a poética, a variação e a mudança, a descrição linguística, a política linguística e a ação escolar no que diz respeito ao ensino da heterogeneidade da língua.

2.4.1.2.3. Teorias discursivas. A articulação que as teorias funcionalistas estabelecem entre diferentes áreas ligadas à gramática conhece um prolongamento significativo nas propostas de natureza pragmático-discursiva que começam a surgir a partir dos anos 50 no âmbito da Linguística Textual e da Análise do Discurso, inspiradas em princípios de funcionamento linguístico como a intersubjetividade de Benveniste ou a polifonia de Bakhtine.

No quadro de uma perspetiva dialogal, que retoma e alarga a proposta de Benveniste, Claude Hagège propõe uma *arquitetura* da língua que reflete a "dialéctica de constrangimentos e de liberdade que liga a língua ao enunciador" (Hagège, 1985: 211). O autor inclui nesta *Linguística sócio-operativa* as operações do enunciador psicossocial (ver §2.3.), o sistema da língua, os fatores sociais e as circunstâncias dialogais. Organiza estes elementos em constrangimentos e iniciativas, considerando nos primeiros o sistema linguístico, as circunstâncias dialogais, os fatores biológicos e o imaginário linguístico, e nas segundas a construção do sistema da língua, que o

enunciador pode reinventar, e a participação na criação das situações (a variação linguística e a língua como símbolo do poder).

Jean-Michel Adam (ver, por exemplo, 1999 e 2005) é outro dos autores que se dedica à investigação neste domínio, construindo um esquema (Figura VIII) que permite verificar o modo com as duas áreas acima enunciadas se combinam na descrição dos usos linguísticos.

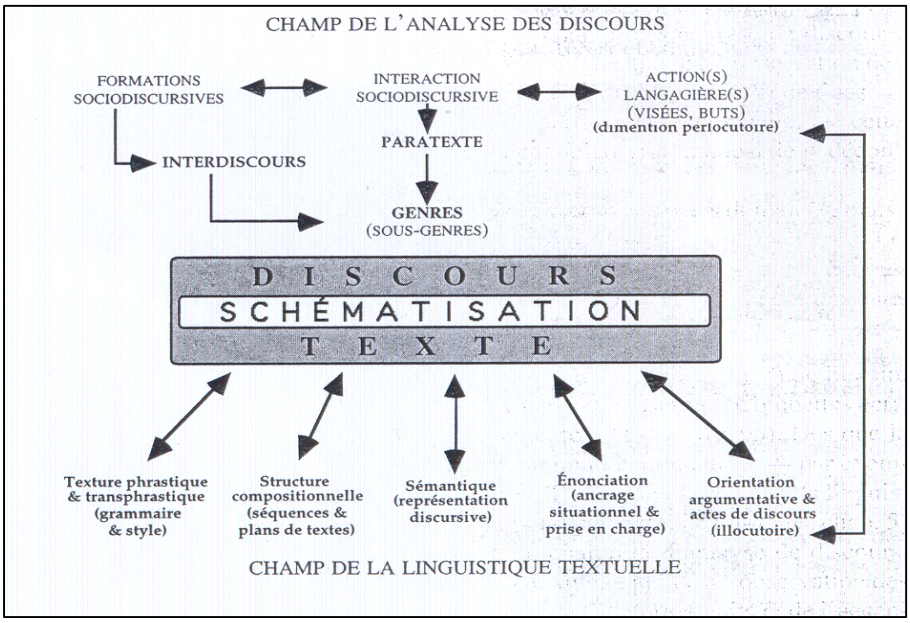


Figura VIII – O texto e o discurso (Adam, 1999)

Adam (2005: 19) entende a Linguística Textual como "un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives", analisando as operações de segmentação e de ligação que permitem construir a textualidade. Essas operações mobilizam unidades linguísticas cuja designação se distancia da classificação da gramática tradicional, a partir do momento em que são consideradas não no seu uso em frases, mas na sua projeção e efeito nas produções textuais. Adam integra nestas unidades os marcadores discursivos (conectores e organizadores textuais), as referências anafóricas e deíticas, as marcas enunciativas e as marcas de segmentação. O seu uso contribui para construir a coesão (ligação entre unidades linguísticas) e a coerência (ligação entre o texto, o mundo e a intencionalidade do locutor) textuais, permitindo atualizar e recentrar a noção de contexto, visto não apenas como forma de desambiguar frases, mas como ambiente linguístico e extralinguístico de funcionamento do texto.

Assim, o contexto é escolhido em função da sua acessibilidade e implica a memória discursiva e os *lugares* de interação social (formações sociodiscursivas), noções que se situam já no campo da análise do discurso e dão origem à constituição de diferentes géneros e subgéneros discursivos. Na verdade, "la délimitation des diverses unités subit des contraintes d'ordre discursif, relevant en particulier du domaine énonciatif, qui entrent souvent en conflit avec les critères d'ordre grammatical" (Combettes, 2009: 5), estando o domínio enunciativo relacionado com o modo como o locutor/enunciador se inscreve no discurso que produz.

A proposta de Adam e a sua tradução gráfica replicada na Figura VIII permitem convocar uma distinção, nem sempre inequívoca na *literatura*, entre *texto* e *discurso*[36], que são as duas principais unidades de análise, apenas metodologicamente separadas, porque, embora situadas em planos diversos, são complementares na interação. O *discurso* pode ser "entendido como objecto produzido em situação, sujeito, portanto, a determinações sociais e ideológicas específicas" (Coutinho, 2003: 74) e correspondendo a diferentes formações sociodiscursivas. Os discursos são acontecimentos sociais, "marcados pelas intenções, crenças e valores" (Fonseca, 1988-89: 65), que animam os sujeitos, bem como pelos estatutos e papéis que assumem, e "ligados a quadros enunciativos específicos (...) e a situações sócio-culturais determinadas" (Fonseca, 1988-89: 65), interagindo com outros sistemas semióticos. Neste cenário, o *texto* é encarado em duas perspetivas, ora como "produção linguística inserida numa prática social e assumindo uma função comunicativa" (Coutinho, 2003: 122), correspondendo, portanto, aos objetos orais, escritos ou gestuais que circulam nas interações; ora como "agencements complexes mais non anarchiques de propositions au sein du système" (Adam, 1999: 35). Aqui, está em causa a *matéria* linguística que *tece* e estrutura essas produções, aos níveis micro e macrolinguístico, organizando-se de acordo com critérios de coesão e de coerência.

Uma revisão da bibliografia disponível sobre o tema permite perceber que tanto os textos como os discursos podem ser organizados em géneros, embora essa organização se apresente de modo diverso de acordo com os autores. O *género* é concebido como um modelo de produção e/ou receção de textos/discursos, constituindo uma "modalidade de comunicação histórica e socioinstitucionalmente definida" (Coutinho, 2003: 98). Sendo relativamente instável enquanto forma comunicativa, o

[36] Para uma síntese de alguns aspetos envolvidos na discussão à volta das noções de *texto* e *discurso* e, consequentemente, de *género*, ver, por exemplo, Bronckart (2014).

género é, contudo, apre(e)ndido pelo indivíduo ao contactar com textos diversificados, que correspondem a "diferentes possibilidades para um mesmo tipo de discurso" (Coutinho, 2003: 103), ou seja, "à diferenciação de práticas que pode ocorrer no quadro de uma prática social" (Coutinho, 2003: 103). Estamos a falar, portanto, em géneros discursivos, de que a reportagem ou a crónica, no âmbito jornalístico, e o relatório de estágio ou a monografia, no contexto académico, são exemplos.

Assim, esclarece Adam (1999: 85), "quand on dit discours publicitaire ou politique, on signifie des pratiques discursives propres à une formation sociodiscursive, pratiques qui prennent la forme des divers genres du discours journalistique, des genres du discours politique, des genres littéraires, etc.". A noção de *formação sociodiscursiva* aproxima-se da de *tipo* de discurso ou, nas palavras de Marcuschi (2002), de *domínio* discursivo, enquanto "esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos" (Marcuschi, 2002: 23). Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico ou discurso religioso, estando em causa atividades (jurídica, jornalística ou religiosa) que não abrangem um género em particular, mas dão origem a vários deles.

A noção que liga as produções discursivas no âmbito de cada domínio – os géneros, portanto – é a de *interdiscurso*, entendida como um modelo apre(e)ndido no contexto de uma formação sociodiscursiva e *replicado* nas suas várias produções (Adam, 1999). Deste modo, defende Aldina Marques (2015: 117), "*dialogismo interdiscursivo* e *género* são assim dois conceitos interligados. Como memória de outros discursos, este último torna operacional a abordagem discursiva, integra os usos individuais, o *hic* et *nunc* de Benveniste, no processo discursivo como prática social de modos de dizer", ou seja, articula as dimensões individual e coletiva, subjetiva e intersubjetiva da comunicação.

Marcuschi (2002) reserva a designação *tipo de texto* para "uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)" (Marcuschi, 2002: 22). Estes tipos textuais podem corresponder, na terminologia de Jean-Michel Adam (2001), a categorias de ordem cognitiva, os *protótipos*, envolvendo um conjunto de traços linguísticos (tempos verbais usados, adjetivação mais ou menos frequente...) que associamos às produções textuais quando queremos cumprir objetivos como narrar, descrever, expor, argumentar e dialogar, em variadas situações comunicativas. A

argumentação, por exemplo, pode figurar numa crónica (domínio jornalístico) ou numa dissertação (domínio académico), com certas marcas linguísticas comuns. No Capítulo II voltaremos à noção de *protótipo*, em articulação com as de *sequência* e de *plano*, cuja apresentação reservamos para esse momento por se tratar de conceitos que utilizaremos na análise de textos medievais aí apresentada.

2.4.1.2.4. Teorias cognitivas. A Linguística Cognitiva traz um importante contributo para reler o estatuto e a constituição da gramática, procurando avaliar os processos cognitivos envolvidos no processamento da linguagem. Assim, a gramática cognitiva assenta em dois princípios básicos. O primeiro assume a linguagem como um sistema simbólico, evocando a perspetiva semiótica que Halliday & Hasan (1989) advogam na teoria funcionalista. Trata-se de um conjunto de unidades agrupadas em "pares indissociáveis de sons e significados" (Silva & Battoreo, 2010: 230), o que evoca as estruturas fonológicas e as estruturas semânticas que compõem a linguagem e permitem encarar a relação entre léxico e gramática não como dicotómica mas como um *continuum*. O segundo princípio encara a linguagem como um meio de comunicação, o que "determina que todas as unidades linguísticas são abstraídas de eventos de uso" (Silva & Battoreo, 2010: 230), fazendo da gramática um modelo baseado no uso e não independente dele.

Sendo a gramática um inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais, tem por base concetual capacidades cognitivas gerais, conhecimentos enciclopédicos e mecanismos imaginativos, como a metáfora ou a metonímia. A Linguística Cognitiva enquadra, segundo Silva e Battoreo (2010), pelo menos três modelos de gramática diferentes, mas todos têm em comum uma arquitetura básica que envolve um espaço semântico e um espaço fonológico, simbolicamente interligados. Estes dois espaços estabelecem relações entre a gramática, enquanto conhecimento de um conjunto de unidades simbólicas, e os eventos de uso, que *alimentam* e modificam esse conhecimento. Esta interação entre gramática e uso permite atualizar o inventário mental através de relações de categorização de esquema-instância e de protótipo-extensão, entre outras. O primeiro tipo tem a ver com os traços semânticos associados a um item lexical e que podem variar de acordo com as diferentes instanciações (situações de uso). O segundo mobiliza as imagens prototípicas (a primeira imagem mental de um referente ativada perante determinado item lexical) e o modo como podem mudar a

partir da interação quotidiana, mas como, ao mesmo tempo, condicionam a visão do mundo (Silva, 2006).

A linguagem é, assim, entendida como parte da cognição, não como um módulo separado, e fundamenta-se em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais. Deste modo, as concetualizações construídas a partir de entidades ou situações envolvem um objeto, mas também um sujeito e traduzem-se em diferentes operações que se assumem como a função central da gramática.

2.4.1.2.5. Teorias modulares. Na perspetiva de Olívia Figueiredo (2003: 338), "pode-se conceber o surgimento de teorias modulares como uma espécie de reacção ao desenvolvimento disciplinar isolado no seu próprio domínio (socio-linguística, linguística textual, linguística cognitiva…)". O alargamento do campo de pesquisa em várias áreas da linguística, como as que acima enunciámos, constitui uma tendência que "risque de mener à un éclatement de la linguistique en tant que science" (Nølke, 1999: 25).

A dimensão inovadora deste conjunto de propostas assenta na capacidade de interligar diferentes domínios, mas também de evidenciar a relação dialética existente entre teoria e empiria. A partir do momento em que a modularidade se pode encontrar quer no objeto de estudo (a língua), quer no método utilizado, é adotado um princípio metodológico que consiste em delimitar com precisão o campo de pesquisa, de modo a descrever a forma da língua e as ligações entre formas e significados, tal como também as correntes cognitivistas defendem. Assim, tanto pode ser analisada a *frase*, na sua conceção virtual, como o *enunciado*, na sua concretização efetiva. Por isso, sublinha Olívia Figueiredo (2003), "o fundamental a reter é que a língua produz instruções para a sua interpretação e esta só é acessível pelo contexto que permite a sua saturação" (Figueiredo, 2003: 338).

A descrição modular envolve, igualmente, um aparelho notacional homogéneo, que possa percorrer os diferentes módulos em análise, de forma a ser possível isolar aspetos específicos de cada componente, até porque a independência dos módulos é um princípio caro a esta teoria, mas também relacioná-los, de forma sistemática, precisa e explícita, com outras componentes da língua em apreço (princípio da acessibilidade global). Os módulos organizam-se radialmente e funcionam com base num conjunto de regras, mas a teoria prevê igualmente a existência de supermódulos, que constituem "um système clos de métarègles qui est censé rendre compte d'un phénomène

linguistique complexe" (Nølke, 1999: 34), perspetiva que, como adiante veremos, se afigura como verdadeiramente essencial no *desenho* de um percurso didático.

As propostas modulares concebem, assim, a gramática como um conjunto de módulos que estabelecem *interfaces* e reveem formalizações propostas por autores generativistas ou funcionalistas, alargando à pragmática e ao discurso, como propõem, por exemplo, Co Vet ou Eddy Roulet (cf. Nølke, 1999), a possibilidade de construção de módulos e supermódulos que deem conta da complexidade da linguagem.

2.4.1.2.6. Teorias variacionistas. Além de ter inspirado alguma investigação no âmbito modular, as teorias generativistas tiveram sequência, igualmente, em estudos no âmbito da Sociolinguística variacionista, cujo trabalho precursor pertence a Weinreich, Labov e Herzog (1968), com repercussões na conceção de gramática.

Sendo o Brasil um país caracterizado por uma profunda diversidade linguística, ofereceu um terreno propício ao desenvolvimento de uma proposta que combina generativismo e variacionismo. A formalização gramatical encontra, aqui, respaldo numa investigação que dá conta das várias gramáticas que os falantes podem adotar e que contribui para esclarecer certas noções: "Confundimos formalidade com mudança de gramática" (Duarte, 2013: 17). Os discursos formal e informal distinguem-se por apresentar um grau diferente de planeamento e vigilância/monitorização. A mudança de gramática tem a ver com as diferentes gramáticas interiorizadas que construímos no nosso contacto social. Assim, a metodologia seguida consiste em identificar as restrições ao uso de formas em variação no sistema, acompanhar a implementação de formas inovadoras, observar as diferentes etapas da mudança em curso, descobrir evidências ou subprodutos dessa mudança e registar os juízos de valor feitos pela comunidade.

Autores como Maria Eugênia Duarte (2013) concluem, com os sociolinguistas, que nem a fala nem a escrita são homogéneas, heterogeneidade essencial a considerar em contexto pedagógico, mostrando "não o que se pode e não se pode escrever, mas como é variável e quantas possibilidades existem na gramática da escrita brasileira" (Duarte, 2013: 28), que contém regras que fazem parte do conhecimento implícito do falante e outras recuperadas pela escola e que o falante desconhece ou domina pouco.

A perspetiva de uma gramática interiorizada heterogénea revê a uniformidade da proposta generativista, de tal modo que cada falante evidencia várias gramáticas, aplicáveis na fala e na escrita e com regras variáveis. As diferenças tradicionalmente

analisadas apenas em termos de modalidade entre fala e escrita ganham, assim, um novo enfoque resultante da existência de gramáticas particulares. A Sociolinguística variacionista apresenta, em síntese, "um modelo teórico para o estudo da mudança à luz de evidências empíricas" (Duarte, 2013: 15), articulando-se, como, segundo a mesma autora, convém à investigação científica em linguística, com uma formalização teórica particular.

Tendo consciência de que apenas acabámos de traçar um esboço de como a gramática tem sido encarada nas diferentes teorizações linguísticas, concluímos este ponto com as palavras premonitórias de Ana Maria Brito: "A 'divisão de trabalho' entre as várias componentes da gramática continua a ser um importante problema teórico, o que, no fundo, corresponde a perceber qual a divisão de trabalho entre as várias componentes do conhecimento linguístico" (Brito, 2010: 5).

Procuraremos ver, seguidamente, de que modo esse problema teórico alimenta as conceções e consequentemente as práticas de ensino da gramática.

2.4.2. Conceções de ensino da gramática

Será, agora, o momento de recordar que o conhecimento intuitivo se afirma como um "sistema de saber desenvolvido espontaneamente durante o período de aquisição da língua materna, sistema que embora complexo e muito estruturado constitui um módulo unitário e específico do sistema mental dos seres humanos" (Faria *et al.*, 1996: 14), conceção que corresponde à noção chomskiana de Gramática Universal e que, desse modo, se distingue do uso, porquanto este supõe "a interacção do conhecimento da língua com outros sistemas e módulos da mente humana – atenção, memória, raciocínio inferencial, dedutivo e analógico, sistemas de convenções, conhecimentos e crenças" (Faria *et al.*, 1996: 14). As conceções de ensino que adiante apresentaremos oscilam, precisamente, entre considerar dicotómicas ou inseparáveis estas duas noções (conhecimento e uso).

Independentemente da perspetiva assumida, parece consensual que o ensino desempenhará um papel crucial se assumir a sua utilidade na modificação da gramática interiorizada, por muito que essa tarefa se afigure complexa, como atestam estudos e opiniões de vários autores. Besse e Porquier (1991: 17) sublinham que, no caso dos estudantes que acedem à universidade, "la plupart ne retiennent de l'enseignement grammatical reçu pendant une dizaine d'années que quelques «règles» applicables

directement à l'orthographe, des lambeaux de terminologie et quelques tabous morphologiques, syntaxiques ou lexicaux".

No contexto português, João Costa (2008) parte de um estudo efetuado junto de estudantes acabados de ingressar no Ensino Superior para dar, igualmente, conta da precariedade que caracteriza o conhecimento gramatical dos alunos à saída do Ensino Secundário (cf. indicação no início da subsecção 2.4.). Nesta investigação desenvolvida pelo autor, destacam-se as dificuldades em identificar corretamente funções sintáticas e classes e subclasses de palavras, segmentar e classificar frases e colocar adequadamente sinais de pontuação, embora estes não sejam os únicos domínios em que tal dificuldade ocorre.

As causas deste problema, ainda segundo Costa (2008: 159), situam-se no âmbito da formação inicial e contínua dos professores, na secundarização da gramática nas provas de exame, na instabilidade terminológica, patente nas várias discussões à volta da TLEBS e nas flutuações ainda hoje verificadas nos manuais escolares e materiais de apoio, nas metodologias de ensino seguidas e nas dificuldades de articulação entre o ensino da gramática e o desenvolvimento de outras competências. A este cenário, Anna Camps (2009: 202) junta obstáculos epistemológicos (referentes ao objeto de estudo, de delimitação complexa, como temos procurado demonstrar) e psicogenéticos (relativos ao modo de processamento da informação pelos alunos).

Sendo encarado o ensino como um caminho de múltiplas vias para a resolução dos problemas acima elencados, vamos, agora, centrar-nos em equacionar possíveis respostas a estas dificuldades, que se traduzem em dois níveis de análise: a identificação de pressupostos gerais a considerar na abordagem gramatical e a descrição crítica de propostas pedagógicas que ilustram a aplicação de alguns desses pressupostos.

2.4.2.1. Alguns pressupostos subjacentes ao ensino da gramática

A identificação e breve caracterização de alguns pressupostos presentes no ensino da gramática ocorre neste ponto do nosso percurso como consequência de uma constatação: a forma como diversos autores se pronunciam sobre o ensino está marcada por experiências próprias e conceções particulares do ensino. Esses pontos de vista refletem-se no desempenho dos docentes de modos variados.

2.4.2.1.1. Normatividade. A normatividade caracteriza o ensino desde os primeiros tempos e funciona como (tentativa de) garante do acesso dos alunos a uma norma padrão veiculada pela escola. Raposo *et al.* (2013: XXVI) lembram que se procura dar "especial atenção ao dialeto-padrão da língua, centrando-se a descrição sobre as suas características, apresentadas como correspondendo à 'maneira correta de falar'". Como vimos acima, também Galisson e Coste enunciam uma abordagem normativa da gramática como prática habitual, enquanto "Conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos pormenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística" (Galisson & Coste, 1976: 364).

A perspetiva normativa, inspirada nos modelos da Antiguidade Clássica, é seguida no ensino como forma de promoção do uso correto da língua, ou seja, o uso que segue as regras consignadas nas gramáticas normativas, de que, na tradição portuguesa, temos como exemplo a *Nova Gramática do Português* Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra (1984). As prescrições constantes desta gramática baseiam-se num modelo histórico-literário de uso da língua e, a este propósito, Inês Duarte (2000: 42) recorda que foi "esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna".

Barbosa (2008: 184) advoga que o ensino da gramática deve constituir e veicular um metadiscurso que "será pedagógico, isto é normativo, e, não se confundindo com o linguístico, não se filiará em qualquer corrente teórica específica", na medida em que os saberes didáticos são, como vimos, despersonalizados. O autor considera importante o papel da linguística na clarificação e atualização de conceitos gramaticais, mas, tratando-se de áreas epistemologicamente diversas, defende que o ensino dos conteúdos gramaticais deverá seguir a via tradicional, de pendor normativo.

2.4.2.1.2. Pressupostos de pendor descritivo. A investigação em didática e em linguística trouxe, ao longo do século XX, uma nova perspetiva ao ensino. Sem colocar em causa a necessidade de uma atitude prescritiva, começou, contudo, a valorizar-se igualmente a descrição como forma de dar a conhecer aos estudantes as estruturas e os usos da língua, colocando-os perante as práticas linguísticas variadas que caracterizam as comunidades de falantes.

Nesta perspetiva, "os gramáticos não fazem juízos de valor sobre a correção ou incorreção das variantes linguísticas, descrevendo-as sem preconceitos" (Raposo *et al.*,

2013: XXVI). Apresentaremos, agora, alguns dos pressupostos associados a esta visão do ensino da língua:

a) *Aplicabilidade do conhecimento gramatical* (Costa, 2008: 165) – Utilizamos aqui o termo *aplicabilidade* sem as conotações negativas (expostas em 2.1.) que percorreram o ensino durante vários anos. A gramática pode ser encarada como componente nuclear do ensino, desenvolvendo nos alunos estratégias "para resolver problemas de uso da língua".

b) *Valorização da reflexão metalinguística e da descoberta orientada* – O ensino deve promover a capacidade de os estudantes se voltarem para a própria língua, tendo em conta "os usos em que a língua, flectindo-se sobre si própria, se opacifica e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua" (Fonseca (1994a: 121). Este movimento, de que adiante daremos *eco* pedagógico nas propostas de Anna Camps (2006 e 2009) e de Inês Duarte (1992), pressupõe tempo para treino, exercício e aplicação e a hierarquização dos conteúdos a abordar (Costa, 2008: 165). Nesta perspetiva, o ensino da gramática envolve "um trabalho de explicitação e sistematização do conhecimento da língua" (Duarte, 1998: 112), o que, em certos contextos, só se conseguirá "reinventando o seu objecto e os seus métodos" (Brito, 1998: 64), aspeto de que trataremos no ponto seguinte, e levando "os alunos a pensar sobre o que eles já conhecem" (Brito, 1998: 56). É neste cenário que Inês Duarte (1998: 119) propõe que o ensino da gramática seja assumido como "uma actividade de descoberta", que envolve professor e turma e se desenvolve em quatro etapas: a preparação aprofundada que o docente faz do conteúdo a abordar; a apresentação aos alunos do tópico, de forma a que eles possam observar, descrever e organizar os dados, detetando regularidades e aprendendo a metalinguagem apropriada quando tal se justifique; a realização de exercícios de treino de diferentes tipos; e a avaliação dos conhecimentos.

c) Valorização da análise gramatical a partir dos textos/discursos – Durante várias décadas, o ensino da língua incidiu, essencialmente, sobre a frase ou sobre unidades menores como os fonemas e os morfemas, considerando-se estas as unidades especificamente linguísticas e deixando para outro plano de análise as questões contextuais e pragmáticas. Ainda no final dos anos 70, Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990 [1977]) propõem um novo olhar sobre este tema, capitalizando

para o contexto pedagógico a investigação que entretanto se desenvolvia no âmbito da Pragmática e da Linguística Textual. Joaquim Fonseca (1994: 65) sustenta que "o que se obtém na interacção discursiva não é algo de acrescentado à natureza e à organização da língua, antes algo que nela está prefigurado e até plenamente recortado", afirmação que *importa* para os estudos sobre a língua portuguesa a intersubjetividade de Benveniste, a polifonia de Bakhtine ou a dimensão funcionalista da linguagem de Halliday, permitindo construir, assim, os fundamentos da heterogeneidade que caracteriza a língua e o discurso. Esta perspetiva trará uma renovação ao campo da didática das línguas, sobretudo com o reinvestimento, que no ponto seguinte procuraremos sistematizar, dos contributos da Linguística Textual, cujo propósito consiste em "définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs" (Adam, 2005: 37). Face à tradição da linguística do sistema, verifica-se um avanço, porquanto estas marcas "ne recoupent que partiellement les catégories morpho-syntaxiques définies dans le cadre de la linguistique de la langue" (Adam, 2005: 37). Assim, o ensino da gramática é concebido não como um fim em si mesmo, "sino como el mejor instrumento para alcanzar un aceptable dominio de la lengua en todas sus manifestaciones" (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008: 33), considerando a dimensão social da linguagem.

d) *Articulação entre gramática e cognição* – A resolução de alguns problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem de certas questões gramaticais pode depender, segundo Maria Armanda Costa (2008: 168), de promover uma articulação eficaz entre aspetos linguísticos e cognitivos, entendendo "a faculdade da linguagem como uma expressão específica da cognição". De facto, a linguagem verbal constitui um conhecimento especializado, organizado em vários módulos e cujo processamento se apoia em recursos cognitivos gerais, como a atenção, a memória e a perceção. Nesta perspetiva, será possível encarar a gramática não só nas suas dimensões específicas (léxico, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmático-discursiva), mas também na forma como contribui para a construção de conhecimento e para a edificação de uma cosmovisão particular. O desenvolvimento de uma competência gramatical que se ligue ao desenvolvimento cognitivo será, assim, útil ao aluno nas dimensões produtiva e recetiva da linguagem e nos usos orais e escritos.

e) *Articulação entre gramática e aquisição* – Os contributos que emergem da investigação em Psicolinguística também permitem construir um novo olhar sobre o ensino da gramática. Esse novo olhar assenta em dois pilares: o conhecimento de quais os processos psicológicos que sustentam o processamento da linguagem – questão em que a Psicolinguística se relaciona com as Ciências da Cognição – e as informações relativas aos mecanismos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da linguagem e consequente faseamento. Isabel Hub Faria (2008: 53) considera relevante avaliar este fator na elaboração de planos curriculares do Ensino Básico, valorizando a "progressiva marcação, interiorização e também automatização, dos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos e semânticos da língua materna, a par da aprendizagem do respectivo léxico", ponto de vista que sustenta na análise de estudos[37] efetuados sobre a importância do efeito de frequência na aquisição de uma primeira língua, sobre a dificuldade dos alunos do Ensino Básico na interpretação de problemas de Matemática e sobre o processamento de informação verbal e bimodal. Estas informações podem ser reinvestidas com evidentes vantagens "nas metodologias, práticas de ensino e avaliação não só do Português, mas de todos os saberes, no âmbito curricular" (Faria, 2008: 62), tal como adiante procuraremos demonstrar.

2.4.2.2. Das teorias linguísticas às propostas pedagógicas

Considerados alguns pressupostos que têm sido seguidos no ensino da gramática, procuraremos agora verificar de que modo esses princípios têm reflexos nas práticas pedagógicas. Quer a nossa preocupação seja veicular/impor um modelo de uso da língua, quer seja transmitir diferentes possibilidades de utilização, colocam-se duas questões: Qual é a *língua-alvo* que estamos a analisar? Que percurso(s) podemos fazer para chegar essa *língua-alvo*?

A resposta a estas questões não é direta e sem escolhos, como é próprio de um processo complexo e multidimensional como é o ensino. Por isso, o nosso objetivo não é fazer uma apresentação circunstanciada de propostas pedagógicas, mas enunciar as principais linhas que caracterizam cada uma das sugestões e de que modo se ancoram nas teorias acima apresentadas.

[37] No artigo citado (Faria, 2008), a autora dá conta exaustiva dos estudos em causa, cujas referências bibliográficas aqui omitimos uma vez que não faremos abordagem explícita de qualquer um dos trabalhos.

2.4.2.2.1. Laboratório gramatical. O laboratório gramatical é uma proposta que Inês Duarte apresentou em 1992 sob a designação de oficina gramatical e como forma de dar resposta a uma necessidade de trazer para primeiro plano de novo "a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua como componente autónoma", criando "múltiplas ocasiões para um trabalho laboratorial sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes" (Duarte, 1992: 165). A autora considera relevante que, além de o aluno poder refletir sobre as estruturas linguísticas, desenvolva, igualmente, as suas capacidades de investigação, adotando "métodos de trabalho característicos da investigação científica" (Duarte, 2008: 16).

Inscrito no âmbito de uma didática através da descoberta orientada a que fizemos referência em 3.1., o laboratório gramatical organiza-se em quatro etapas: a apresentação dos dados, organizados em paradigmas de acordo com determinados critérios segundo o que se quer tratar; a descrição e compreensão dos dados, que envolve a deteção e análise de regularidades; a realização de exercícios, em que os alunos reinvestem os conhecimentos construídos na etapa anterior; e a avaliação da aprendizagem. Estas fases integram várias tarefas propostas aos estudantes, de modo a desenvolver neles a capacidade de descobrir regras que fazem parte do seu conhecimento intuitivo e desenvolvam uma atitude rigorosa e sistemática.

Esta perspetiva de Inês Duarte (1992) é parcialmente compaginável com a conceção modular de gramática que apresentámos anteriormente, sobretudo se pensarmos que "a noção de gramática que interessa explorar ao nível didáctico é uma concepção modular, abrangente, que contemple os vários níveis de funcionamento linguístico, sem que a questão das fronteiras entre áreas importe muito a nível didáctico" (Choupina, Guedes & Brito, 2010).

2.4.2.2.2. A Pedagogia dos discursos. Na sequência do entendimento da língua como inscrita numa pluralidade discursiva que se traduz em diferentes usos, Joaquim Fonseca (1988-89) é o primeiro autor a defender no contexto português uma pedagogia dos discursos, na esteira do que, ainda nos anos 70, Jean Peytard sugere ao sustentar, a partir de várias experiências realizadas em França, que a aula de língua "devient, pour les textes oraux/scripturaux qu'elle choisit d'étudier, une classe d'analyse des discours; plus exactement d'analyse de la spécificité des discours" (Peytard, 1975: 36).

O objetivo não é partir do texto como pretexto para o ensino da gramática, mas explorar as coordenadas enunciativo-pragmáticas que caracterizam os usos linguísticos, pois "os discursos organizam-se, tanto ao nível microestrutural como ao nível macroestrutural, segundo princípios idiomáticos, próprios de cada língua" (Fonseca, 1988-89: 65). As noções de intersubjetividade e polifonia acima apresentadas surgem como centrais na abordagem do texto em aula e contribuem para a caracterização dos discursos e dos mecanismos linguísticos que os compõem. Apesar disto, o estudo da frase não é secundarizado, valorizando-a "como segmento particular por que se realiza o discurso" (Fonseca, 1988-89: 72), na medida em que fornece indicações sobre a sua enunciação.

As atividades de ensino e aprendizagem sobre a língua materna permitem equacionar a pluralidade discursiva, permitindo aos alunos aceder "ao domínio efectivo da língua, nas dimensões de correcção, adequação e mesmo de estesia" (Fonseca, 1988-89: 76), o que constitui, igualmente, um exercício pleno de cidadania, perspetiva de que também Combettes (2009) dá nota em exercícios concretos a propor em aula à volta de conteúdos como certas construções subordinadas, as classes de palavras e certos tipos de verbos.

2.4.2.2.3. Didática(s) de compromisso. Encontramos a expressão **"didática de compromisso**" em Jean-Paul Bronckart (2007:141) como forma de ilustrar uma possibilidade pedagógica de articular as duas propostas anteriores, ou seja, o trabalho sobre as estruturas linguísticas que se situam ao nível dos sons, das palavras e das frases com o exercício de análise de estruturas textuais e discursivas. Sem admitir como válida uma transposição didática da investigação em linguística, o autor considera a hipótese de "un compromiso a desarrollarse según dos ejes paralelos" (Bronckart, 2007: 142): realização de tarefas de inferência e de codificação a partir de um *corpus* de frases ou enunciados selecionados para o efeito; realização de atividades de sensibilização dos estudantes para as condições de funcionamento dos textos/discursos a partir de um *corpus* de textos empíricos também selecionados. Embora o funcionamento textual se assuma como o propósito principal, Bronckart advoga a concretização paralela de uma didática do sistema e de uma didática do funcionamento textual. O autor admite que as sequências didáticas que elaborou e colocou em prática "no resultaron eficaces en su totalidad" (Bronckart, 2007: 145), mas sente que são mais úteis do que práticas anteriores.

Se o autor francófono mantém em paralelo as duas perspetivas de análise dos fenómenos linguísticos, Purificação Silvano e Sónia Rodrigues (2010) ensaiam não uma justaposição mas uma **combinação de estratégias**. Partindo do conceito de unidade didática, as docentes consideram existirem vantagens nessa articulação: capacidade de mobilização de conhecimentos oriundos da deteção de regularidades e do treino para a produção/receção de discursos inscritos em determinadas situações comunicativas; a consciência da língua como objeto de conhecimento; e a reflexão metalinguística como forma de aceder à "dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos" (Silvano & Rodrigues, 2010: 282).

São, assim, propostas tarefas que se organizam em quatro etapas principais: o aluno é confrontado com textos/discursos, de onde resulta um problema de natureza linguística[38]; o aluno desenvolve em conjunto com o professor a análise de dados linguísticos pertinentes para a resolução do problema, a partir de tarefas de observação, descrição, sistematização e exercitação; os alunos retomam o contexto discursivo de modo a procurarem descrever os dados observados à luz das coordenadas enunciativo-pragmáticas do texto em causa; o aluno é conduzido a um momento de produção textual, e posterior avaliação, de modo a avaliar os conhecimentos construídos durante o processo. Esta proposta combina, assim, momentos típicos do laboratório gramatical com outros presentes na pedagogia dos discursos, de modo a captar a complexidade que caracteriza o sistema e os usos linguísticos.

Um outro modo de encarar este compromisso de estratégias são as **SDG** (Sequências Didáticas para aprender Gramática) propostas por Anna Camps e F. Zayas (2006), com base em sequências desenhadas nos anos 90 para o ensino da escrita e que se aproximam das sugestões de Bronckart acima enunciadas brevemente. Sentindo justamente essa dificuldade de articulação de abordagens, Camps considera essencial definir uma gramática pedagógica "colocacional, constructiva, contextual y contrastiva" (Camps, 2009: 202), tomando como referência a linguística funcional e a linguística cognitiva que na secção 2 apresentámos. O seu objetivo é o de articular sintaxe e discurso e avaliar os fatores semânticos e pragmáticos implicados nos enunciados, procurando, para tal, "tener en cuenta la motivación funcional de las estructuras gramaticales" (Camps, 2009: 203).

[38] Veremos que a formulação e tentativa de resolução de problemas é uma estratégia que percorre algumas das propostas que considerámos *de compromisso*, apresentando evidentes afinidades com a metodologia de Trabalho por Projetos, adotada em contextos educativos formais e não formais e desde a Educação Pré-escolar (ver, a propósito dos pressupostos e etapas desta metodologia, Vasconcelos, 2012).

São elementos basilares nas SDG a intenção de levar o aluno a agir e a refletir sobre a sua ação, mas também a desenvolver uma reflexão metalinguística sustentada e a interagir com os colegas e o professor, participando ativamente na construção de conhecimento sobre a própria língua e as suas condições de uso. Tal como o laboratório gramatical, esta proposta metodológica valoriza o desenvolvimento da capacidade de investigação. À semelhança do itinerário desenhado por Silvano e Rodrigues (2010), parte da formulação de um problema. Segue-se uma segunda fase, nuclear neste percurso, que consiste em pesquisar informações, analisá-las e *carreá-las* para a questão inicialmente formulada. Na terceira fase, os alunos são levados a produzir um relatório sobre as conclusões a que chegaram, como forma de colocarem em prática o que aprenderam e verificarem os conhecimentos.

Em síntese, o funcionamento da língua, nos seus diferentes planos, "puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos quienes deben confrontarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación" (Camps & Zayas, 2006: 32). A autora aplicou este modelo à resolução de problemas gramaticais, à comparação entre línguas, à variação na fala e na escrita e à explicitação de conceitos gramaticais.

2.4.2.2.4. Didática(s) *sem* compromisso. Mobilizando, no campo pedagógico-didático, pressupostos teóricos distantes desde a sua formulação, como vimos na secção 1, nem sempre as propostas didáticas admitem com facilidade uma solução de compromisso, razão pela qual terminamos este percurso glosando a designação de Bronckart e apontando esquematicamente dois exemplos de tarefas que se situam deliberadamente fora desta articulação.

Em 1992, Luís Prista elaborou oito fichas de trabalho em que promove o raciocínio dos alunos em torno de aspetos relativos a áreas diferentes da gramática. Parte de listas de palavras e frases, cuja manipulação propõe aos estudantes de forma a que possam adquirir conhecimentos gramaticais precisos e sustentados. Contudo, o autor (Prista, 1992: 122) sustenta que "o trabalho acerca da língua não tem de articular-se com os textos que se dão nem deve decorrer desse venerado lugar comum que é a leitura e análise ou da variante leitura e interpretação". Sendo verdade que a proposta de Prista se aproxima um pouco de um percurso laboratorial, não tem, contudo, a pretensão, ao contrário da sugestão de Inês Duarte (1992; 2008), de "intervir no treino do ler, do escrever, do ouvir, do falar" (Prista, 1992: 121).

Uma outra sugestão parte de Danièle Manesse (2008), para quem a investigação linguística tem de ser reinvestida com particular cuidado nas questões pedagógicas. A autora sente que essa *transferência* tem surgido de forma nociva, o que se reflete, por exemplo, numa sobrevalorização da variação linguística na sala de aula, e advoga o ensino de uma gramática minimal, ou seja, "un strict minimum utile dans l'école obligatoire" (Manesse, 2008: 104). O ensino da gramática deve, assim, servir o desenvolvimento ao nível da ortografia morfossintática (muito relevante na língua francesa), o desenvolvimento de uma competência de escrita e a entrada na aprendizagem de uma língua estrangeira. Confundindo as noções de norma e gramática, cujos pressupostos assentam em critérios (prestígio no primeiro caso e correção no segundo) diversos, Manesse (2008) sente como suficiente percorrer, no ensino básico, conteúdos como classes de palavras, funções sintáticas de sujeito e objeto, regras de concordância, formas verbais e conectores e tempos verbais, importantes na construção e encadeamento das frases.

2.4.3. Uma conceção balanceada do ensino da gramática

O ensino da gramática tem levantado preocupações várias, não só pelas dificuldades que os alunos evidenciam, mas também pelas opções metodológicas que os professores procuram assumir e pela formação e atualização científica e pedagógica a que precisam de recorrer como forma de desenvolverem práticas mais sustentadas.

À medida que desenvolvíamos a pesquisa que conduziu a este trabalho e o esquematizávamos, demos conta da pluralidade de conceções relativas à noção de gramática, o que tem consequências sobre o tipo e modos de ensino concretizados em aula. É essa heterogeneidade – que reflete, em suma, a heterogeneidade que caracteriza a língua encarada como um *sistema pluridimensional* – que dá origem à conceção e desenvolvimento de variadas propostas pedagógicas ligadas a pressupostos particulares sobre o que ensinar e como ensinar no âmbito da gramática.

Pudemos perceber que não só essas práticas são variadas, como também se encontram ancoradas em princípios teóricos específicos, que permitem sustentar opções diversas, e com *filiações* diferentes, no desenho de percursos pedagógico-didáticos. Há momentos da aula em que a explicitação intensional (e intencional) de determinadas particularidades gramaticais se torna necessária, mesmo que momentaneamente desenquadrada de um contexto comunicativo particular: se é verdade que os textos

ilustram as várias características de funcionamento da língua, não é verosímil, contudo, esperar que um único texto sature as possibilidades de ocorrência de determinado aspeto linguístico. Nem tão pouco seria expectável que um professor tivesse que abordar condensadamente, por exemplo, os verbos copulativos, trazendo para a aula tantos textos quantos fossem necessários para apresentar todos os verbos existentes. Seria pedagogicamente impraticável, tornaria improdutivo o tratamento do conteúdo e enfatizaria uma tendência/tentação negativa de utilizar o texto como pretexto para o ensino da gramática. Assim, à identificação de um ou dois exemplos de verbos copulativos num texto, operacionalizada em contexto e não *apesar do* texto, poderia suceder-se um momento de identificação de outros exemplos desta subcategoria, partindo de frases construídas *ad hoc*, ou retiradas de textos, desde que se tornassem claras as suas propriedades gramaticais.

Também o treino, nos anos iniciais de escolaridade, das características articulatórias de alguns segmentos sonoros não obriga a que nos confinemos a uma situação comunicativa particular ao longo de todo o processo. Quando o professor se apercebe, na interação, que um aluno tem dificuldades na realização de um determinado *fone*, pode ensinar-lhe estratégias de resolução deste problema, isoladas de um contexto de uso, sem que tal impeça, por outro lado, que convoque uma situação comunicativa particular para experimentar e verificar se o aluno interiorizou aquilo que acabou de aprender.

Em suma, no âmbito do ensino da gramática, afigura-se como mais prudente *balancear* os contributos de diferentes teorias, de modo a contribuir para uma efetiva e plural educação linguística e literária dos estudantes. A abordagem linguística em contexto, consideradas as diferentes situações e os diferentes discursos que circulam na interação, parece assumir-se como a estratégia mais produtiva a adotar na maior parte das ações pedagógicas, mas tal não impede que um tratamento contextualmente isolado, desde que orientado, explícito e sistemático, possa ocorrer em certas etapas com benefícios para o processo de ensino e de aprendizagem.

3. Considerações finais

Ao perspetivar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, a Didática, nas suas interações com a Linguística sincrónica e diacrónica e com outras ciências, encaminha parcialmente os resultados da sua investigação para aqueles que têm a função de prosseguir esse objetivo: os docentes. Retomaremos, agora, algumas das ideias essenciais deste capítulo através do *filtro* do papel do professor no âmbito do sistema de ensino.

No contexto atual, que coloca a interação comunicativa no foco do processo educativo, concebe-se o professor como "un mediador entre los alumnos y el saber organizado culturalmente en disciplinas o asignaturas" (González Nieto, 2001: 35), deixando de ser visto, no âmbito do triângulo didático, como um mero transmissor de conhecimentos ou supervisor das atividades e do desempenho dos alunos. O cumprimento desse propósito depende de vários fatores, também estudados pela Didática, e que têm que ver com "la complejidad e interdependencia de fines educativos, desarrollo psicológico y conocimientos lingüísticos y literarios" (González Nieto, 2001: 36), o que contribui para sublinhar a matriz interdisciplinar desta área científica e faz ressaltar a importância de uma formação sólida dos docentes.

Como vimos, o professor tem a missão de transformar conhecimentos científicos em conhecimentos pedagógicos adequados ao público e às finalidades específicas da interação, questão que González Nieto considera constituir "el problema central de la enseñanza", em particular "las relaciones entre el «área científica de la lengua» y los conocimientos pedagógicamente adecuados para conseguir una formación lingüística de los alumnos" (González Nieto, 2001: 37). O professor precisa de se preocupar com aquilo que vai ensinar, contextualizando a sua ação no quadro dos fins sociais da educação e dos mecanismos neurobiológicos, cognitivos e sociais subjacentes à aprendizagem.

Quando pensamos num perfil específico do professor de línguas, acrescentamos às condições enunciadas a necessidade de definir claramente o que significa ensinar uma língua, encarada, como vimos, como um objeto linguístico e um objeto didático, mas também como um objeto cultural (Cuq & Gruca, 2005). Emerge, neste contexto, a noção de *competência comunicativa intercultural*, entendida como "uma capacidade de construir significados partilhados com outros que apresentem diferentes identidades sociais e sejam ainda capazes de interagir com outros

compreendidos na sua complexidade humana, em múltiplas identidades e cada um na sua individualidade" (Cruz, 2011: 57), tal como podemos observar na figura IX.

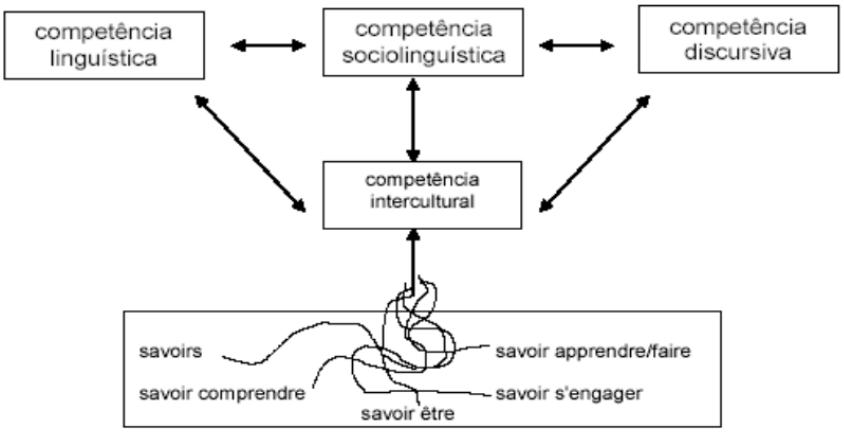


Figura IX – As dimensões da competência comunicativa intercultural (Melo, 2006: 68)

Esta noção relaciona-se com a de competência intercultural, apresentando, contudo, a vantagem de evidenciar que "o interlocutor competente veria os seus conhecimentos da outra cultura aliados à sua proficiência linguística, sociolinguística e discursiva na LE" (Melo, 2006: 68). Nesse percurso, combina uma variedade considerável de saberes, tal como vemos na figura IX e como explicitámos, no âmbito do ensino da língua, a propósito da formação dos docentes e da articulação de saberes que necessitam de promover. Não pretendemos aqui desenvolver este assunto (criticamente sistematizado e analisado em Melo, 2006 e Cruz, 2011), mas apenas sublinhar que a promoção desta competência envolve a tomada de consciência da diversidade de línguas e culturas coexistentes num determinado espaço, bem como de que "le langage et la culture s'impliquent mutuellement" (Jakobson, 1963: 27).

Esta ideia relaciona-se, como já evidenciámos, com a *hipótese de Sapir-Whorf*, situável na base do estudo sistemático da ligação umbilical entre língua e cultura. Ensinar uma língua significa também veicular uma *cosmovisão* particular, ligada, entre outros aspetos, à difusão da norma-padrão, ou melhor, da "représentation qu'il [le professeur] se fait de cette norme, et aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de se faire" (Cuq & Gruca, 2005: 82). Ensinar a norma é não só dar a conhecer um uso prestigiado, existente apenas na consciência linguística dos falantes e não necessariamente correspondente ao uso mais correto, tal como Labov (1972) sustenta, como também promover o respeito pela diversidade de línguas e

culturas, o que se articula com as dimensões da competência intercultural acima enunciadas (Cruz, 2011: 58).

As diferentes conceções de língua e de gramática e a necessidade de as recontextualizar no ensino sustentam, assim, a pertinência das pontes aqui delineadas entre a Didática das Línguas e a Linguística (Mendoza Fillola, 2003; Cuq & Gruca, 2005), numa relação de inseparabilidade que procuraremos projetar nos capítulos subsequentes. A Linguística Aplicada (ao ensino) situa-se na interseção entre ambas as disciplinas, cujos pontos de contacto e as especificidades procuramos sintetizar na tabela 2, de acordo com o que expusemos ao longo do capítulo. A matriz interdisciplinar acompanha a afirmação de ambas como ciência, fornecendo contributos para o estudo dos processos comunicativos com uma finalidade descritiva e explicativa e assumindo que a língua funciona, neste cenário, simultaneamente como objeto de estudo e meio de explicitação das conclusões desse estudo.

Tabela 2 – Afinidades e diferenças entre Didática das Línguas e Linguística

Didática das Línguas	Linguística
estatuto científico identidade na interdisciplinaridade	**estatuto científico** identidade na interdisciplinaridade
objeto de estudo processos (interação verbal) **língua como objeto e meio**	**objeto de estudo** processos (interação verbal) e sistemas (unidades abstraídas do uso) **língua como objeto e meio**
objetivos descrição, narração, explicação e intervenção (sucesso técnico)	**objetivos** descrição e explicação
abordagem descritiva e normativa	**abordagem** descritiva
saberes despersonalizados, segmentáveis, programáveis	**saberes** personalizados
conceitos não permitem abstrações (valor local)	**conceitos** permitem abstrações (valor geral)

A Didática distingue-se, contudo, por assumir uma atitude mais interventiva, no que a Linguística Aplicada a acompanha, mas também uma abordagem parcialmente normativa que nenhum *ramo* da Linguística adota. Para concretizar esses objetivos, na afirmação da sua especificidade, constrói modelos de análise e de atuação no contexto pedagógico, que compreendem conceitos de alcance restrito e saberes despersonalizados e programáveis de acordo com as finalidades do ensino e o público-alvo.

A tabela 2 não pretende ser exaustiva e encerra as limitações decorrentes de uma sistematização/redução desta natureza. Procurámos, apenas, retomar algumas das linhas que percorrem o capítulo e que serão reinvestidas no itinerário de ensino implícito da modalidade no 1.º ciclo que proporemos, no sentido de ilustrar a importância de uma atuação combinada da Didática e da Linguística na promoção da educação linguística e literária dos alunos, desde os primeiros anos de escolaridade.

CAPÍTULO II

A modalidade e os verbos modais em sincronia e em diacronia

Índice

Considerações iniciais

1. Caracterização linguística da modalidade
- 1.1. Uma questão de lógica linguística
  - 1.1.1. A noção de *gradação*
- 1.2. Modalidade e dimensões e categorias associadas
  - 1.2.1. Subjetividade e objetividade
  - 1.2.2. Modalização
  - 1.2.3. *Realis, irrealis* e evidencialidade
  - 1.2.4. Temporalidade, modo e voz
  - 1.2.5. Quantificação, polaridade e construções condicionais
  - 1.2.6. Força ilocucionária e atos de linguagem

2. Os tipos de modalidade
- 2.1. A partir de Kant
- 2.2. Entre modalidades epistémicas e não epistémicas – critérios
- 2.3. As propostas tipológicas
- 2.4. A proposta de van der Auwera e Plungian (1998)

3. A expressão linguística da modalidade

4. Gramaticalização, (inter)subjetificação e diacronia
- 4.1. Cognição, intersubjetividade e (inter)subjetificação
- 4.2. A gramaticalização como mecanismo estruturador da modalidade
- 4.3. Dimensão histórica da modalidade e (des)gramaticalização – os mapas semânticos

5. Caracterização linguística dos verbos *poder*, *dever* e *ter de*
- 5.1. Valores semânticos básicos
- 5.2. Sintaxe, semântica e pragmática dos modais
  - 5.2.1. Os modais e a gramaticalização
  - 5.2.2. Os modais e a temporalidade
  - 5.2.3. A animacidade do sujeito
  - 5.2.4. Releitura pragmática dos valores semânticos básicos
  - 5.2.5. Os verbos modais em atos indiretos e o princípio da cortesia
- 5.3. Os verbos modais e a negação
- 5.4. O estatuto de auxiliaridade
- 5.5. Sobremodalização e coocorrência de modais
- 5.6. Ambiguidade semântica e pragmática

6. Os verbos *poder* e *dever* no português medieval – estudo linguístico
- 6.1. Motivação, objetivos e questões de investigação
  - 6.1.1. Pragmática Histórica e Linguística textual e discursiva
- 6.2. Caracterização da amostra e metodologia
  - 6.2.1. Procedimentos e critérios de análise dos dados
  - 6.2.2. Condições contextuais e discursivas de produção dos textos
- 6.3. Os verbos *poder* e *dever* nos textos notariais
  - 6.3.1. A variabilidade sintática
  - 6.3.2. A negação
  - 6.3.3. Tempos e modos verbais
  - 6.3.4. Síntese
- 6.4. Os verbos *poder* e *dever* n'*A Demanda do Santo Graal*
  - 6.4.1. Da complexidade estrutural à complexidade modal
  - 6.4.2. Das *zonas de fronteira modal* às dificuldades tipológicas
  - 6.4.3. A variabilidade sintática
  - 6.4.4. A negação
  - 6.4.5. Tempos e modos verbais
  - 6.4.6. Sobremodalização e coocorrência de modais

7. Da diacronia à sincronia – considerações finais
- 7.1. Tendências gerais na evolução dos verbos *poder* e *dever* no português medieval
  - 7.1.1. Gramaticalização dos semiauxiliares modais
  - 7.1.2. Das tradições discursivas aos géneros discursivos
- *7.2.* Contributos para uma tipologia dos verbos *poder* e *dever*

E porque se nos a esto nõ acorressemos poderia seer que o tomariã por husu e seería peior o postumeiro error que o primeíro (**CHP**, 147)

– Ai, dom Galaaz, esto nom é nada que vós mi dizedes. Já, certas, com pavor que haja de morte nom direi cousa de que me possam teer por covardo. Mas esto nom posso eu dizer que vós nom sodes melhor cavaleiro ca eu nem ca todos aqueles que nunca trouxerom armas no reino de Logres. E por em ni mim chal muito de eu morer per vossas mãos, ca assi mi nom poderóm dizer que pior cavaleiro ca mim me matou. (**DSG**, 571; 176b)

Certas, disse Galvam a Estor, per esto que Deus mostrou [a] Alaim devemos nós a entender que jazemos em pecado mortal e que nom nos ama Deus como ele e que mais deve seer cavaleiro do Santo Graal que nós. (**DSG**, 150; 50c)

Enunciados presentes nos textos medievais analisados nesta dissertação

Considerações iniciais

A modalidade é uma categoria linguística que veicula a atitude de um locutor face a um enunciado ou face outros locutores[39], constituindo, assim, um fenómeno "whereby grammar allows one to say things about, or on the basis of, situations which need not be real" (Portner, 2009: 1). O facto de permitir fazer referência a situações reais, hipotéticas ou imaginárias situa a modalidade, juntamente com a temporalidade, no âmbito da *deslocação* enquanto propriedade "that enables natural language to talk about affairs beyond the actual here and now" (von Fintel, 2006: 1).

(1) É provável que o candidato apresente a sua lista amanhã.
(2) Duvido que ela chegue a tempo de participar no evento.
(3) Os contribuintes têm de pagar o imposto até ao final do mês.
(4) Os trabalhadores podem sair mais cedo hoje.
(5) Gostaria de viajar com mais frequência.
(6) Lamento que tenhas chegado atrasada.

[39] O tratamento que fazemos da noção de modalidade reporta-se à modalidade gramatical, sem prejuízo de considerar, marginal ou subsidiariamente, duas outras aceções do termo: 1) a modalidade enunciativa, que inclui a asserção, a negação, a interrogação e a injunção e está na base da classificação de tipos (declarativo, exclamativo, interrogativo e imperativo) e formas (afirmativa e negativa) de frases; 2) a modalidade de realização das línguas (oral, gestual e escrita).

Em (1) e (2), o locutor exprime uma atitude de crença, em diferentes graus, na concretização da situação expressa na oração encaixada. Em (3), o falante/escrevente encara o conteúdo da proposição como uma obrigação a cumprir. O enunciado (4) pode, de acordo com o contexto, exprimir uma possibilidade (*É possível que os trabalhadores saiam...*) ou uma permissão concedida pelo locutor ou por outras circunstâncias ou entidades (*Os trabalhadores têm autorização para sair...*). Em (5), o enunciador encara a situação apresentada como um desejo, enquanto em (6) avalia negativamente uma situação real. A partir deste primeiro conjunto de exemplos, verificamos que as atitudes manifestadas pelos locutores face ao conteúdo da proposição são variáveis, o que configura a existência de diferentes valores modais e de diferentes tipos de modalidade, e podem ser expressas através de recursos linguísticos diversos, como, por exemplo, certos adjetivos em estruturas predicativas (1), verbos de atitude proposicional[40] (2, 5 e 6), seja crença, volição ou apreciação, ou verbos modais (3 e 4).

Segundo Campos (2004), torna-se mais complexa uma definição extensional da modalidade, dificuldade plasmada num conjunto muito diversificado de propostas tipológicas que adiante analisaremos, do que a definição intensional, relativa às "diferentes atitudes do locutor em relação a um conteúdo proposicional e ao seu interlocutor" (Campos, 2004: 265). Esta perspetiva tem a vantagem de conjugar a dimensão semântica com a dimensão enunciativo-pragmática, em que se valoriza, igualmente, a relação da proposição com o enunciador, ou seja, a relação do *dictum*, expressão do conteúdo do pensamento, com o *modus*, atitude do sujeito face a esse conteúdo (Neves, 2006; van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014).

A caracterização linguística da modalidade não prescinde, igualmente, dos contributos da Lógica, sobretudo dos lógicos formais desde Aristóteles, primeiramente sistematizados, do lado da Filosofia, por von Wright (1951) ou Rescher (1968), e da Linguística, em autores como Lyons (1977), Angelika Kratzer (1981, 1991) ou Palmer (2001), e posteriormente revistos, por exemplo, em Neves (2006), Portner (2009), Fernandes (2011) e van der Auwera e Zamorano Aguilar (2014).

[40] Os verbos de atitude proposicional têm um duplo estatuto: por um lado, exprimem uma atitude do locutor (crenças, desejos, juízos, receios ou ansiedades) e, por outro, envolvem uma proposição, avaliável quanto ao seu valor de verdade, face à qual o locutor exprime a sua atitude. O conceito de atitude proposicional deriva, pois, do facto de se poder distinguir o tipo de atitude daquilo que é o seu conteúdo. Assim, é possível equacionar "a natureza das atitudes proposicionais (a diferença entre, por exemplo, "temer", "esperar", "crer", "desejar", etc.) e (...) o conteúdo das atitudes proposicionais (a diferença entre, por exemplo, "crer que a neve é branca" e "crer que a neve é cinzenta")" (Valentim, 2006: 28).

Muito embora este contributo possa ser entendido como um "complicador" (Neves, 2006: 156), em virtude da complexidade e da especificidade das noções envolvidas, afigura-se como necessário para compreender os traços que definem a categoria. Assim, e apesar de esta tese privilegiar a perspetiva linguística, proporemos uma breve incursão no mundo da Lógica no sentido de clarificar algumas questões abordadas, tanto mais que "a basic understanding of modal logic is invaluable to linguists who study modality because some of the first theoretically precise ideas about the semantics of modal expressions were developed within modal logic" (Portner, 2009: 45).

Entre essas ideias conta-se a noção de mundos possíveis (reais ou ficcionais), sobre os quais os operadores modais atuam e com os quais estabelecem uma relação de acessibilidade, marcada por duas dimensões: "*force* (whether they express possibility or necessity), and type of interpretation, or modal *flavor*" (Hacquard, 2011: 1485), correspondente à base modal (Kratzer, 1981). Daqui resultam várias propostas tipológicas de caracterização da modalidade, adiante sistematizadas, e que se organizam em duas áreas principais e universalmente reconhecidas: as modalidades epistémicas e as modalidades não epistémicas, com particular destaque para a deôntica. "Epistemic modality has to do with knowledge, while deontic modality has to do with right and wrong according to some system of rules", relembra Portner (2009: 2). Estes termos estão presentes na lógica modal, tal como o de modalidade alética, menos adotado nas *releituras* linguísticas do tema. É também a partir da combinação das duas noções, *força modal* e *base* modal, que se estrutura a proposta de van der Auwera e Plungian (1998), que adotaremos na análise de textos do Português Medieval.

Da complexa rede de relações entre Lógica e Linguística emerge, igualmente, a associação da modalidade a categorias e dimensões diversas sem as quais a sua caracterização resultaria incompleta. Precisamente porque a lógica modal lida com mundos possíveis, *realis* e *irrealis* são duas categorias a considerar. Quando em causa está a validação da crença do locutor, a modalidade pode interagir com a *evidencialidade*, perspetiva que, por exemplo, certos autores funcionalistas não partilham (Bybee *et al.*, 1994; Halliday, 2004). Nas subsecções seguintes, avaliaremos os moldes desta interação, bem como a relação entre modalidade e quantificação, polaridade e construções condicionais, categorias que afetam a expressão dos valores modais. Estando a modalidade presente em várias classes e estruturas linguísticas, estabelece uma conexão particular com categorias veiculadas pelos verbos em diferentes

línguas, pelo que será relevante enquadrar a sua associação ao tempo, aspeto, modo e voz. Nos planos pragmático e cognitivo, a revisão da *literatura* permite, ainda, identificar uma ligação entre a força modal e a força ilocucionária dos enunciados (Lyons, 1977; Roulet, 1980) e, consequentemente, com os atos de linguagem ou com a noção semântica e pragmática de modalização. Também na *interface* semântica-pragmática se joga a relação entre modalidade e (inter)subjetividade. Trata-se de uma complexa *teia* de ligações que permite estruturar a abordagem desta categoria gramatical e de que apenas poderemos apresentar um breve esboço, direcionado para aquilo que, na discussão teórica, se afigura relevante para enquadrar as práticas pedagógicas no âmbito do ensino da modalidade e, em particular, o estudo que apresentaremos nos capítulos seguintes.

Neste âmbito, os contributos das várias áreas da Linguística são essenciais, razão pela qual percorreremos autores e argumentos situados nos estudos em sintaxe, semântica e pragmática (ficando o tratamento de questões prosódicas reservado para os capítulos de apresentação do estudo que efetuámos no 1.º ciclo), com enfoques provenientes de diversas orientações teóricas, como a Linguística Cognitiva (Sweetser, 1990; Portner, 2009 para uma síntese), a teoria funcional (Halliday, 2004; Neves, 2006), a combinação de ambas (Nuyts, 2006; van der Auwera & Plungian, 1998) e a teoria generativista (Traugott & Dasher, 2005; Barbiers, 2002), sem que tal signifique optarmos por uma em detrimento das outras ou *mergulharmos* nas discussões que em vários momentos os autores promovem. Situados em diferentes pontos de vista, podemos identificar em cada um aspetos pertinentes para a caracterização da modalidade e também para a explicitação das diferentes estruturas linguísticas que permitem veiculá-la.

A perspetiva histórica é igualmente convocada neste capítulo, não só porque avaliaremos as estruturas modais de textos medievais, em particular os verbos *poder* e *dever*, mas também porque a Linguística Diacrónica traz um contributo relevante para compreender o modo como se constituíram os usos modais a partir de usos não modais e como evoluem para usos pós-modais (Bybee *et al.,* 1994; van der Auwera & Plungian, 1998), no quadro de um conjunto de processos como a metáfora, a metonímia, a inferência, a especialização e a generalização, que permitem *balizar* a mudança semântica (Bybee, 1994; Traugott & Dasher, 2005). Esta explicação de natureza histórica cruza-se com a gramaticalização (Hopper & Traugott, 2003; Company, 2010), a partir do momento em que a modalidade constitui, tanto no plano sincrónico, pela

coocorrência de formas com diferentes valores[41], como no plano diacrónico, uma manifestação da gramaticalização.

Neste capítulo, exporemos as questões atrás enunciadas, bem como, de forma mais breve[42], as características sintáticas, semânticas e pragmáticas dos verbos *poder*, *dever* e *ter de,* de modo a encaminhar as informações relevantes para o estudo realizado em escolas do 1.º ciclo. Estas informações são também pertinentes do ponto de vista histórico, como pudemos já comprovar em estudos anteriores (Costa, 2013 e 2014) sobre textos notariais e um texto narrativo (*A Demanda do Santo Graal*), organizados de acordo com as suas leituras modais e considerando aspetos linguísticos diversos, no sentido de cumprirmos dois objetivos:

- a caracterização destes verbos de acordo com critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos;
- a explicitação dos nexos entre os seus usos e os géneros discursivos e as tradições discursivas em que figuram.

Será possível encontrar marcas de gramaticalização dos modais, presentes sincronicamente nos textos medievais, mas detetáveis igualmente em diacronia se compararmos os usos da Idade Média com a sincronia atual do português. É, assim, a dialética entre sincronia e diacronia que percorre as linhas finais deste capítulo, tal como advogámos no primeiro capítulo a propósito da relevância da História da Língua para o ensino da língua no 1.º ciclo do Ensino Básico, porquanto, em vários planos, é útil o recurso às informações históricas para esclarecer o presente linguístico.

[41] Veja-se, por exemplo, o que sucede com o verbo *dever*, utilizado, na mesma sincronia do português, como verbo pleno, no sentido de *ter uma dívida*, e como verbo modal, com valor deôntico ou epistémico.
[42] A abordagem sincrónica de *dever*, *poder* e *ter de* será mais breve na secção 5 porque muitos traços definidores destes verbos serão apresentados na secção 1, no âmbito da caracterização geral da modalidade, e outros serão explorados nas secções seguintes, quer ao longo da análise dos textos medievais, quer na proposta tipológica para a sua organização.

1. Caracterização linguística da modalidade

As informações enunciadas na introdução a este capítulo permitem antever e entrever a complexidade do tema em análise. O *vaivém* entre Linguística e Lógica que se estabelece no estudo da modalidade, as interações que esta categoria suscita com outras categorias, como tempo, modo ou aspeto, e os contributos provenientes das diferentes áreas da Linguística e de diferentes perspetivas teóricas permitem compreender que se considere a modalidade como uma *supercategoria*, tal como a define Nuyts (2005), convocando dois tipos de argumentos.

Por um lado, existe uma tendência comum a várias línguas para apresentar formas linguísticas que exprimem um conjunto de significados modais (os semiauxiliares modais, por exemplo), bem como uma relação sistemática entre esses significados, quer no percurso diacrónico, quer no ontológico. Assim, na história dessas línguas, é possível encontrar formas que exprimiam a modalidade dinâmica (relativa a circunstâncias como a vontade ou o desejo) e passam a exprimir valores deônticos e, mais tarde, epistémicos. Este percurso ocorre, igualmente, no desenvolvimento linguístico das crianças, primeiro sensíveis às formas que exprimem valores deônticos e só posteriormente às que veiculam a modalidade epistémica. A regularidade é detetada numa análise do tipo *form-to-function* (partindo da forma linguística para a sua função), mas também, segundo Nuyts (2005), numa avaliação que considere uma determinada função e quais as formas linguísticas que podem desempenhá-la (*function-to-form*). Esta tendência resulta de observações empíricas, mas fica confinada a certas formas, pelo que não pode ser aceite sem reservas.

Um segundo argumento para considerar a modalidade uma *supercategoria* prende-se com o facto de todas as categorias modais (epistémicas, deônticas e dinâmicas, tipologia seguida por Nuyts, 2005 e 2006) poderem ser caracterizadas de acordo com o eixo da possibilidade e da necessidade (van der Auwera & Plungian, 1998). A possibilidade relaciona-se com a modalidade epistémica e com a modalidade imposta ao participante (subtipo dentro da dinâmica), porque são estas as duas aceções que o lexema *possibilidade* apresenta, enquanto a necessidade tem que ver preferencialmente com a modalidade deôntica e metaforicamente com a necessidade dinâmica ou com a certeza epistémica. Esta complementaridade revela a diferença entre as duas noções e o modo como se projetam nos diferentes valores modais, ao mesmo

tempo que contribui para reforçar as afinidades históricas e ontológicas (que em 4 serão aprofundadas).

Em 1.1., ocupar-nos-emos dos contributos da Lógica para um conhecimento mais profundo da modalidade, sendo, contudo, importante apresentar, num momento prévio, alguns aspetos essenciais na definição desta categoria, percurso em que procuraremos compaginar as conceções oriundas de diferentes orientações teóricas.

Sobre os mundos possíveis podemos emitir enunciados descritivos, que se reportam ao que é factual, e enunciados não descritivos, que envolvem um ponto de vista particular, situando-se aqui as estruturas modais. Num estudo sobre a relevância do princípio de composicionalidade de Frege na expressão da modalidade, considerando o que sucede em quatro línguas românicas (português, espanhol, italiano e francês), a partir do *corpus* disponibilizado no projeto C-ORAL-ROM, Ida Tucci (2008) sublinha que "la modalizzazione è utile al parlante per conferire alla verbalizzazione una caratteristica semantica diversa da quella fattuale (descrittiva della realtà oggettiva)" (Tucci, 2008: 2), de tal modo que permite ao falante "organizzare il contenuto della propria verbalizzazione in modo tale che esso corrisponda, a livello semantico più alto, a una 'rappresentazione individuale' di uno stato o di un evento" (Tucci, 2008: 2).

A representação individual construída pelo locutor não prescinde, contudo, do contexto em que a interação comunicativa, e consequentemente a produção de enunciados, ocorre, estando, por isso, dependente de um "conversational background which usually has to be provided by the utterance situation" (Kratzer, 1981: 293), o que alarga o âmbito de análise da modalidade de uma perspetiva estritamente semântica para outros aspetos que dizem respeito aos estudos pragmáticos e discursivos. Deste modo, ao avaliar o contexto comunicativo e as representações que constrói, o locutor manifesta uma determinada atitude (*modus*) face ao *dictum* (expressão do conteúdo do pensamento) (Ducrot, 1991; Neves, 2006), sendo esse o espaço da modalidade. Correspondendo esta categoria ao universo "dans lequel le locuteur inscrit la représentation (subjective) qu'il construit par son *dictum*" (Vion, 2012: 206), é possível identificar-se, segundo Vion (2012), três tipos de universos modais: o universo correspondente à reação (manifestação de alegria, medo, tristeza...), os universos lógicos (o possível, a certeza...) e os universos atualizados no discurso, sendo importante sublinhar que, para o autor, todos os enunciados assumem uma leitura modal.

A modalidade participa de modo inequívoco na orientação discursiva do *dictum*, o que, em consonância com a perspetiva pioneira de Benveniste (1966) sobre a *inscrição* do sujeito no enunciado, conduz Robert Vion (2012: 206) a afirmar que a presença da modalidade "est donc obligatoire", quer nas produções linguísticas, quer nos comportamentos não verbais dos interlocutores, conferindo a esta categoria gramatical uma dimensão multimodal. No plano linguístico, manifesta-se na seleção dos factos verbalizados, nas escolhas lexicais e na orientação discursiva.

As investigações de natureza pragmática e textual trazem, assim, uma nova visão do fenómeno da modalidade e, em vários contextos, caminham a par com os estudos de natureza funcionalista e com os de natureza cognitiva, muito embora alguns destes, ao contrário de Vion, distingam os discursos modalizados daqueles em que a modalidade não intervém.

Num cenário pragmático-funcional, valorizam-se as "indicações de apreciação e/ou juízo de valor do enunciador sobre o conteúdo asseverado" (Fernandes, 2011: 168), bem como as operações de "enunciação, pelo enunciador, do conteúdo proposicional de seu enunciado em relação a um evento ou a uma certa relação intersubjetiva" (Neves, 2006: 172), ou seja, o locutor assume um determinado ponto de vista face ao que enuncia e/ou face ao seu interlocutor. As frases, sendo não descritivas, são compostas por duas partes, a proposicional, relativa à situação apresentada, e a atitudinal, encaixando-se a modalidade nesta última[43].

Halliday (2004) situa a modalidade na metafunção interpessoal da linguagem, por ser na interação que se evidenciam as atitudes e, consequentemente, se concretizam as operações modais (no comprometimento epistémico e no envolvimento deôntico), tal como explica Fernandes (2011: 167-168), perspetiva que continua válida se

[43] Em Neves (2006) encontramos uma síntese do modo como se organiza a gramática na perspetiva funcional. Não vamos aqui desenvolver a questão, embora pontualmente nos socorramos de designações e conceitos presentes nesta teoria linguística. Os estados de coisas caracterizam-se e distinguem-se a partir de determinados traços semânticos (*±dinâmico, ±télico, ±momentâneo, ±controlo e ±experiência*) e são descritos nos discursos a um nível representacional e a um nível interpessoal, organizados em *camadas*: predicado (propriedades ou relações dos termos), predicação (estado de coisas), proposição (atitude do falante em relação ao conteúdo do ato de fala) e elocução (relação com a intencionalidade comunicativa). As categorias linguísticas (temporalidade, modalidade, polaridade) operam a diferentes níveis. O predicado pode ser modificado por certos valores aspetuais (por exemplo de início ou fim). Na predicação atuam o tempo, certos valores aspetuais (como a iteratividade), a polaridade e a modalidade objetiva (epistémica, baseada em conhecimentos dos mundos possíveis, e deôntica). Daqui decorre que autores funcionalistas como Halliday (2004), por exemplo, considerem que a modalidade se situa no espaço intermédio da polaridade (ver adiante). Sobre a proposição incide a modalidade subjetiva (que envolve o grau de compromisso do locutor com a verdade da proposição e que se enquadra igualmente na modalidade epistémica, como adiante explicitaremos). Na elocução situam-se os operadores que modificam a força da ilocução básica (intencionalidade) do enunciado.

considerarmos a tipologia de usos da linguagem proposta por Halliday[44] em 1985, na qual a modalidade poderia enquadrar-se nos usos interativos.

Um quadro pragmático-cognitivo (Sweetser, 1990; Nuyts, 2005 e 2006) encara as avaliações modais como uma categoria básica da conceptualização humana. Alguns estudos no âmbito da Linguística Cognitiva partem da função para a forma e investigam o modo como as estruturas linguísticas plasmam os sistemas conceptuais, privilegiando "a introdução de conceitos como os de elaboração mental e de representação mental das significações" (Valentim, 2006: 25), procurando constituir-se como um avanço face aos estudos lógico-filosóficos, área em que se visava "unicamente as condições de verdade das proposições e se excluía o conhecimento a propósito da forma como estas são determinadas por um sujeito enunciador" (Valentim, 2006: 25). A modalidade, tal como o tempo e o aspeto, é uma categoria que faz parte de um sistema mais amplo de qualificações de um estado de coisas, o que se relaciona com a dimensão atitudinal a que já aludimos. Apesar das limitações que lhe aponta, Portner (2009) reconhece que a perspetiva cognitiva permite "to develop proposals which can, in principle, be incorporated into a complete, precise, and mechanical theory of meaning in natural language" (Portner, 2009: 110). Trata-se de uma abordagem que retomaremos de modo significativo, não só a partir de Sweetser (1990) e Nuyts (2005 e 2006), mas também de van der Auwera e Plungian (1998), Bybee *et al.* (1994) e Talmy (2000).

Revistos alguns pontos de *ancoragem* do conceito de modalidade de acordo com diferentes enfoques teóricos, procuraremos agora aprofundar certas questões centrais na caracterização desta categoria gramatical, equacionando, em primeiro lugar, os contributos da Lógica para esta tarefa e, posteriormente, a relação entre modalidade e outras categorias linguísticas. Avaliaremos, ainda, as formas e estruturas linguísticas relevantes na expressão da modalidade e as tipologias que diferentes autores têm proposto para categorizar as várias forças e bases modais. Finalmente, exploraremos as relações entre modalidade e gramaticalização, numa *interface* produtiva com a

[44] Halliday (2004) identifica quatro funções principais da linguagem, que correspondem aos quatro componentes semânticos de qualquer língua: função experiencial ou ideacional (dar conta das experiências vividas pelos sujeitos); função interpessoal (mediar a interação comunicativa); função lógica [exprimir as relações lógicas, como, por exemplo, a causa, "which are not the relationships of formal logic, but are those from which the relationships of formal logic are ultimately derived" (Halliday, 2004: 21)]; e função textual, que consiste na construção de um *produto* linguístico, o texto, que permite veicular as representações dos locutores. Estas funções correspondem a três usos diversos da linguagem – os informativos (orientados para o conteúdo), os interativos (orientados para o efeito) e os imaginativos – e transformam-se em *metafunções* quando se atualizam em "particular semantic and lexico-grammatical resources that has evolved to perform the function in question" (Halliday, 2004: 44).

Linguística Histórica e a noção de (inter)subjetividade. Estas informações serão posteriormente retomadas na caracterização sincrónica e diacrónica dos verbos modais.

1.1. Uma questão de lógica linguística

Como procurámos deixar claro, há dois tipos diferentes de abordagem das questões atinentes à modalidade: por um lado, uma abordagem lógico-filosófica, herdeira da lógica aristotélica; por outro, uma abordagem linguística, mais recente e inspirada na lógica modal (cf. Valentim, 2006, para uma síntese de ambas as perspetivas).

Na lógica clássica, existem dois tipos de proposições: as predicativas, em que se afirma ou se nega a atribuição de um predicado (P) a um sujeito (S) – atribuição que, em termos semânticos, se designa *predicação* –, e as modais, que, além de atribuírem um P a um S, também indicam o modo como P e S se relacionam. Por outras palavras, nas proposições avalia-se o valor de verdade[45] ou a relação estabelecida entre P e S, que pode manifestar-se de quatro modos diferentes: possibilidade, necessidade, impossibilidade e contingência (Valentim, 2006; van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014). As proposições podem, assim, ser possivelmente, necessariamente ou contingentemente verdadeiras ou falsas. Dizer que *o rapaz é humano* é necessariamente verdadeiro, mas dizer que *é magro* é apenas contingentemente verdadeiro, pois pode corresponder à verdade numa fase da sua vida e não em outra. O significado da proposição implica o conhecimento das condições que a tornam verdadeira, o que é avaliado nas suas relações com o mundo. As condições de verdade e de referência podem ser especificadas face a mundos possíveis e são linguisticamente concretizadas em estruturas sintáticas particulares.

A *importação* de noções de Lógica para a Linguística foi promovida por autores como Lyons (1977) ou Angelika Kratzer (1981, 1991 e 2012), situando os estudos sobre a modalidade no âmbito da semântica dos mundos possíveis. "A possible world is a complete way that the universe could be throughout its history", explica

[45] A avaliação do valor de verdade é bastante produtiva em Lógica, determinando a distinção entre proposições verdadeiras e proposições falsas, conforme se refiram ou não a um estado de coisas viável num mundo possível, e corresponde à modalidade alética. Revela-se, contudo, pouco produtiva nos estudos linguísticos (Neves, 2006: 179), na medida em que se relaciona preferencialmente com o mundo ontológico, refletindo a escala lógica entre possível e necessário, e se mantém independente do enunciador, centrando-se na organização lógica interna dos seus termos e na relação com os mundos possíveis. A dimensão alética ocorre nas línguas naturais no sentido de legitimar a crença do falante na verdade do estado de coisas descrito numa proposição.

Portner (2009: 21), contemplando aqui tudo o que existiu, exista atualmente ou possa vir a existir. Kratzer identifica noções básicas para o estudo desta questão: "(...) the interpretation of modals in general depends on a modal base and an ordering source where either parameter may be filled by the empty conversational background" (Kratzer, 1981: 296).

O **fundo conversacional** (Krazter, 1981) é composto por informações que variam de um mundo possível para outro e é assim determinante para identificar a **base modal**: "an epistemic relation picks out for each world *w* a set of worlds *w'* in which all of the facts known in *w* are true, a deontic relation picks out for each world *w* a set of worlds *w'* in which all of the rules of *w* are obeyed" (Hacquard, 2011: 1490). A base modal, essencial para definir os vários tipos de modalidade, tem que ver com as diferentes premissas que estão na base do raciocínio. Assim, "if we use an epistemic modal, we are interested in what else may or must be the case in our world, given everything we know already. And if we use a circumstantial modal, we are interested in what can or must happen, given circumstances of a certain kind" (Kratzer, 1981: 302), o que permite distinguir uma base modal relativa à crença e ao conhecimento de uma base modal relativa à conduta.

A relação de acessibilidade que se estabelece, no âmbito de um fundo conversacional, aos vários mundos possíveis depende, igualmente, de uma **fonte de ordenação**, que hierarquiza os mundos possíveis de acordo com informações que legitimem a crença num determinado estado de coisas (avaliação epistémica) ou com um conjunto de leis, princípios e ideias que condicionem uma certa ação (avaliação deôntica), ou seja, é a fonte de ordenação que, perante um enunciado, nos permite saber se os mundos possíveis a considerar são, por exemplo, de natureza epistémica ou deôntica (parafraseáveis respetivamente por *Face àquilo que se sabe sobre...* ou *Face às regras, normas, princípios vigentes...*) e, dentro de cada um deles, quais são os mais favoráveis à interpretação desse enunciado. Estes critérios determinam mundos onde algo é possível ou desejável/necessário e correspondem àquilo que é plausível ou estereotípico. A fonte conceptual da obrigação/permissão é tendencialmente de origem humana, podendo ser interna ou externa ao sujeito (aspeto relevante, por exemplo, no contraste entre *precisar*, relativo a uma fonte interna, e *dever*, referente a uma fonte externa). A fonte da modalidade epistémica é habitualmente o falante, que avalia evidências (Traugott & Dasher, 2005) e fontes de conhecimento.

A fonte de ordenação aplica-se de acordo com uma determinada **força quantificacional**, que pode corresponder à possibilidade ou à necessidade. O paralelo com a quantificação justifica-se na medida em que a possibilidade opera sobre os mundos possíveis inerentes a uma proposição e, por isso, os modais de possibilidade são existenciais, enquanto a necessidade corresponde à quantificação universal[46], porquanto pressupõe que, se algo é necessário, tem mesmo de acontecer qualquer que seja o universo considerado.

Ainda antes de apresentarmos a perspetiva da lógica modal relativa à ideia de força, procuraremos ilustrar de que modo esta e outras noções percorrem os usos linguísticos.

(7) Pode chover bastante em abril.
(8) Tem de chover bastante em abril.
(9) Tens de pagar esta dívida até ao meio-dia.
(10) Podes pagar esta dívida até ao meio-dia.

Nas frases (7) e (8), a base modal em causa é de natureza epistémica, por se relacionar com a crença em um determinado estado de coisas, sendo a fonte de ordenação o conjunto de informações disponíveis num contexto conversacional que levam o sujeito a acreditar (em maior ou menor grau) na concretização da situação descrita. A frase (8) pode assumir, igualmente, uma leitura volitiva. Em (9) e (10), estamos perante uma base modal deôntica, decorrente da obrigação (9) ou da permissão (10) para realizar uma ação, sendo a fonte de ordenação o locutor, eventualmente escudado na lei. Estes exemplos permitem ainda constatar, como veremos na secção 5, que o valor modal de verbos como *poder*, *dever* e *ter de* depende do contexto de ocorrência.

Relativamente à força quantificacional, (7) e (10) situam-se no eixo da possibilidade, enquanto (8) e (9) no da necessidade[47]. Assim, em (7), em todos os

[46] A quantificação tem que ver com a possibilidade de contar ou medir entidades do mundo. Será universal quando se refere à totalidade de elementos de um conjunto considerado (***Todos*** *os alunos desta turma têm mais de 18 anos*) e existencial quando consigna a existência de pelo menos uma entidade de um universo (***Alguns*** *alunos desta turma têm mais de 18 anos*).

[47] O recurso a frases retiradas do contexto basta-nos neste momento para ilustrar algumas noções da lógica modal, mas coloca em segundo plano outras possibilidades de leitura que fariam divergir a interpretação dos enunciados e que serão avaliadas adiante, quando mobilizarmos argumentos de natureza pragmático-discursiva. Por exemplo, a frase (10) pode ser lida como uma simples opção (*Podes pagar até ao meio-dia de hoje ou, então, deixar para amanhã de manhã*) ou uma obrigação com marcas linguísticas de atenuação (*Uma vez que ainda não o fizeste, podes pagar até ao meio-dia sem multa*), o que tem

mundos possíveis, existem *alguns* em que choverá bastante no mês de abril; já em (8) o falante parece não admitir a hipótese de não chover bastante em abril, podendo o fundo conversacional corresponder a uma convicção pessoal, baseada na tradição ou em cálculos probabilísticos, ou a uma necessidade particular. O mesmo sucede em (9), situação na qual o falante não admite o incumprimento da obrigação, enquanto em (10) o uso da forma verbal *podes* sugere a existência de mundos em que o pagamento ocorrerá, sem excluir mundos em que tal não sucederá. O verbo *ter de* funciona, deste modo, como um quantificador universal e, consequentemente, como um operador modal ao nível da necessidade, sendo *poder* um operador modal de possibilidade, exprimindo uma quantificação existencial.

Alguns operadores situam-se entre a possibilidade e a necessidade, como sucede, em português, com o verbo *dever* ou o adjetivo *provável*, uma vez que estamos perante noções escalares e não discretas (Oliveira, 1988; Campos, 1998; Santos, 2015). A relevância destes dois parâmetros é sublinhada por Lyons (1977: 787): "Necessity and possibility are the central notions of traditional modal logic; and they are related, like universal and existential quantification, in terms of negation. If *p* is necessarily true, then its negation, ~p, cannot possibly be true; and if *p* is possibly true, then its negation is not necessarily true".

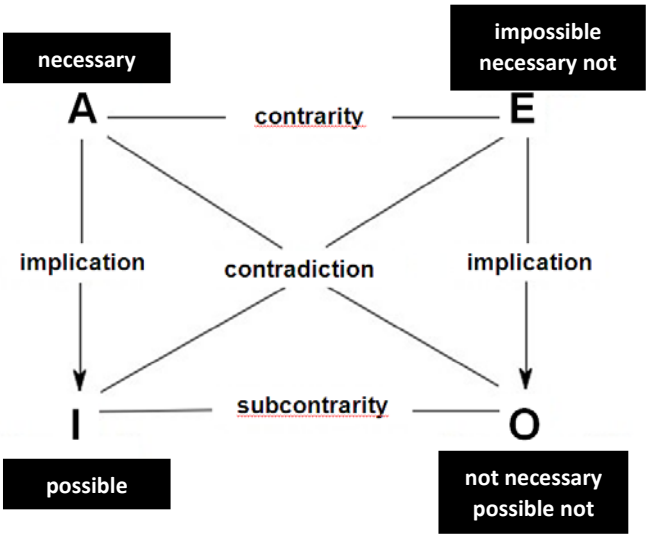


Figura X – O Quadrado Modal de Aristóteles (van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014: 16)

consequências do ponto de vista da força quantificacional considerada em cada leitura. Também em (8) podemos admitir uma interpretação situada no âmbito de uma forte probabilidade (decorrente da necessidade) ou de uma obrigação metafórica *imposta* às condições atmosféricas pela nossa necessidade/vontade de que algo aconteça.

Lyons explicita, assim, aquilo que Aristóteles propusera no seu *Quadrado Modal* (Figura X) para apresentar as duas noções centrais na lógica clássica com inegável interesse para a caracterização linguística da modalidade. O lado esquerdo é o lado positivo (as letras A e I representam as duas primeiras vogais da forma verbal latina *Affirmo*) e o direito o negativo (as letras E e O representam as vogais da forma verbal latina *Nego*). Os valores do topo implicam os da base, ou seja, se algo é necessário é também possível e se algo for impossível será, então, também não necessário, nexo muito relevante para as ulteriores releituras linguísticas desta questão. Na diagonal estão expostos valores contraditórios, ou seja, não podem ser verdadeiros e falsos ao mesmo tempo. Uma proposição A e uma proposição E não podem ser verdadeiras em conjunto (necessário e impossível), mas podem ser falsas em simultâneo (ao mesmo tempo não necessário e possível). O inverso acontece na relação entre I e O: juntas podem ser falsas, mas não verdadeiras.

Verificamos que a negação é um operador-chave na leitura do *Quadrado Modal,* podendo atuar em dois níveis distintos: "Either necessity or possibility is therefore eliminable in favour of the other under a double application of negation: once to the modal operator and once to the unmodalized constituent proposition. These two kinds of negation are commonly referred to as external and internal negation" (Lyons, 1977: 787). A negação externa está assinalada em *impossible* e *not necessary,* tendo no seu escopo o operador modal, enquanto a negação interna (*necessary not* e *possible not*) opera no interior da oração encaixada, como se constata em (11) e (12):

(11) É possível ele não estar a trabalhar hoje. (negação interna)
(12) É impossível ele estar a trabalhar hoje. (negação externa)

A diferença de leitura entre (11) e (12) resulta, assim, do escopo da negação. Em (11), estamos perante uma possibilidade, ou seja, é possível que ele não esteja a trabalhar, mas também que ele esteja a trabalhar. Em (12) nega-se a possibilidade, ou seja, admite-se como (quase) certo que o sujeito não esteja a trabalhar.

Daqui decorrem, ainda, duas outras inferências. A relação de implicação entre necessidade e possibilidade ou entre os dois termos resultantes da negação externa destes eixos (não necessidade e impossibilidade) parece operar, igualmente, quando confrontamos a negação externa de um e a negação interna do outro. Assim, a negação

externa de possível (*impossível*) implica a negação interna de necessário (*necessário não*): se algo é impossível, é necessário que não ocorra. Do mesmo modo, a negação externa de necessário (*não necessário*) implica a negação interna de possível (*possível não*): se algo é não necessário, então é possível que não ocorra. Por outro lado, a dupla negação (negação externa e negação interna simultâneas) de um dos domínios é equivalente à afirmação do outro (Oliveira & Mendes, 2013: 658), ou seja, ao nível da necessidade, a dupla negação corresponde à possibilidade (*Ele não tem de não vir = Ele pode vir*) e, na possibilidade, a dupla negação é sinónima da necessidade (*Ele não pode não vir = Ele tem de vir*). Os efeitos da negação sobre os modais serão ainda avaliados com mais pormenor na secção 5.

A Lógica fornece, como procurámos demonstrar, noções relevantes para o estudo da modalidade: fundo conversacional, base modal, fonte de ordenação e força quantificacional (Kratzer, 1981). Estas noções podem resumir-se, na investigação linguística, a duas principais: a força (possibilidade ou necessidade[48]) e a relação de acessibilidade (epistémica, deôntica, entre outras; expressão inicialmente utilizada por Hintikka, 1962, e Kripke, 1963). Estas duas dimensões poderão, na perspetiva da *Simple Modal Logic Hypothesis* (Portner, 2009), bastar para a análise e descrição das línguas naturais. Os diferentes tipos de modalidade correspondem, assim, explica von Fintel (2006), a diferentes escolhas de mundos possíveis que servem de avaliação às frases através de uma relação de acessibilidade. Fica, deste modo, esboçado um percurso de caracterização da modalidade que envolve noções lógicas, mas que não se limita a elas, na medida em que as línguas naturais apresentam certas *nuances* que merecem uma atenção particular. Situamo-nos, neste momento, num caminho de transição entre semântica e pragmática que nos ajuda a compor um cenário mais favorável à apresentação dos diferentes tipos de modalidade (secção 2) e à *defesa* de uma proposta tipológica que nos parece mais operativa. Para concluir esse cenário, falta apresentar a noção de gradação, produtiva para entender algumas distinções linguísticas, como *possível/provável*, que sistematizaremos ao longo deste capítulo e reinvestiremos no estudo realizado junto de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

[48] No séc. XVII, o gramático John Wilkins propõe uma explicação dos modos verbais à luz do que hoje são conceções relativas à modalidade. Assim, faz corresponder o *contingente* à possibilidade ou à liberdade (a primeira depende da força que a condiciona; a segunda depende da ausência de barreiras) e o *necessário* a uma vontade própria do sujeito (inclinação) ou a uma obrigação (van der Auwera & Zamorano Aguilar 2014: 11 e 12). Esta divisão subjaz a várias propostas tipológicas de caracterização da modalidade.

1.1.1. A noção de gradação

Sendo, como vimos, as noções de possibilidade e necessidade escalares, torna-se essencial que o estudo linguístico da modalidade ofereça meios para descrever essa característica, uma constatação que Angelika Kratzer formulou, há mais de 30 anos, nos seguintes termos: "Little attention has been paid to the fact that natural languages have means of grading and comparing possibilities" (Kratzer, 1981: 290). Aliás, a autora germânica revela-se inovadora precisamente em dois aspetos: o facto de *indexar* a interpretação dos modais ao contexto conversacional e, através da semântica de ordenação, a constatação de que a gradualidade é um parâmetro imprescindível à leitura dos modais, perspetiva reinvestida na análise do português por Fátima Oliveira (1988; 2000), o que se situa claramente na transição que acima apontámos entre semântica e pragmática.

Os avanços na investigação a este nível são altamente devedores dos estudos sobre a língua inglesa, que apresenta um complexo sistema de operadores modais, sendo, em muitos casos, possível adaptar ao português as ilações retiradas para o inglês, como temos feito e faremos ao longo deste capítulo. A escalaridade pode, assim, aplicar-se a vários níveis, quer quando consideramos as diferentes relações de acessibilidade (epistémica, deôntica, dinâmica), quer perante as diferentes forças quantificacionais (possibilidade e necessidade) em apreço, como verificamos na sequencialização proposta em Neves (2006: 185): "Podemos dizer que a modalidade objetiva [cf. §1.2.1.] (...) se resolve em escalas, com certo > provável > possível > improvável > impossível (escala de possibilidade) e obrigatório > aceitável > permissível > inaceitável > proibido (escala de permissividade)", estando aqui em causa a modalidade epistémica na primeira escala e a deôntica na segunda, combinando aspetos do domínio da possibilidade e da necessidade.

No que diz respeito à modalidade epistémica, podemos situar a escala de possibilidade entre os pontos A e E, ou seja, entre a necessidade e a impossibilidade do *Quadrado Modal* de Aristóteles. Maria Helena Neves (2006) identifica, para o português, pelo menos cinco concretizações linguísticas desta gradação, enquanto Lyons (1977: 800) aponta "three different degrees of factuality" em inglês: *certainly, probably, possibly*, recordando que "different language-systems may well grammaticalize or lexicalize distinctions along this scale in terms of more or fewer

degrees" (Lyons, 1977: 800). Quaisquer que sejam as formas de codificação linguística, "a avaliação epistémica 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, 2006: 187).

Em causa estão os diferentes graus de comprometimento do falante com a validade do que é dito, variável a que Halliday (2004) chama valor (*value*) e que tem que ver com a graduação da intensidade modal: "The third variable in modality is the VALUE that is attached to the modal judgement: high, median or low. (…) The median value is clearly set apart from the two 'outer' values by the system of polarity" (Halliday, 2004: 620). As outras variáveis relevantes, segundo o autor, para a caracterização da modalidade são a modalização ou modulação e a orientação (subjetiva ou objetiva). Halliday acompanha a leitura de Lyons e projeta-a nos outros tipos modais, como podemos ver na Figura XI, identificando, para o inglês, as estruturas linguísticas que permitem concretizar a gradação.

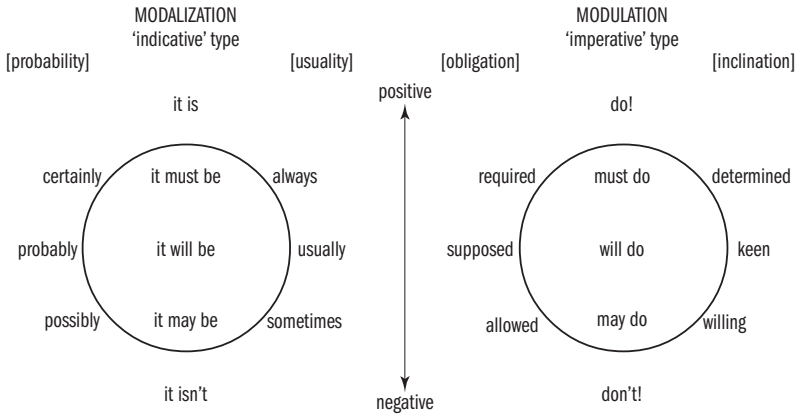


Figura XI – Relação entre modalidade, polaridade e modo (Halliday, 2004: 619)

Deste modo, Halliday (2004: 619) sublinha "what it is that the four types of modality have in common: they are all varying degrees of polarity, different ways of construing the semantic space between the positive and negative poles". Esta representação permite evidenciar a relação entre modalidade e polaridade (cf. 1.2.5.), considerando os valores extremos (entre o *ser* e o *não ser*; entre o *fazer* e o *não fazer*) e os valores intermédios ao nível da probabilidade, da habitualidade, da obrigação e da inclinação, que são os quatro subtipos modais identificados pelo autor.

Também no plano deôntico é possível identificar uma variação escalar, que permite distinguir obrigação forte de obrigação fraca (Oliveira & Mendes, 2013; van der Auwera & Plungian, 1998; Bybee *et al*., 1994) e organizar a escala de permissividade nos termos em que Maria Helena Neves (2006) a define acima. Jan Nuyts (2006) combina valores deônticos e desiderativos e considera existir "gradual scaling going from absolute moral necessity via degrees of desirability to acceptability, and – if one assumes that the category also includes a dimension of polarity – further on to the negative values of undesirability and absolute moral unacceptability" (Nuyts, 2006: 5).

É curioso verificar que, quando os enunciados apresentam uma ambiguidade entre uma leitura epistémica e uma leitura deôntica, "there appears to be a regular relationship between the degree of obligation and the degree of likelihood", coincidência apontada por Traugott e Dasher (2005: 117) e que permite compreender a razão pela qual certos verbos modais apenas combinam com certos advérbios, o que em inglês se designa por *colocations* (*must/absolutely; ought to/perhaps*). Em português, *poder* associa-se a *possivelmente,* assim como *dever* se liga a *provavelmente* por via da intensidade modal. Veremos adiante como a gradação se mantém, mas a leitura modal se inverte sob o escopo da negação.

A escalaridade modal é, assim, uma característica essencial para a abordagem desta categoria e que pode ser compreendida um pouco melhor à luz do conceito de *dinâmica de forças*, proposto por Talmy (2000[49]) e que parte da constatação de que, no mundo físico, os objetos podem estar imóveis ou em movimento e que essa situação é provocada pela ação de certas forças. O autor sustenta que "force dynamics plays a structuring role across a range of language levels" (Talmy, 2000: 409), tendo representação gramatical em certas conjunções (veja-se, em português, a locução causal *por força de*), preposições (*contra*) e nos modais, mas também representação lexical e discursiva (ao nível da argumentação). Talmy (2000) promove uma comparação entre "the way that linguistic force dynamics organizes conceptions of physics and psychology with the naïve as well as the scientific mental models that we use to reason about these same areas" (Talmy, 2000: 411) e conclui que também no plano cognitivo organizamos o raciocínio tendo em conta entidades teóricas que exercem uma determinada força: "the agonist may be associated with a force keeping it in place or a force tending it towards motion. The antagonist exerts a force contrary to that associated

[49] O autor apresenta a teoria pela primeira vez em 1988, mas estamos a seguir aqui o texto *Force Dynamics in Language and Cognition,* publicado em 2000.

with the agonist" (Portner, 2009: 111), funcionado este último, portanto, como uma barreira.

(13) A professora não sai da sala.
(14) A professora não consegue sair da sala.

As forças exercidas podem ser de natureza física, psicológica ou sociopsicológica[50]. O enunciado (13) é neutro quanto à dinâmica de forças, mas, em (14), a professora funciona como agonista, procurando exercer uma certa força para cumprir um objetivo, e existe uma outra entidade que funciona como antagonista, ao levantar uma barreira que impede a sua saída. Esta entidade pode ser física (uma porta fechada, por exemplo) ou psicológica (receio do que vai encontrar ao sair da sala) e exerce uma força superior à da professora.

O exemplo (14) permite, por outro lado, ilustrar a relação entre esta proposta de Talmy e a modalidade, uma vez que estamos perante o valor modal de capacidade ou, eventualmente, externo ao participante. Existem, a este nível, forças que podem atuar como agonistas ou antagonistas: no plano deôntico, as leis ou a autoridade de um sujeito; na leitura epistémica, a crença ou os conhecimentos do falante. A intensidade com que essas forças atuam, tal como no mundo físico, determina a gradação dos modais.

(15) É possível que termine o trabalho amanhã.
(16) É provável que termine o trabalho amanhã.

O contraste obtido entre (15) e (16) situa-se na intensidade sugerida pelo adjetivo utilizado (*provável* vs *possível*), de tal modo que, em (16), a força agonista atua de modo mais efetivo no sentido de sustentar a crença do locutor na concretização da situação descrita.

Também Eve Sweetser (1990) parte do modelo de dinâmica de forças de Talmy e, numa perspetiva cognitiva, associa este modelo à metáfora como processo relevante na evolução de modais deônticos para epistémicos. A modalidade é encarada como um processo causal, em que, do mesmo modo que determinadas forças provocam certos acontecimentos no mundo físico, também conceptualmente certas forças

[50] Para uma análise mais pormenorizada do tipo de forças em ação, ver Talmy (2000: 412).

conduzem a certas leituras (modais) dos estados de coisas. A autora parte dos conceitos sociofísicos de *força* e de *barreira* e utiliza-os para caracterizar os diferentes valores modais: "I prefer to view modality as basically referring to intentional, directed forces and barriers" (Sweetser, 1990: 52), concretizando esta ideia nos eixos da necessidade e da obrigação moral: "any internally rooted desire, lack or compulsion can impose the modality *need*; and any social force which the subject participates in can count as conferring the obligation expressed in *ought*" (Sweetser, 1990: 54).

Não sendo uma proposta isenta de reparos, como adiante veremos com os argumentos de Traugott e Dasher (2005), a *dinâmica de forças* revela-se profícua na compreensão do conceito de gradação modal, muito produtivo no estudo da modalidade a partir do momento em que várias formas linguísticas dão conta dessa gradação. Para além da escalaridade, há categorias e dimensões que não podem ser esquecidas, uma vez que, por vezes, se constituem ou se intersecionam com a própria noção de modalidade.

1.2. Modalidade e dimensões e categorias associadas

Uma das dificuldades/desafios inerentes à caracterização da modalidade passa, precisamente, pelo facto de mobilizar informações oriundas não só da Lógica, mas também das várias áreas da Linguística, não podendo, por isso, ser vista como "a completely hermetic system, as its interpretation is affected, and perhaps partly determined, by neighboring grammatical elements" (Hacquard, 2011: 1506). Torna-se, portanto, necessário incluir neste percurso uma referência, ainda que breve e lacunar (dada a extensão da *literatura* dedicada a cada uma das temáticas), a dimensões e categorias linguísticas que se relacionam com a modalidade e contribuem para a sua definição. Consideraremos no primeiro bloco a subjetividade (e a objetividade) e a modalização. O segundo bloco, relativo às categorias, organiza-se em quatro partes: a evidencialidade e as noções de *realis* e *irrealis*; o tempo, o modo, o aspeto e a voz; a quantificação, a polaridade e as construções condicionais; e, finalmente, a força ilocucionária e os atos de linguagem. Anotaremos, em cada *apartado*, o modo como a investigação nas áreas da semântica, da sintaxe, da pragmática, da prosódia, da análise linguística do discurso e da linguística cognitiva contribui para explicitar a relação entre essas dimensões/categorias e a modalidade.

1.2.1. Subjetividade e objetividade

Foi Lyons (1977) o primeiro autor a propor uma distinção entre modalidade objetiva e modalidade subjetiva, que se aplica tanto no domínio epistémico quanto no deôntico. A modalidade pressupõe o envolvimento do locutor na qualificação do estado de coisas, atitude também designada por *performatividade* (Fernandes, 2011; Nuyts, 2006), por oposição à mera descrição[51]. A qualificação será subjetiva se o falante se assumir como fonte de informação e autor do juízo de valor ou da obrigação imposta e, por isso, a sua produção não pode ser avaliada quanto às condições de verdade. Na modalidade objetiva, a fonte de informação/de autoridade é referida e partilhada por vários sujeitos. Apesar de ter consciência de que "modality as a grammatical category and subjectivity as a pragmatic (or semantic) concept are independent of each other" (Narrog, 2012: 21), Narrog admite que a modalidade se relaciona com a factualidade e que pode intervir em usos linguísticos objetivos ou subjetivos.

No âmbito deôntico, uma obrigação, por exemplo, pode ser determinada por um único indivíduo, em função dos seus valores e princípios, sendo subjetiva, ou por um grupo que partilha um conjunto de convicções, plasmadas, por exemplo, em regulamentos e leis que lhe conferem um valor objetivo.

No âmbito epistémico[52], a modalidade objetiva tem que ver com o conhecimento dos mundos possíveis em que um determinado estado de coisas possa ser situado, ou seja, relaciona-se com o conhecimento de que existe uma possibilidade objetivamente mensurável de que um estado de coisas seja verdadeiro ou falso. É objetiva por não depender do grau de comprometimento do falante para com esse estado de coisas, critério usado para caracterizar também a modalidade epistemológica

[51] A distinção entre *performativity* e *descriptivity* figura em vários trabalhos sobre modalidade (para uma síntese, consultar Nuyts, 2006 ou Fernandes, 2011, por exemplo) e, apesar de não nos ocuparmos dela com pormenor, importa sublinhar que se trata de uma dimensão relevante na caracterização desta categoria gramatical. Na verdade, verifica-se uma diferença entre a expressão da modalidade com a qual o locutor está comprometido e a mera apresentação/evocação da atitude proposicional de um outro sujeito (Nuyts, 2006: 15). Assinale-se, desde já, que a noção de *performativo* aqui se reporta apenas ao envolvimento do locutor na avaliação modal, sendo, portanto, diversa da que ocorre em estudos pragmáticos, em que se evidencia o *agir* através da linguagem, através de atos performativos (por exemplo, contendo verbos como *prometer* ou *declarar*).

[52] Valentine Hacquard (2011) discute os argumentos de natureza sintática, semântica e pragmática arrolados para a distinção entre epistémicos subjetivos e objetivos, no quadro de um debate mais amplo sobre a relação entre evidencialidade e modalidade, também promovido em Fernandes (2011), Neves (2006) e Dall'Aglio-Hattnher (1996).

objetiva[53]. Nesta medida, afirma Lyons (1977: 797), "it is also difficult to draw a sharp distinction between what we are calling objective epistemic modality and alethic modality", visto que ambas envolvem a probabilidade lógica[54].

A modalidade subjetiva permite exprimir "the speaker's reservations about giving an unqualified, or categorical, *I-say-so* to the factuality of the proposition embedded in his utterance" (Lyons, 1977: 799), o que corresponde a opiniões, citações ou inferências, enquanto a modalidade objetiva pressupõe o comprometimento do falante com o que afirma. Muitas vezes, é apenas o contexto que permite distinguir os dois tipos de modalização do enunciado.

(17) Logo deve chover.

A frase (17) tem um alcance diferente se dita por um meteorologista ou por alguém que não seja especialista na área, na medida em que o primeiro pode aduzir argumentos objetivos para suportar a sua previsão. Assim, sustenta Lyons (1977), a força ilocucionária de um enunciado subjetivamente modalizado é menor do que a de um objetivamente modalizado. Entre os critérios de natureza sintático-semântica apresentados para a distinção entre os dois tipos de modalidade, Lyons sublinha que "subjective modality always have a wider scope than objective modality" (Lyons, 1977: 808), ou seja, o verbo modal refere-se sintaticamente ao infinitivo da oração e semanticamente a todo o enunciado, tendo no seu escopo as categorias tempo, negação e quantificação. Nos usos objetivos, o verbo modal tem no seu escopo o infinitivo da oração encaixada tanto do ponto de vista sintático quanto semântico[55].

[53] Hengeveld (citado por Dall'Aglio-Hattnher, 1996: 154) distingue, no âmbito das modalidades do conhecimento, a epistémica (conhecimento que o falante tem sobre mundos possíveis para um estado de coisas) e a epistemológica (comprometimento do falante perante a verdade da proposição), que pode ser subjetiva (dependente de uma crença) ou evidencial (assente em provas, apresentadas sob a forma de inferências, citações ou experiências).

[54] Lyons apresenta um exemplo que permite estabelecer a distinção e que adaptaremos para, em simultâneo, podermos ilustrar o que sucede em português. A frase *O João pode ser solteiro* apresenta duas interpretações possíveis no domínio epistémico. Uma, de natureza subjetiva, indica a crença do locutor, sem qualquer argumento quantificável. A explicação da segunda, de natureza objetiva, necessita de um contexto mais preciso. Num universo de 90 pessoas, sabemos que 30 são solteiras. Assim, a frase *O João pode ser solteiro* estabelece um juízo modal objetivo e, neste caso, quantificável, na medida em que há 1/3 de probabilidades de a proposição ser verdadeira. Se, por outro lado, no mesmo universo, tiver já sido identificado o estado civil de 89 dos seus elementos (exceto o João) e, desses, 29 forem solteiros, então uma frase como *O João tem de ser solteiro* corresponde a um juízo de valor alético, no eixo da necessidade.

[55] Em Steffler (2013) encontramos um *teste* que permite ilustrar essa diferença. Explica o autor que a retoma num par *pergunta-resposta* de um enunciado objetivamente modalizado é gramatical (cf. a1 e a2), mas será agramatical se se tratar da modalidade subjetiva (cf. b1 e b2).

Apesar desta distinção fixada por Lyons (1977), não é clara a correlação, em várias línguas, entre sentido e forma, ou seja, a que expressões linguísticas corresponde cada um dos valores acima descritos. Em todo o caso, em português, como vimos na subsecção relativa à noção de gradação, será possível admitir que a sequência *certo-provável-possível* assume parcialmente essa correspondência *forma-função*, embora com restrições de natureza pragmático-discursiva, como veremos adiante, no âmbito do conceito de modalização.

Em síntese, fica claro que noção de subjetividade presente em Lyons apresenta uma componente pragmática, porquanto o contexto se revela fundamental para esclarecer a leitura preferencial de alguns enunciados. Tal não impede, contudo, que em certas línguas haja estruturas que permitam codificar o grau de envolvimento do locutor e a acessibilidade à informação ("interpersonal accessibility", nas palavras de Narrog, 2012: 26), sendo aqui o *eixo* sintaxe-semântica o responsável pela construção da subjetividade. Esta perspetiva da acessibilidade às provas que sustentam o ponto de vista do locutor constitui um enfoque pragmático da subjetividade: se essas provas forem apenas acessíveis ao locutor, a subjetividade será maior do que se também os interlocutores tiverem acesso a essas evidências. Neste último caso, prefigura-se a noção de intersubjetividade, sugerindo, igualmente, um contraste que privilegia o responsável pela avaliação, em vez de aferir a qualidade dessa avaliação. Desse aspeto nos ocuparemos na subsecção 2.3.

1.2.2. Modalização

A referência ao conceito de modalização justifica-se, neste contexto, pelo facto de ocorrer na *literatura* com diferentes significados, alguns dos quais se ligam, sob perspetivas diversas, à modalidade, quer funcionando como um subtipo (Halliday, 2004;

---

a1. Devemos respeitar a Constituição.
a2. Devemos respeitar a constituição? Sim, devemos.
b1. Ela deve ter acabado o trabalho a horas.
b2. *Ela deve ter acabado o trabalho a horas? Sim, deve.

Em a., é possível transformar a oração assertiva numa interrogativa, utilizando na resposta o verbo modal como pró-verbo para substituir toda a oração, o que torna a2 gramatical. Em b., tal não é possível por se tratar de uma inferência e porque, estando o verbo *dever* semanticamente fora do complexo verbal, não pode funcionar como uma pró-forma. Por outro lado, b3 seria possível porque estamos perante uma questão, não uma inferência, ocorrendo na resposta o verbo principal.

b3. (Será que) ela acabou o trabalho a horas? Talvez tenha acabado./Sim, acabou.

Parece-nos, contudo, que, mais do que distinguir modalidade subjetiva de objetiva, este *teste* distingue efetivamente usos deônticos de epistémicos.

ver § 2), quer assumindo um sentido equivalente[56], quer constituindo "uma reinterpretação da força modal de um enunciado de mais forte para menos forte no âmbito do mesmo domínio modal" (Oliveira & Mendes, 2013: 629).

Esta última aceção aproxima-se daquilo que é, no âmbito da pragmática, o efeito de atenuação[57] e acaba por funcionar como uma das faces do que, para Robert Vion (2012), constitui a modalização, no quadro do que chama *prise en charge*, ou seja, "la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière" (Vion, 2012: 203). Esta distância pode corresponder a uma atenuação (tal como em Oliveira & Mendes, 2013) ou a uma intensificação e é, por isso, avaliável numa perspetiva escalar.

A modalização corresponde ao "degré d'adhésion censé exprimer cette distance" (Vion, 2012: 204) e permite configurar, através de mecanismos verbais e não verbais, a posição enunciativa do sujeito face ao que enuncia. Partindo do princípio que, na interação linguística, se torna difícil dicotomizar o *modus* e o *dictum*, o autor distingue a modalização, fenómeno ocasional que se projeta num enunciado completo, da modalidade, constituinte obrigatório do enunciado.

(18) *É certo* que ele virá.
(19) *Certamente* ele virá.

Expressões modais, como em (18), permitem exprimir a modalidade, enquanto os modalizadores, como em (19), servem o propósito de modalizar o discurso. Segundo a perspetiva de Vion (2012), a expressão modal *é certo* indica a certeza do locutor face ao conteúdo proposicional, enquanto *certamente* funciona como advérbio de modalização e atenua a expressão da certeza do enunciador, retirando força modal ao enunciado quando comparado com o adjetivo cognato numa estrutura predicativa[58].

A modalização é "un commentaire réflexif produit dans le cadre d'un dédoublement énonciatif" (Vion, 2012: 209), na medida em que o locutor produz um

[56] Milton José Pinto (1994, citado por Fernandes, 2011) distingue modalização da enunciação (corresponde aos atos de linguagem, definidos em função de uma intencionalidade específica), **modalização do enunciado** (a modalidade enquanto atitude do falante face aos estados de coisas que descreve e aos participantes) e modalização da mensagem, relacionada com as operações enunciativas, como a elaboração de proposições, predicações, topicalizações, entre outras que se aplicam a um esquema sintático abstrato em função das situações comunicativas.
[57] As noções de atenuação, intensificação, *booster* e faces positiva e negativa serão apresentadas adiante nesta subsecção, no contexto da relação entre força ilocucionária e modalidade.
[58] Note-se que o efeito modalizador também pode ser produzido pelo tempo gramatical utilizado, contribuindo o uso do futuro para exprimir um maior grau de incerteza do que o presente.

enunciado, produz um comentário sobre esse enunciado e, ao mesmo tempo, contribui para a sua opacificação. Este aspeto contribui, assim, para a função paradoxal dos modalizadores: "ils confèrent du sens par l'établissement de liens dialogiques mais, en n'explicitant pas ces autres discours, ils laissent la liberté à chacun de construire ses propres réseaux intertextuels" (Vion, 2012: 220), ou seja, abrem caminho à polifonia discursiva e a recursos como, por exemplo, a ironia.

(20) Certamente terás tido muito em que pensar.

A interpretação de (20) pode variar de acordo com o contexto comunicativo. Numa situação em que um locutor confessa a outro não ter feito o que lhe fora pedido, a reação presente em (20) tanto pode representar a compreensão face à falha, como a crítica, em tom irónico, sugerindo falta de consideração ou de respeito do interlocutor. Aqui, *certamente* funciona não como um atenuador, mas como um *booster* (intensificador) do efeito de ameaça à face positiva do interlocutor, razão pela qual autores como Vion consideram a modalização como um ato discursivo não apenas de atenuação, mas também de intensificação. O caráter paradoxal resulta, assim, tanto do efeito de opacização como do facto de, sob a aparência de sugerirem o distanciamento do locutor, os modalizadores contribuírem para o implicarem ainda mais no enunciado produzido, o que se relaciona inequivocamente com a modalidade.

1.2.3. Realis, irrealis e evidencialidade

Vários autores (van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014; de Haan, 2006; Palmer, 2001; Bybee *et al.*, 1994) discutem a possibilidade de abordar as questões modais a partir da distinção entre situações reais e irreais, na medida em que algumas línguas (da Papua Nova Guiné e da América do Norte) apresentam morfemas específicos para assinalar cada um dos dois tipos de situações. A categoria *irrealis* estaria, assim, associada à expressão da modalidade, designadamente em valores como a certeza, a possibilidade ou a capacidade. Os exemplos de Palmer (2001: 2) resultam de línguas como o inglês ou o castelhano:

(21) Mary is at home.
(22) Mary may be at home.

A distinção entre (21) e (22) faz-se pela ausência de marcação na primeira (situação real) e presença na segunda (situação hipotética e, logo, irreal). No castelhano e no português, o indicativo e o conjuntivo podem exprimir, entre outras leituras, a diferença entre a crença na verdade e a dúvida (modalidade epistémica):

(23) Acredito que aprende.
(24) Duvido que aprenda.

Trata-se de uma diferença entre uma asserção (23) e uma não asserção (24), de tal modo que a asserção é expressa pelo indicativo e a não asserção pelo conjuntivo, tal como sucede também em (25):

(25) Lamento que saibas a verdade.

Aqui, pressupõe-se que é um facto que alguém sabe a verdade; logo, não há nenhuma asserção, ou seja, não existe valor informacional[59]. Palmer relaciona, assim, o modo verbal com a expressão das categorias *realis* ou *irrealis*, considerando-o, ao lado do sistema modal (de que fazem parte, por exemplo, os verbos modais), como uma das formas de exprimir a modalidade. Van der Auwera e Zamorano Aguilar (2014: 14) aduzem uma terceira categoria, o "*potentialis*", eventualmente útil na discussão do estatuto das condicionais no contexto dos estudos sobre modalidade.

Apesar das regularidades presentes nos exemplos acima comentados, não parece haver uma coincidência nas categorias que cada língua considera reais ou irreais, como sucede, por exemplo, com o futuro do indicativo. Por outro lado, a ausência destes morfemas não torna o enunciado agramatical, o que sugere que não são obrigatórios. Assim, sustenta de Haan (2006: 44), "this distinction is a useful one if one keeps in mind that they are not absolute". Na *literatura* sobre *pidgins* e crioulos, por exemplo, o recurso a estas categorias é habitual para analisar certas distinções modais.

A partir do momento em que a modalidade, em particular na sua dimensão epistémica, lida com o *irrealis*, uma vez que o locutor exprime a sua crença numa

[59] Em Marques (1996) esta hipótese da asserção/não asserção é colocada em causa, pela dificuldade em definir semanticamente o termo asserção e porque esta hipótese não permite explicar, por exemplo, o uso do indicativo em frases interrogativas, que não exprimem asserções.

determinada situação, abre-se caminho para explorar a origem do conhecimento do falante, ou seja, quais as informações que o levam a exprimir uma convicção específica. Estas indicações situam-se no âmbito da **evidencialidade**, categoria que apresenta marcação morfológica e lexical em várias línguas, como o búlgaro, o albanês ou o turco, através de afixos, partículas e auxiliares, sendo possível marcar a origem da informação sem restringir o seu grau de certeza ou então exprimir diferentes graus de distanciamento (Plungian, 2001; Valentim, 2006).

Se a relação entre modalidade e evidencialidade parece ineludível, mais problemático se afigura o estatuto que uma possui face à outra. Bybee *et al.* (1994) consideram tratar-se de duas categorias à parte. Von Fintel (2006: 6) refere-se à evidencialidade como "a closely related category, perhaps subsumable under modality", um pouco à imagem de Palmer (2001), que a encara como um subtipo da modalidade epistémica. No sentido contrário, Nuyts (2006) vê a modalidade como um subtipo subjetivo de evidencialidade, de natureza inferencial. Não é objetivo desta dissertação discutir esta problemática, mas apenas verificar de que modo se torna produtiva para sustentar diferentes propostas tipológicas no âmbito da modalidade (cf. § 2) ou para, em contexto pedagógico, suportar previsões e pontos de vista (cf. capítulos III e IV).

Jan Nuyts (2006) define evidencialidade como "an indication of the nature of the sources of information which the speaker (or somebody else) has to assume or accept the existence of in the state of affairs expressed in the clause" (Nuyts, 2006: 10). A origem do conhecimento pode, assim, ser de natureza experiencial (diretamente percecionada); inferencial (deduzida indiretamente); ou reportativa (recebida de outros). Esta divisão aproxima-se, pese embora os diferentes estatutos de ambas as categorias para os dois autores, das modalidades reportada e sensorial como subtipos da modalidade evidencial em Palmer (2001). As inferências, por serem graduáveis, estão mais próximas da modalidade epistémica do que dos subtipos experiencial ou reportativo (van der Auwera & Plungian, 1998).

Numa linha próxima de pensamento, Helena Topa Valentim (2006) refere-se à enunciação mediatizada como o grau de distanciamento face ao conteúdo informacional e distingue factos relatados, factos inferidos e factos de surpresa. A categoria *mediativo* é compreendida "dentro do contexto de um *continuum* epistémico que inclui, por definição, os valores decorrentes das operações de validação/não validação e dos

diversos graus de validação subjectiva" (Valentim, 2006: 30), ou seja, existe uma gradação que parte da certeza absoluta e percorre diferentes graus de probabilidade[60].

Nuyts (2006) sustenta, então, que a evidencialidade está acima da modalidade epistémica, na medida em que "epistemic judgements are conceptually based on evidence, and evidentials refer to types of the latter" (Nuyts, 2006: 11). Qualquer juízo modal depende sempre de evidências, que variam em qualidade, de tal forma que provas mais convincentes conduzem a um grau superior de probabilidade, de crença num determinado estado de coisas. Nesta perspetiva, a diferença coloca-se entre uma evidência apenas acessível ao falante ou uma evidência cujo conhecimento é partilhado, o que conduz às noções de subjetividade e intersubjetividade, que na secção 4 serão abordadas.

Procurando esclarecer o paralelo entre modalidade e evidencialidade à luz da Lógica, Valentine Hacquard (2011: 1509) coloca a hipótese de que "evidentials impose restrictions on a modal's conversational background, say, by determining the ordering source of epistemic modals, as suggested by Portner (2007). This could explain why epistemic modals seem to have an evidential component, without forcing them to *be* evidentials". A relação entre as duas categorias é, de facto, bastante complexa, o que tem consequências, como adiante veremos, na construção de uma tipologia dos valores modais na perspetiva de diversos autores.

1.2.4. Temporalidade, modo e voz

A temporalidade e a modalidade são, como vimos, duas categorias resultantes da deslocação enquanto propriedade semântica da linguagem verbal. A temporalidade projeta-se em duas outras categorias gramaticais relacionadas com a localização temporal (*tempo*) e com a perspetiva que sobre o tempo podemos adotar (*aspeto*). Recorda Palmer (2001: 1) que a modalidade "differs from tense and aspect in that it does not refer directly to any characteristic of the event, but simply to the status of the proposition". Nessa qualidade, projeta-se no *modo* e, consequentemente, interage com o tempo, o aspeto e a voz enquanto categorias presentes nos verbos, o que justifica a sua abordagem conjunta.

[60] O termo *mediativo* será, na perspetiva de Henriqueta Costa Campos (2004: 267), mais adequado do que *evidencial* para designar esta categoria, argumentando a autora que a palavra *evidência* em português se reporta a um juízo assertivo estrito, enquanto o termo inglês, *evidence*, base da adaptação portuguesa, designa quaisquer dados que permitam a elaboração de um juízo.

Uma abordagem conjunta terá, desde logo, a função de sublinhar que se trata de categorias diferentes, muito embora, no caso do *modo*, a confusão com a modalidade tenha raízes históricas (sintetizadas em van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014, e, para a tradição gramatical brasileira, em Fernandes, 2011). A indistinção que por vezes percorre os *escritos* sobre o tema permite assumir que "no modern user of the terms mood and modality can take the terms for granted and that one should always explain what one means" (van der Auwera & Zamorano Aguilar, 2014: 19), sobretudo em inglês, verificando-se um convívio entre os termos *mood, mode* e *modality*.

O **modo** constitui, assim, "a avaliação pelo falante do conteúdo expresso pelo verbo" (Fernandes, 2011: 162), sendo, essencialmente, uma categoria verbal, enquanto a modalidade está presente em outras categorias e estruturas gramaticais. Em todo o caso, os modos verbais permitem exprimir alguns valores modais, que aqui apresentaremos a título ilustrativo e sem preocupação de exaustividade. "O indicativo está especializado na marcação de valores que se podem designar por valores de modalidade epistémica positiva" (Marques, 2013: 678), ou seja, que indicam a crença do locutor na verdade do conteúdo proposicional. Trata-se, segundo Rui Marques (2013), do modo marcado, porque ligado a funções específicas. O conjuntivo é o modo não marcado, apesar de não figurar nas frases simples, por poder apresentar valores diversos, como a crença fraca (cf. exemplo (24) acima) ou a ausência de crença, além de integrar orações subordinadas finitas que são complementos de verbos que exprimem a obrigação (26), a permissão (27) ou o desejo (28):

(26) Ele ordenou que saíssemos mais cedo.
(27) Ele deixou que saíssemos mais cedo.
(28) Ele quis que saíssemos mais cedo.

É, assim, possível assumir, que existem dois critérios para avaliar a distribuição dos modos em PE: a veridicidade (o que o locutor assume como sendo verdadeiro num mundo possível) e a atitude proposicional do locutor, ou seja, a modalidade. O indicativo figurará, segundo Marques (2013 e 1996), em contextos epistémicos verídicos e o conjuntivo em contextos epistémicos não verídicos e em contextos não epistémicos. O conjuntivo pode ainda integrar orações factivas, nas quais, pressupondo-se a verdade do que é asserido, se esperaria o indicativo, em situações não controláveis efetivamente pelo enunciador (Johnen, 2015: 259).

Apesar de a modalidade constituir, segundo Nuyts (2005: 5), "a higher order category" face ao tempo e ao aspeto, estabelece com estas categorias algumas afinidades, que agora procuraremos ilustrar brevemente e que na secção 5 avaliaremos no âmbito da caracterização dos verbos modais. Além de uma localização temporal externa (**tempo**), dependente de uma referência, as frases possuem uma estrutura temporal interna, "que depende do tipo de situação que representam e que é independente de qualquer ponto externo de referência" (Cunha, 2013: 585). A esta perspetiva sobre a estrutura temporal interna chama-se **aspeto**[61]. A interação destas duas categorias com a modalidade define-se a partir da compatibilidade que pode ou não existir entre subtipos modais e valores temporais ou aspetuais[62].

Assim, a telecidade, traço aspetual relativo a uma situação que apresenta um limite terminal próprio, não é compatível com a modalidade epistémica, como se constata no confronto das duas frases derivadas (30a, 30b) dos exemplos contidos em (29):

(29) a. Eu estudava muito, mas sem sucesso.
b. Eu estudei muito, mas sem sucesso.
(30) a. Era provável eu estudar muito e não ter sucesso.
b. *Foi provável eu estudar muito e não ter sucesso.

As duas frases do exemplo (29) contrastam porque a primeira sugere habitualidade, leitura favorecida pelo uso do imperfeito, enquanto a segunda é télica, ou seja, apresenta um limite interno por força do uso do pretérito perfeito. As frases em (30) constituem derivações de (29) com a particularidade de formularem uma crença (leitura epistémica), mas, como verificamos pela agramaticalidade de (30b), apenas numa versão atélica é possível a construção epistémica. Por outro lado, os estados, sendo [-dinâmicos] e [-télicos], admitem sempre a modalidade epistémica.

Quanto à compatibilidade entre modalidade e tempo, é possível afirmar que a modalidade deôntica combina tipicamente com o tempo futuro, enquanto a modalidade

[61] O *aspeto* organiza-se em valores, traços e classes (Cunha, 2013). Nos *valores* encontramos, por exemplo, o ingressivo (perspetivar a situação a partir do seu início) ou o cessativo (perspetivar a situação no seu final), traduzíveis, respetivamente, em verbos como *começar a* e *acabar de*. Os *traços* (dinamicidade, telecidade, duratividade e homogeneidade) são características relevantes para definir *classes*, que, por sua vez, organizam as situações de acordo com a sua constituição interna (e às quais voltaremos na secção 5).
[62] Aqui, apenas apresentaremos alguns exemplos da existência ou não de compatibilidade. Para um tratamento mais exaustivo da questão, consultar Neves (2006: 199-203).

epistémica pode reportar-se ao tempo passado ou presente, mas projeta-se muitas vezes no futuro quando em causa está a probabilidade.

(31) a. Ela devia fazer os trabalhos.
b. Ela devia ter feito os trabalhos.

Nos dois exemplos presentes em (31), e apesar de a forma do verbo modal se encontrar no pretérito imperfeito, a localização temporal do verbo da oração encaixada é sempre posterior à do verbo modal. A diferença situa-se na localização face ao momento da enunciação, de tal modo que (31a) induz uma leitura posterior a este momento e (31b) uma leitura anterior ao momento da enunciação. Verificamos, em suma, que "les catégories modales des langues naturelles, contrairement aux modalités aléthiques du «nécessaire» et du «possible» de la logique, ne sont pas indépendantes des catégories aspecto-temporelles" (Desclés, 2003: 50).

Finalmente, no que diz respeito à **voz**, verifica-se que, em casos de uso dos modais com valor ambíguo, a transformação passiva não altera a leitura epistémica, mas pode alterar a leitura deôntica, se o sujeito frásico for *animado* (Roulet, 1980: 224).

(32) a. O João deve beijar a Maria.
b. A Maria deve ser beijada pelo João.
(33) a. É provável que a Maria seja beijada pelo João.
b. É obrigatório que a Maria seja beijada pelo João.

A frase (32b) corresponde à transformação passiva de (32a), enquanto (33) corresponde a paráfrases possíveis de (32b), conforme se trate da leitura epistémica (33a) ou deôntica (33b). A transformação passiva preserva a leitura epistémica, mas altera a entidade visada pela obrigação na leitura deôntica, o que se relaciona com o facto de a modalidade deôntica, ao contrário da epistémica, apenas combinar com eventos e estados faseáveis.

1.2.5. Quantificação, polaridade e construções condicionais

Os operadores modais estabelecem igualmente uma interação com outros tipos de operadores, ao nível da quantificação, da negação e da condição. É muito extensa e diversificada a bibliografia referente a estes assuntos; vamos enunciar aspetos básicos

de uma relação que envolve operações de restrição total ou parcial. Há um tipo específico de restrição, através do advérbio *só*, que apenas trataremos no capítulo IV, a propósito do estudo efetuado com alunos de 1.º ciclo do Ensino Básico.

Ao nível da **quantificação,** como vimos, a possibilidade opera sobre os mundos possíveis inerentes a uma proposição e, por isso, os modais de possibilidade são existenciais, enquanto a necessidade corresponde à quantificação universal. Em algumas frases com quantificadores e operadores modais, a leitura pode ser ambígua, embora tal nem sempre aconteça, permanecendo a questão sobre se a relação entre as duas categorias é semântica ou apenas sintática (von Fintel, 2006).

Quanto às **construções condicionais**, a questão que se coloca é saber qual a relação entre a expressão da condição e a modalidade, assumindo von Fintel (2006: 12) que "the *if-clause* does not supply its own operator meaning but serves as a *restriction* on the modal base of the modal operator". Assim, a função das orações condicionais seria a de restringir a base modal e eventualmente ordenar os mundos possíveis, o que leva Kratzer (2012: 94) a afirmar que, "semantically, conditionals are no longer much of a topic in their own right, then. We can only truly understand them in connection with the operators they restrict", seja qual for o tipo ou a força modal em avaliação.

(34) Se alguém for apanhado em excesso de velocidade, tem de pagar uma multa.

Em (34), na leitura relevante (generalização), a oração condicional hierarquiza os mundos, de modo a que apenas naqueles em que o condutor for apanhado em infração terá de pagar a multa. Nessa medida, provoca um efeito de quantificação universal, sendo a frase parafraseável por *De cada vez que ele for apanhado em excesso de velocidade tem de pagar uma multa*.

Um efeito igualmente relevante da relação entre este tipo de orações adverbiais e os operadores modais prende-se com o facto de as orações condicionais poderem sustentar uma avaliação epistémica, contribuindo para suportar a crença do falante na verdade do estado de coisas expresso na proposição, como se verifica no exemplo (35).

(35) Se a luz está acesa, a pintora tem de/deve estar em casa.

O juízo estabelecido pelo locutor quanto à probabilidade de a pintora estar em casa decorre do conhecimento que possui sobre a pessoa em causa, designadamente quanto a ela nunca se esquecer de apagar as luzes quando se ausenta. Esta leitura não só ilustra a relevância da oração condicional para a construção de um enunciado epistémico, como também coloca em relevo que "discourse participants can extract the information they are after under the presumption that assertability conditions are satisfied" (Kratzer, 2012: 104), ou seja, que o conhecimento do contexto comunicativo, nele incluídos os participantes, é relevante para a interpretação dos enunciados. Estamos perante orações condicionais epistémicas, que são modalizadas através de um operador modal e participam numa construção inferencial[63], o que contribui para relacionar a evidencialidade (cf. 1.2.3.) com as construções condicionais, através da modalidade. A relação entre construções condicionais e modalidade será explorada no âmbito do estudo que realizámos junto de alunos do 1.º ciclo, tal como sucederá com a negação.

A interferência entre modalidade e **negação** justifica uma análise a vários níveis: "Several factors, beyond the epistemic/root distinction, seem to conspire to make the interaction of modals with negation a complex matter, such as the possibility/necessity distinction, the position of negation, which varies cross-linguistically, and idiosyncrasies of various modal auxiliaries" (Hacquard, 2011: 1500). Alguns destes aspetos foram já enunciados na abordagem à modalidade sob uma perspetiva da lógica filosófica, na medida em que decorrem das virtualidades de análise do *Quadrado Modal* de Aristóteles.

Limitar-nos-emos, agora, a recordar que Halliday (2004) situa a modalidade no espaço intermédio da polaridade: "Modality refers to the area of meaning that lies between *yes* and *no* — the intermediate ground between positive and negative polarity" (Halliday, 2004: 618), correspondendo o *yes* e *no* àquilo a que Henriqueta Costa Campos (1997) chama a asserção estrita (positiva ou negativa). Contudo, enquanto esta autora sustenta que a modalidade se localiza em todos os pontos deste *continuum*, extremidades incluídas, Halliday limita os valores modais aos "intermediate degrees, various kinds of indeterminacy that fall in between, such as 'sometimes' or 'maybe'"

[63] Como sublinha Kratzer (2012), este nexo particular entre condicionais e epistémicos só funciona no domínio das evidências inferenciais, mas não das experienciais, como prova a inaceitabilidade do seguinte enunciado: **Se eu estou a ver a pintora em casa, ela tem de estar em casa.* Note-se que, de um ponto de vista estritamente semântico, este exemplo não é aceitável, mas será possível num eventual contexto de uma discussão, como contra-argumentação a alguém que insiste que a pintora não está em sua casa.

(Halliday, 2004: 147), ou seja, entre o que é mais ou menos habitual e o que é mais ou menos provável, numa perspetiva escalar que subjaz à proposta tipológica do autor, adiante objeto de análise. A gradação modal correlaciona-se, assim, com a forma como o operador de negação interage com os verbos modais, assunto que retomaremos na secção 5, com exemplos de negação externa, negação interna e negação dupla e consequentes variações de sentido.

1.2.6. Força ilocucionária e atos de linguagem

A encerrar este percurso a propósito da relação entre modalidade e outras categorias e dimensões linguísticas, abordaremos alguns aspetos de natureza pragmática. O ponto de partida será a ideia de força ilocutória ou **força ilocucionária**, com origem na obra de Austin (1962) *How to do things with words*.

O autor esclarece que os atos de linguagem apresentam três dimensões: a locutória (o que é dito); a ilocutória (com que intenção é dito); e a perlocutória (que efeito provoca o que é dito). Deste modo, relaciona o discurso com as funções desempenhadas pela linguagem: "I shall refer to the doctrine of the different types of function of language here in question as the doctrine of illocutionary forces" (Austin, 1962: 99). Estas forças conduzem, assim, o locutor a produzir atos discursivos de modo a dar uma ordem, fazer uma promessa ou exprimir uma emoção, por exemplo.

A ligação entre força ilocucionária e modalidade é sugerida pelo próprio Austin numa das lições constantes da obra acima referida, na medida em que o autor sublinha a importância dos verbos performativos (*ordenar, permitir*) e dos verbos modais (*poder, dever*) para a caracterização e definição do valor de certos atos de linguagem (Austin, 1962: 73-74).

Na sequência dos trabalhos de Austin, Eddy Roulet (1980) estabelece uma ligação entre a modalidade e os atos de pedido e de permissão, mediada pela noção de *atos ameaçadores da face* e *atos preservadores da face*, quer seja do locutor, quer seja do interlocutor, a partir de Goffman e de Brown e Levinson[64]. A realização desses atos pode ser atenuada por estratégias discursivas de ação corretiva, com vista à proteção da

[64] A defesa da face negativa tem que ver com a necessidade de preservar o território, enquanto a defesa da face positiva se relaciona com a necessidade de ser reconhecido e apreciado pelos outros, objetivos presentes na interação comunicativa típica. Estes objetivos concretizam-se (também) através da linguagem verbal, em particular "à l'aide de formes linguistiques systématiques et conventionnelles" (Roulet, 1980: 217). São atos ameaçadores da face positiva a crítica (interlocutor) ou a confissão (locutor) e da face negativa o pedido (interlocutor) ou o agradecimento (locutor).

face negativa, chamadas estratégias de delicadeza negativa e traduzidas no recurso a "marqueurs de dérivation illocutoire, de distanciateurs (*hedges*) et de marques de déférence" (Roulet, 1980: 218). Surgem aqui os verbos *poder* e *dever* e, consequentemente, a modalidade como recurso discursivo produtivo na gestão da interação, aspeto a que voltaremos na secção 5 e que se prende com o uso destes verbos como estratégia de delicadeza (*Podia servir-me um café?*), associados a outras particularidades linguísticas, como, por exemplo, o uso de frases interrogativas.

Estas estratégias preenchem objetivos diversificados e levam também von Fintel (2006: 7) a defender que "expressions of illocutionary force are also within or close to the field of modality", sobretudo a partir do momento em que a sua concretização linguística envolve o recurso quer a expressões de atenuação, quer a expressões de intensificação[65], que, em algumas línguas como o alemão, se traduzem em partículas modais particulares. Deste modo, é possível admitir que *hedges* e *boosters* "tend to cluster together in 'modally harmonic' combinations" (Hyland, 1998: 351).

Sendo tão relevante na construção discursiva a intencionalidade, expressa em diferentes forças ilocucionárias, é possível admitir uma relação próxima entre modalidade e determinados **atos de linguagem** (von Fintel, 2006; Neves, 2006), temática que avaliaremos de modo mais significativo na secção 5 e na análise de vários textos medievais. Por agora, limitamo-nos a recordar que, por exemplo, "obrigação e permissão podem corresponder, pois, a atos diretivos de fala, ligando-se ao imperativo" (Neves, 2006: 196) e, consequentemente, à expressão da modalidade deôntica.

Concluído o percurso pelas várias categorias e dimensões linguísticas associadas à modalidade, é possível perceber que se trata de um terreno fértil para a investigação e que muitas questões serão objeto de tratamento circunstanciado em *apartados* subsequentes desta tese. Uma dessas *pontas soltas* prende-se com as noções de subjetividade, *realis*, *irrealis* e evidencialidade, que a partir de agora retomaremos na revisão de algumas das propostas tipológicas que têm sido apresentadas por autores oriundos de diferentes áreas e *escolas* de investigação.

[65] Na interação comunicativa, sentimos, por vezes, necessidade de atenuar ou de intensificar aquilo que estamos a dizer, de acordo com objetivos discursivos particulares. Assim, *hedges* (atenuadores) e *boosters* (intensificadores) constituem uma reação ao desenrolar da comunicação, fornecendo "an indication of the writer's acknowledgement of disciplinary norms of appropriate argument" (Hyland, 1998: 354). Permitem construir um equilíbrio entre a informação objetiva, a avaliação subjetiva e a negociação interpessoal. Deste modo, colocam em evidência que "statements don't just communicate ideas, but also the writer's attitude to them and to readers" (Hyland, 1998: 352).

2. Os tipos de modalidade

Os estudos sobre modalidade permitem constatar uma certa indefinição que percorre as propostas terminológicas quanto às várias subcategorias existentes, a dificuldade na definição extensional do conceito a que se refere Henriqueta Costa Campos (2004). A distinção entre a modalidade epistémica, situada no âmbito do conhecimento/crença do locutor face a um determinado estado de coisas, e a modalidade deôntica, relativa à força exercida, pelo locutor ou por circunstâncias externas, sobre um sujeito para o levar a agir, figura numa parte muito significativa dos autores. Um outro eixo estruturador consiste em distinguir modalidades epistémicas e não epistémicas (ou radicais, termo que adiante explicitaremos), como proposto em van der Auwera e Plungian (1998), subsumindo no segundo grupo todas as circunstâncias que motivam a situação expressa num enunciado.

Partiremos desta última bipartição para uma abordagem dos vários tipos de modalidade, em quatro momentos principais. Em primeiro lugar, na sequência do que sistematizámos na subsecção *Uma questão de lógica linguística,* evidenciaremos os contributos da lógica modal para a tipologia da modalidade. Em segundo lugar, avaliaremos os critérios enunciados para justificar esta divisão em modalidades epistémicas e não epistémicas. Em terceiro lugar, procuraremos sistematizar os contributos de vários autores para a definição tipológica desta categoria (Tabela 3), equacionando os argumentos subjacentes à organização interna de cada um dos dois lados da proposta. Finalmente, trataremos um pouco mais em pormenor a subdivisão apresentada por van der Auwera e Plungian (1998), da qual partiremos para a análise dos verbos *poder* e *dever* em textos medievais.

2.1. A partir de Kant

A conceção atual de modalidade é altamente devedora, na perspetiva de van der Auwera e Plungian (1998), da lógica kantiana. A divisão entre modalidade assertiva, problemática e apodítica corresponde a três tipos de juízo que ligam um predicado a um sujeito: os juízos categóricos, hipotéticos e apodíticos, que correspondem, respetivamente, a um facto, uma possibilidade e uma necessidade.

Assim, os juízos categóricos incidem sobre as proposições atributivas que acima identificámos, distinguindo o verdadeiro do falso: a modalidade assertiva, como

vimos, não surge com muita frequência nas subcategorias modais enunciadas nos estudos linguísticos, a menos que a verdade ou falsidade de uma proposição contribua para sustentar a crença num estado de coisas, situação na qual figura em interação com (ou no âmbito de) a modalidade epistémica. Entre o verdadeiro e o falso, ou entre o *sim* e o *não*, para retomarmos os termos de Halliday (2004), situam-se as modalidades problemáticas e apodíticas, ou seja, os eixos da possibilidade e da necessidade que identificamos como centrais nas *releituras* linguísticas da modalidade e que sustentam várias propostas tipológicas. Estes juízos aplicam-se às proposições modais de forma escalar, entre o ± possível e o ± necessário.

A sistematização das noções lógicas para a investigação linguística inspira-se, em boa medida, no trabalho de dois filósofos, razão pela qual as suas propostas figuram na abertura da Tabela 3.

O finlandês von Wright (1951: 1) identifica quatro categorias modais, sendo a primeira o modo alético, correspondente ao modo da verdade e avaliado em três eixos: uma proposição será possivelmente, necessariamente ou contingentemente verdadeira ou falsa. A modalidade epistémica refere-se ao conhecimento (o que se sabe que é verdade, o que não se sabe se é verdadeiro ou falso e o que se sabe ser falso). A modalidade deôntica é relativa à obrigação e apresenta como valores o obrigatório, o permitido e o proibido, enquanto a modalidade existencial se relaciona com a existência e, em particular, com aspetos como a universalidade, a existência e a ausência de propriedades ou classes, o que a liga à teoria da quantificação. É esta perspetiva que sustenta a associação entre a necessidade e a quantificação universal, por um lado, e entre possibilidade e quantificação existencial, por outro. Numa nota presente na obra *An Essay in Modal Logic*, von Wright faz referência, igualmente, à modalidade dinâmica: "We shall call the modal concepts which refer to abilities and dispositions dynamic modalities" (von Wright, 1951: 28). O autor considera, contudo, que esta categoria não se submete às mesmas regras formais das restantes.

Ainda no quadro da lógica filosófica, Rescher (1968) refere-se a quatro tipos que não serão muito recorrentes na caracterização ulterior desenvolvida no âmbito da Linguística, embora ocorram pontualmente, e que resultam de circunstâncias particulares que induzem juízos modais, referindo as modalidades temporal, causal, avaliativa e bulomaica. As primeiras exprimem o tempo (*raramente, com frequência*...) ou a causa subjacente à avaliação de uma proposição. A modalidade avaliativa

relaciona-se com a expressão de um estado de espírito (agrado, euforia, fúria...) face a um estado de coisas, enquanto a bulomaica tem que ver com o desejo.

Assim, os primeiros linguistas que se ocuparam da questão tipológica encontram nestes dois autores as principais referências para a sua investigação, quer nas ideias veiculadas, quer na terminologia utilizada[66]. Como é possível verificar na Tabela 3, uma parte significativa das designações remonta à lógica filosófica, embora se verifique, a partir da década de 90, uma reorientação das propostas para aspetos mais relacionados com os interlocutores. A reorganização é parcialmente sugerida por Pottier (2001[1987]), ao distinguir as modalidades externas e internas ao enunciador, embora os termos utilizados nos subtipos não reflitam plenamente essa *viragem*, concretizada na terminologia apresentada por autores como Bybee *et al.* (1994), van der Auwera & Plungian (1998) ou Nuyts (2006), que se referem a *agente, falante* e *participante*.

2.2. Entre modalidades epistémicas e não epistémicas – critérios

A distinção entre modalidade epistémica e não epistémica afigura-se produtiva para a organização dos vários tipos de modalidade, embora a designação modalidade radical (*root modality*) levante algumas questões quanto à sua adequação. Não parece ser de natureza sintática a motivação para o uso da expressão, porque esta modalidade não ocorre apenas em orações principais (de Haan, 2006: 29), mas de natureza filogenética e ontogenética (Sweetser, 1990), não só porque historicamente os modais epistémicos terão derivado dos deônticos e eventualmente dos dinâmicos, mas também porque serão os primeiros a emergir nas produções linguísticas da criança (cf. capítulo III). Ao lado da explicação histórica e psicolinguística, têm sido ensaiadas várias tentativas de suportar a distinção epistémico/radical em critérios sintáticos e semânticos, que agora resumiremos sem preocupação de exaustividade[67].

No plano sintático, a escola funcionalista aponta a ocorrência dos modais em camadas diferentes. "Assim, a modalização do eixo da conduta [não epistémico] situa-se no nível da predicação enquanto a modalização do eixo do conhecimento [epistémico] pode se dar tanto no nível da predicação como no nível da proposição"

[66] Para uma revisão das várias propostas de organização das subcategorias modais, consultar, entre outros, Mello *et al.* (2009), Nuyts (2006) e van der Auwera & Plungian (1998).
[67] Lyons (1977: 792) faz remontar aos estudos generativistas a tentativa de estabelecer uma distinção: "The so-called root modals are treated by Ross (1969a), G. Lakoff (1972) and others who have adopted the auxiliaries-as-main-verbs analysis as being trivalent rather than bivalent".

(Neves, 2006: 186). Neste caso, a predicação exprime a realidade de um estado de coisas; na proposição opera o comprometimento do falante face à verdade do que se diz.

Numa perspetiva generativista, Cinque (1999: 78) defende que "the traditional interpretative distinction between epistemic and root (uses of) modals correlates with a structural distinction. Epistemic modals are located higher in clausal structure than root modals, in fact higher than T(Past)/T(Future) (and negation), apparently". O próprio autor questiona, contudo, a aparente homogeneidade dos modais não epistémicos, admitindo a hipótese de que os diferentes subtipos se situem, igualmente, em pontos diferentes da estrutura frásica. Um outro critério sintático tem que ver com o escopo dos modais, mais largo nos epistémicos, que podem, inclusive, como veremos, ter um deôntico no seu domínio.

A nível semântico, Valentine Hacquard (2011: 1486) recorda que "epistemics deal with possibilities that follow from the speaker's knowledge, whereas roots deal with possibilities that follow from the circumstances surrounding the main event and its participants" [68]. Esta perspetiva está na origem da proposta tipológica de Bybee *et al.* (1994), que adiante analisaremos e que distingue modalidade orientada para o falante (epistémica) e modalidade orientada para o sujeito (radical), leitura que Hacquard (2011: 1499) redireciona do seguinte modo: "*roots* are anchored to a *participant of the main event*, *epistemics* to the local 'attitude' holder: the *speaker* when the modal is in a matrix (…), the *attitude holder* when the modal is in the complement of an attitude verb".

2.3. As propostas tipológicas

A distinção entre modalidades epistémicas e não epistémicas constitui o fio condutor que adotámos na apresentação das subcategorias enunciadas e pode ser retomada, de modo produtivo, nos pares modalização/modulação (Halliday, 2004), modalidade proposicional/modalidade eventiva (Palmer, 2001), eixo do conhecimento/eixo da conduta (Neves, 2006) e modalidades endocêntricas/modalidades

[68] A mesma autora dá conta de um outro critério eventualmente distintivo (com o qual não concorda totalmente) entre modais epistémicos e modais radicais, considerando-se que os primeiros intervêm em construções de elevação e os segundos em construções de controlo, discussão de que não nos ocuparemos aqui, mas que pode ser consultada em Hacquard (2011: 1497-1499). Também Henriqueta Costa Campos se ocupa da temática relativa à distinção entre os tipos de modalidade, quer no cenário de caracterização dos verbos *poder* e *dever* (Campos, 1998), que adiante reinvestiremos na análise linguística destes modais, quer na definição da modalidade apreciativa (Campos, 2004).

exocêntricas (Pottier, 2011). Embora com pressupostos diversos, o primeiro elemento do par valoriza o falante, as suas perceções e representações cognitivas e o segundo o *agir*, os comportamentos, as posturas e as atitudes. Eve Sweetser (1990) subscreve a distinção entre modalidade epistémica e modalidade radical, ou seja, entre o mundo mental (necessidade, possibilidade ou probabilidade) e o mundo das ações (obrigação, permissão e habilidade), sendo o mundo interno conceptualizado a partir do externo. Abordaremos esta *bipartição*, equacionando alguns aspetos que definem cada um dos dois grupos considerados, explicitamente mencionados nas abordagens de Eve Sweetser (1990), como vimos, e de van der Auwera e Plungian (1998), que trataremos com pormenor adiante.

Na sequência dos estudos de von Wright (1951) e Rescher (1968), vários autores (Lyons, 1977; Kratzer, 1981; Palmer, 2001 [1986]) propõem, ao longo dos anos 80, subtipos modais que têm em comum a distinção entre modalidade epistémica e deôntica, uma perspetiva que se mantém, mais tarde, nas propostas de Henriqueta Costa Campos (2004), Jan Nuyts (2006), Maria Helena Neves (2006) e Valentine Hacquard (2011). Se nem todos os autores que estudámos se referem à modalidade deôntica (Halliday, 2004 [1985]; Pottier, 2001 [1987]; Bybee *et al.*, 1994), é, contudo, unânime a valorização da *epistemicidade* (ou de categorias a ela associadas) como critério diferenciador dos diversos subtipos, que se projetam de modos muito variados nas teorias dos autores, naquilo a que von Fintel (2006: 2) chama "taxonomic exuberance".

Tabela 3 – Tipos de modalidade

Tipos / Autores	Epistémicas			Não epistémicas/radicais					
von Wright (1951)	alética	epistémica		deôntica	existencial		dinâmica		
Rescher (1968)	alética	epistémica		deôntica	causal	temporal	bulomaica	avaliativa	
Lyons (1977)	alética	epistémica		deôntica					
Kratzer (1981)	epistémica			deôntica	circunstancial				
Halliday (1985 [2004])		modalização (proposição)		modulação (proposta)					
		habitualidade	probabilidade	obrigação	inclinação				
Palmer (1986 [2001])	proposicional			eventiva					
	evidencial	epistémica		deôntica	dinâmica				
					fatores externos		fatores internos		
Pottier (1987 [2001])	*hors-je énonciateur*	*je énonciateur*							
	alética	epistémica		factual	axiológica				
Sweetser (1990)	epistémica				radical				
Bybee *et al.* (1994)		epistémica		orientada para o falante		orientada para o agente			
	certeza inferida	probabilidade	possibilidade	opção, exortação, aviso, ordem	permissão, proibição	condições (*obrigação,*	externas *necessidade)*	condições internas (capacidade, desejo)	
van der Auwera e Plungian (1998); Oliveira (2000)	epistémica			não epistémica					
	evidencial			externa ao participante			interna ao participante		
				deôntica	não deôntica				
Campos (2004)	epistémica			deôntica (inter-sujeitos)	apreciativa				
Nuyts (2006)	epistémica			deôntica	dinâmica				
					situacional	imposta ao participante	inerente ao participante		
Neves (2006)		epistémica		deôntica					
				permissão	obrigação		volição		
Hacquard (2011)	epistémica			deôntica	teleológica		bulética	habilitativa	

Legenda das cores	Eixo do conhecimento e da crença	Eixo da obrigação	Eixo das circunstâncias

Nota: Entre parênteses curvos figuram as datas originais das propostas e entre parênteses retos as datas das obras consultadas, estratégia de referenciação que apenas utilizamos nesta tabela, de modo a evidenciar o percurso cronológico. No restante texto, a data de consulta surge sempre em primeiro lugar.

A organização do **eixo epistémico** (que na Tabela 3 designamos como *eixo do conhecimento e da crença*) coloca dois problemas básicos: qual a relação entre modalidade epistémica e evidencialidade (cf. §1.2.3.) e até que ponto é possível considerar nesta abordagem a modalidade alética. Importa recordar que "evidential values indicate the source of information the speaker has for P" (Plungian, 2001: 351), sendo P uma situação. A modalidade alética, tal como definida no âmbito da lógica modal, diz respeito à possível, necessária ou contingente verdade do que é asserido, sendo, nessa estrita medida, independente da crença do locutor. A partir do momento em que a modalidade epistémica tem que ver com o conhecimento ou a crença do falante na verdade do conteúdo expresso na proposição, a evidencialidade (ou seja, a existência de provas) e a modalidade alética (por lidar com a verdade) constituem elementos que permitem sustentar diferentes graus de crença na verdade do que se assere.

O facto de a modalidade alética ser independente da crença do locutor faz com que várias propostas de subcategorização da modalidade a excluam, de tal modo que a encontrámos apenas em Lyons (1977) e em Pottier (2001 [1987]). O linguista britânico define-a a partir de um "*it-is-so* component" (Lyons, 1977: 800), por oposição à componente *I-say-so* (enunciados *ancorados* no locutor), distinção que Pottier (2001; 2011[69]) retoma com a fórmula *hors-je énonciateur*, ou seja, a modalidade que se situa fora da esfera do locutor, enquanto as demais dependem do seu ponto de vista. O próprio semanticista francês reconhece tratar-se de "un cas limite de la modalisation" (Pottier, 2001: 192), que se rege, contudo, por uma avaliação quanto à possibilidade e necessidade, tal como os demais subtipos modais.

O ponto de contacto entre modalidade epistémica e evidencialidade situa-se ao nível da construção do conhecimento e da crença, na medida em que, como observa Plungian (2001: 354), "the fact that a question of probability arises indicates that the speaker has no direct knowledge of P". Assim, o locutor necessita de encontrar forma de sustentar a sua crença, seja através do que observa (evidência sensorial), do que infere (evidência inferencial) ou das informações que recebe de outros locutores (evidência reportativa), aspetos que, como vimos, caracterizam a modalidade evidencial

[69] Em 2001, Pottier apresenta quatro zonas modais, incluindo na zona situada fora da esfera do enunciador a modalidade alética. Em 2011, subsume a modalidade alética e a modalidade ôntica numa modalidade existencial, também no âmbito *hors-je énonciateur*, referindo-se a segunda à existência de uma entidade e a primeira ao nível proposicional.

(Palmer, 2001 [1986]), apresentada pelo autor como um subtipo da modalidade proposicional, sendo o outro a modalidade epistémica. Palmer (2001) sustenta que nem sempre é fácil distinguir a modalidade epistémica da evidencialidade. Parte da distinção entre modalidade proposicional – relacionada com o juízo do falante – e modalidade eventiva – referente à atitude do falante face a um evento futuro –, incluindo na primeira a evidencialidade e a modalidade epistémica e na segunda as modalidades deôntica e dinâmica. Além de Palmer, também Bybee *et al.* (1994) e van der Auwera e Plungian (1998) relacionam a dimensão evidencial com a modalidade epistémica, em particular no que diz respeito à construção de inferências, deixando fora do âmbito da modalidade as evidências sensoriais e reportativas. Sendo graduáveis, as inferências acompanham os diferentes graus de probabilidade ou de possibilidade de que algo ocorra, de tal modo que "an epistemic marker contains more evidential properties when the source of the speaker's hypothesis is specified" (Plungian, 2001: 354), ou seja, a identificação, a credibilidade ou o momento de recolha das evidências são relevantes para graduar a epistemicidade de uma proposição. Esta perspetiva escalar subjaz, de igual modo, à distinção que Culioli estabelece entre quatro tipos de modalidade[70], estando os dois primeiros relacionados com a expressão de um juízo sobre a existência de um determinado estado de coisas. Assim, "o locutor valida, positiva ou negativamente, um conteúdo proposicional. (...) Essa validação, em diferentes graus, pode representar-se sobre uma escala contínua, não métrica, de valores assertivos, delimitada pelos pólos discretos da assunção máxima – pólo positivo – e da assunção mínima ou nula – pólo negativo" (Campos, 2004: 266). A modalidade 1 recobre as extremidades deste *continuum*, enquanto a modalidade 2 de Culioli se situa nos pontos intermédios. Campos integra estes dois tipos no âmbito da modalidade epistémica, cujos valores dependem "do tipo e do grau do conhecimento em que o locutor se fundamenta para construir o seu juízo" (Campos, 2004: 267).

A estruturação interna do eixo epistémico fica, assim, dependente do modo como são perspetivadas a evidencialidade e a modalidade alética. Quando não são contempladas na tipologia, as propostas apenas se referem à modalidade epistémica. Caso contrário, verifica-se uma subdivisão em duas partes, sendo a primeira ocupada

[70] Em Campos (2004) encontramos uma síntese da teoria de Culioli, organizada em quatro tipos modais, que não são mutuamente exclusivos: o primeiro envolve a asserção, a interrogação e a injunção; o segundo distingue o provável, o plausível, o possível e o eventual; o terceiro tem que ver com a modalidade apreciativa; e o quarto corresponde à modalidade intersubjetiva (dimensões deôntica, volitiva e de permissão).

por uma dessas duas dimensões, que funciona como a fonte do conhecimento ou da crença do locutor, e a outra pela modalidade epistémica propriamente dita, relacionada com o grau de comprometimento do falante com a verdade do que diz. Os falantes "express their judgements about the factual status of the proposition" (Palmer, 2001: 8). Aqui, é possível encontrar novas subdivisões: dimensões especulativa, dedutiva e assuntiva (Palmer, 2001 [1986]); habitualidade e probabilidade[71] (Halliday, 2004 [1985]); probabilidade e possibilidade (Bybee *et al.*, 1994); possibilidade, necessidade e previsão (Neves, 2006).

A perspetiva funcional (Neves, 2006; Dall'Aglio-Hattnher, 1996) traz, ainda, para a discussão sobre a modalidade epistémica as dimensões objetiva e subjetiva (cf. §1.2.1.), distinguindo os argumentos factuais que sustentam a crença do indivíduo daqueles que envolvem uma perspetiva pessoal. É, assim, recuperada a distinção, oriunda da lógica modal, entre modalidade epistémica e modalidade doxástica, reportando-se a primeira ao *saber*, ao que sabemos que pode ser verdadeiro, contingente ou falso, e a segunda ao *crer*, referente à crença do locutor na verdade do que é asserido.

Explica Maria Helena Neves (2006: 190) que, na qualificação de um estado de coisas, o enunciador se situa fora do enunciado (usando expressões como *é possível que*, *é de admitir que*), enquanto na qualificação de uma proposição assume o enunciado, pronunciando-se sobre o seu valor de verdade (*acredito que, creio eu*). O maior ou menor distanciamento face ao que é asserido pode configurar uma estratégia discursiva do falante, no sentido, por exemplo, de se tornar mais credível, dimensão enunciativo-pragmática a que aludimos na sequência dos estudos de Roulet (1980), Sweetser (1990), Nuyts (2005 e 2006) ou Vion (2012).

A organização das **modalidades não epistémicas** afigura-se mais complexa, o que se constata, desde logo, na subdivisão em dois eixos principais: o eixo da obrigação e o eixo das circunstâncias.

No eixo da obrigação situa-se a modalidade deôntica, designação adotada por vários autores a partir de von Wright (1951) e que se reporta à necessidade ou

[71] Halliday (2004) distingue o provável (talvez sim, talvez não) do habitual (ao mesmo tempo sim e não, ou seja, às vezes sim, às vezes não): "If the clause is an 'information' clause (a proposition, congruently realized as indicative), this means either (i) 'either yes or no', that is, 'maybe'; or (ii) 'both yes and no', that is, 'sometimes'" (Halliday, 2004: 618). No âmbito do *provável*, Nuyts (2006) refere-se à avaliação que o falante faz das possibilidades que o estado de coisas descrito na proposição tem de se aplicar ao mundo.

possibilidade da concretização de determinados atos de acordo com valores morais, sendo que o estado de coisas será concluído se o ato em questão for cumprido. Resulta de uma fonte ou causa, como normas sociais ou morais, ou motivações internas (Lyons, 1977). Palmer (2001: 9) considera apenas os fatores externos determinantes na ação a desenvolver, identificando três subtipos modais: permissivo, obrigativo e comissivo. Nuyts (2006) refere-se à indicação "of the degree of moral desirability of the state of affairs expressed in the utterance" (Nuyts, 2006: 4), tipicamente, mas não obrigatoriamente, pelo falante, o que também compreende a ideia de permissão ou proibição, em função de determinadas normas morais ou éticas. Campos (2004) enfatiza a relação que a este nível se estabelece entre os interlocutores, preferindo denominar este tipo modalidade *intersujeitos*, exprimindo o locutor o desejo de alteração de um determinado estado de coisas. A autora sublinha o caráter híbrido da interrogação e da injunção como modalidades enunciativas, na medida em que evidenciam uma dimensão epistémica (a primeira questiona a existência de algo e a segunda constitui uma não-asserção) e uma dimensão interacional, porquanto pressupõem o contacto entre dois ou mais sujeitos.

Na modalidade deôntica, sustenta Maria Helena Neves (2006), o enunciador não emite juízos de valor sobre os eventos, antes exerce algum tipo de controlo intrínseco sobre eles. Na linha de Lyons, a autora (Neves, 2006: 197) divide a obrigação em dois subtipos: obrigação moral, interna, ditada pela consciência, caracterizada pela existência de um predicado que envolve o traço [+controlo] e que, na sua versão negativa, corresponde à proibição; e obrigação material, externa, ditada por imposição de circunstâncias externas, com menor ou nenhum controlo.

A partir dos contributos da Linguística Cognitiva, é possível desenhar um novo mapa dos tipos de modalidade, que contempla usos mais ou menos prototípicos, tal como os que apresentam Traugott e Dasher (2005). Assim, a modalidade deôntica, num uso mais habitual, envolve um sujeito animado e que desempenha o papel de agente, mas é possível encontrar contraexemplos:

(36) Tens de respeitar os mais velhos.
(37) Os livros devem ficar na estante.

Em (36), o papel temático do sujeito da frase não é o de agente, mas o de experienciador, enquanto em (37) o sujeito é não animado, questão a que voltaremos na secção 5, quando analisarmos os verbos modais.

Apesar de relativamente consensual, a designação modalidade deôntica está ausente das propostas de alguns autores. Joan Bybee *et al.* (1991: 23) sustentam que esta categoria não funciona do mesmo modo nas diversas línguas e que, ao contrário do que sustenta Palmer, não se restringe aos atos diretivos, surgindo igualmente em atos assertivos, por exemplo, o que evoca a distinção entre performatividade e descrição a que nos referimos na primeira secção deste capítulo. Bybee *et al.* (1994) reorganizam os tipos de modalidade de acordo com dois argumentos principais: "certain diachronic generalizations can be made using these distinctions, and (…) these types of modality correlate with types of formal expression" (Bybee *et al.*, 1994: 177). As subcategorias modais identificadas são três: orientada para o agente, em que a modalidade é o efeito (desejo, obrigação, capacidade ou permissão); epistémica, no âmbito da possibilidade e da probabilidade; e orientada para o falante, nas situações em que o locutor faz algo através da linguagem (imperativa, exortativa e optativa).

A intencionalidade do locutor é um critério que percorre o subtipo *orientada para o falante*, que tem toda a proposição sob o seu escopo. A modalidade orientada para o agente envolve as condições relacionadas com o agente e necessárias para a concretização da ação ou do evento. Segundo os autores, as modalidades orientadas para o agente são menos gramaticalizadas do que as orientadas para o falante, como atesta o facto de não serem veiculadas através da flexão, mas de verbos, auxiliares ou partículas. Historicamente, existem exemplos que atestam a evolução de usos de modalidade orientada para o agente para usos orientados para o falante e para usos epistémicos, percurso diacrónico que Bybee *et al.* (1994), mas também outros autores, como van der Auwera e Plungian (1998), consideram mais rigoroso do que a identificação de uma *mera* evolução de usos deônticos para epistémicos.

Já em Halliday (2004 [1985]) encontráramos uma alternativa à divisão entre deôntico e epistémico, termos que o autor remete para a semântica filosófica, preferindo separar a modalização da modulação, como vimos. A modulação aplica-se às propostas, ou seja, à relação de um enunciado com ações e não com outros enunciados: "If the clause is a 'goods-&-services' clause (…), it means either (i) 'is wanted to', related to a command, or (ii) 'wants to', related to an offer; in other words, some degree of obligation or of inclination" (Halliday, 2004: 618).

O valor modal de *inclinação* presente em Halliday permite abrir caminho à abordagem do eixo das circunstâncias, que já desde von Wright (1951) recebe a designação de modalidade dinâmica, igualmente presente em Palmer (2001 [1986]) e Nuyts (2006). Palmer (2001: 9) contempla aqui as capacidades internas e as circunstâncias que imediatamente as afetem (modalidade habilitativa), bem como a volição. Nuyts (2006) associa a modalidade dinâmica à propriedade do primeiro argumento do predicado ou do participante que controla o estado de coisas ("participant-inherent dynamic" – Nuyts, 2006: 3), envolvendo as capacidades e necessidades do participante, mas também as que são determinadas por circunstâncias locais ("participant-imposed dynamic" – Nuyts, 2006: 3) ou pela situação descrita no enunciado ("situational dynamic" – Nuyts, 2006: 3), aplicando-se a frases em que não há um participante animado ou está implícito.

Uma outra linha produtiva na avaliação das modalidades não epistémicas parte dos subtipos *bulomaica* ou *bulética*, relativo ao desejo, e *avaliativa* presentes em Rescher (1968) e retomados sob a designação modalidade circunstancial (Kratzer, 1981), modalidade axiológica (Pottier, 2001 [1987]) e modalidade apreciativa em Campos (2004), termo que, aliás, perdura, por exemplo, na distinção estabelecida no Dicionário Terminológico (DT, 2008) e nos Programas de Português (Buescu *et al.*, 2014). Está aqui em causa a avaliação/apreciação que o falante faz de determinada situação, tendo em conta um conjunto de circunstâncias, enquanto mais ou menos desejável, ou completamente desejável ou indesejável. Embora a modalidade apreciativa se aproxime da epistémica "na medida em que ambas são, metalinguisticamente, exteriores à relação predicativa modalizada" (Campos, 2004: 271), dela se afasta por não equacionar a verdade do estado de coisas e por ser de natureza qualitativa e não quantitativa (cf. noções de quantificação existencial e universal apresentadas acima).

Valentine Hacquard (2011: 1485) recorda, ainda, outros subtipos modais: "*abilitive* modality, possibilities given the subject's physical abilities; *teleological* and *bouletic* modality, possibilities and necessities given particular goals and desires (from Greek *telos 'goal'* and *boule 'wish'*)". Trata-se de subcategorias menos presentes nas várias tipologias, provavelmente pelo facto de não serem assumidas em auxiliares modais em várias línguas, nem se enquadrarem facilmente no eixo da possibilidade e da necessidade, mesmo que possam organizar-se de modo escalar.

O cenário que acabámos de traçar fica de longe de ser exaustivo, mas permite perceber que a modalidade é uma noção "aux définitions multiples et aux frontières floues" (Dendale & van der Auwera, 2001: i), o que torna o seu estudo uma tarefa complexa, mas igualmente motivadora.

2.4. A proposta de van der Auwera e Plungian (1998)

Embora em todas as tipologias atrás apresentadas tenhamos encontrados pontos de referência para o tratamento pedagógico-didático da modalidade, optámos pela proposta de van der Auwera e Plungian (1998), que nos pareceu operativa a vários níveis.

Esta proposta, que Fátima Oliveira (2000, 2003, 2013) retoma e utiliza na caracterização da modalidade em português, considera dois domínios em que a modalidade se exerce: a possibilidade e a necessidade. Explicam van der Auwera e Plungian (1998: 80): "We propose to use the term 'modality' for those semantic domains that involve possibility and necessity as paradigmatic variants, that is, as constituting a paradigm with two possible choices, possibility and necessity. We take this to be the case in just four domains".

Os autores partem da terminologia de Bybee *et al.* (1994), mas consideram-na equívoca em certos aspetos. A designação *agent-oriented* é problemática porque é passível de confusão com o papel temático de agente, quando nem sempre o participante assume essa função (cf. exemplo 36). A designação *speaker-oriented* aproxima-se muito da noção de subjetividade e subjetificação (ver adiante), sendo preferencialmente de natureza pragmática e não semântica.

São, pois, quatro os tipos de modalidade que os autores distinguem:

- A **modalidade interna ao participante** tem que ver com a possibilidade (capacidade) ou a necessidade interna do participante envolvido no estado de coisas.
- A **modalidade externa ao participante** depende das circunstâncias externas que tornam possíveis ou necessários determinados estados de coisas.
- A **modalidade deôntica** é um subdomínio ou um caso especial da modalidade externa ao participante (ou seja, um hipónimo), na medida em que identifica as condições externas que habilitam ou obrigam o

participante a fazer algo, como, por exemplo, algumas pessoas, normas sociais ou éticas que permitem ou obrigam o participante a envolver-se num estado de coisas[72].

- A **modalidade epistémica** envolve um juízo de valor do falante sobre o conteúdo de uma proposição, em termos de incerteza (possibilidade) e de certeza ou alta probabilidade (necessidade face aos conhecimentos/evidências). Aqui se incluem as evidências inferenciais, nos termos acima expostos e assim justificados pelos autores: "We do welcome the subtype of evidentiality termed inferential. This is the subtype that identifies the evidence as based upon reasoning" (van der Auwera & Plungian, 1998: 85).

Os quatro tipos podem ser agrupados em dois, como se vê na tabela 4, que correspondem ao eixo estruturante desta secção: a modalidade epistémica e a modalidade não epistémica. Os autores propõem uma organização dicotómica dos subtipos, que se aplica aos níveis inferiores da hierarquia e permite discernir a relação paradigmática entre os *modal flavors* e os eixos da possibilidade e da necessidade, com vantagens, como veremos, para a descrição do percurso histórico.

Tabela 4 – Tipos de modalidade (van der Auwera & Plungian, 1998: 82)

<table>
<tr><td colspan="4">Possibility</td></tr>
<tr><td colspan="3">Non-epistemic possibility</td><td rowspan="3">Epistemic possibility (Uncertainty)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Participant-internal possibility (Dynamic possibility, Ability, Capacity)</td><td colspan="2">Participant-external possibility</td></tr>
<tr><td>(Non-deontic possibility)</td><td>Deontic possibility (Permission)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Participant-internal necessity (Need)</td><td>(Non-deontic necessity)</td><td>Deontic necessity (Obligation)</td><td rowspan="3">Epistemic necessity (Probability)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Participant-external necessity</td></tr>
<tr><td colspan="3">Non-epistemic necessity</td></tr>
<tr><td colspan="4">Necessity</td></tr>
</table>

[72] Julgamos pertinente acrescentar aqui os subtipos enunciados, numa perspetiva semântico-pragmática e argumentativa, por Nascimento (2010: 35), para a modalidade deôntica: obrigatoriedade, proibição e possibilidade (permissão e facultatividade). Esta modalidade pode ser expressa (in)diretamente ao interlocutor ou de forma universal, considerada a totalidade de elementos de um universo do discurso (1ª pessoa do plural), criando situações de caráter particular e outras de caráter geral. Trata-se de uma distinção necessária porque a modalidade deôntica "gera diferentes efeitos de sentido no enunciado e funciona como uma estratégia argumentativa" (Nascimento, 2010: 43). É neste contexto que podemos reler, igualmente, a existência de diferentes graus na modalidade deôntica, como atrás sugerimos a propósito da noção de gradação, perspetiva que adotámos na análise de *poder* e *dever* em textos medievais e que se torna pedagogicamente produtiva.

As modalidades interna e externa ao participante envolvem ambas aspetos internos ao estado de coisas que a proposição apresenta, enquanto a perspetiva epistémica tem escopo sobre toda a proposição. A modalidade interna pode ser inerente ou aprendida, ou seja, intelectual ou física. Apesar de serem designações mais extensas, os autores consideram-nas mais sistemáticas e antecipam, desde logo, eventuais críticas a esta escolha: "Though it is in general desirable to use one-word terms, we will always choose the longer but more systematic ones" (van der Auwera & Plungian, 1998: 82).

Uma outra vantagem desta proposta tem que ver com a relação particular, de hiponímia/hiperonímia, que se estabelece entre a modalidade deôntica e a externa ao participante. Esta dependência permite tornar explícitos dois aspetos. Por um lado, fica claro que, em qualquer um dos casos, são circunstâncias externas aos participantes a criar condições para que algo ocorra, tratando-se, na leitura deôntica, de normas, leis ou princípios de conduta. Mesmo nas situações em que a obrigação é *ditada* internamente, ou seja, a partir de uma avaliação pessoal do locutor, essa avaliação acaba por ser determinada pelo quadro sociocultural em que o enunciador se movimenta, o que torna esta perspetiva compaginável com a distinção proposta por Maria Helena Neves (2006) entre obrigação interna e externa. Por outro lado, a ligação entre as modalidades deôntica e externa ao participante contribui para clarificar certas particularidades semântico-pragmáticas.

(38) Tens de apanhar o metro para chegar à Baixa.
(39) Tens de renovar o cartão do cidadão até ao final do mês.

Apesar de em ambos os exemplos surgir o verbo *ter de*, a leitura dos dois enunciados é diferente. Em (39), está presente a modalidade deôntica, consubstanciada numa obrigação definida pela lei, mas, em (38), a leitura preferencial será externa ao participante, parafraseável por: *as circunstâncias vigentes* (por exemplo, a distância a que o locutor se encontra da Baixa e a ausência de outro meio de transporte) *obrigam-te a apanhar o metro*. Por muito que, neste caso, possamos sentir o ato de apanhar o metro como uma *obrigação*, só o será metaforicamente: é algo *imposto* pelas circunstâncias gerais e não por leis, normas ou princípios – se o locutor optar por ir a pé, não sofrerá nenhuma multa ou penalização, ao contrário do que sucederá caso não renove o cartão do cidadão.

Assim, a proposta de van der Auwera e Plungian (1998) permite não só dar conta das diferenças entre estes dois tipos de modalidade, como também compreender as associações metafóricas que entre ambos se estabelecem: as circunstâncias externas condicionam a atuação do interlocutor, como se lhe criassem a obrigação de agir de um determinado modo. Este raciocínio está diacronicamente documentado (Sweetser, 1990) e plasmado nos mapas semânticos em que, como veremos adiante, van der Auwera e Plungian (1998) propõem que a necessidade deôntica está na base da necessidade externa ao participante (a obrigação legal, normativa sugere, em contextos não deônticos, uma obrigação metafórica).

Os autores não consideram na proposta tipológica a evidencialidade não inferencial e o domínio da volição, por sentirem que ambos escapam a uma avaliação em termos de possibilidade e de necessidade, que são eixos centrais no estudo da modalidade.

Em conclusão, dentro dos cenários desenhados quanto à classificação da modalidade, importa acrescentar que nem sempre a leitura dos valores modais é inequívoca. Dentro das várias possibilidades e tipologias aqui equacionadas, é de considerar, igualmente, que uma mesma forma pode corresponder a diferentes leituras, de acordo com certos fatores contextuais, como vimos em alguns exemplos atrás apresentados. Segundo de Haan (2006: 33), "ambiguity of modals verbs is found, among others, in the Germanic, Slavic and Romance language families in Europe, as well as in certain languages outside Europe". Uma vez que a questão da ambiguidade se coloca, sobretudo, ao nível das diferentes leituras dos verbos modais, voltaremos a ela adiante. Essa ambiguidade não é, igualmente, alheia à existência de variadas formas linguísticas (e não linguísticas) de exprimir valores modais, a que nos dedicaremos na secção seguinte.

3. A expressão linguística da modalidade

Segundo Portner (2009: 2 e 3), a modalidade[73] pode ser expressa ao nível discursivo, frásico e subfrásico, o que justifica uma análise mais profunda dos recursos disponíveis numa língua para veicular esta informação gramatical. Palmer (2001: 19) organiza os marcadores de modalidade em três grupos: sufixos, clíticos e partículas individuais; flexão (sufixos verbais); e verbos modais.

Além dos verbos modais, há outras unidades linguísticas que permitem veicular a modalidade. No plano subfrásico encontramos nomes como *necessidade*, *probabilidade* e *opinião*, adjetivos, como *possível* e *capaz*; o sufixo derivacional *-vel* em adjetivos deverbais (*bebível, admirável*); verbos de atitude proposicional como *saber, crer, obrigar, lamentar*; e advérbios (talvez). Em outras línguas, existem afixos que veiculam o valor de permissão (*-laam*, em tâmil), de probabilidade (*-sahá:wa*, em koasati) e necessidade (*-meli*, em turco) (de Haan, 2006: 36).

Há formas que se destacam a nível frásico: advérbios de frase (*talvez, possivelmente*); construções genéricas (*O Zé corre 10 km sem parar*, no sentido de *é capaz de*); predicados de indivíduo (*O João é esperto*); frases que indicam habitualidade (*O Zé bebe leite com chocolate*, no sentido de *gosta de* ou *é capaz de*); modos verbais (imperativo, com valor deôntico, e indicativo e conjuntivo, epistémicos); tempos gramaticais (o imperfeito sugere mundos alternativos, o futuro exprime incerteza, bem como o condicional); e os semiauxiliares modais. Neves (2006: 176 e 177) acrescenta as construções impessoais (*É preciso denunciar* em vez de *Temos de denunciar*), na medida em que atenua a presença do agente, ou a primeira pessoa gramatical, que terá o efeito contrário. O mesmo sucede com a passiva, se acompanhada do apagamento do agente.

Van der Auwera & Plungian (1998) identificam o infinitivo modal do alemão, uma construção com formas do verbo *sein* (ser) seguidas da preposição *zu* e do

[73] Ao fazermos referência aos meios linguísticos disponíveis para a expressão da modalidade não ignoramos que "if one wishes to study the evolution of epistemic modality, among other types of hedging, (...) it is not enough to look only at the linguistic elements which are concerned with that modality" (Pinto *et al.*, 2014: 294). Deste modo, abordaremos neste capítulo as questões linguísticas e reservaremos o tratamento dos aspetos não linguísticos para a apresentação do estudo que efetuámos junto de alunos do 1.º ciclo, momento em que esses elementos se revelaram particularmente significativos.

infinitivo do verbo principal. Em português, encontramos uma estrutura semelhante (*ser+para+inf.*), com elevação do objeto[74], como se pode verificar em:

(40) Estas questões são para resolver agora.
(41) A exposição é para ver até amanhã.

O enunciado (40) veicula um valor de necessidade e o (41) de possibilidade, sendo, por isso, parafraseáveis do seguinte modo:

(40') a. É obrigatório resolver estas questões agora.
b. Estas questões devem ser resolvidas agora.
(41') a. É possível ver a exposição até amanhã.
b. A exposição pode ser vista até amanhã.

Na primeira versão, encontramos uma oração composta pelo verbo *ser* e por um adjetivo que veicula um valor modal particular e uma oração infinitiva que funciona como sujeito da primeira oração. Na segunda versão, os verbos modais situam-se na oração principal e têm encaixada uma oração infinitiva com uma estrutura passiva.

Se a paráfrase para a primeira frase parece inequívoca, a segunda levanta algumas dúvidas, na medida em que *é para ver* parece sugerir uma recomendação, quase uma obrigação fraca, enquanto *É possível* se situa apenas no âmbito da possibilidade. Quando equacionadas em conjunto, as estruturas *ser+para+inf* e *ter+de+inf*, ou até o simples infinitivo em certas situações comunicativas (*Fazer isto imediatamente.*), contribuem para concluir que a modalidade é construída composicionalmente num enunciado e depende do cotexto e do contexto da enunciação.

De Haan (2006: 38) considera, ainda, as etiquetas modais ("modal tags"), como *Penso eu, Acho eu, Acredito eu*, que, embora resultando de orações principais, surgem em certos enunciados com um funcionamento semelhante aos advérbios modais, evidenciando sinais de gramaticalização, com a omissão da conjunção completiva, como vemos em (42):

(42) Ele vai, acredito eu, chegar tarde ao trabalho.

[74] Nas construções de elevação do objeto, "o sujeito da oração principal corresponde, do ponto de vista semântico, ao complemento direto da oração subordinada" (Barbosa & Raposo, 2013: 1961), sendo, por isso, um argumento (tema/objeto) do verbo que se encontra no infinitivo, enquanto o sujeito da oração infinitiva apresenta uma natureza indefinida.

Em línguas da família tangkic (norte da Austrália), existe, igualmente, um caso modal, marcado tanto nos nomes como nos verbos: o sufixo nominal *–u* indica significado futuro e é combinado com o sufixo verbal *–ju* para indicar possibilidade.

Portner (2009: 7 e 8) destaca ainda a expressão da modalidade no âmbito do discurso, através, por exemplo, dos tipos de frase e daquilo que designa por subordinação modal, ou seja, "a pragmatic phenomenon in which one sentence involving (sentential) modality affects the interpretations of subsequent modal sentences".

(43) O João devia ir ao supermercado. Ele tem de comprar fruta.

Na leitura de Portner, entre a primeira e a segunda frase de (43) está implícita uma condição – *Se o João for ao supermercado* – ativada no contexto discursivo, o que sublinha a relação entre modalidade e expressão da condição acima apresentada.

As orações subordinadas são igualmente uma forma de veicular informação modal, de tal forma que Kratzer (1981) as inclui na sua tipologia da modalidade (embora não a tenhamos registado na tabela acima por não designarem um tipo específico de modalidade, mas um operador de veiculação de valores modais).

Neves (2006: 177) acrescenta "os meios prosódicos, nunca ausentes, seja qual for o meio segmental utilizado, e, muitas vezes, únicos responsáveis pela modalização". A autora, situada numa perspetiva funcionalista, sublinha que os elementos linguísticos não podem ser analisados de forma isolada, mas antes tendo em consideração a sua projeção nos discursos, razão pela qual a força ilocucionária dos atos de linguagem, como vimos, se revela essencial na avaliação dos valores modais dos enunciados. No mesmo sentido, Henriqueta Costa Campos (1998: 39) sustenta que, "ao visar uma análise exaustiva da significação, a linguística não dará conta do fenómeno modal se não puder distinguir os esquemas de entoação específicos de cada valor, relacionando-os com os marcadores sintácticos com que esses esquemas se combinam".

Neves (2006: 195) acrescenta ainda que, "muitas vezes, é a ausência de qualquer marca que obtém efeitos de asseveração e de atenuação". Um enunciado sem marca modal explícita pode corresponder a maior grau de certeza do locutor perante o que enuncia, aquilo a que von Fintel (2006: 8) chama "hidden modality".

Uma nota final para combinação de operadores modais. A organização em camadas preconizada pela linguística de pendor funcionalista permite situar em diferentes níveis dois modalizadores que surjam combinados, mesmo que apresentem diferente valor modal.

(44) É certamente possível que ele venha.

Maria Helena Neves (2006) explica que sobre a predicação "ele vem" opera a modalização objetiva de probabilidade, enquanto sobre a proposição já modalizada opera a crença do falante. Quando a modalidade epistémica e a modalidade deôntica se situam na mesma camada de predicação, "não têm o mesmo âmbito de incidência" (Neves, 2006: 202), sendo a epistémica a afetar a deôntica, e não o contrário.

(45) Eu acho que a gente tem que ver o aproveitamento do estudante.

Este exemplo é parafraseável por *É possível que a gente tenha que ver*..., mas não por *É obrigatório que seja possível a gente ver*..., uma vez que será sempre a modalidade epistémica a situar a deôntica no seu escopo.

Procurámos, assim, apresentar a diversidade de recursos linguísticos disponíveis para a veiculação de valores modais. A consideração de vários deles é absolutamente necessária em contexto pedagógico, de modo a que não se limite a abordagem da modalidade às relações que estabelece com o tempo e o aspeto, caminho que os atuais Programas de Português (Buescu *et al.*, 2014) parecem sugerir e que adiante nos propomos reeaquacionar.

4. Gramaticalização, (inter)subjetificação e diacronia

A relação entre modalidade e gramaticalização assenta, já o dissemos, no facto de que a primeira constitui, quer no plano sincrónico pela coocorrência de formas com diferentes valores, quer no plano diacrónico, uma manifestação da segunda. De facto, a modalidade pode definir-se como "a gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes" (Oliveira, 2003: 243).

A referência às representações mentais dos locutores permite reconvocar a noção de subjetividade[75], que apresentámos no capítulo I e retomámos na subsecção 1.2. deste capítulo, e que agora será direcionada, através da *intersubjetividade*, para a noção de subjetificação, mecanismo pelo qual a linguagem permite codificar e exteriorizar as perspetivas e atitudes do locutor dependentes do contexto comunicativo (Narrog, 2012).

Trazemos, assim, para a descrição da modalidade o *olhar* da Linguística Histórica e da Linguística Cognitiva, que será encaminhado para os *mapas semânticos* desenhados por van der Auwera e Plungian (1998) para caracterizar esta categoria do ponto de vista sincrónico e diacrónico.

4.1. Cognição, intersubjetividade e (inter)subjetificação

Em diferentes momentos desta tese sustentamos a importância do contributo das ciências cognitivas para o estudo dos fenómenos linguísticos. Vamos procurar avaliar esse contributo no que diz respeito à modalidade. Vale a pena recordar que uma mesma forma linguística pode apresentar valores diversos e que esse facto se associa à perspetiva da modalidade como uma propriedade escalar. Sabemos que a gradação depende muitas vezes não de medições objetivas, mas das representações que os falantes possuem sobre determinada situação. Algo que para uma pessoa será pouco

[75] Como vimos no Capítulo I (subsecção 2.3.2.2.), Benveniste (1966) foi precursor no entendimento do sujeito como elemento central no processo comunicativo, contribuindo, assim, para instituir as noções de subjetividade e intersubjetividade, retomadas com um alcance diverso quer na Linguística sócio-operativa de Claude Hagège (1985), quer na Teoria Formal Enunciativa (TFE) de Culioli, que entende a enunciação não apenas com um ato do sujeito, mas como um processo de gestão da interação discursiva através da construção de um sistema de referências: "énoncer c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles" (Culioli, 1973: 87). Em Valentim (2006) encontramos uma síntese da proposta de Culioli no quadro da TFE, cenário teórico que considera modal todo e qualquer enunciado, na medida em que pressupõe a *inscrição* do locutor naquilo que enuncia. Não estamos a seguir nesta tese (devedora de algumas noções oriundas da linguística da enunciação) esta perspectiva mais lata de modalidade, mas aquela que se traduz no recurso a formas linguísticas que permitam veicular valores modais.

provável, para outra pode ser altamente provável ou quase certo. É, por isso, convicção da Linguística Cognitiva que o modo como vemos o mundo interfere nas categorizações linguísticas que dele construímos e que, por sua vez, essas categorias condicionam a nossa cosmovisão, um pouco na sequência do que já víramos sobre a *hipótese de Sapir-Whorf*[76].

Na perspetiva cognitiva (Silva, 2006), o conhecimento linguístico assenta num *corpus* mental constituído por traços de memória com informação fonológica, semântico-pragmática e contextual que resultam das nossas experiências. Por isso, a semântica de uma unidade lexical ou gramatical não é um saco de sentidos, mas "um potencial de sentido" organizado esquemática e prototipicamente (Silva, 2006: 67).

Realizamos operações cognitivas destinadas a organizar a informação em função das experiências do mundo, estruturando o léxico mental em conjuntos, ou seja, categorias cognitivas assentes em similaridades e que organizam radialmente os sentidos. Se cada um apresenta uma visão do mundo diferente, como resultado das experiências que possui, essas categorias são criadas de modo diverso e os sentidos que associamos a cada item lexical podem variar entre sujeitos.

Os traços semânticos que mais diretamente associamos a um signo linguístico constituem um *esquema*, organizado radialmente dos traços mais fortes para os menos significativos, no que constitui uma definição intensional do signo. Numa perspetiva extensional, um *protótipo* é a primeira imagem que mentalmente evocamos sobre qual o referente a que associamos um item lexical. Resulta da interação de um conjunto de traços, que se organizam do geral para o particular e surgem da interação entre os modelos do mundo e a realidade. É este *jogo mental* que acaba por fazer variar os sentidos das palavras e que se liga umbilicalmente à escalaridade a que já por várias vezes fizemos referência, bem como à noção de subjetividade.

Assim, defende Portner (2009: 130), "cognitive and functional approaches to modality make an important contribution with their focus on the notions of subjectivity and intersubjectivity". A subjetividade começa por ser um conceito criado no domínio da semântica, mas, como temos procurado demonstrar, acaba por se estender aos territórios da pragmática, da sociolinguística e, claro, da perspetiva cognitiva, por terem que ver com o modo como concetualizamos uma situação.

[76] Em Silva (2006) encontramos referência aos autores fundadores da perspetiva cognitiva sobre a linguagem: George Lakoff (Lakoff & Johnson 1999), Langacker (1999) e Leonel Talmy (2000).

Já na subsecção 1.2. recordámos que a distinção subjetivo/objetivo é assumida por outros autores como uma distinção subjetivo/intersubjetivo, de tal modo que "an evaluation is subjective if the issuer presents it as being strictly his/her own responsibility; it is intersubjective if (s)he indicates that (s)he shares it with a wider group of people" (Nuyts, 2006: 14). Nuyts considera esta distinção mais vantajosa, na medida em que é possível, a partir desta dimensão, distinguir tipos de modalidade: o par subjetivo/intersubjetivo é aplicável às modalidades deôntica e epistémica, bem como às atitudes inferenciais e bulomaicas, mas não à modalidade dinâmica, ou seja, só se aplica a categorias atitudinais e não a situações dependentes de determinadas circunstâncias. Assim, defende o autor, construções de primeira pessoa codificam uma leitura subjetiva, enquanto estruturas impessoais correspondem a leituras intersubjetivas.

Narrog (2012), por sua vez, apresenta três noções de intersubjetividade:

- informação partilhada pelos interlocutores, ou seja, a acessibilidade interpessoal;
- expressão de atenção ao interlocutor (*hearer-oriented*), que, no campo pragmático, se traduz em atitudes linguísticas e paralinguísticas de ameaça ou preservação da face, perspetiva assumida por Traugott e Dasher (2005) e que corresponde à função interpessoal da linguagem em Halliday (2004);
- coordenadas básicas da situação discursiva dependentes dos interlocutores.

Verifica-se uma diferença clara entre a primeira aceção, que associa intersubjetividade a objetividade, ao retirar da esfera exclusiva do locutor a avaliação do estado de coisas, e as restantes duas, que colocam a objetividade no polo oposto da (inter)subjetividade, na medida em que representaria o *apagamento* das marcas do locutor no enunciado. Qualquer que seja a perspetiva, a intersubjetividade constitui uma dimensão produtiva na descrição linguística e apresenta uma relação com a modalidade quer no plano sincrónico, quer no plano diacrónico, que se traduz nas noções de subjetificação e intersubjetificação. Estas noções (Narrog, 2012) operam sincrónica e diacronicamente e traduzem-se nos seguintes parâmetros:

- aumento dos constrangimentos ao uso de uma certa forma na sua *combinabilidade* morfossintática (ex: perda de valor temporal do futuro do indicativo em português);

- aumento dos usos em construções associadas à subjetividade;
- aumento dos usos em contextos associados à subjetividade.

A subjetificação é, assim, como já afirmámos, o mecanismo pelo qual a linguagem permite codificar e exteriorizar as perspetivas e atitudes do locutor dependentes do contexto comunicativo, o que se articula com a gramaticalização, como veremos na subsecção seguinte. Este é o processo presente, segundo Narrog (2012), na evolução do valor deôntico de necessidade para o uso epistémico de necessidade presente em (46) e (47).

(46) Ela deve ir ao médico.
(47) Ela deve estar em Tóquio agora.

O primeiro exemplo apresenta uma leitura deôntica do verbo *dever*, enquanto (47) corresponde a um uso epistémico derivado do anterior e que ilustra os segundo e terceiro parâmetros acima enunciados.

Traugott e Dasher (2005) consideram que "there can be no intersubjectification without some degree of subjectification" (Traugott & Dasher, 2005: 99), sendo aqui entendida na aceção 2 acima apresentada, ou seja, no âmbito da atenção do locutor ao destinatário. Assim, a intersubjetificação funciona como um processo de evolução da língua que corresponde a um aumento da subjetividade, ou seja, do envolvimento dos interlocutores no enunciado. Exemplo de intersubjetificação é o uso dos verbos modais como marcas de cortesia (Narrog, 2012; Roulet, 1980) em estruturas como *Podia servir-me um café?*, que serão objeto de análise mais detalhada na secção 5.

Numa perspetiva diacrónica, Narrog (2012: 31) admite que a subjetificação (orientada para o locutor) é, assim, responsável pelo uso epistémico de verbos deônticos, a intersubjetificação permite compreender a sua evolução para usos no âmbito da cortesia (orientada para o interlocutor) e, posteriormente, a sua utilização com uma função textual-discursiva (orientada para o discurso).

(48) Aquele casaco está muito velho, mas, por muito estranho que **possa** parecer, decidi guardá-lo.

Em (48), verificamos que a função discursiva do modal resulta do facto de permitir antecipar eventuais críticas de um interlocutor face à decisão do locutor e evocar um comportamento habitual contrário a esta prática específica.

Assim, a mudança semântica tende a operar, na perspetiva de Narrog (2012), da seguinte forma:

subjetificação > intersubjetificação > orientação para o discurso

Este *caminho* integra um tipo de evolução semântica mais amplo, que Traugott e Dasher (2005) definem como sendo "from content meanings based in an event-structure to procedural meanings based in discourse" (Traugott & Dasher, 2005: 26).

Por outro lado, será possível encontrar "some correlation" (Narrog, 2012: 32) entre subjetificação e gramaticalização, tal como Traugott defende (1990), na medida em que aquela pode ser relevante nos primeiros estádios desta (ver adiante etapas e princípios), quando em causa está a evolução de um sentido lexical para um sentido gramatical. A intersubjetificação e a orientação para o discurso podem ocorrer em estados mais tardios da gramaticalização. Ainda assim, estamos apenas perante tendências e não sequencializações infalíveis: "It is entirely conceivable that different sequences can be found in different domains of grammar" (Narrog, 2012: 33).

4.2. A gramaticalização como mecanismo estruturador da modalidade

A gramaticalização é um dos princípios que contribui para explicar a mudança linguística. O termo ocorre, pela primeira vez, num artigo de Antoine Meillet (1982 [1912]) em que o autor identifica os dois únicos processos pelos quais se constituem formas gramaticais novas: "l'innovation analogique et l'attribution du caractère grammatical à un mot jadis autonome" (Meillet, 1982: 131). Na descrição de ambos, valoriza o segundo pelo maior impacto que produz no sistema linguístico: "Tandis que l'analogie peut renouveler le détail des formes, mais laisse le plus souvent intact le plan d'ensemble du système existant, la 'grammaticalisation' de certains mots crée des formes neuves, introduit des catégories qui n'avaient pas d'expression linguistique, transforme l'ensemble du système" (Meillet, 1982: 133).

Trata-se de um processo gradual e contínuo, que pode projetar-se em diferentes usos sincrónicos ou na diacronia de uma ou de várias línguas, em contextos semântico-

pragmáticos e morfossintáticos específicos (Company, 2010), quando uma construção lexical se torna uma forma gramatical ou quando uma construção gramatical se torna ainda mais gramatical (Hopper & Traugott, 2003). Nos primeiros estudos assume-se que se trata de um fenómeno unidirecional, perspetiva mais recentemente relativizada por autores que consideram a existência de processos de desgramaticalização (Hopper & Traugott, 2003), como adiante veremos.

O termo pode, assim, designar um processo em si próprio, mas também uma abordagem linguística às interligações entre sistema e discurso. Nesta segunda aceção, relaciona-se com vários processos de mudança semântica[77], como a metáfora, a metonímia, a reanálise e a analogia (Traugott & Heine, 1991), o que permite reforçar a ligação que temos estado a advogar entre sincronia e a diacronia.

Nesse sentido, a gramaticalização pode envolver um aumento da abstração (abstratização), uma especificação pragmática ou um maior grau de dependência sintagmática, em que uma forma passa do seu valor pleno para a esfera da atitude do locutor, o que se relaciona diretamente com a expressão da modalidade. Deste modo, sublinha Augusto Soares da Silva (1996: 114), emergem dois percursos possíveis para este processo: o tradicional *item lexical* > *item gramatical* > *morfema* e um mais recente *discurso* > *sintaxe* > *morfologia* > *morfofonémica* > *zero*, que resulta, precisamente, da influência de determinadas condições enunciativo-pragmáticas e discursivas nas formas linguísticas.

Para além de seguir condições específicas, a gramaticalização cumpre certos princípios e atravessa etapas de concretização. Entre as condições (Traugott & Heine, 1991), destaca-se o facto de apenas alguns itens lexicais estarem sujeitos a este fenómeno, sobretudo aqueles que "denotam experiências humanas elementares e que servem de pontos concretos de referência para a orientação humana" (Silva, 1996: 116). Verifica-se, por exemplo, que termos que designam *posse* ou *desejo* podem evoluir para verbos modais, tal como adiante veremos nos mapas semânticos propostos por van der

[77] A metáfora é um dos processos que permitem descrever e explicar a mudança semântica, operando uma transferência de semas entre diferentes domínios, por analogia. Em latim, por exemplo, *delirare* significava sair da *lira*, ou seja, de um caminho sulcado na terra; a ideia de *sair de um caminho* projetou-se no significado atual da palavra, no domínio mental. A metonímia opera por contiguidade, associando elementos próximos, de tal modo que um lexema passa a incluir outros significados vizinhos. Por exemplo, a partir da designação de uma marca, a palavra *chiclete* passou a referir-se a todos os tipos de pastilhas elásticas; a expressão *beber um copo* significa, na realidade, a ingestão do conteúdo do referido recipiente. Em várias publicações de semântica histórica (ver, por exemplo, Campbell, 1999), é possível encontrar referência a processos de generalização ou especialização de sentido, que envolvem, por norma, um dos dois mecanismos anteriormente descritos.

Auwera e Plungian (1998). Esta evolução percorre caminhos que nesse momento explicitaremos e que sugerem "step-by-step developments, not discrete leaps across semantic or pragmatic domains. Accounts of what these restrictions apply appeal to cognitive constraints" (Traugott & Heine, 1991: 8). Além das restrições cognitivas, também as pragmáticas e as discursivas são, como veremos, relevantes para a ocorrência do fenómeno. A frequência com que as formas linguísticas figuram em determinados contextos é, igualmente, uma condição essencial.

O faseamento da gramaticalização tem sido avaliado por vários autores, mas vamos aqui destacar a proposta de Heine (1993, citado por Silva, 1996, que resume, igualmente outras perspetivas), que se coaduna com o processo evolutivo dos verbos auxiliares e, consequentemente, revela-se útil para a caracterização dos modais. Nas sete etapas identificadas, o autor evidencia o enfraquecimento semântico, morfossintático e morfofonémico a que o verbo está sujeito (e o seu estatuto em mutação, começando como verbo pleno e chegando a desinência ou morfema zero) e a proeminência que o seu complemento conhece ao longo do processo (Tabela 5).

É o que ocorre, por exemplo, com o verbo latino *habere*, até se tornar desinência do futuro e do condicional: *amare*+***habeo*** > *amar**ei***. Nem sempre se verificam, no processo evolutivo, de natureza diacrónica, todas as etapas enunciadas. No que diz respeito aos modais do português, as fases C e D serão as mais relevantes, como veremos na subsecção relativa ao caráter de auxiliaridade desta subclasse verbal.

Tabela 5 – As fases da gramaticalização (Heine, 1993, referido em Silva, 1996)

Fase	Verbo em processo de gramaticalização	Complemento
A	significação lexical plena – **verbo pleno**	objeto concreto
B	significação lexical plena – **verbo pleno**	objeto ou situação dinâmica (forma nominal do verbo ou completiva)
C	função gramatical e sem restrição na seleção do sujeito – **verbo semiauxiliar**	forma nominal do verbo
D	perde propriedades sintáticas – **v. auxiliar**	forma nominal do verbo
E	não pode ser negado separadamente; início de cliticização e erosão – **v. auxiliar**	
F	elemento gramatical – **auxiliar ou afixo**	verbo principal
G	marcador gramatical (afixo monossilábico) e eventualmente morfema zero – **afixo ou desinência**	

Também os princípios que definem este processo ajudam a compreender o que ocorre na formação de diferentes valores modais. Foram enunciados por Hopper (1991)

e vamos apresentá-los recorrendo, por facilidade de explicitação, a exemplos do português:

- a estratificação – dentro de um domínio funcional, surgem várias camadas (*paupérrimo* ao lado de *pobríssimo*);
- a divergência – a forma gramaticalizada pode continuar a existir autonomamente (*habere*$_{\text{latim}}$ evolui para *haver*$_{\text{português}}$ ao mesmo tempo que as formas do presente e do imperfeito se transformam, por gramaticalização, em desinências do futuro e do condicional);
- a especialização – o uso da forma torna-se mais restrito (*hominem*$_{latim}$ > *on*$_{francês}$);
- a persistência – a forma gramaticalizada mantém uma ligação com a forma lexical de origem (em português, o verbo latino *habere*, significando *ter*, deu origem a *haver*, como verbo principal, no sentido de *existir*, mas também a *haver* como auxiliar, na locução verbal *haver de*, que se aproxima de *ter de* no sentido em que ambas podem veicular uma intenção);
- a decategorização ("de-categorialization", Hopper, 1991: 22) – a forma perde propriedades semânticas e morfossintáticas (*a face vs face a*). Este processo pode afetar o significado (*semantic bleaching* ou esvaziamento semântico) e a forma (*bondedness* ou aumento da dependência sintagmática no plano sintático; *atrito* ou *erosão* no nível morfofonológico, como sucede com as formas de *habere* na formação do futuro e do condicional – *amare* + ***habeo*** > *amar**ei**; amare* + ***habeam*** > *amar**ia***).

Estes princípios não se verificam obrigatoriamente em todas as formas, mas a sua enumeração permite perceber como alguns itens e alguns usos evoluem. Uma outra proposta de explicitação dos critérios subjacentes à gramaticalização foi apresentada por Lehmann (2002), que definiu parâmetros gerais (não específicos de uma língua) e que se projetam nos eixos paradigmático e sintagmático: o peso do signo, a sua coesão e a sua variabilidade. Estes critérios contribuem para definir a autonomia do signo e a gramaticalização vem a ser entendida como uma redução dessa autonomia.

O *peso do signo* relaciona-se com a sua integridade formal e semântica (eixo paradigmático) e com o seu escopo (ponto de vista sintagmático), conferindo-lhe uma certa proeminência num sintagma. A gramaticalização envolve o enfraquecimento desse peso e, nestes termos, acaba por corresponder em parte à *de-categorialization* de Hopper (1991). Também parcialmente com este princípio se articula a *coesão do signo*, que, sintagmaticamente, envolve a sua ligação com outros signos (*bondedness*) e, ao nível paradigmático, a sua integração numa determinada classe ou subclasse. A coesão aumenta à medida que aumenta o grau de gramaticalização, precisamente o inverso do que se verifica com a propriedade seguinte, que Lehmann designa *variabilidade do signo*, ou seja, a possibilidade de ser substituído por outros (eixo paradigmático) ou de ser deslocado na frase (eixo sintagmático). A leitura combinada destes parâmetros permite estabelecer diferentes fases e graus de gramaticalização, representáveis numa *grammaticalization scale*[78], "a theoretical construct along which functionally similar signs types are ordered" (Lehmann, 2002: 22).

A gramaticalização ocorre quando uma forma passa do seu valor pleno para a esfera da atitude do locutor, o que, como veremos, se afigura relevante para explicar, no quadro de tradições discursivas particulares, a diversificação funcional no uso de *poder* e *dever*. Este caminho de *subjetificação* contribuirá, por exemplo, para explicitar como se formou o futuro com o verbo *ir* face ao futuro simples, fenómeno comum a várias línguas românicas e *plasmado* na seguinte cadeia de gramaticalização (Fleischman, 1982): *movimento espacial* (ação verbal) > *relevância do presente* (mecanismo pragmático) > *prospetivo* (aspeto) > *futuro* (tempo). Primitivamente, *ir* representava um movimento espacial, que depois se projeta no ato verbal, pois a noção de futuro é encarada pelo locutor "as a projection of the subjective, experiential present" (Fleischman, 1982: 30). Assim, o *novo* futuro representa "a connection with the speaker's present which is lacking in the simple future" (Fleischman, 1982: 97), razão pela qual, explica Fleischman, as crianças adquirem primeiro o futuro com *ir* do que o futuro simples. Trata-se, assim, não de um futuro próximo no tempo, mas relevante para o presente do locutor.

[78] Um exemplo de uma escala de gramaticalização é a diversificação de construções com o verbo *ser*, que aqui adaptamos para o português a partir do francês (apresentado para o verbo *être* por Lehmann, 2002: 29): verbo de existência (*Eu sou quem sou.*); verbo de localização (*A loja dela é na Baixa*.); verbo copulativo (*Eles são tímidos*.); verbo auxiliar (*Eu sou cumprimentado.*). Verifica-se aqui um percurso diacrónico, mas também um *continuum* detetado sincronicamente (cf. princípios da persistência e da divergência de Hopper, 1991).

Este exemplo permite, igualmente, compreender que "forms do not shift abruptly from one category to another, but go through a series of small transitions, transitions that tend to be similar in type across languages" (Hopper & Traugott, 2003: 6), processo designado por *cline* e que opera sincrónica e diacronicamente (cf. os *mapas semânticos* de van der Auwera e Plungian, 1998; e a *grammaticalization scale* de Lehmnann, 2002). Do ponto de vista diacrónico, funciona como um caminho de evolução das formas e, no plano sincrónico, constitui um *continuum* de usos diversos, mas que apresentam pontos em comum, como podemos detetar no caso de certas expressões ligadas à modalidade. Ao *caminho* histórico da gramaticalização, Lehmann (2002) chama *grammaticalization channel*, acima ilustrado com a formação do futuro com o verbo *ir* e encarado como "a frequently recurring route which signs with a given function may take when they are grammaticalized in language change" (Lehmann, 2002: 22). A ideia de uma gradação na gramaticalização está, então, intimamente ligada à escalaridade que caracteriza os usos modais, uma vez que esta pode ser um reflexo, sincrónico ou diacrónico, daquela, aspeto de que agora nos ocuparemos.

4.3. Dimensão histórica da modalidade e (des)gramaticalização – os mapas semânticos

A dimensão histórica da modalidade cruza-se com a perspetiva cognitiva na sua relação com a gramaticalização. A metáfora e a constituição de mapas semânticos são *ferramentas* úteis para a abordagem da questão, tomando como referência Eve Sweetser (1990) e van der Auwera e Plungian (1998), mas considerando igualmente os contributos de outros autores que sublinham a relevância da diacronia (Bybee *et al.*, 1994) para explicar a constituição e evolução dos valores modais.

Neste cenário, Sweetser (1990) elege a metáfora como processo semântico mais produtivo para explicar certos percursos diacrónicos na modalidade: "an epistemic modality is metaphorically viewed as that real-world modality which is its closest parallel in force-dynamic structure" (Sweetser, 1990: 59). Num nível abstrato, existe, então, uma estrutura comum entre que o sucede no mundo físico, no mundo social e no mundo mental. Tal permite construir um mapa semântico[79] que estrutura o mundo abstrato em função do nosso entendimento do mundo concreto.

[79] Narrog e van der Auwera (2011: 318) esclarecem que os mapas semânticos constituem "a way to visualize regular relationships between two or more meanings or grammatical functions of one and the

Esta perspetiva opera, segunda a autora, ao nível das várias expressões modais, permitindo caracterizar os verbos modais quer à luz das forças e barreiras sociofísicas (cf. perspetiva de Talmy, 2000), quer, por outro lado, considerando os eixos da possibilidade e da necessidade. O verbo *may*, por exemplo, com valor epistémico de possibilidade é o *contraponto* do valor deôntico de possibilidade.

Assim, o raciocínio pode ser metaforicamente estruturado como se fosse uma *viagem no espaço*, de que fazem parte diversos obstáculos e forças, transportáveis como premissas para o mundo mental. Há, por exemplo, diferentes variedades de forças no mundo sociofísico, responsáveis pela maior ou menor intensidade da força deôntica, de que acima falámos. Paralelamente, também existem diferentes graus de intensidade na força epistémica, ao nível do mundo mental. Não é possível, como em qualquer processo metafórico, estabelecer um paralelo entre cada ponto de dois universos, mas é viável a existência de correspondências em vários pontos.

Embora situada num espectro tipológico diverso, a proposta de Bybee *et al.* (1994) também equaciona esta relação entre dois mundos. Deste modo, "the force of the epistemic sense expressed by a modal is directly related to the force of the agent-oriented sense from which it derives" (Bybee *et al.*, 1994: 195), sendo essa ligação graduável em ambos os planos, como podemos constatar na Figura XII.

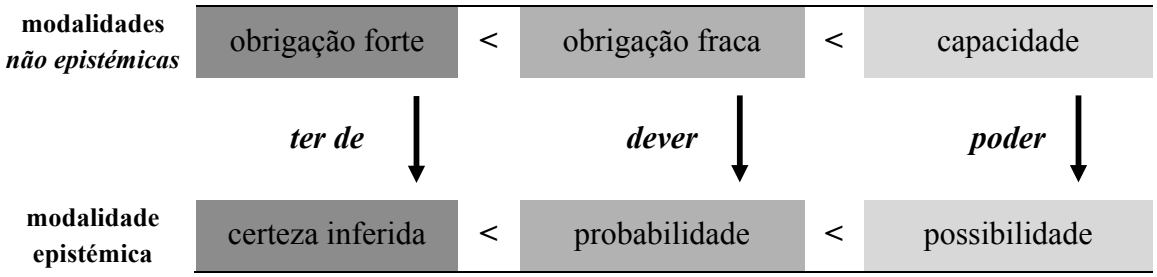


Figura XII – Perspetivas escalar e diacrónica dos valores modais

Neste esquema, as linhas podem ser lidas em duas direções: da esquerda para a direita surge a escalaridade da intensidade modal (do mais forte para o mais fraco) e da

same linguistic form". Estas relações podem ser observadas na comparação entre línguas ou numa língua particular que apresente o mesmo tipo de relação entre a forma e a função. São representações geométricas de sentidos/usos e das suas relações, que permitem, assim, combinar uma perspetiva semântica e uma perspetiva pragmática, porque "what could be argued to constitute a separate meaning in one language is only a use of a more vague or ambiguous meaning in another language" (van der Auwera & Plungian, 1998: 88). Por esta razão, os autores usam indistintamente os termos *sentido* e *uso*, procedimento que também aqui adotaremos. Estes mapas podem evidenciar formalmente ligações entre sentidos através de linhas ou de formas espacialmente adjacentes. Podem, ainda, envolver uma análise semântica explícita ou apenas representar os dados a ser analisados.

direita para a esquerda a evolução histórica dos valores modais. As setas verticais evidenciam um outro percurso diacrónico, de derivação de valores não epistémicos para epistémicos. A meio, situam-se os verbos portugueses prototípicos de cada valor apresentado e que na secção 5 serão objeto de tratamento mais pormenorizado.

Será, assim, o contexto social de produção de um enunciado a permitir levantar a ambiguidade e decidir por uma ou outra interpretação, situando-a no mundo real (leitura não epistémica) ou no mundo mental (leitura epistémica). A modalidade é, deste modo, "a specification of the force-dynamic environment of a sentence in either of these two words" (Sweetser, 1990: 65). O contexto permite, por exemplo, esclarecer qual a origem de uma determinada ordem, se o locutor, se outro sujeito, tal como acontece com atos discursivos, que, face ao contexto, podem ser interpretados como performativos ou como descritivos.

A centralidade da metáfora é, contudo, questionada por Traugott & Dasher (2005: 147-151), sem que tal signifique pôr em causa a importância do critério histórico, que, aliás, mobilizam para afirmar que "the lexical sources of the modals show little evidence of the semantics of force and barriers" (Traugott & Dasher, 2005: 111). Os autores defendem que os modais deônticos de obrigação parecem ter origem em verbos de necessidade, transformação, posse ou avaliação, situação em que não parece estar envolvida nenhuma barreira, o que contraria a teoria de Talmy e a sua releitura feita por Eve Sweetser.

Assim, num quadro pragmático-textual, sustentam que "metaphorization does not appear to be crucial to an understanding of the processes behind semantic change as revealed by the textual evidence" (Traugott & Dasher, 2005: 111), defendendo os autores que será o processo de inferência o que se tornará mais produtivo neste âmbito, embora admitam que o raciocínio metafórico pode enquadrar a construção de inferências [80] . A inferência consiste, deste modo, em semantizar aquilo que,

[80] Traugott and Dasher (2005) apresentam a teoria da inferência sugerida ou convidada (*Invited Inferencing Theory*) como proposta explicativa da mudança semântica. Tal como a implicatura conversacional, uma inferência sugerida ocorre discursivamente e, por isso, é cancelável. O locutor convida o alocutário a construir uma inferência a partir daquilo que enuncia, evocando um sentido para um determinado item ou uma determinada construção que não se afasta muito do seu sentido objetivo (isto é, não cancelável). Nas palavras dos autores, "the prime objective of IINTSC is to account for the conventionalizing of pragmatic meanings and their reanalysis as semantic meanings" (Traugott & Dasher, 2005: 35), ou seja, perceber como determinados valores semânticos são ressemanticizados através do uso por falantes integrados numa comunidade com determinadas referências culturais. Criam-se implicaturas na interação que, inicialmente, são individuais, mas, progressivamente, estendem-se a outros elementos da comunidade (mecanismo descrito a propósito da inovação e da mudança linguísticas por Labov, 1972)

inicialmente, aparece como uma implicatura: no caso do verbo *dever*, por exemplo, assume-se implicitamente que o que é entendido como obrigatório (leitura deôntica) acontecerá provavelmente (leitura epistémica). Assim, aquilo que num primeiro momento é apenas sugerido no discurso, e, portanto, do domínio da pragmática, acaba por se converter num valor semântico pleno do verbo. Esta mudança semântica é, nota Lucia Ferreira (1999: 6) para o português, acompanhada por uma ampliação do escopo do modal, de tal modo que "a gramática passa a iconicamente codificar o processo mental do falante diante da situação".

Em função dos argumentos enunciados, Traugott e Dasher (2005) desenham os percursos diacrónicos observados na evolução linguística:

Deontic > epistemic
Narrow > wide scope
Root > epistemic

Concluem tratar-se de situações em que se verifica sistematicamente um aumento da subjetificação, ou seja, da influência das representações mentais dos falantes nos usos linguísticos. Retomam, por outro lado, a proposta de Cinque (1999: 81) sobre uma hierarquia universal das cabeças funcionais para a modalidade:

$$Mod_{epistemic} > Mod_{necessity} > Mod_{possibility} > Mod_{volition} > Mod_{obligation} > Mod_{ability/permission}$$

Nessa representação, é possível verificar que cada modalidade tem sob o seu escopo a modalidade que se encontra à sua direita. Na direção oposta, da direita para a esquerda, pode encontrar-se a evolução diacrónica dos valores modais a que acima aludimos. Sendo, embora, diferentes os subtipos modais que Cinque (1999) considera face a outras propostas analisadas neste trabalho, estão claramente situados à direita valores não epistémicos (desejo, obrigação, capacidade e permissão) e à esquerda valores epistémicos. Fica claro a partir desta exposição que a perspetiva histórica se torna relevante na caracterização da modalidade e no reconhecimento de que "epistemic senses develop later than, and out of, the agent-oriented senses" (Bybee *et al.*, 1994: 195).

Também Nuyts e Hacquard evidenciam os contributos históricos na caracterização da modalidade e associam-nos à perspetiva relacionada com a evolução

e produzem uma alteração semântica no sistema linguístico. Esta teoria explica, no fundo, o processo de reanálise semântica e contribui para compreender, igualmente, a criação de formas polissémicas.

do ser humano. Nuyts (2005: 17) destaca a complementaridade entre modalidades quanto à sua relação com os eixos da possibilidade e da necessidade para reforçar afinidades históricas e ontológicas, que Hacquard (2011) enuncia da seguinte forma:

> "One type of explanation for why modals share the same form while having a semantic life of their own is to appeal to a diachronic (or metaphoric) process. Epistemic interpretations tend to develop cross-linguistically from root ones, and interestingly, this historic trend is matched by children's acquisition of modals, with root modals being acquired first (Sweetser 1990, Papafragou 1998). Thus, one could argue that modals are polysemous, but not accidentally so: their various senses are related" (Hacquard, 2011: 769).

Esta aproximação entre a história das formas linguísticas e a história da criança na aquisição dessas formas faz também sentido no caso da modalidade, tal como veremos no capítulo III.

Os cenários de natureza histórica associados à modalidade que até aqui vimos são em boa medida equacionados por van der Auwera e Plungian (1998), quando, tal como Sweetser (1990), propõem mapas semânticos (Figura XIII) para dar conta da diversidade, mas também da sistematicidade, de percursos diacrónicos (e sincrónicos), além de mobilizarem informações relacionadas com o domínio cognitivo e de aqui harmonizarem os dados igualmente provenientes da investigação no âmbito da gramaticalização. Van der Auwera e Plungian (1998) fixam estas ligações nos seguintes termos:

> "The basic outline of the semantic map of modality that we will establish on the basis of arguably grammaticalized verbal markers will be valid for the other types of markers too. This hypothesis is based on another hypothesis, the one that associates grammaticalization with meaning change and polyfunctionality, and it is these diachronic and synchronic links that constitute the paths of the map" (Van der Auwera e Plungian, 1998: 87).

A única desvantagem que os próprios apontam a este modelo de representação dos valores modais prendem-se com o facto de sugerirem, para os vários sentidos, "an air of categorical discreteness, while they in fact often function on a cline" (van der Auwera & Plungian, 1998: 88), tal como já pudemos constatar a propósito da gramaticalização. Considerada esta ressalva, é, contudo, possível avaliar os contributos dos mapas semânticos para a caracterização sincrónica e diacrónica da modalidade.

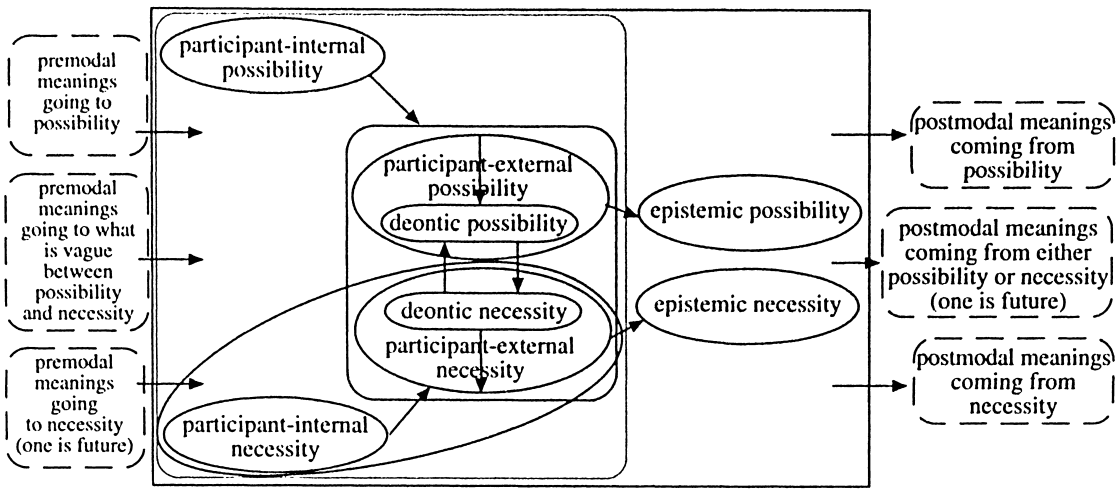


Figura XIII – Mapa semântico da modalidade (van der Auwera & Plungian, 1998: 111)

O mapa semântico da modalidade representa, na perspetiva dos autores, três momentos diferentes: uma etapa marcada pela existência de valores pré-modais, outra referente aos valores modais, que será aquela sobre a qual nos deteremos, e a última relativa a valores pós-modais: "the development from premodal to modal to postmodal can be a grammaticalization chain, with variegated lexical input and restricted grammaticalized output" (van der Auwera & Plungian, 1998: 91). No mapa, é possível verificar que "most if not all of the modal notions are directly accessible from a premodal notion" (van der Auwera & Plungian, 1998: 111).

Entre os sentidos premodais que se encaminham para a possibilidade encontram-se ideias como *saber, chegar a, ousar, ser, tornar-se, gostar*, que têm realizações lexicais diversas conforme as línguas. No âmbito da necessidade deôntica ou epistémica, *dever* (como em *dever dinheiro*), *ser perfeito, precisar* ou *ser suposto* são valores pré-modais identificados pelos autores, como se verifica, por exemplo, na frase *Ele é suposto chegar mais cedo*.

No cenário pós-modal situam-se a *condição*, a *concessão* e a *complementação* (marcador pós-modal associado a orações completivas) como resultados evolutivos da possibilidade e da necessidade epistémicas, enquanto o futuro e o imperativo emergem da modalidade externa ao participante. É este o caminho seguido pelo tempo gramatical futuro nas línguas românicas (Bybee *et al.*, 1994; van der Auwera & Plungian, 1998), criado a partir do verbo latino *habere*. Inicialmente, este verbo era utilizado em estruturas que veiculavam a modalidade externa ao participante – necessidade de que

algo ocorra por circunstâncias externas –, posteriormente passou a traduzir uma intenção, valor conservado no PE atual em *haver de* (ser ou fazer algo), e, finalmente, combinado com o infinitivo dos verbos, transformou-se no futuro: *amare+habeo* > *amarei*. Este percurso diacrónico, que cumpre vários dos passos (e dos princípios) da gramaticalização, como acima vimos, permite compreender, igualmente, o valor modal que o futuro ganhou nos usos atuais (ou, será mais lícito afirmar, preservou ou retomou a partir da sua raiz histórica), como na frase *Ele terá 20 anos.* Este valor sobrepõe-se, muitas vezes, a um valor temporal, razão pela qual se questiona a sua inclusão no modo indicativo (para uma síntese da discussão, ver Marques, 2013). Assim, este *caminho* relativo ao futuro poderá ser redesenhado do seguinte modo:

modalidade externa ao participante > valor temporal de futuro (por *desmodalização*) > intenção > modalidade epistémica (por *remodalização*)[81].

O encaminhamento dos valores pré-modais nem sempre percorre todas as etapas, de tal modo que alguns usos podem evoluir diretamente para a modalidade deôntica ou epistémica sem fases intermédias, motivo para que as setas do diagrama que provêm dos valores pré-modais não tenham um destino identificado com precisão.

Não só existe um percurso diacrónico entre cada uma delas, como também existe uma progressão, quer sincrónica, quer diacrónica, no âmbito estritamente modal, que agora avaliaremos. Esta representação permite equacionar a relação entre diferentes tipos de modalidade, mas também entre eles e os eixos conceptuais da possibilidade e da necessidade. Neste particular, van der Auwera e Plungian (1998) identificam uma via que tem por base a possibilidade, outra relacionada com a necessidade e uma terceira via que diz respeito a uma indefinição semântica entre ambas.

A vagueza pode traduzir-se em enunciados que admitam, simultaneamente, as duas leituras, sem que, portanto, exista transição entre uma e outra, ou a existência, em termos diacrónicos, de processos de evolução ora numa direção, ora noutra, como indicam as setas de sentido duplo. Trata-se de uma perspetiva contrária à de Traugott e Dasher (2005: 120), para quem a progressão apenas ocorre da necessidade para a possibilidade, pelo menos a avaliar pelas línguas que analisaram ou de que encontraram testemunho. O sentido duplo de evolução entre necessidade e possibilidade, a existência

[81] A desmodalização e a remodalização são fenómenos que ocorrem em várias línguas, tal como assinalam van der Auwera e Plungian (1998), mas não iremos ocupar-nos deles neste trabalho para além do já referido a propósito do futuro.

de valores pós-modais comuns e a vagueza que, por vezes, caracteriza os sentidos analisados (presente, por exemplo, na passiva modal do alemão, a que acima fizemos referência) conduzem van der Auwera e Plungian (1998) a considerar vantajoso combinar os dois eixos no mesmo mapa semântico.

No quadro dos valores modais, existem três fases da evolução. A primeira ocorre da modalidade interna ao participante para a modalidade externa, ou seja, estamos perante um sentido motivado já não por aspetos relativos ao próprio sujeito, mas por circunstâncias externas, modificação que Traugott e Dasher (2005: 120) consideram não estar inequivocamente atestada nas várias línguas quando em causa está a evolução histórica. Nesta fase, é possível identificar uma sub-etapa, operando por generalização, durante a qual usos de modalidade interna ao participante aprendida (que surgem ao lado da modalidade interna ao participante inerente[82]) evoluem para modalidade interna ao participante, como sucede, segundo os autores, no itinerário diacrónico do verbo inglês *can*.

As restantes etapas evolutivas têm a modalidade externa ao participante como ponto de referência, operando embora de modo diverso: no eixo da possibilidade, ocorre um processo de especialização[83] que faz emergir usos deônticos, ou seja, gerados em circunstâncias correspondentes a normas ou leis; no eixo da necessidade, o percurso é inverso, por generalização, partindo das circunstâncias que conduzem à obrigação para outras de âmbito geral. Quando as circunstâncias interferem com a crença do locutor na verdade da proposição enunciada, surgem os usos epistémicos. Tal não envolve uma precedência temporal obrigatória da modalidade deôntica face à epistémica, que os autores consideram controversa a partir da análise dos verbos *may* e *can*, embora defendida na literatura (Sweetser, 1990; Bybee, 1994; Traugott & Dasher, 2005; Hacquard, 2011), como vimos.

[82] Numa frase como *Este aviso sonoro destina-se àqueles que não sabem ou não podem ler*, o verbo *saber* configura um uso modal aprendido e o verbo *poder* um uso modal inerente (respeitante à capacidade física para ler), estando ambos subsumidos na modalidade interna ao participante.

[83] Apresentados esquematicamente numa nota anterior os processos semânticos existentes, é tempo, agora, de assinalar que não nos ocuparemos da discussão, bastante produtiva, aliás, sobre quais os processos efetivamente envolvidos em cada mudança. No caso vertente, isto é, na evolução da modalidade externa ao participante para o uso deôntico, van der Auwera e Plungian (1998) referem-se à especialização como mecanismo relevante, mas têm consciência de que se trata de uma perspetiva não isenta de polémica. Traugott (1989) considera estarmos perante uma metonímia, Sweetser (1990) uma metáfora e novamente Traugott (em Traugott & Dasher, 2005), já numa perspetiva de análise da mudança à luz dos contributos pragmático-discursivos, defende a existência de uma inferência sugerida (*invited inference*), como acima expusemos.

Num mapa semântico figuram sentidos e percursos, que podem referir-se a um elemento linguístico particular. Utilizaremos, para melhor ilustrar o que afirmámos nos parágrafos anteriores, um exemplo com o verbo português *poder* (que, neste caso concreto, apresenta um funcionamento semelhante ao verbo inglês *may*, convocado por van der Auwera & Plungian, 1998, na exemplificação):

(49) Ela lida com a situação o melhor que pode. (modalidade interna ao participante – MIP)
(50) Para ires até ao lugar que pretendes, podes apanhar o metro. (modalidade externa ao participante – MEP)
(51) Podes sair da sala agora. (modalidade deôntica – MD – permissão)
(52) Ele pode já ter chegado a esta hora. (modalidade epistémica – ME)

Estes mapas nada dizem sobre a frequência de uso de determinada forma ou estrutura, ou sobre o seu eventual caráter marcado. Permitem, contudo, assumir que "the demodalization and cyclicity facts should remind us of the limits of our ability to reconstruct the past from the present" (van der Auwera & Plungian, 1998: 111).

Os mapas semânticos permitem, igualmente, identificar alguns aspetos relevantes para compreender o modo como a gramaticalização se liga à modalidade. Um dos pontos de referência tem que ver com a adjacência de sentidos. "The synchronic multiple meanings of a single marker must be seen as stages on a path" (van der Auwera & Plungian, 1998: 111), de tal forma que, em cada percurso, existem vários sentidos que devem ser adjacentes, ou seja, se um marcador puder exprimir dois sentidos presentes no mesmo percurso, então deve poder exprimir todos os sentidos entre esses dois. A adjacência justifica-se pela relação semântica, sendo central a questão sobre se estamos perante sentidos relacionados ou diferentes usos do mesmo sentido.

Um outro critério é de natureza sintática. Os usos epistémicos constituirão um uso mais gramaticalizado porque apresentam com frequência marcadores presos (como o sufixo *–vel* em português), enquanto as modalidades não epistémicas se traduzem mais habitualmente em formas livres, afirmação que os autores assumem com cautela, por encontrarem indicadores diferentes de frequência para a língua inglesa.

No alemão, será possível encontrar um grau crescente na existência de marcas formais de gramaticalização pela seguinte ordem: MIP < MEP < ME, o que, combinado com a perspetiva menos radical do inglês, poderá resultar em MIP ≤ MEP ≤ ME.

Na evolução das leituras pré-modais, pode estabelecer-se o seguinte esquema:

Sentido pré-modal ≤ MIP ≤ MEP ≤ ME

Quando considerados os usos pós-modais, o grau de gramaticalização pode ser maior, igual ou menor, falando-se, neste último caso, de desgramaticalização, fenómeno que tem merecido aceso debate. Mesmo no âmbito das estruturas modais, Augusto Soares da Silva (2015) identifica a viabilidade de se falar em desgramaticalização, num plano diacrónico, que afeta as completivas infinitivas com estruturas de elevação, entre as quais se situam as que acompanham os semiauxiliares modais.

Trata-se, assim, de "um processo de *desgramaticalização* que envolve uma atenuação gradual das propriedades sintáticas e semânticas da estrutura monooracional (ou, na perspetiva inversa, um reforço gradual das propriedades sintáticas e semânticas da construção bioracional)" (Silva, 2015: 82). Entre os argumentos apresentados, o autor recorda que as completivas de verbos modais admitem a negação interna (cf. adiante secção 5) e perderam a obrigatoriedade de subida do clítico, o que configura uma estrutura bioracional e permite advogar a favor de uma certa independência entre o semiauxiliar e o verbo pleno (cf. adiante § 5.4.).

Esta constatação não inviabiliza, contudo, uma perspetiva harmoniosa da relação entre gramaticalização e modalidade: "A evolução das construções infinitivas mostra que os processos de gramaticalização e de desgramaticalização se podem combinar" (Silva, 2015: 85). Alguns critérios sintáticos sustentam a ideia de uma desgramaticalização, enquanto, num outro plano, é possível admitir que "semantic change is an enabling condition for formal grammaticalization" (van der Auwera & Plungian, 1998: 115), pelo menos ao nível da modalidade, embora noutros domínios a mudança semântica possa caminhar lado a lado com a gramaticalização.

5. Caracterização linguística dos verbos *poder*, *dever* e *ter de*

Tendo em consideração que os verbos modais assumirão um papel relevante no estudo que desenvolvemos junto de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, procederemos agora a uma breve caracterização destes verbos, em particular de *poder, dever* e *ter de*, na sequência das várias informações já veiculadas nas secções anteriores a propósito da modalidade em geral [84]. Apresentaremos, em primeiro lugar, aspetos sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos que definem os modais na presente sincronia do português e avaliaremos, num segundo momento, como se estrutura esta *rede modal* em textos do português medieval, prenunciando usos atuais, mas evidenciando, igualmente, matizes próprios da época.

Os verbos modais permitem exprimir a atitude do falante perante a situação apresentada no enunciado ou perante outros locutores. A polifuncionalidade é uma das suas características mais marcantes, razão pela qual começaremos por abordar os valores semânticos que estes verbos podem evidenciar, procurando, nas subsecções seguintes, enunciar os aspetos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos que contribuem para as suas várias (re)leituras, em consonância com o que advoga Maria Helena Moura Neves (2000):

> "[os verbos modais] exigem um tratamento gramatical que se acople à investigação do léxico (uma lexicogramática), para que questões ligadas à natureza da predicação (predicado e argumentos), bem como às categorias gramaticais que se aplicam a verbo (tempo, modo, aspecto e pessoa), se componham com as leituras modais básicas, para, então, chegar-se aos significados contextuais, e, em última instância, aos significados discursivos prototípicos, numa busca de fornecer ao usuário da língua as acepções que ele reconheça como aquelas que, de fato,

[84] Não desenvolveremos nestas páginas duas particularidades relativas a estes verbos: o seu uso como verbo principal e certas questões de regência preposicional. Assinalaremos, apenas, que *dever* no sentido de ter uma dívida (de bens ou de atitudes) está na origem do valor deôntico do semiauxiliar modal e que *poder* figura como verbo principal em frases como *Não posso com esta caixa.* ou *Não posso com ele por causa da sua arrogância*. Aqui, parece-nos prevalecer o valor de capacidade (física ou psicológica). Apenas no estudo linguístico de textos medievais que apresentaremos em 6 este aspeto será anotado. Relativamente ao uso de preposições, constatamos que no português europeu padrão atual apenas *ter* é acompanhado de *de*, apesar das várias ocorrências da sequência *ter que*, com valor semelhante ou, eventualmente, de intensificação da força modal do verbo (Oliveira & Mendes, 2013). A presença, no português medieval, das preposições *a, de* e *por* junto de *dever* apenas se confina à segunda delas no português atual, em variedades não padrão, aparentemente com o mesmo valor (Oliveira & Mendes, 2013) ou eventualmente apenas com interpretação epistémica (Campos, 1998, para uma discussão deste valor em vários autores; Corbari & Bidarra, 2007). Embora o verbo *haver de* e a locução *ser capaz de* apresentem valores modais (Oliveira & Mendes, 2013), não nos ocuparemos de nenhum deles nesta dissertação, exceção feita a alguns apontamentos subsidiários.

correspondem aos significados do uso" (Neves, 2000: 143).

Esta abordagem envolve considerar não só aspetos de natureza sincrónica, que se prendem com o uso diversificado dos modais no presente, mas também informações históricas relativas ao modo como se constituiu o panorama modal atual, numa perspetiva holística que avalia, igualmente, "how grammaticalised the notional category of modality is in the languages of Europe" (de Haan & Hansen, 2009: 2), em particular no português, considerando, embora, ocasional e subsidiariamente, algumas especificidades de outras línguas.

A gramaticalização emerge, assim, como pano de fundo de várias subsecções, no sentido de reinvestirmos na caracterização dos verbos alguns dos dados apresentados, a propósito da modalidade, na secção 4. A relação dos modais com a negação, o seu estatuto de (semi)auxiliaridade e a ambiguidade semântica e pragmática desencadeada em cotextos e contextos variados decorrem parcialmente desse fenómeno, sincrónica e diacronicamente, sendo, por isso, questões abordadas com algum pormenor, tal como a sobremodalização.

5.1. Valores semânticos básicos

A leitura dos verbos *dever*, *poder* e *ter de* resulta da combinação de dois domínios – da possibilidade e da necessidade – com os quatro tipos de modalidade que acima apresentámos, o que reforça a importância do contexto linguístico na interpretação das frases e abona a favor de uma semântica de natureza composicional e pragmática, tal como reconhece Johnen (2010: 79), ao afirmar que os verbos modais evidenciam "uma extrema variabilidade semântica, de maneira que se pode dizer que só recebem uma significação concreta no nível dos enunciados". A interpretação dessa variabilidade envolve a identificação de uma base modal, uma fonte de ordenação e uma força modal, avaliando, para tal, "the lexical properties of individual modals, the syntactic structures they appear in, and the discourse context" (Kratzer, 2012: 68). O retrato modal só ficará completo a partir do momento em que sejam considerados "general cognitive mechanisms for projecting modal bases from suitable modal anchors made available in various places along the verbal projection spine" (Kratzer, 2012: 68). Antes de analisarmos o uso dos modais em contexto, vamos proceder ao levantamento

de alguns valores semânticos básicos destes verbos, que funcionarão como ponto de partida para o tratamento ulterior da questão (Tabela 6).

Tabela 6 – Verbos modais do português (com base em Oliveira 2000 e 2003)

Domínios	Possibilidade		Necessidade	
Modalidades	verbos	Exemplos	verbos	Exemplos
Interna ao participante	*poder* *ser capaz de*	Ele **pode/é capaz de/foi capaz** de correr 10 km sem parar.	*precisar* *necessitar*	Ele **precisa** de ir ao médico.
Epistémica		Ele **é capaz de/pode/*foi capaz de/?era capaz de** ter razão. Ele **pode** até nem vir.	*dever* *ter de*	Ele **deve/tem de** ter chegado há minutos.
Externa ao participante	*poder*	Ele **pode** vir de metro para a Faculdade.		Ele **deve/tem de** vir de metro para a Faculdade.
Deôntica		**Podes** sair já.		**Deves** sair já!

Esta organização tem subjacente a proposta de van der Auwera e Plungian (1998) e inclui a locução *ser capaz de,* que apresenta alguns sentidos equivalentes a *poder*, embora o recurso a tempos do passado pareça bloquear a leitura epistémica. Por outro lado, permite clarificar alguns usos passíveis de confusão. Por exemplo, Campos (1998) reconhece que é frequente "serem confundidas, na descrição dos modais, a interpretação possibilidade e a interpretação epistémica" (Campos, 1998: 272). Para a primeira, a autora propõe a paráfrase "haver condições para", que se aproxima, claramente, da modalidade externa ao participante, designação não contemplada pela autora.

O verbo *poder* é aquele que, tipicamente, exprime a ideia de possibilidade, sendo transversal aos quatro tipos de modalidade (interna ao participante, externa ao participante, deôntica e epistémica). Os verbos *dever* e *ter de* surgem no domínio da necessidade, podendo ocorrer numa dimensão deôntica, epistémica ou externa ao participante, mas sendo substituídos por *precisar* ou *necessitar* na modalidade interna ao participante [85] . Sendo admissível que *poder* e *dever* constituem um par possibilidade/necessidade, o primeiro como quantificador existencial e o segundo como

[85] O modal *ter de* parece poder também desencadear a leitura interna ao participante. Comparem-se as seguintes frases:

a. Eu devo ir ao médico.
b. Eu tenho de ir ao médico.

Uma das interpretações possíveis para *b* será a de necessidade interna do locutor (*preciso de*), embora não seja a única. Já o uso de *dever* em *a* parece favorecer a leitura epistémica (*é provável que...*), sugerida, igualmente, pelo presente do indicativo, pois o imperfeito traria para primeiro plano o valor deôntico, associado a uma ideia de contrafactualidade.

quantificador universal, torna-se, contudo, necessário enquadrar nesta análise o modal *ter de*.

A proposta de Kratzer (2012), considerando que várias línguas não se restringem a um sistema dual e incluem pelo menos três elementos modais, é a de partir da noção de *comparative possibility* e considerar, na definição da força modal, não todos os mundos possíveis, mas apenas "the closest accessible worlds" (Kratzer, 2012: 40). Assim, o uso de *poder* corresponde à existência de várias outras escolhas (mundos possíveis) igualmente válidas, enquanto *dever* representa que as demais opções não serão tão adequadas e *ter de* restringe maximamente a escolha. Esta leitura é compatível com a perspetiva escalar de análise dos valores modais[86] já referida (cf. Oliveira, 1988, para o português) e no âmbito da qual Henriqueta Costa Campos (1997) situa *poder* num polo negativo, ou seja, no domínio do incerto, e *dever* num ponto intermédio, a que chama *quase certo*, aproximando-se, pois, do polo positivo, que, acrescentamos nós, seria ocupado por *ter de*. A escalaridade seria aplicável não só a situações subjetivas, assentes na crença do locutor, mas também às objetivas, mesmo que potenciais. Kratzer (2012) ilustra aquilo a que chama *propensão* ou *probabilidade aleatória* com um exemplo: "a fair coin has the propensity to land heads 50% of times when it is tossed in a fair setting. The coin has that propensity even if it is never tossed – it's one of its inherent properties" (Kratzer, 2012: 61).

Ficam, deste modo, resumidos alguns dos pressupostos semânticos de base subjacentes ao funcionamento dos modais. Deter-nos-emos, agora, em outros aspetos relevantes para uma caracterização linguística mais abrangente deste grupo de verbos, começando, precisamente, por avaliar até que ponto constituem, de facto, uma subclasse em português e em outras línguas românicas.

5.2. Sintaxe, semântica e pragmática dos modais

A resposta à questão sugerida no final da subsecção anterior constitui uma preocupação de vários investigadores, entre os quais Bert Cornillie, De Mulder, van

[86] Henriqueta Costa Campos (1997: 153) considera que as operações modais "correspondem aos diversos pontos de uma escala de valores assertivos, situando-se entre um pólo negativo – os valores do domínio do incerto –, e um pólo positivo – os valores do domínio do certo. Entre os dois pólos situa-se o domínio do não-certo". No polo positivo localiza-se a asserção estrita, sem ou com marcadores modais (como o verbo *saber*). No polo negativo, figuram advérbios como *possivelmente* ou *talvez* e a forma negativa do verbo *saber*. Em pontos intermédios, encontramos advérbios como *provavelmente*, certos verbos de atitude proposicional como *supor* e expressões adverbiais como *sem dúvida*.

Hecke e Vermandere (2009), que, num trabalho de análise comparativa dos verbos modais em várias línguas românicas, preferem considerá-los parte de "open and dynamic paradigms, their members being situated at various points on the grammaticalization cline" (Cornillie *et al.*, 2009: 126), por exemplo, por evidenciarem um funcionamento típico de verbos auxiliares apenas em certa medida, mas não em todos os critérios de auxiliaridade.

Na verdade, verbos como *poder*, *dever* e *ter de* não se encontram ao mesmo nível quando balanceadas certas propriedades sintáticas e semânticas, tal como procuraremos evidenciar na avaliação dos seguintes critérios: a relação com o verbo pleno, com os clíticos e com operadores de negação, aspetos relevantes para definir o seu estatuto sintático; a animacidade do sujeito; a natureza dos complementos e o tipo aspetual dos predicados; e a sua interação com os tempos e modos verbais.

5.2.1. Os modais e a gramaticalização

Quando confrontados com os verbos plenos, os modais, embora preservem certas características, revelam perda de alguma autonomia sintática e semântica, como consequência de um processo de gramaticalização, que, operando em determinadas construções, mais do que em itens lexicais isolados, os afeta de modo diverso. Com base nos parâmetros de Lehmann (2002) – peso, coesão e variabilidade do signo, equacionados paradigmática e sintagmaticamente –, é possível avaliar os efeitos da gramaticalização no cenário atual dos verbos modais em português, tarefa que desenvolvemos não só a partir da teoria de Lehmann (2002), mas também da sua releitura no âmbito das línguas românicas proposta por Cornillie *et al.* (2009).

O *peso* do verbo modal é, recorde-se, avaliado pela sua integridade semântica e formal. Não existindo perda de estrutura fonológica (atrito ou erosão), verifica-se, contudo, um processo de *bleaching*, atestado na evolução de sentidos não modais para sentidos modais e de sentidos não epistémicos para sentidos epistémicos, por metáfora ou inferência, como já vimos. Este esvaziamento semântico é acompanhado por mudanças sintáticas, relacionadas com a perda de escopo. Como verbo pleno, *dever* é ditransitivo, o que não sucede como verbo modal deôntico e como verbo modal epistémico. Quanto a *ter de*, veicula ideia de tarefa projetada e, consequentemente, de obrigação, como descrevem Cornillie *et al.* (2009: 111): "when the object is something that does not (yet) exist (as in "a letter to write"), the sense of possession may be

bleached out and the pragmatic inference of obligation can be stressed"[87]. Assim, *ter de* pode assumir valor de obrigação, epistémico e de futuro. O verbo *poder* existe marginalmente no português como verbo pleno, como já referimos, e é o mais permeável à diversidade de sentidos modais. Não se verificando erosão das formas modais, é, contudo, de admitir que, em português, o verbo *dever* esteja numa fase mais adiantada de gramaticalização do que *poder* ou *ter de*, porque é defetivo nos tempos do passado e raro no futuro do conjuntivo e nos tempos compostos. Do ponto de vista do escopo, os modais do português reduzem o escopo nos usos deônticos, mas apresentam escopo largo nas leituras epistémicas, situação em que o aumento de grau de gramaticalização não acompanha uma redução do escopo do verbo.

No que diz respeito à *coesão*, sabe-se que a gramaticalização contribui para a construção de paradigmas mais integrados, o que, no caso dos verbos modais, não se verifica completamente, porque ora se afastam dos auxiliares, ora se aproximam desta subclasse, considerados critérios como a cliticização e a perda de propriedades de subcategorização. A possibilidade de subida do clítico abona a favor de um aumento da coesão, tal como o enfraquecimento da grelha de subcategorização, que se traduz na existência de complementos mais abstratos (referem-se a situações e não a objetos – cf. fases da gramaticalização de Heine, 1993). São dois aspetos que aproximam os modais dos auxiliares na escala da *paradigmaticidade* e que avaliaremos de modo mais pormenorizado em 5.4., subsecção em que apresentaremos, igualmente, as propriedades em que modais e auxiliares se distanciam. O aumento da dependência sintagmática (*bondedness*) não ocorre com os modais, que continuam a funcionar como morfemas livres e podem, inclusive, ser retomados numa resposta sem explicitação do verbo pleno que os acompanha (tal como os auxiliares).

A possibilidade de integrarem um paradigma coeso constitui, então, um dos traços que definem a gramaticalização dos modais. Quando tal sucede, esses itens tornam-se intersubstituíveis, aspeto relativo à *variabilidade* paradigmática, uma vez que tal só é possível porque esses verbos perdem parte dos seus traços idiossincráticos em favor de um conjunto de valores similares. Em português, *poder* é o expoente máximo da variabilidade, na medida em que pode assumir qualquer um dos quatro valores modais, enquanto *ter de* e *dever* admitem leituras epistémicas, deônticas e externas ao

[87] Apesar de este comentário ser produzido a propósito da evolução de *habere* latino, também se aplica a *ter de*, locução utilizada com valor deôntico em português a partir da ideia de posse. Cornillie *et al.* (2009) expõem o cenário típico do castelhano, mais diversificado do que o português, por apresentar *haber de, haber que, tener de* e *tener que*.

participante, mas mais dificilmente uma interpretação interna ao participante, caso em que *precisar* ou *necessitar* são mais frequentes. Do ponto de vista sintagmático, as formas gramaticalizadas são menos deslocáveis na frase, como se verifica com os modais, que figuram, no português atual, sempre à esquerda dos verbos plenos, o que nem sempre sucedia em galego-português.

A gramaticalização constitui, assim, um processo-chave para compreender o funcionamento dos verbos modais, cuja interpretação envolve certos fatores contextuais, designadamente o aspeto e o tempo.

5.2.2. Os modais e a temporalidade

Ficou já claro que modalidade e modo são categorias diferentes, percorrendo a primeira várias estruturas e classes de palavras e confinando-se a segunda aos verbos no seu papel de veiculação de valores modais. A interpretação modal dos enunciados não decorre, contudo, apenas do modo verbal, como vimos na secção 1, mas também da temporalidade, ou seja, de informações temporais e aspetuais (cf. 1.2.4.).

Começaremos pelo aspeto e pela classe aspetual dos predicados. Combinados com o aspeto perfetivo ou com o progressivo, os modais adquirem uma leitura epistémica preferencial, se forem conjugados no presente ou no futuro. Na verdade, a leitura deôntica é viável em duas situações: face ao imperfeito ou condicional, por sugerir contrafactualidade (Oliveira & Mendes, 2013), em certos casos como uma recriminação face a uma obrigação não cumprida; ou se o enunciado contemplar uma localização temporal específica no futuro (Campos, 1994), como se verifica pelo contraste entre (53), por um lado, e (54) e (55), por outro:

(53) Ele deve ter concluído/estar a concluir os trabalhos.
(54) Ele deve ter concluído/estar a concluir os trabalhos quando eu chegar.
(55) Ele devia ter concluído/estar a concluir os trabalhos.

O primeiro enunciado apenas pode ser interpretado como epistémico, pela impossibilidade de localizar no passado uma ação a desenvolver, mas os dois restantes admitem ambas as leituras, deôntica incluída, um por se situar no futuro face ao momento da enunciação (54) e o outro (55) pelo uso do imperfeito. Apenas se os predicados não forem controláveis pelo sujeito a modalidade deôntica fica,

efetivamente, bloqueada. A leitura deôntica implica a possibilidade de controlo da situação pelo alvo deôntico, fator-chave na interpretação dos modais, tanto nas situações eventivas como nas estativas (cf. Johnen, 2015, sobre a importância do *controlo da situação* pelo sujeito para a definição de subtipos de verbos modais).

Considerada a classe aspetual dos verbos das orações encaixadas, os estados não faseáveis não são compatíveis com a leitura deôntica, possível nos demais tipos aspetuais, porquanto surge associada a um certo dinamismo que os define, com exceção óbvia dos processos sem dimensão agentiva, como *nevar* ou *chover*.

Na tabela 7 (elaborada com base em Oliveira & Mendes, 2013), registamos várias possibilidades de combinação e as leituras daí decorrentes, figurando em primeiro lugar as preferenciais. Como verificamos pela disposição das diversas variáveis de análise, é da combinação entre informações aspetuais, tempos verbais, dimensão agentiva dos predicados e controlo pelo sujeito que resulta um espectro bastante variado de leituras modais, desaconselhando avaliações demasiado definitivas ou parcelares.

Tabela 7 – A influência de características aspetuais na leitura dos modais

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">Informação aspetual do complemento</th><th colspan="2" rowspan="2">Condições</th><th colspan="3">Leitura modal</th></tr>
<tr><th>Poder</th><th>Dever</th><th>Ter de</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Aspeto perfetivo
(com infinitivo composto)</td><td rowspan="2">Predicados controláveis</td><td>Pres./Fut.</td><td>E</td><td>E/D</td><td>E/D</td></tr>
<tr><td>Imp./Cond.</td><td>contraf.</td><td>D</td><td>D/EP</td></tr>
<tr><td colspan="2">Predicados não controláveis</td><td>E</td><td>E</td><td>E</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Aspeto progressivo
(com auxiliar progressivo)</td><td colspan="2">Predicados controláveis</td><td>E/D</td><td>E/D</td><td>D/E/EP</td></tr>
<tr><td colspan="2">Predicados não controláveis</td><td>E</td><td>E</td><td>E</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">Exemplos</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="8">Classe aspetual do verbo</td><td>Processo culminado</td><td colspan="2">ler o livro até amanhã</td><td rowspan="3">D/
E/IP/EP</td><td>D/E</td><td>D/E</td></tr>
<tr><td>Processo</td><td colspan="2">agentivo correr os 100m</td><td>D/E</td><td>D/E</td></tr>
<tr><td>Culminação</td><td colspan="2">ganhar a prova/fechar a porta</td><td>E/D</td><td>D/E</td></tr>
<tr><td>Processo</td><td colspan="2">não agentivo nevar</td><td>E</td><td>E</td><td>EP</td></tr>
<tr><td>Estado estável</td><td colspan="2">ser alto</td><td>E</td><td>E/EP</td><td>E/EP</td></tr>
<tr><td>Estado episódico</td><td colspan="2">estar atento</td><td>D/E</td><td>D/E</td><td>D/E</td></tr>
<tr><td>Estado faseável</td><td colspan="2">viver no Porto</td><td>D/E</td><td>D/E</td><td>D/E</td></tr>
</table>

Leituras: E – epistémica; D – deôntica; EP – externa ao participante; IP – interna ao participante.

Sendo algumas destas combinatórias intuitivas para os falantes, a abordagem pedagógica deste conteúdo poderá surgir nos primeiros níveis de ensino, de forma implícita e gradual. Será, por exemplo, claro para um aluno do 3.º ou 4.º ano de

escolaridade que podemos dizer de alguém que deve (= é obrigado a) estar atento ou ser simpático, mas não que deve (= é obrigado a) ser alto ou português[88].

Além do que já ficou dito sobre a relevância dos tempos verbais, em particular do imperfeito e do condicional, para condicionar as leituras modais, importa recordar que o verbo *dever* é defetivo nos tempos do passado e raro no futuro do conjuntivo e nos tempos compostos, cenário parcialmente semelhante ao que ocorre com a locução *ser capaz de* quando admite a leitura epistémica (cf. tabela 6), situação em que o uso desses tempos é *bloqueado* ou, pelo menos, duvidoso. A alternância de tempo gramatical, em consonância com o complemento verbal, faz, assim, variar a leitura do verbo, como se verifica, por exemplo, no contraste entre *Ele pôde sair* (valor deôntico) e *Ele poderá sair* (valor deôntico ou epistémico)[89].

5.2.3. A animacidade do sujeito

Um outro traço semântico habitualmente mobilizado para a caracterização dos modais relaciona-se com a animacidade do sujeito, associando-se, habitualmente, a modalidade deôntica aos sujeitos animados, enquanto a epistémica não é sensível a este critério. Como, todavia, demonstra Campos (1994), o que está em causa não é o sujeito sintático, mas sim o alvo deôntico, o que torna aceitáveis as seguintes frases quanto a uma leitura deôntica:

(56) Os eleitores devem recensear-se até ao final do mês.
(57) As cadeiras devem estar guardadas até ao final da tarde.

O enunciado (56) tem como sujeito sintático e alvo deôntico uma entidade animada, mas, em (57), tal não sucede: o sujeito, que é o mesmo na oração principal e na oração encaixada, não corresponde a uma entidade animada, mas tal não impede a interpretação deôntica do enunciado porque o alvo deôntico não está expresso na frase

[88] Em rigor, os predicados não faseáveis são suscetíveis de uma leitura próxima da modalidade deôntica em certas circunstâncias pragmaticamente definidas (Oliveira & Mendes, 2013). Não é possível obrigar alguém a ser alto, mas é possível assumir que certas atividades *exigem* alguém de elevada estatura para a sua realização. Neste caso, parece-nos, contudo, que prevalece a modalidade externa ao participante, metaforicamente convertida numa obrigação.

[89] Esta influência dos tempos verbais na leitura modal dos enunciados não se confina, naturalmente, aos verbos modais. O contraste entre *Nós vamos ao cinema amanhã* e *Nós iremos ao cinema amanhã* decorre do uso de tempos diferentes para veicular diferentes graus de crença na concretização do que é enunciado, sobretudo em situações futuras, mas não só: *Ele concluiu o relatório* vs *Ele terá concluído o relatório*.

e, se estivesse, apenas poderia ser humano. Daqui resultam "as duas relações de agentividade subjacentes ao valor de obrigação" (Campos, 1994: 97): a fonte deôntica age sobre o alvo deôntico e este desencadeia a transição visada na relação predicativa, o que aproxima as estruturas deônticas das construções causativas. Em (57), um locutor determina que o seu interlocutor guarde as cadeiras e este último agirá em conformidade, concretizando uma relação interlocutiva marcada pela assimetria entre enunciadores, aspeto a que voltaremos na análise dos textos medievais como critério para avaliar os usos de *poder* e *dever* nessa sincronia do português.

5.2.4. Releitura pragmática dos valores semânticos básicos

Consideramos até ao momento, na caracterização dos verbos modais, critérios de natureza sintática e semântica, procurando equacionar o modo como se combinam e se influenciam mutuamente na construção de determinadas interpretações. Se a distinção entre valores epistémicos e não epistémicos assenta, como vimos, em critérios sintáticos e semânticos, a diferença entre valores não epistémicos depende, por norma, de particularidades semânticas (Campos, 1998: 276), mas também pragmáticas, de que agora nos ocuparemos, não só no sentido de explicitar os termos dessa distinção, mas também de sublinhar, uma vez mais, o papel da pragmática na construção e (re)leitura de enunciados modais.

Conforme defende Maria Helena Moura Neves (2000), "considerar, simplesmente, o contexto lingüístico, por mais amplo que ele seja, implica minimizar, ou mesmo descartar, as relações intersubjetivas, em particular a modulação das funções ilocutórias, bastante visível em construções com verbos modais" (Neves, 2000: 124). No sentido de avaliar a ligação entre a modalidade e a interação comunicativa, consideraremos critérios como a gradação ou escalaridade, a que já várias vezes fizemos referência, a quantidade de informação considerada relevante pelo locutor, os aspetos concetuais que ele valoriza, a relação social entre os interlocutores e a avaliação que o locutor faz sobre o conhecimento que o seu interlocutor tem do contexto, aspetos sublinhados pela linguística cognitiva e que legitimam diferentes leituras, em contextos diversos, de um mesmo operador modal.

O nosso objetivo é encontrar, na investigação no âmbito da pragmática, *ferramentas* que nos permitam tornar mais contextualmente situada a análise dos verbos modais, quer quando avaliarmos a sua ocorrência em textos medievais, quer quando

equacionarmos a sua abordagem pedagógica implícita no 1.º ciclo do Ensino Básico. Deste modo, partiremos dos tipos semânticos acima identificados (modalidade interna ao participante, externa ao participante, deôntica e epistémica) e associar-lhes-emos valores modais determinados na *interface* semântica-pragmática. Iniciaremos esta abordagem com duas questões prévias: a gradação dos modais e uma classificação pragmática destes verbos.

Os verbos *poder*, *dever* e *ter de* podem integrar uma escala de três níveis, na sequência do que ficou já dito, em estudos do foro semântico, sobre escalaridade[90]. "The main objective was to argue in favour of the scalar nature of these verbs, considering its semantics, particularly in the way they interact with negation", sublinha (Oliveira, 2000: 181). No eixo da necessidade, verifica-se uma gradação entre *dever* e *ter de*, representando o primeiro uma obrigação fraca ou um grau de probabilidade menor e o segundo uma obrigação forte ou um grau de probabilidade maior. Os três níveis a que se refere Fátima Oliveira (2000) completam-se com o verbo *poder*, situado no polo oposto a *ter de* e funcionando no domínio da possibilidade.

Esta perspetiva, que clarificaremos, quanto à interação com os operadores de negação, em 5.3., e que reinvestiremos no estudo realizado com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, parece redesenhar a fronteira entre semântica e pragmática: "Some of the modals are pragmatic-like in that its use pertains to a theory of rational behaviour (possibly abduction), but at the same time they are semantic-like because they contribute to the sentence meaning in a way partly independent of the context" (Oliveira, 2000: 181).

Partindo da articulação entre semântica e pragmática, é possível propor uma perspetiva de análise dos verbos modais que leve em consideração a sua dimensão acional (Johnen, 2010), ou seja, as funções pragmáticas que estes verbos podem desempenhar. O linguista alemão assume como ponto de partida três tipos semânticos básicos: epistémicos, avaliativos (ou axiológicos, que traduzem a avaliação de alternativas acionais) e acionais (designação utilizada para a modalidade deôntica, inspirada na expressão *agent-oriented* presente em Bybee *et al.*, 1994). Procura

[90] Ver Manika (2007) para uma caracterização, de natureza cognitiva, do modo como essa escalaridade opera nos modais ingleses e gregos.

sistematizar as situações comunicativas em que ocorrem, ou seja, as suas funções, e relaciona-os, posteriormente, com as fases de processo acional[91] (Tabela 8).

A partir do momento em que a modalidade epistémica se relaciona com a fonte de informação do locutor e com a sua crença na validade do estado de coisas apresentado, estão justificados os dois subtipos epistémicos que Johnen (2010) enuncia, considerando-os essenciais no momento de identificar e avaliar a situação comunicativa. Igualmente relevantes para esta fase são os verbos avaliativos, utilizados para o locutor se pronunciar sobre o caráter mais ou menos desejável dessa situação. As restantes etapas do processo acional são referidas através dos verbos de orientação acional, quer na designação dos objetivos a atingir, quer na qualificação ou na ponderação de alternativas.

Tabela 8 – Classificação pragmática dos verbos modais

Tipos de verbos	Subtipos/funções	Exemplos	Fases do processo acional
Epistémicos	inferenciais	*poder, dever, ter de*	avaliação e orientação
	evidenciais (indicam fonte informativa)	*parecer*	
Avaliativos	avaliar alternativas	*valer, importar, gostar de*	
Acionais (de orientação acional)	designar objetivos	*querer, desejar, ir*	motivação determinação do objetivo decisão planificação execução resultado
	qualificar alternativas	*poder, saber, ser capaz de*	
	ponderar alternativas	*dever, ter de, precisar, urgir*	

Além de destacar os efeitos pragmáticos dos verbos modais, Johnen procura demonstrar que os verbos acionais estão intrinsecamente relacionados, "pois é em vista de um objetivo acional que se torna necessário eleger sub-ações que levam à realização do objetivo" (Johnen, 2010: 85).

No caso dos verbos que estamos a analisar, verificamos que *poder* ocorre ora como epistémico inferencial, em contextos de previsão, ora como modal que permite qualificar alternativas, isto é, identificar as opções de atuação viáveis. No domínio acional, quando um locutor utiliza *dever* ou *ter de*, não se limita a apontar alternativas, mas procura direcionar a escolha do interlocutor: usando *dever*, destaca uma de poucas

[91] Dentro do processo de ação, Johnen (2010: 82-84) identifica sete fases, que figuram na coluna da direita da tabela 8 e que envolvem a avaliação do contexto em que se baseia a ação e do seu caráter (in)desejável; a identificação do objetivo e a formação da intenção de agir; a tomada de decisão para a ação e consequente planificação e execução; e, finalmente, a explicitação do resultado. O autor constata que existem verbos adequados a designar cada uma das etapas, alguns dos quais assumem valor modal, razão pela qual estabelece um paralelo entre verbos modais e fases do processo acional.

possibilidades acionais, enquanto, com *ter de*, exclui a eleição de qualquer outra. Esta restrição gradual no plano acional corresponde a um aumento de certeza no plano epistémico-inferencial em que estes dois verbos são igualmente produtivos.

Consideradas as questões relativas à escalaridade e às funções pragmáticas dos modais, poderemos, agora, apontar, para cada tipo semântico básico, alguns valores semântico-pragmaticamente construídos (Tabela 9), sem prejuízo de posteriores reajustamentos na secção 6, face à análise das ocorrências dos modais em textos medievais.

O verbo *poder* apresenta um cenário modal mais complexo do que *dever* (Campos, 1998: 259), contemplando usos epistémicos e não epistémicos. Segundo a autora, entre os primeiros compreendem-se os de não exclusão e entre os segundos os de possibilidade, permissão e capacidade. Estes valores correspondem, em traços gerais, aos tipos modais apresentados por van der Auwera e Plungian (1998) e nos quais sustentamos o nosso trabalho. *Poder* funciona no eixo da possibilidade, sendo de considerar a possibilidade epistémica (*é possível que*...), a possibilidade não epistémica (*estão criadas condições para*...), a possibilidade deôntica ou permissão/proibição (*é permitido/proibido que*...) e a possibilidade interna ou capacidade.

Tabela 9 – Valores modais definidos de acordo com critérios semânticos e pragmáticos

<table>
<tr><th colspan="3" rowspan="2">Eixos / Tipos</th><th colspan="2">Possibilidade (poder)</th><th colspan="2">Necessidade (dever/ter de)</th></tr>
<tr><th>paráfrases</th><th>valores</th><th>paráfrases</th><th>valores</th></tr>
<tr><td colspan="3">Epistémica</td><td>É possível que... Não está excluído que...</td><td>não exclusão</td><td>É provável / quase certo que...</td><td>suputação
predição</td></tr>
<tr><td colspan="3">Interna ao Participante</td><td>Tem a capacidade...</td><td>capacidade</td><td>É preciso...</td><td>necessidade interna</td></tr>
<tr><td colspan="3">Externa ao Participante</td><td>Há condições para...</td><td>possibilidade não epistémica</td><td>Está previsto que... As condições conduzem a que...</td><td>previsão</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Deôntica</td><td rowspan="5">CD</td><td>I</td><td>É proibido...</td><td>proibição</td><td>É obrigatório...</td><td>ordem</td></tr>
<tr><td rowspan="5">NI</td><td rowspan="4">É permitido...</td><td rowspan="4">permissão</td><td rowspan="4">É aconselhável...</td><td>instrução</td></tr>
<tr><td>convite</td></tr>
<tr><td>sugestão</td></tr>
<tr><td>pedido</td></tr>
<tr><td>NCD</td><td></td><td></td><td>É desejável...</td><td>desejo
exortação</td></tr>
</table>

Valores deônticos pragmaticamente condicionados: I – impositivos; NI – não impositivos; CD – controláveis pelo destinatário; NCD – não controláveis pelo destinatário

O eixo da necessidade é, em português, preenchido pelos verbos *dever* e *ter de,* não podendo o segundo ser encarado como mero supletivo do primeiro, na medida em

que apresenta valores particulares ou maior força modal. Para o verbo *dever*, Henriqueta Costa Campos (1998) identifica dois valores epistémicos, o de suputação, ou probabilidade, e o de predição, sendo a localização temporal o critério distintivo. Assim, a suputação (exemplo 58) ocorre em enunciados em que o tempo de enunciação é posterior ou simultâneo ao tempo em que se verifica o estado de coisas, construindo, portanto, o enunciador inferências a partir do seu conhecimento indireto, ou seja, elaborando suposições sobre algo que é certo, mas não faz parte do seu conhecimento. A predição (59) refere-se a uma inferência sobre o futuro e depende da crença do enunciador na validação futura de um determinado estado de coisas.

(58) Eles devem ter sentido dificuldades para concluir a tarefa.
(59) Deve chover amanhã.

Nos valores não epistémicos, a autora contempla o de previsão e o deôntico. Tal como a predição, a previsão também se projeta no futuro face ao momento da enunciação, resultando, contudo, não de um cálculo probabilístico, mas de uma situação em que "o conceito de intenção que está na origem da decisão transmitida parece ser condição necessária" (Campos, 1998: 192). Para evitar a confusão que por vezes ocorre entre as duas leituras, Campos (1998: 194) propõe para esta última a paráfrase *está previsto que*. A necessidade não epistémica aproxima-se, assim, da modalidade externa ao participante, a partir do momento em que a previsão do locutor depende de certas condições externas para ser validada, como se constata em (60):

(60) Devo comprar este livro assim que a livraria o tiver disponível.

A caracterização dos valores deônticos de *dever* está profundamente relacionada com os atos injuntivos, em particular com a ordem, a sugestão, o pedido e o desejo, aproximando-se este da modalidade bulomaica ou desiderativa. Optámos, deste modo, por apresentar uma breve caracterização destes atos discursivos, no sentido de evidenciarmos os contributos da pragmática para uma avaliação mais contextualizada dos usos deônticos de *dever* e *ter de*, mas também de *poder*.

A injunção tem como objetivo modificar o comportamento do alocutário (Duarte, 2006), quer a situação seja controlada pelo destinatário do ato injuntivo (ordem, sugestão, pedido, conselho ou instrução), quer não seja (desejo, exortação). Um

outro critério que permite distinguir atos injuntivos separa os não impositivos (conselho, pedido, convite, solicitação, desejo e permissão) dos impositivos (ordem e proibição). O caráter não impositivo de alguns destes atos de linguagem torna-se particularmente produtivo na abordagem que faremos da modalidade no âmbito dos textos medievais, porque nos permite estabelecer uma gradação na intensidade deôntica de vários enunciados. Na verdade, estamos, e estaremos nessa altura, a distinguir obrigações propriamente ditas de obrigações metaforicamente construídas, ou "des ordres travestis" para utilizar a expressão de Isabel Margarida Duarte (2006: 156).

(61) Para cozer a massa deve mergulhá-la em água a ferver.
(62) Se gostas de móveis antigos, não deves perder a feira de amanhã.
(63) Tens mesmo de vir à minha festa de anos.
(64) Tens de me ajudar a arrumar a casa.
(65) Devia chover este fim de semana porque vou ficar fechado em casa.

Assim, a partir da noção de obrigação, será possível, em determinadas circunstâncias, fazer variar a sua intensidade (obrigação forte e obrigação fraca, o que distingue *ter de* e *dever*), mas também dar conta de outras situações comunicativas que, não constituindo uma ordem propriamente dita, encerram uma indicação mais ou menos veemente para a ação. A instrução (61) parece-nos estar a meio caminho entre a ordem e o conselho, porquanto serão as condições contextuais a determinar um maior ou menor pendor impositivo. A sugestão ou recomendação (62) apenas se distingue, por vezes mas não sempre, da ordem porque o estatuto do locutor não lhe permite impor a sua vontade ao alocutário, assimetria que não está obrigatoriamente presente no convite (63) e no pedido (64). A intensidade modal do desejo (65) e da exortação é bem menor e coloca-os já bem mais próximos da modalidade desiderativa, tanto mais que podem escapar ao efetivo controlo do destinatário (Tabela 9), apenas estando aqui contemplados porque o verbo *dever* pode exprimir esse valor. Esta variação na força ilocutória do enunciado é construída, igualmente, pelo recurso a diferentes modos verbais, sendo o indicativo mais *forte* do que o conjuntivo.

Verificamos que a definição de valores modais para verbos como *poder*, *dever* e *ter de* beneficia da combinação de critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos. A modalidade deôntica, por exemplo, pressupõe uma relação intersujeitos, um juízo de valor sobre a conveniência de realização de um ato expresso na proposição encaixada e um valor aspetual envolvendo a passagem de um estado de coisas a um outro (Campos,

1998: 159), critérios que correspondem aos traços que caracterizam igualmente os atos diretivos. A distinção entre obrigação e permissão (*dever* e *poder*) resulta de três critérios pragmáticos: o estatuto assimétrico dos locutores, como vimos para uma distinção viável entre ordem e sugestão; o caráter agradável ou desagradável da situação para o destinatário; e a intenção que o destinatário tem ou não tem de realizar a situação. É, igualmente, do domínio da pragmática uma outra diferenciação, entre atos diretos e indiretos, sendo os primeiros por vezes sentidos como mais indelicados (Carreira, 2001: 102), temática de que agora nos ocuparemos, na articulação entre o funcionamento dos verbos modais e o princípio da cortesia ou delicadeza.

5.2.5. Os verbos modais em atos indiretos e o princípio da cortesia

Alguns exemplos de atos indiretos foram já apresentados nos valores deônticos pragmaticamente condicionados (63 e 64), sugerindo neste caso, em primeira instância, uma leitura de obrigação transformada em convite ou pedido. A reinterpretação pragmático-discursiva do valor modal primitivo de um enunciado e a relação do princípio da cortesia com a modalidade são dois aspetos que tornam clara a importância de avaliar os atos ilocutórios subjacentes ao uso de certos modais, tal como vimos a propósito do pedido e da permissão (Roulet, 1980).

Do mesmo modo que uma obrigação pode ser contextualmente atenuada, funcionando com uma intensidade modal mais fraca (convite, pedido), também um enunciado semanticamente localizado nas modalidades interna ou externa ao participante pode ser metaforicamente assumido como uma obrigação *imposta* ao interlocutor.

(66) "E esto podes tu bem veer, por prova desta espada ca tu vees, que milhor cavaleiro ca ti a ganhou" (*Demanda do Santo Graal*, título 20, fólio 6d)

Em (66), enunciado retirado de um dos textos medievais que analisaremos na secção 6, a primeira leitura de *poder* será externa ao participante, por existirem condições que conduzem à situação apresentada (ver que melhor cavaleiro ganhou a espada). No entanto, este enunciado não apresenta um valor meramente assertivo, antes funciona como uma *imposição* ao interlocutor, no sentido de o obrigar a aceitar esta perspetiva e a assumir a sua inferioridade. O uso da segunda pessoa combinada com o

advérbio *bem* contribui para intensificar o efeito perlocutório deste ato de linguagem, por implicar mais o alocutário.

A intensificação e a atenuação são duas estratégias discursivas utilizadas no âmbito do princípio da cortesia[92], a que agora voltamos para avaliar a sua relação com os modais em estudo, na sequência do que autores como Bernard Pottier (2001) ou Maria Helena Carreira (2001; 2014) defendem. Esta linguista sustenta que "la politesse linguistique relève, de notre point de vue, du domaine modal: il s'agit bien des égards, de la considération que le JE accorde au TU et/ou au IL" (Carreira, 2001: 103), do mesmo modo que a intencionalidade, os objetivos comunicativos do sujeito e as escolhas daí decorrentes também se situam na esfera da modalidade. A delicadeza, termo que a autora prefere a cortesia[93], envolve ainda uma desatualização temporal e modal "em isossemia semântica com uma certa distanciação" (Carreira, 2001: 88), o que justifica o recurso a tempos como o imperfeito e o condicional em enunciados que se reportam ao futuro (67), sem que a dúvida se instale no interlocutor sobre a localização temporal da ação.

(67) Devias ver este filme.

Ao contrário do que constatamos em outras situações em que o imperfeito de *dever* assume um valor de obrigação e até de recriminação, aqui funciona como uma recomendação, com uma intensidade modal mais fraca. A leitura do enunciado resulta, na verdade, da combinação da desatualização temporal com o tipo de situação descrita (*ver um filme*), que provoca um efeito de atenuação. Se em causa estivesse, por

[92] Numa publicação que perpetua o testemunho de vários investigadores num encontro internacional sobre o tema, Isabel Roboredo Seara (2014) considera a cortesia "um princípio que rege a dinâmica interacional e que contribui para o equilíbrio social (...) presente, sob as formas real, virtual ou disfarçada, em esferas que vão do discurso político ao pedagógico, desde a mais remota Antiguidade à ciberlinguagem que hoje domina o nosso quotidiano" (Seara, 2014: 11). Para uma caracterização da expressão linguística da delicadeza ou cortesia em português, ver Carreira (2001). No que diz respeito à relação entre cortesia e atos injuntivos, encontramos em Duarte (2006) uma síntese dos recursos linguísticos utilizados, de que neste capítulo destacamos o papel dos verbos modais.

[93] Num artigo de 2014, Helena Carreira apresenta um esclarecimento metalinguístico: "Na utilização corrente, 'cortesia' evocará fortemente regras de etiqueta, enquanto 'delicadeza' será sentido como mais abrangente, incluindo a interioridade – ou, em termos linguísticos, a 'intencionalidade' – e as suas manifestações. Quanto a 'polidez', termo menos utilizado, evoca a superfície polida, sem ângulos ou imperfeições" (Carreira, 2014: 29). E conclui com a sua *inclinação*: "o termo 'delicadeza', pela sua abrangência na intuição linguística dos falantes, estaria mais apto do que o termo 'cortesia' a designar um domínio de estudo polifacetado que contemple tanto a intencionalidade e a relação interpessoal e social, como as manifestações verbais e não verbais e suas regras de funcionamento" (Carreira, 2014: 30).

exemplo, *trazer-me um café*, estaríamos antes perante um pedido ou até uma ordem *disfarçada*.

É o que sucede em (68), numa outra estrutura que contém um verbo modal e que se destaca por integrar uma frase interrogativa.

(68) Podia trazer-me um café?

Este tipo de frase constitui "l'appel à la disponibilité de l'allocutaire [qui] est une des façons prototypiques d'indirection pour les actes injonctifs" (Duarte, 2006: 161). O recurso a *poder* funciona, aqui, como forma de atenuar o caráter brusco, ou mesmo brutal, da ordem (Carreira, 2001: 87), protegendo a face negativa do alocutário, efeito que pode ser igualmente obtido através de outras formulações (69).

(69) Desculpa, mas tenho de fechar a porta.

O pedido de desculpas associado a *ter* de é outra forma de construir um ato indireto (Carreira, 2001), qualquer que seja o valor semântico que o verbo aqui assuma. Sem mais informação contextual, poderá ser deôntico (*sou obrigado a...*), mas também interno ao participante (*preciso de...*) ou até externo ao participante (*o barulho exterior leva-me a...*). Admitimos estar aqui perante um ato indireto se, ao produzir este enunciado, o locutor estiver, na realidade, a pedir a alguém que feche a porta, numa situação em que se dirija a alguém localizado, por exemplo, mais perto da porta, podendo facilmente fechá-la.

As construções modais participam, igualmente, em situações de proteção da face positiva do interlocutor (Carreira, 2001) como forma de atenuação de uma crítica que lhe é direcionada.

(70) Poderemos acreditar nisso? Será mesmo assim?
(71) Não podemos esquecer que / Temos de ter em conta que as circunstâncias mudaram.

Tanto em (70) como em (71) estamos face a atos indiretos de crítica mais ou menos atenuada ao interlocutor. No primeiro, o recurso ao futuro do indicativo e à interrogação situam-se no âmbito da modalidade epistémica com valor de incerteza, estratégia linguística um pouco mais suave de exprimir desacordo. Em (71), é a

modalidade deôntica (ou externa ao participante, de acordo com o contexto) que, indiretamente, permite ao sujeito manifestar discordância.

Um último exemplo de como a delicadeza linguística se relaciona com a modalidade tem que ver com o efeito que provoca na escalaridade modal presente na sequência *poder, dever* e *ter de.* Tal efeito envolve uma inversão dessa escala, um pouco à semelhança do que sucede com a negação, e pode equacionar-se a partir da comparação dos enunciados (72)-(74).

(72) Tens de provar este bolo.
(73) Deves provar este bolo.
(74) Podes provar este bolo.

Já em 1972, Robin Lakoff constatava essa singularidade para a língua inglesa, produzindo um comentário que nos parece adequado ao português:

> "At first it seems contradictory to say that a sentence containing *must* is more polite than one using *should* or *may*. Going by the ordinary uses of the modals, *must* imposes an obligation, while *should* merely give advice that may be disregarded, and *may* allow someone to do something he already wanted to do. (…) Normally this is true, but under special conditions the reverse is the case" (Lakoff, 1972: 911).

As condições especiais a que a autora se refere são de natureza social, por exemplo o estatuto dos interlocutores, e articulam-se profundamente com o princípio da cortesia, razão pela qual também em português sentimos o enunciado (72) como agradável, apesar do recurso a *ter de*, que, à primeira vista, poderia sugerir uma imposição, enquanto (74), em primeira análise uma autorização, pode ser encarado como pouco polido. Assim, de acordo com as regras de cortesia, usar *podes* será o mais desadequado, na medida em que o locutor realça, perante o seu alocutário, o seu estatuto superior, que lhe confere o direito de conceder ao outro permissão para realizar algo. Embora não tão ostensivo como *poder,* o recurso ao verbo *dever* torna-se, segundo Lakoff (1972), pouco simpático por enfatizar a qualidade da oferta do locutor e, consequentemente, o mérito do locutor ao fazer esta oferta. A maior adequação pragmática de *ter de* resultará, neste contexto, do facto de valorizar o interlocutor através do seguinte raciocínio: se, habitualmente, *ter de* impõe ao alvo deôntico a obrigação de fazer algo que não lhe agrada, neste caso, o que lhe é proposto pelo locutor

é algo que lhe dará prazer. É nesta contraexpectativa que residirá a força ilocutória de um enunciado com *ter de* no âmbito de certas situações de interação social.

O efeito de inversão dos polos da escalaridade que se verifica quando estes verbos são usados em expressões de cortesia parece aproximar-se bastante da influência do operador de negação sobre os modais, como veremos em 5.3., ou seja, um verbo forte como *ter de* transforma-se no ponto máximo da cortesia, enquanto usar um verbo fraco como *poder* corresponde ao ponto mínimo da cortesia (ou máximo da descortesia). Situado a meio da escala modal, o verbo *dever* não sofre um efeito de amplitude semelhante, embora o facto de estar mais próximo de *ter de* nessa escala o aproxime mais da *descortesia* evidenciada por *poder* em certos usos socialmente condicionados.

Em suma, parece possível admitir que, considerado o *Quadrado Modal* de Aristóteles e a organização dos eixos da possibilidade e da necessidade, *plasmados* nos verbos *poder*, *dever* e *ter de*, qualquer operação de *enfraquecimento* da força modal desses verbos, seja pela aplicação do princípio da cortesia, seja pelo uso de operadores de negação, produz uma inversão dos polos em que a escalaridade modal funciona. Pela negação, o possível torna-se impossível (*poder > não poder*) e o necessário torna-se não necessário (*ter de > não ter de*). Pelo princípio da cortesia, uma obrigação forte e eventualmente constrangedora torna-se uma recomendação agradável (*ter de*), enquanto uma permissão se transforma num ato descortês, aparentando sobranceria (*poder*).

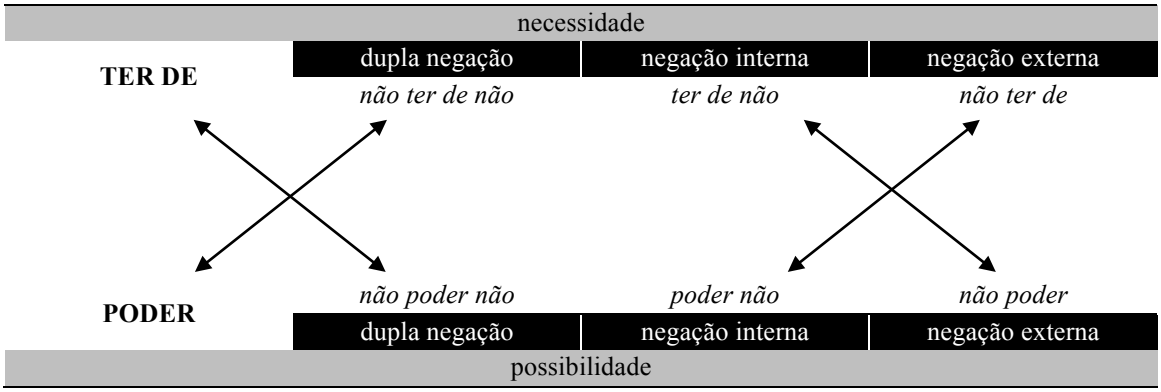
O *balanceamento* de critérios sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos afigura-se, assim, como um requisito essencial à avaliação do funcionamento linguístico dos verbos modais. A interpretação contextualmente determinada dos valores semânticos é determinante na compreensão dos enunciados, nem sempre sendo fácil uma especificação (clarificação) do valor de certos verbos, o que mobiliza fatores sintáticos, semânticos e pragmáticos, como consequência do processo de gramaticalização que sincrónica e diacronicamente condiciona o seu uso. Na interação entre fatores linguísticos e não linguísticos que afetam as leituras modais, avaliaremos seguidamente os efeitos do operador de negação.

5.3. Os verbos modais e a negação

Já em dois momentos abordámos explicitamente a relação entre a negação e a modalidade, primeiro procurando clarificar, a partir do *Quadrado Modal* de Aristóteles,

como o operador de negação atua sobre as expressões modais e, posteriormente, situando a modalidade nos pontos intermédios (ou em todos os pontos, conforme a perspetiva sobre o conceito) duma escala de polaridade. Veremos, agora, como estas informações contribuem para caracterizar os verbos modais a partir da sua *reação* face aos operadores de negação.

Na figura XIV, procuramos representar graficamente essa interação, colocando à esquerda (primeira coluna) o polo positivo e à direita (restantes três colunas) o negativo, no topo o eixo da necessidade e na base o eixo da possibilidade. Constatamos, assim, que o que afirmáramos a propósito da negação da possibilidade e da necessidade se projeta diretamente na negação dos verbos *ter de* e *poder*: a dupla negação de um corresponde à afirmação do outro, enquanto a negação interna de um corresponde à negação externa do outro.



Nota: As setas assinalam uma relação de equivalência

Figura XIV – O operador de negação e os verbos *ter de* e *poder*

Esta particularidade compreende-se pelo facto de *ter de* ser o modal que, em português, representa a necessidade máxima, relacionada com o *certo* na escala da epistemicidade e com o *obrigatório* na escala deôntica (cf. Fig. XI), e *poder* se situar no eixo da possibilidade e, consequentemente, no âmbito do *incerto* (escala da epistemicidade). Foi este o motivo que nos conduziu, na subsecção 1.1., a selecionar exemplos com ambos os verbos para ilustrar a relação entre negação e modalidade. Assim, do ponto de vista semântico, *não ter de não fazer algo* equivale a *poder fazer algo* e *não poder não fazer* significa *ter de fazer*. Do ponto de vista pragmático-discursivo, as duas expressões não terão um valor semelhante, de tal modo que, na interação, dizer a alguém que *não pode não fazer algo* corresponderá, eventualmente, a

uma estratégia de intensificação da força ilocutória do enunciado pelo recurso à dupla negação.

O mesmo tipo de comentário merecem as situações de negação interna ou externa de ambos os verbos: mesmo que *ter de não fazer* seja *sinónimo* de *não poder fazer*, é de admitir uma intensidade diferente em dois enunciados que incluam estas expressões. Em todo o caso, negar externamente *poder* significa transformar uma possibilidade em impossibilidade (logo, não necessária), enquanto negar externamente *ter de* corresponde a negar uma necessidade, transformando-a numa possibilidade (*possível que não*).

O facto de *poder* apresentar um *espectro* modal mais alargado do que *ter de* permite compreender que a negação interna ou externa do verbo suscite um leque mais variado de leituras. Assim, a negação externa de *poder* (*não poder*) é suscetível de desencadear uma interpretação interna ao participante, externa ao participante ou deôntica, mas não uma leitura epistémica, enquanto a negação interna do verbo (*poder não*) não produz uma leitura interna ao participante, mas viabiliza qualquer uma das outras três (externa, deôntica e epistémica). A combinação da negação de *poder* (interna, externa ou dupla) com o infinitivo composto bloqueia a leitura deôntica se *poder* estiver no presente, mas valida-a se *poder* estiver no imperfeito ou no condicional. Quanto a *ter de*, a leitura deôntica é preferencial com qualquer tipo de negação, embora não seja a única possível.

A relação de *dever* com a negação é diversa e merece um tratamento particular. Situando-se este verbo num ponto intermédio da escala modal, embora mais próximo de *ter de*, os efeitos da negação acima assinalados não se produzem do mesmo modo. Do ponto de vista sintático, a negação externa é mais habitual, mesmo correspondendo, semanticamente, a uma negação interna, ou seja, à negação do predicado que se combina com o modal, situação designada por negação antecipada ou transporte da negação (Oliveira & Mendes, 2013: 656; Campos, 1998: 120).

(75) Eles não devem fazer o trabalho.
(76) Eles devem não fazer o trabalho.

A frase (76), produzida numa situação diferente, por exemplo como reação a um outro enunciado, parece menos espontânea do que a frase (75) e pode, inclusive, assumir um valor modal mais forte, pois "the negative force in the transported reading is

perceptibly weaker than that in its nontransported congener" (Horn, 1978: 131), num exemplo que permite sublinhar, uma vez mais, a vantagem de considerar *interfaces* entre sintaxe, semântica e pragmática. Ambas as frases têm, contudo, um sentido equivalente, porque é sempre o predicado *fazer o trabalho* que está a ser semanticamente negado, mesmo que o operador de negação se situe à esquerda do verbo modal. Esta afirmação é válida quer consideremos uma interpretação deôntica, quer uma interpretação epistémica, como se verifica nas duas paráfrases:

a. Eles têm a obrigação de não fazer o trabalho. (leitura deôntica)
b. É provável que eles não façam o trabalho. (leitura epistémica)

Curiosamente, a elevação do operador de negação em a. determina uma mudança de interpretação da frase (*ter a obrigação de não ≠ não ter a obrigação de*), mas o mesmo não parece suceder com a leitura epistémica (*ser provável que não = não ser provável que*).

As duas leituras são possíveis perante a negação de *dever*, conquanto a associação prototípica de *dever* a uma obrigação possa fazer recair sobre a modalidade deôntica a leitura preferencial, salvo na combinação com o infinitivo composto. Neste caso, se o modal estiver no presente (*Eles não devem ter feito o trabalho*.), a interpretação epistémica parece proeminente, mas, no imperfeito ou no condicional, a leitura deôntica associada a uma contrafactualidade acaba por se evidenciar. A leitura epistémica destaca-se, igualmente, na combinação de *não dever* com predicados estativos, exceto se o predicado for controlável pelo sujeito. Esta é, aliás, uma situação em que a posição do operador de negação não será irrelevante para a interpretação preferencial (*Ele não deve ser simpático ≠ Ele deve não ser simpático*), parecendo desencadear a negação externa uma leitura epistémica em primeira instância e a negação interna uma interpretação deôntica preferencial.

Uma outra proposta de descrição dos efeitos da negação sobre os verbos modais foi apresentada por Laurence Horn (1978), no quadro de uma caracterização mais abrangente das situações de subida da negação (*neg-raising*) em predicados de atitude proposicional, que exprimem a posição do locutor face à verdade do expresso na oração encaixada. O autor distribui estes verbos ao longo de uma escala de força modal, situando no polo superior os de maior força (*ter de, saber, ignorar*...) e no polo inferior os de menor força (*poder, permitir, ser possível*...). Em pontos intermédios encontram-

se outros verbos de força média, como *dever, parecer, acreditar* ou *desejar*. Apenas estes últimos admitem a subida da negação, enquanto os que ocupam as extremidades da escala não desencadeiam este processo. Horn (1978) distingue numa *metaescala* (1978: 194) valores mais fortes e mais fracos, quer no plano epistémico, quer no plano deôntico. Os verbos situados a meio da escala estão mais próximos do polo positivo, explica Horn (1978), porque "a predicate *F* embedding a proposition *ø* is above the mid-point of its scale if and only if *Fø and F-ø* is a contradiction" (Horn, 1978: 195), o que se verifica em casos como *dever* ou *acreditar*.

(77) Ela pode preencher o impresso na íntegra, mas pode não preencher.
(78) * Ela deve preencher o impresso na íntegra, mas deve não preencher.

Em (77), é possível afirmar e negar a proposição sem criar qualquer anomalia, mas, em (78), o mesmo procedimento criaria uma contradição entre proposições.

5.4. O estatuto de auxiliaridade

A interação entre negação e modalidade é um dos argumentos convocados para equacionar um outro aspeto debatido na literatura e que tem que ver com o estatuto dos verbos modais na sua relação com a auxiliaridade[94]. Atualmente, costumam designar-se como semiauxiliares, na medida em que partilham algumas características com os verbos auxiliares, mas em outros aspetos funcionam de modo diverso, argumento que sustenta a perspetiva de uma desgramaticalização, tal qual a expusemos, seguindo a leitura de Silva (2015), na subsecção 4.3.

Se convocarmos a escala de auxiliarização (Heine,1993, apresentada em Silva, 1996) a que fizemos referência na secção 4 e que tem como etapa final a formação dos morfemas TMA (tempo, aspeto e modo) dos verbos, verificamos que os modais do português se encontram entre as fases C e D, típicas dos semiauxiliares e auxiliares, na medida em que desempenham já uma função gramatical, não evidenciam restrições à

[94] Os verbos considerados auxiliares na tradição gramatical repartem-se, segundo Gonçalves (2002) em dois grandes grupos: os auxiliares propriamente ditos, seguidos de particípio passado, como *ter*, e os verbos de reestruturação. Estes últimos formam uma unidade sintática com o verbo do seu complemento infinitivo (predicado complexo) e dividem-se em verbos de elevação (*poder, dever*) e verbos de controlo (*querer, conseguir*). Os de controlo têm a particularidade de impor restrições semânticas sobre a seleção do sujeito e de permitir a ocorrência de um pronome anafórico como sujeito do verbo infinitivo. Os verbos auxiliares participam em construções ligadas à temporalidade, à modalidade e à voz (Benveniste, 1974).

seleção do sujeito (cf. 5.2.3.) e perdem certas propriedades sintáticas. Ao mesmo tempo, ainda não se encontram estabilizados na fase E, típica dos verbos que não podem ser negados separadamente, pois o seu funcionamento face à negação não é homogéneo, como vimos. A oscilação entre auxiliaridade e não auxiliaridade mantém-se quando considerados outros critérios sintáticos e semânticos, que agora apresentaremos.

Assim, os modais funcionam como auxiliares, do ponto de vista semântico, por não imporem restrições ao sujeito, que pode ser ou não humano, o que resulta do facto de não atribuírem qualquer papel temático, que será atribuído pelo verbo principal. Tal constitui uma marca de gramaticalização, envolvendo um enfraquecimento temático (*bleaching*) destes verbos, que se tornam semanticamente menos restritivos quando comparados com os verbos plenos.

Numa perspetiva sintática, são verbos de elevação, ou seja, não selecionam argumento externo e permitem que "o sujeito da completiva que subcategorizam ocorra como sujeito da frase superior" (Duarte, 2003: 613)[95]. Além disso, tal como os auxiliares, perdem várias propriedades. Por um lado, não admitem uma completiva finita (79) e, por outro, também não integram construções com imperativo (80).

(79) *Ele pode que venha hoje.
(80) *Pode fazer isso!

Os modais não admitem, igualmente, nominalizações, a apassivação, nem complementos nominais, apenas se associando a formas nominais do verbo, de tal modo que o complemento de um verbo auxiliar é reinterpretado como verbo principal (Gonçalves & Costa, 2002). Estes traços permitem considerar que os verbos modais integram um único domínio frásico com dois verbos morfologicamente independentes, o que pode comprovar-se com outras duas propriedades: o facto de admitirem a subida do clítico (81) e o movimento longo do objeto (82).

(81) Ele não o podia ver.
(82) Deviam-se fazer as obras.

[95] Ao contrário do verbo *parecer*, que pode ocorrer (*Os alunos parecem estar interessados.*/*Os alunos parece que estão interessados.*) ou não (*Parece que os alunos estão interessados.*) numa construção de elevação, *poder* e *dever* apenas admitem essa construção.

A subida do clítico sublinha a proximidade que se verifica entre o verbo modal e o verbo pleno, enquanto o movimento longo do objeto, ou seja, a retoma do objeto através do pronome *se* junto ao modal, opera localmente e não pode ultrapassar uma fronteira frásica.

Estes verbos evidenciam, assim, uma certa *solidariedade* com o verbo encaixado, conquanto admitam que entre eles se interponham algumas formas (*Podia**-se** pensar nisso. / Podia **ainda** vir mais tarde.*), circunstâncias que apenas evidenciam a sua independência morfológica, mas não sintática. Esta coesão sintática traduz-se, ainda, no facto de se constituírem como um predicado complexo, com um único sujeito, sendo o verbo encaixado defetivo e podendo pertencer a qualquer subclasse sintática (impessoais, transitivos e intransitivos). Numa perspetiva semântica, também se verifica essa ligação no facto de o verbo encaixado depender do modal/auxiliar, que define, assim, informações temporais, modais e aspetuais.

Em português, modais e auxiliares partilham uma outra característica – admitem flexão –, embora o verbo *dever* seja defetivo no pretérito perfeito, pela sua natureza deôntica, e raro no futuro do conjuntivo. Finalmente, não admitem a ocorrência de modificadores adverbiais com valores temporais compatíveis, mas admitem essa coocorrência se os intervalos de tempo se sobrepuserem, o que permite compreender a agramaticalidade de (83), porque *hoje* e *amanhã* são tempos não coincidentes, e a gramaticalidade de (84), uma vez que *durante a tarde* pode fazer parte do intervalo temporal contemplado em *hoje*.

(83) *Ela hoje pode comprar o livro amanhã.
(84) Ela hoje pode comprar o livro durante a tarde.

Apesar de serem numerosos os critérios que aproximam auxiliares e modais – justificando que, historicamente, estejam integrados na mesma subclasse –, há, contudo, alguns traços distintivos. Tipicamente, estes verbos não podem ser negados separadamente (fase E da escala de auxiliarização), mas, neste particular, *poder* e *dever* comportam-se de modo diverso, como acima procurámos demonstrar. Com o verbo *dever*, a negação não altera a leitura da frase e é questionável se o operador pode ter o verbo encaixado sob o seu escopo. Com *poder*, ambas as construções são gramaticais e desencadeiam interpretações diferentes. Esta oscilação leva Anabela Gonçalves (2002: 49 e 50) a admitir estarmos, neste caso, perante dois domínios frásicos. Um outro

argumento favorável a esta teoria prende-se com o facto de tanto *poder* como *dever* admitirem a adjacência do clítico ao verbo encaixado (*O João pode vê-lo.*), ao contrário do que sucede com os verbos tipicamente auxiliares (Eles têm-na visto vs *Eles têm visto-a), razão pela qual os modais acabam por ser mais prudentemente considerados semiauxiliares. Estes dois argumentos (o efeito do operador de negação e a não obrigatoriedade de subida do clítico) sustentam, como vimos, a ideia de a gramaticalização não afetar de forma plena a evolução dos modais (Silva, 2015), sobretudo em línguas como o português e o espanhol, sendo diferente o funcionamento do francês e do italiano a este nível.

5.5. Sobremodalização e coocorrência de modais

Não obstante as restrições sintáticas a que estão sujeitos, os verbos modais exibem a possibilidade de coocorrência com outros modais (Oliveira & Mendes, 2013: 851-854). Neste caso, que Benveniste (1974) designa *sobremodalização*[96], embora envolvendo operações de natureza diversa (Campos, 1997), é habitual o modal colocado em primeiro lugar assumir uma leitura epistémica, quer na sequencialização de dois modais, quer no encadeamento, igualmente possível, mas bem menos frequente, de três. Esta regularidade resulta do facto de o valor epistémico ser exterior à proposição encaixada, ou seja, seguindo os termos de Halliday (2004), de se tratar de um comentário à relação predicativa, razão pela qual a interpretação epistémica é bloqueada nos verbos que se encontram em segunda posição.

(85) Ele deve poder vir amanhã. (probabilidade)
(86) Ele pode ter de vir amanhã. (possibilidade)

[96] A perspetiva de Benveniste (1974) e de Campos (1997) face a este conceito não é consensual. O linguista francês refere-se à *surmodalisation* ou "modalisation au second degré" (Benveniste, 1974: 191) para designar todas as situações de combinação de verbos modais, quer quando se associam dois verbos que apenas se ligam ao infinitivo (*modais de função*, como *poder* e *dever*), como nos exemplos (85) a (88), quer quando a um destes verbos se junta um *modal de assunção*, como *querer*, *saber* ou *crer*, que apresenta a particularidade de poder ocorrer igualmente com conjuntivo ou indicativo (*Eu quero poder fazer esta tarefa em boas condições. / Eu quero que tu possas fazer esta tarefa em boas condições.*). Henriqueta Costa Campos (1997), partindo da distinção entre *modalização* e *modulação* de Halliday a que acima aludimos, restringe a sobremodalização à coocorrência de duas operações de aplicação da modalidade epistémica. Assim, nos exemplos (85) e (86), há uma única situação de modalização (*Ele deve/Ele pode*) de uma relação predicativa complexa que integra um exemplo de modulação (*poder/ter de vir amanhã*).

Nestes dois exemplos, a única leitura possível para o verbo colocado na primeira posição é a epistémica, enquanto o verbo que figura em segundo lugar poderá corresponder às modalidades interna ou externa ao participante ou deôntica em (85) e deôntica ou externa ao participante em (86). Esta leitura é imperiosa quando em causa está o verbo *poder*, mas concorre com a leitura deôntica em outras situações de coocorrência de modais, como, por exemplo, em certos enunciados com *dever* e, sobretudo, *ter de*.

(87) Todos deveríamos poder ouvir música.
(88) Os trabalhadores têm de poder sair a horas do emprego.

Em (87), *dever* exibe um valor deôntico, enquanto *poder* parece ter como leitura preferencial a modalidade externa ao participante. Numa construção como esta, tanto o alvo como a fonte deôntica estão discursivamente *apagados*, de tal modo que uma paráfrase possível seria: *Alguém deve ser obrigado/aconselhado/instigado a criar condições para todos ouvirmos música.* Em (88), *ter de* é igualmente deôntico, enquanto *poder* é interpretável ora como deôntico (a entidade patronal tem de permitir a saída a horas), ora como modalidade externa ao participante (têm de ser criadas condições para que essa saída atempada ocorra, por exemplo, ao nível dos transportes ou do cumprimento de determinados requisitos laborais).

A partir deste conjunto de exemplos, é possível verificar, no que toca à primeira posição, uma gradação dos três verbos nos valores que podem assumir: *poder* é sempre epistémico; *dever* é quase sempre epistémico, mas pode funcionar como deôntico em predicados controláveis pelo alvo deôntico; e *ter de* assume preferencialmente leitura deôntica, embora possa representar uma crença forte. O facto de a leitura epistémica estar bloqueada na segunda posição não impede que aí ocorram os verbos *poder* ou *ter de*, graças à sua polivalência modal. É o verbo *dever* que parece resistir a essa colocação frásica, talvez pela proeminência do valor de obrigação (Oliveira & Mendes, 2013: 652) e, eventualmente, pelo facto de se situar num ponto intermédio da escala da modalidade, aspeto que, como vimos, induz, também, uma relação muito particular com o operador de negação. Não são gramaticais duas ocorrências consecutivas do mesmo modal (**Ele pode poder.*)

Uma situação mais consensualmente admitida como exemplo de sobremodalização – e que não corresponde a uma coocorrência de verbos modais, mas

de operadores modais – é a da combinação de semiauxiliares com o futuro do indicativo, na medida em que ambos colaboram na construção de um comentário sobre um estado de coisas, como em *Ela deverá ter chegado tarde a casa*, enunciado no qual o verbo *dever* exprime uma crença, valor igualmente veiculado pelo recurso ao futuro do indicativo. Tal situação configura uma redundância habitual nos usos linguísticos, eventualmente como forma de atenuação discursiva, por exemplo decorrente da vontade do locutor em evidenciar a sua dúvida face àquilo que afirma.

5.6. Ambiguidade semântica e pragmática

Como percebemos através dos exemplos apresentados, uma das características que definem os verbos modais é a possibilidade de ativarem leituras diversas, temática que tem motivado vários estudos ao fazer emergir "mil problemas para os linguistas e nenhum para os falantes", como refere Augusto Soares da Silva (2006: 35) a propósito da polissemia e das relações que estabelece com a monossemia e com a homonímia. Esta última é, aliás, apresentada por alguns autores como uma explicação mais *radical* para o que sucede no caso dos modais, embora, na bibliografia consultada, tenhamos encontrado referências mais frequentes à ambiguidade, seja monossémica, seja polissémica.

De Haan e Hansen (2009) escapam a esta polémica terminológica ao considerarem os modais "word-like elements which are polyfunctional in the sense that they express no less than two types of modality" (de Haan & Hansen, 2009: 3), característica que pode ser encarada como um tipo de *semantic bleaching* e, consequentemente, um enfraquecimento da *integridade* do signo, em particular do seu peso (cf. parâmetros de Lehmann, 2002). Assim, ao lado do significado invariante, sistémico do verbo, importa considerar também o significado contextualizado (na frase) e o significado discursivo prototípico (Neves, 2000: 122), na medida em que "a oposição entre epistêmico e não-epistêmico não reside propriamente nos modais, mas fora deles, devendo ser descrita como resultado de contextualização" (Neves, 2000: 119). O contexto corresponde ao conjunto de hipóteses de que o alocutário dispõe para a interpretação de um enunciado, embora nem sempre permita esclarecer cabalmente certas leituras modais.

Numa tentativa de descrição e explicação de um fenómeno transversal a várias línguas, a perspetiva homonímica percorre os estudos de alguns autores. Sweetser

(1984), embora favorável a uma leitura polissémica dos modais, dá conta de que "much recent linguistic work seems to treat English modal verbs as essentially cases of homonomy rather than ambiguity, tacitly assuming that (whatever the historical development may have been) epistemic and root modality are synchronically unrelated" (Sweetser, 1984: 59). Lyons, por exemplo, sustenta que, "the alleged ambiguity, in utterance, between the use of such sentences to make existential statements and their use to create obligations, prohibitions, permissions and exemptions is not a linguistically based ambiguity at all" (Lyons, 1977: 841).

A ambiguidade parece, todavia, mais presente na teorização sobre a temática. Em Thomas Johnen (2010), encontramos descrita uma oscilação entre uma leitura monossémica e uma leitura polissémica destes verbos, que Corbari e Bidarra (2007) igualmente equacionam no caso de *dever*, juntando uma possível interpretação homonímica, enquanto Sueli Costa (2009) avalia o caráter camaleónico de *poder*, defendendo a existência de uma "situação de expansão polissémica" (Costa, 2009: 3).

As duas perspetivas (monossemia e polissemia) de abordagem da ambiguidade, sustenta Johnen (2010: 80), "não se excluem, mas (...) são, ao contrário, duas análises que enfocam níveis diferentes de abstração na organização semântica cognitiva", afigurando-se o contexto como elemento decisivo para a atribuição de um determinado valor modal aos enunciados. Assim, a leitura monossémica dos modais justifica-se com o facto de terem na base a mesma operação mental, aplicada ao raciocínio ou à ação, enquanto a leitura polissémica ocorre num nível menos abstrato em que se produzem sub-esquemas mentais ativados pelos contextos selecionados, sendo o valor deôntico prototípico.

Também Kratzer (1981) e von Fintel (2006) sustentam que a ambiguidade é estrutural nos modais em causa, mas que a (aparente) polissemia apenas se resolve em contexto, porque aí assumem "a particular shade of meaning" (von Fintel, 2006: 5). Será também o contexto, numa leitura essencialmente monossémica proposta por Valentine Hacquard (2011), a contribuir para esclarecer eventuais dúvidas: "it seems that we should give a single meaning for those modals that show an ambiguity, and derive the variety of flavors via some contextual factors (providing lexical restrictions for unambiguous modals like *might*)" (Hacquard, 2011: 1489). A ambiguidade inscreve-se, assim, nas estruturas linguísticas e "this multiplicity of modal meanings is common enough cross-linguistically, and in languages from different families, so as to make a

lexical ambiguity account unlikely: it is highly improbable that the same lexical accident should be found in language after language" (Hacquard, 2011: 1489).

No mesmo sentido de comparação entre línguas, mas valorizando critérios sintático-semânticos, Barbiers (2002) recorda que em diferentes línguas românicas e germânicas os mesmos verbos podem exprimir diferentes valores modais e procura uma explicação para este facto, percorrendo testes sintáticos que poderiam ajudar a esclarecer o assunto e concluindo que a resposta é, ainda, problemática. "Questions about the argument structure of the modals, the position of modals and the relation between syntactic properties and semantic ambiguity have been sharpened considerably" (Barbiers, 2002: 15), mas não terão ainda favorecido o esclarecimento cabal da ambiguidade. Em todo o caso, é possível assumir que "the ambiguity of modal verbs is primarily determined by syntactic and semantic properties of the complement of the modal" (Barbiers, 2002: 70).

Sweetser (1990: 58) mobiliza argumentos de natureza semântico-cognitiva para explicar a leitura polissémica dos verbos modais, considerando que tal perspetiva "may lie rather in the presence or absence of a metaphorical mapping than in the presence or absence of a single feature making the sense more specific". Daqui resultam duas ideias centrais nesta proposta. Por um lado, considerados os vários processos que permitam descrever a evolução semântica, a autora defende, no âmbito dos modais, que será a metáfora e não a especialização a operar, ou seja, que existirá uma relação polissémica motivada entre dois usos e não um valor semântico único pragmaticamente condicionado. Por outro lado, situa a ambiguidade numa hesitação entre o nosso entendimento sociofísico de força e um mapeamento desse entendimento no domínio do raciocínio.

Por aquilo que atrás ficou descrito no âmbito dos mapas semânticos e pelas afinidades diacrónicas existentes entre *dever* e *poder*, faremos referências mais frequentemente a uma leitura polissémica, um pouco na sequência do que encontramos também em Cornillie *et al.* (2009) no quadro de uma comparação entre línguas românicas.

Uma outra forma de ambiguidade, não estrutural, mas pragmática, na leitura dos modais é apresentada por Henriqueta Costa Campos (1994), considerando o seguinte enunciado:

(89) Esta casa deve ser protegida para ser vendável.

Duas leituras são possíveis, como comprovam as seguintes paráfrases:

(89a) É provável que a casa seja protegida para ser (tão) vendável.
(89b) É obrigatório proteger a casa para que seja vendável.

O contexto discursivo torna-se necessário para esclarecer o significado deste enunciado, pois o valor modal de *dever* interage diferentemente com o valor aspetual do infinitivo composto e com o valor da preposição. A paráfrase (89a) é epistémica, situando-se a proteção da casa e o facto de ser vendável (ou tão vendável, com um mecanismo de intensificação veiculado pelo advérbio) num momento anterior ao tempo da enunciação, o que ativa, neste caso, a leitura de suputação, dentro dos valores propostos pela autora (cf. Campos, 1998). O infinitivo composto tem, aqui, um valor aspetual perfetivo. Em (89b), valoriza-se uma leitura deôntica, de obrigação ou forte recomendação, o que faz projetar no futuro ambas as situações, ou seja, a proteção da casa e a sua venda como consequência desejável. Na primeira paráfrase, a preposição *para* introduz o argumento que desencadeia a suposição, enquanto na segunda surge como uma conjunção final.

A ambiguidade pragmática induz, assim, a necessidade de consulta do contexto para clarificar determinada leitura dos modais, ocorrendo, igualmente, em enunciados cuja interpretação pode oscilar entre uma asserção ou um ato diretivo (Campos, 1994), conforme se trate de uma informação sobre uma ordem ou da formulação da ordem propriamente dita.

Procurámos, até este momento, *redesenhar* uma caracterização da modalidade como categoria presente em várias estruturas das línguas, em particular nos semiauxiliares modais, de que nos ocupámos com mais pormenor na secção 5. As leituras modais não são ativadas a partir de itens lexicais isolados, mas das estruturas em que eles se integram: frases, enunciados, textos, discursos. A gramaticalização surge, neste cenário, como um processo, sincrónico e diacrónico, que permite descrever, à luz de argumentos sintáticos, semânticos, pragmático-discursivos e cognitivos, o funcionamento da modalidade nas várias línguas, designadamente no português. Antes de reinvestirmos algumas dessas informações no contexto pedagógico, procuraremos traçar um cenário da ocorrência dos semiauxiliares modais nas produções linguísticas na

primeira sincronia do português, equacionando, ao mesmo tempo, uma relação entre esses usos e os discursos em que figuravam. O conhecimento da história da língua portuguesa e, em concreto, das estruturas modais da época medieval trará um contributo para a compreensão do *espectro* modal do presente linguístico.

6. Os verbos *poder* e *dever* no português medieval – estudo linguístico

Apresentados os traços que contribuem para uma caracterização linguística dos verbos *poder* e *dever*, procuraremos, agora, avaliar o seu funcionamento na primeira sincronia atestada da língua, o português medieval[97]. Desenvolvemos, para tal, um estudo que assumiu como ponto de partida a ocorrência desses verbos em textos que se inscrevem em diferentes géneros e em diversas tradições discursivas, de forma a tornar a caracterização modal mais abrangente e pluridimensional, ao mesmo tempo que admitimos a existência de uma correlação entre tradição discursiva, género discursivo e valores modais. Assim, organizámos a apresentação deste estudo em três momentos principais.

Inicialmente, enunciamos a motivação, as questões de investigação e os objetivos do trabalho desenvolvido, convocando, na mesma subsecção, os contributos da Pragmática Histórica, nas suas diferentes vertentes, *Tradições Discursivas* incluídas, e da Linguística textual e discursiva. Esta *evocação* teórica decorre da necessidade de juntar às propostas tipológicas sobre a modalidade atrás abordadas certas noções e recursos metodológicos importantes para um estudo desta natureza.

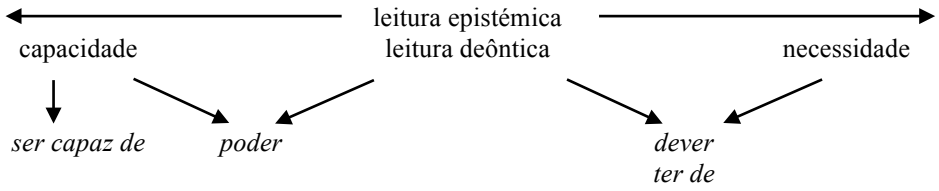
Posteriormente, procedemos à caracterização da amostra: textos notariais dos séc. XIII a XVI, da região de Entre-Douro-e-Minho, e *A Demanda do Santo Graal*, novela cavaleiresca cuja tradução portuguesa terá começado na segunda metade do séc. XIII. Aqui, destacamos aspetos mais gerais da constituição destas obras, bem como as condições socioculturais e discursivas subjacentes à sua elaboração e que se revelam determinantes na análise dos semiauxiliares modais que aí ocorrem. Neste momento, dedicaremos alguma atenção, igualmente, à metodologia seguida e aos procedimentos adotados.

Finalmente, apresentaremos os resultados do estudo, quer com os textos notariais (subsecção 6.3.), quer com *A Demanda do Santo Graal* (6.4.), reservando para a secção 7 uma avaliação geral da presença de *poder* e *dever* em textos de diferentes tradições e géneros do período medieval. Ao longo da análise e, consequentemente, na etapa de síntese, teremos em consideração que nem sempre se torna fácil fixar uma

[97] Optámos por considerar apenas estes dois verbos, deixando para uma investigação posterior os verbos *ter de* e *haver de*, menos frequentes neste período (Xavier, 2008) e com valores semântico-pragmáticos nem sempre coincidentes com os atuais (Xavier, 2008; Silva, 1999), muito embora tenhamos a consciência de que o seu estudo poderá contribuir para traçar um cenário mais completo das estruturas modais na primeira sincronia do português.

interpretação modal inequívoca para estes verbos, o que, longe de constituir um óbice, se afigura revelador das afinidades (sincrónicas e diacrónicas) entre os diferentes valores, numa relação escalar eloquente quanto à plasticidade da língua e que retomamos na Figura XV.

Figura XV – Relação entre valores modais e semiauxiliares modais



6.1. Motivação, objetivos e questões de investigação

O presente estudo decorre de duas motivações principais, uma de caráter mais geral e outra de caráter mais específico (e pragmático). O interesse pelo modo como o passado informa e *enforma* o presente linguístico e como permite esclarecer, em vários contextos, mas de modo muito particular no contexto pedagógico, os usos da linguagem é uma preocupação constante na investigação que temos desenvolvido. A descoberta da *modalidade* como matéria de pesquisa surgiu com a frequência do seminário de Semântica, na etapa curricular do Doutoramento, sob proposta da docente.

Os passos iniciais envolveram a exploração de textos notariais da época medieval, numa perspetiva sintático-semântica, mas em breve se deslocaram para outros géneros e tradições do discurso e, consequentemente, para um ponto de vista pragmático-discursivo, sustentado nos contributos do seminário de Linguística Histórica. Esta deslocação não envolveu a eliminação ou a sobreposição de informações e de ferramentas de análise, mas antes um *movimento modular* (cf. cap. I, § 2.4.1.2.5.) que privilegia o estabelecimento de *interfaces* entre as várias componentes da linguagem, pois, como sublinha Olívia Figueiredo (2003: 338), "a língua produz instruções para a sua interpretação".

Composto este cenário, uma motivação complementar resultou, já *in medias res*, da constatação de que os textos medievais evidenciam estruturas modais muito próximas das que se encontram no contexto de ensino da língua. Sendo as crianças confrontadas, desde muito cedo, na interação quotidiana, com fórmulas diversas de exprimir a possibilidade e a necessidade, muito frequentemente ao nível deôntico, é interessante verificar como vários desses usos estão presentes em textos como *A*

Demanda do Santo Graal, paralelismo a que não é alheio o pendor pedagógico da obra e que adiante valorizaremos devidamente.

Assim, decidimos desenvolver um estudo sobre o funcionamento dos semiauxiliares modais *poder* e *dever* em textos do português medieval, considerando os contributos das diferentes áreas e teorias linguísticas e tendo como propósito um ulterior reinvestimento pedagógico de certos aspetos explorados. Procuraremos, nessa medida, dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Os valores modais de *dever* e *poder* no português medieval são já os que se encontram na sincronia presente do português?
2. Será possível identificar uma relação entre tipos modais dominantes num texto e o género discursivo em que se integra?
3. De que modo o funcionamento linguístico dos semiauxiliares modais interage com uma tradição discursiva particular?
4. Poderá falar-se de um *continuum* sincrónico de gramaticalização dos modais no português medieval?

Estas questões acompanham alguns dos eixos principais do capítulo, no que diz respeito à caracterização linguística da modalidade e dos verbos modais (apresentada nas secções anteriores) e à relevância da investigação nas áreas da Pragmática Histórica, que *subsume* as tradições discursivas e a gramaticalização, e da Linguística textual e discursiva para uma compreensão mais completa do funcionamento da linguagem verbal. Destas questões e das motivações acima enunciadas resultam quatro conjuntos de objetivos que nos propomos desenvolver e que agora hierarquizamos:

1. Evidenciar a utilidade do estudo de textos do passado para compreender o presente linguístico.
2. Caracterizar os usos dos verbos *poder* e *dever* no português medieval de acordo com critérios sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, considerando os géneros e tradições em que se inscrevem:
   2.1. Verificar como tipos modais básicos podem ser especificados de acordo com os contextos em que ocorrem;
   2.2. Propor uma tipologia de *dever* e *poder* com base nestes critérios.
3. Equacionar a existência de um processo de gramaticalização no uso dos modais, com base nos critérios expostos no objetivo anterior:
   3.1. Encontrar um *continuum* sincrónico de gramaticalização a partir da análise de sequências textuais;
   3.2. Detetar marcas de um possível percurso diacrónico de gramaticalização.

4. Ilustrar uma eventual interação entre formas linguísticas que exprimem valores modais e determinadas tradições discursivas.

O primeiro objetivo, de caráter mais geral, encontra concretização no estudo dos verbos modais na primeira sincronia do português, pesquisa que desenvolvemos valorizando, entre outras, uma metodologia contrastiva que combine formas e funções linguísticas, consideradas num percurso *bidirecional*. O segundo tem que ver com a caracterização de *poder* e *dever* a vários níveis. Aqui, privilegiamos os contextos de ocorrência, num diálogo entre semântica, pragmática e discurso, procedimento que advogamos também no âmbito do ensino da língua (cf. capítulo I). Procuramos, em simultâneo, estabelecer uma ponte com os usos atuais, que será desenhada na secção 7. Os dois últimos propósitos delimitam e enquadram os contributos da Pragmática Histórica, plasmados na gramaticalização e no modelo das Tradições Discursivas, para a compreensão da *rede modal* no português medieval e, consequentemente, no presente linguístico. É ao tratamento do lastro teórico que esta disciplina tem construído que a partir de agora nos dedicaremos.

6.1.1. Pragmática Histórica e Linguística textual e discursiva

O estudo que desenvolvemos sobre as estruturas modais do Português Medieval, em particular sobre os semiauxiliares *poder* e *dever*, parte do pressuposto de que a compreensão do funcionamento destes verbos depende do contexto em que ocorrem, quer da sua *vizinhança* linguística, quer de certos fatores extralinguísticos que condicionam a produção dos atos discursivos. As interações verbais são, assim, o foco da nossa atenção, na medida em que a seleção dos recursos linguísticos adequados à expressão de uma certa intencionalidade depende do contexto de produção e receção dos enunciados.

Devemos à Pragmática a constatação deste facto e a construção, desde os anos 60, de um conjunto de *ferramentas* que permitem avaliar o efeito, na linguagem, de características específicas dos interlocutores, da situação comunicativa ou das imagens que locutor e alocutário constroem e procuram construir de si e do outro. Nas palavras de Joaquim Fonseca (1994: 102), "(…) importa assumir, em consonância com a natureza e funcionamento da língua e dos discursos, a centralidade da pragmática na teoria e na análise linguísticas – centralidade essa que não trunca nem muito menos

impede a consideração das interacções entre pragmática e semântica-sintaxe".

A relação entre linguagem e fatores pragmáticos é equacionada a partir dos textos, que "constituem uma instância de interacção social historicamente situada e mesmo determinada – o que suscita que o seu estudo atenda às condições da sua produção-recepção, nas suas diversas coordenadas: interdiscurso, formação sociodiscursiva, imagens do Locutor e do Alocutário" (Barros, 2010: 26 e 27). São precisamente estes os aspetos que consideraremos na análise dos textos medievais, apresentando-os, nos seus traços gerais, na subsecção 6.2.2., e reinvestindo-os, posteriormente, na descrição dos usos modais deste período. As informações consideradas enquadram-se num cenário teórico tributário da Pragmática Histórica e da Linguística textual e discursiva que agora exporemos brevemente.

6.1.1.1. Pragmática Histórica. O estudo das coordenadas enunciativo-pragmáticas dos textos orais e escritos iniciou-se ao longo dos anos 50 e 60, adotando uma perspetiva sincrónica, a única que permitiria uma observação em *tempo aparente* das condições de produção e receção desses textos. O desenvolvimento da investigação neste campo conduziu a uma preocupação com "as convenções do discurso que eram efectivas em estados linguísticos do passado" (Barros, 2002: 133), o que abriu caminho à constituição da Pragmática Histórica como disciplina a partir dos anos 80, situada na interseção entre a Pragmática sincrónica e a Linguística Histórica.

A impossibilidade de análise dos textos orais constitui um problema (cf. Jacobs & Jucker, 1995), mas não necessariamente um entrave à pesquisa nesta área, que tem privilegiado as produções escritas selecionadas de acordo com critérios específicos, o primeiro dos quais será a viabilidade de se reconstituir, para um determinado texto, as condições enunciativo-pragmáticas, através de "procedimentos analógicos, aproximativos, como por exemplo a reconstituição por conjectura do quadro em que se movem Locutor e Alocutário" (Barros, 2002: 135). Adotam-se, neste cenário, metodologias *importadas* da sociolinguística, que permitem, por exemplo, comparar estilos dos locutores e diversos graus de formalidade.

Torna-se, assim, possível analisar a mudança linguística determinada por alterações de circunstâncias ou o funcionamento da língua em sincronias passadas, tal como sustentam, num texto fundador, Jacobs e Jucker (1995: 6): "historical pragmatics deals with changes in the linguistic structure resulting from altered communicative needs which are due to changes in the social structure".

A Pragmática Histórica analisa, assim, em estruturas textuais diversas, atos ilocutórios, marcadores discursivos, marcas de cortesia, dimensões acionais da linguagem e a intersubjetividade, conceitos que percorremos a propósito da modalidade, para verificar o modo como estes elementos evoluem de acordo com circunstâncias sociais particulares ou como se ligam a um género textual ou discursivo específico. Metodologicamente, procede-se ao levantamento dos atos de linguagem presentes num texto (escrito), para assim ser possível reconstituir a intencionalidade comunicativa e a interpretação dos alocutários, dados fundamentais para resolver o problema com que esta disciplina se debate e a que acima nos referimos: a falta de textos orais de sincronias do passado.

A investigação em Pragmática Histórica adota duas perspetivas diversas, mas complementares: "either historical linguistics becomes more pragmatic, or linguistic pragmatics becomes more historical" (Jacobs & Jucker, 1995: 5). A primeira das vias conduziu ao estudo de estruturas linguísticas em textos do passado, aí identificando marcas da relação entre os interlocutores, as condições de produção e receção e o objetivo do texto, área conhecida como Pragmafilologia. Quando o estudo pragmático assume uma *espessura* histórica, dedica-se à evolução das formas linguísticas e ao modo como são funcionalmente adotadas em diferentes estádios de uma língua, procedimento próprio da Pragmática Diacrónica. Aqui, é possível conduzir a pesquisa em duas direções diferentes: observar o modo como uma determinada forma preenche diversas funções (mapeamento diacrónico *form-to-function*) ao longo do tempo ou, então, como uma função é linguisticamente realizada em diacronia (mapeamento diacrónico *function-to-form*).

O estudo que efetuámos sobre os textos medievais procura combinar contributos da Pragmafilologia, por se dedicar a produções discursivas de uma sincronia particular da língua, e da Pragmática Diacrónica, por observar a relação entre várias formas e a função (modal) desempenhada ao longo do tempo. Por esta razão, na secção 7 faremos uma breve referência ao latim, *desenhando* a ponte que se constitui entre a língua matriz do português e a sincronia presente.

A relação do nosso trabalho com as duas áreas fica também explícita no recurso a propostas que delas decorrem. Assim, no âmbito da Pragmafilologia, têm sido produzidos trabalhos que permitem alimentar a ideia de que os géneros textuais constituem um molde linguístico-concetual que baliza as produções ao longo do tempo – modelo das Tradições Discursivas, que a seguir abordaremos. A Pragmática

Diacrónica, por seu turno, expande-se na teoria da gramaticalização, que, como temos visto neste capítulo, constitui um eixo central nos estudos sobre modalidade.

Deste modo, avaliaremos o funcionamento dos verbos modais em textos notariais dos séculos XIII a XVI, partindo do pressuposto de que se inscrevem numa tradição particular de produção textual e encarando as motivações pragmáticas da mudança semântica, no quadro de uma Linguística Histórica orientada para o discurso[98]. Tal como afirmavam há mais de 20 anos Andreas Jacobs e Andreas Jucker (1995), "pragmatics has learnt to look for communicative behaviour beyond the limits of the spoken word, and historical linguistics has learnt to ask questions that go beyond the immediate sentence and text boundaries of historical texts" (Jacobs & Jucker, 1995: 26).

6.1.1.2. Tradições Discursivas. Ao partirmos do pressuposto de que os textos se inscrevem em tradições particulares, estamos a convocar um modelo de análise linguística desenvolvido inicialmente em Tübingen, no quadro da Pragmafilologia, e conhecido como *Tradições Discursivas* (TD). Esta proposta surge na linguística alemã sob influência de autores como Coseriu (1988), partindo do princípio de que "não se pode falar 'universalmente' sem falar uma língua e sem produzir textos" (Kabatek, 2006: 506).

Coseriu (1988: 45-46) estabeleceu a distinção, que enunciámos na *Introdução* desta tese, entre o nível universal do *falar*, o nível histórico das *línguas* e o nível individual dos *textos* e *discursos*. A história das línguas será, segundo Kabatek (2008: 9), a historicidade primária, enquanto a história dos textos e da sua tradição a segunda historicidade, que se refere ao acervo cultural de uma comunidade e à sua memória textual e discursiva.

É a esta segunda historicidade que a investigação no âmbito das TD se dedica. Na verdade, não são só as línguas que têm uma história, também os textos se inscrevem em hábitos de produção que se desenvolvem independentemente da língua considerada, pois as tradições favorecem o uso de certas estratégias de verbalização. O estudo da textualidade assumiu-se, assim, como o objetivo principal destes investigadores, através da análise de elementos linguísticos, estruturais, tipológicos, situacionais e ilocutórios,

[98] Laurel Brinton (2001: 139 e 140) aponta três vias para o desenvolvimento da Análise do Discurso numa perspetiva histórica: "historical discourse analysis proper", que se assemelha à Pragmafilologia de Jacobs e Jucker (1995); "discourse-oriented historical linguistics", que se ocupa dos fatores discursivo-pragmáticos que condicionam a mudança morfossintática e semântica; e "diachronic(ally oriented) discourse analysis", que estuda as mudanças de marcadores, funções e estruturas discursivas ao longo do tempo.

objetivos desenvolvidos em conjunto com a linguística variacionista e com a pragmática.

Em articulação com a Pragmática Histórica, esta perspetiva defende que "existe uma história dos textos independente da história das línguas e que o estudo histórico das línguas deve tê-la em conta" (Kabatek, 2006: 507). Os textos e as tradições discursivas em que se inscrevem condicionam a escolha dos elementos linguísticos que os integram e funcionam como "moldes histórico-normativos, socialmente establecidos que se respetan en la producción del discurso" (Kabatek, 2001: VIII). Cada discurso evidencia uma filiação intertextual, vinculando-se a uma tradição de elementos situacionais, institucionais e linguísticos que se repetem, qualquer que seja a língua considerada.

É possível considerar que os enunciados produzidos pelos falantes de uma língua resultam de dois filtros: o sistema lexical e gramatical dessa língua e as tradições discursivas, situando-se estas na "relação de um texto em um momento determinado da história com outro texto anterior" (Kabatek, 2006: 510), por meio de uma evocação – por exemplo, encontrar alguém na rua evoca uma saudação (seja ela pronunciada ou não) – e de uma repetição com valor semiótico (de significação). Apenas são equacionadas as repetições linguísticas, totais ou parciais, e nem todas as repetições discursivas são tradições. A TD apresenta também um caráter composicional (Kabatek, 2006: 513), seja uma composicionalidade paradigmática quando a mesma forma evoca TD diferentes, seja sintagmática, na sucessão de diferentes TD ao longo de um texto. Os textos notariais, que são objeto de análise neste trabalho, ilustram de modo particularmente eloquente alguns aspetos dessa filiação *independente* da língua.

No sentido de demonstrar que, além dos fatores linguísticos (ou internos), há fatores externos que condicionam a mudança, e, em particular, o processo de gramaticalização, Concepción Company Company (2008) estuda as relações entre as tradições discursivas e a mudança sintático-semântica. Estabelece a autora seis variáveis de difusão dessa mudança: a profundidade histórica ou antiguidade da mudança, o aspeto fónico da forma inovadora, a frequência de uso, a categoria que muda, a sociedade que dinamiza a mudança e o género textual ou tradição discursiva em que se inscreve.

Neste último caso, a autora mexicana sustenta que "el avance de una innovación puede ser altamente dependiente del género discursivo que favorece la innovación" (Company, 2008: 38), estando a sua difusão mais relacionada com a

frequência de uso do que com a presença ou ausência de um elemento linguístico num determinado contexto discursivo. Este dado é particularmente significativo no *corpus* que adiante analisaremos, designadamente no aumento considerável e na diversificação de funções que o verbo *poder* assume entre os séculos XIII e XVI.

A relação com a linguística variacionista traduz-se naquilo a que Kabatek chama a *hipótese forte* das TD: "la historia de una lengua no presenta solo variación a nivel de dialectos, sociolectos o estilos sino que la lengua varia también de acuerdo con las tradiciones de los textos" (Kabatek, 2008: 8), na medida em que podem condicionar a seleção dos elementos linguísticos. Este paradigma permite combinar as perspetivas sincrónica e diacrónica, afastadas durante vários anos nos estudos linguísticos, através da constatação de que os processos de mudança não ocorrem isoladamente, mas num contexto específico de uso. É a utilização que faz a língua evoluir entre dois estados sincrónicos.

Entreabre-se aqui uma relação entre as diversas modalidades da variação sincrónica (diatópica, diastrática e diafásica) e as tradições discursivas, descrita nos seguintes termos por Kabatek (2006: 513): "O saber acerca das variedades é transmitido a miúdo mediante as TD, e o emprego situacional de elementos de variedades pode ser condicionado precisamente pelas TD". Não significa que tradição e variedade sejam termos equivalentes, mas apenas que se relacionam em determinados momentos: o contexto em que o discurso é produzido ou o estrato sociocultural que o cria podem projetar-se numa tradição que se liga ao uso de determinadas formas e fórmulas linguísticas. Por isso, como assumem Jacobs e Jucker (1995: 4), "the historical dimension does not differ systematically from such other dimensions as the geographical, the social, the stylistic and so on".

As propostas enunciadas pela Pragmática Histórica e pelas Tradições Discursivas assumem a importância do texto como elemento comunicativo, produzido sob certas condições contextualmente definidas. Esse pressuposto estabelece uma ligação particular com alguns aspetos decorrentes da investigação no quadro da Linguística textual e discursiva de que agora nos ocuparemos, no sentido de identificar e precisar certas noções que serão operativas no estudo de estruturas modais em textos medievais.

6.1.1.3. Linguística textual e discursiva[99]. As tradições discursivas evocam, como vimos, cenários textuais prévios, bem como as condições em que foram produzidos. Os textos mobilizam, assim, uma memória discursiva "alimentée en permanence par les événements co(n)textuels" (Adam, 2005: 27), ou seja, por aspetos gramaticais e por determinações socioculturais que subjazem à elaboração textual e discursiva. As unidades linguísticas são, neste cenário, "le support potentiel de reprises" (Adam, 2005: 26 e 27) e, evidenciando usos e estatutos diversos, justificam uma clarificação de noções habitualmente mobilizadas na investigação nesta área.

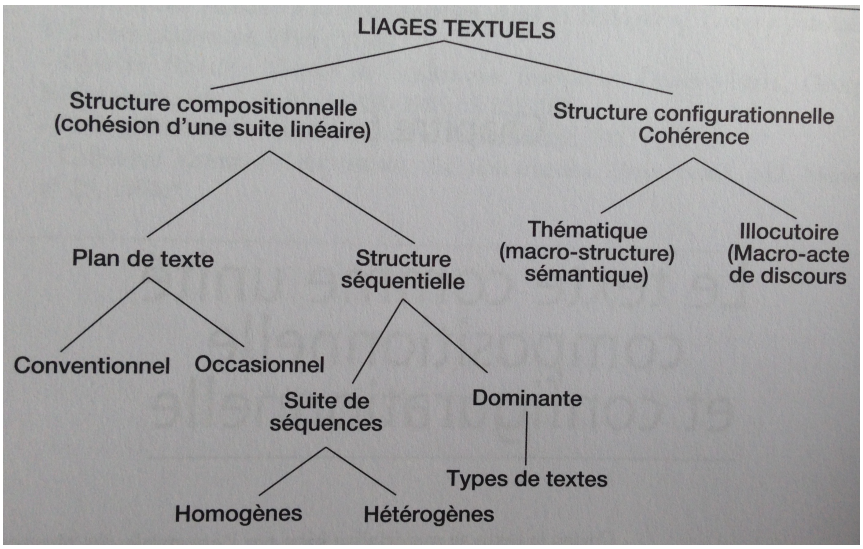


Figura XVI – Ligações textuais de natureza sequencial e configuracional (Adam, 2005: 176)

Já no Capítulo I (cf. § 2.4.1.2.3.) apresentámos alguns dos princípios básicos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que agora direcionaremos para a análise dos textos medievais através das noções de *sequência* e *plano*, unidades que contribuem para a ligação entre os diferentes elementos textuais, tal como os apresenta

[99] A tradição de análise dos textos e discursos assenta em contributos oriundos de diferentes campos de investigação, consubstanciados em áreas como a Teoria de Texto, a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Análise Textual do Discurso, razão pela qual estamos a optar pela designação *Linguística textual e discursiva* para referir as várias correntes. Para uma síntese de caráter geral, consultar Coutinho (2003) e Adam (2010). A propósito da Análise do Discurso, Aldina Marques (2015), convocando tradições francófonas e anglófonas, problematiza o seu estatuto, ora como campo disciplinar, ora como disciplina, e distingue a vertente crítica da vertente linguística, sem que tal signifique dissociá-las completamente, mas antes perceber as suas especificidades. Os pressupostos da Análise Textual do Discurso encontram-se, por exemplo, em Adam (2005), enquanto os contributos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para este estudo estão sistematizados em Coutinho (2014) e em vários trabalhos de Bronckart (por exemplo, Bronckart, 1996), sublinhando o autor que "les pratiques textuelles constituent les lieux de déploiement de *médiations formatrices,* sous l'effet desquelles se constituent les règles et instances sociales d'une part, l'identité des personnes d'autre part" (Bronckart, 2008: 34). As produções linguísticas estarão, assim, tão dependentes de fatores sociais quanto de operações psicocognitivas que interagem com a linguagem verbal.

Adam (Figura XVI). Essa articulação estabelece-se linearmente entre unidades contíguas (microestruturas) ou globalmente entre unidades que se relacionam mesmo que não surjam sequencialmente num texto (macroestruturas).

As primeiras correspondem a níveis de organização hierarquicamente inferiores e envolvem unidades linguísticas constantes do léxico e da gramática de uma língua que, combinadas de um modo particular, contribuem para a construção de um determinado texto. As macroestruturas são de natureza semântica (ou temática), referindo-se a aspetos de conteúdo; pragmática, referente à organização de sequências de atos de linguagem controladas por um objetivo ilocutório global; e formal, correspondendo a estruturas formais que suportam diferentes géneros discursivos, não tanto pelas regularidades evidenciadas, mas sobretudo pelas funções sociais desempenhadas.

Estão aqui em causa as duas dimensões que percorrem os textos: uma de natureza sequencial e outra de natureza global. A dimensão sequencial é linear e traduz-se nos mecanismos de coesão da construção textual, enquanto a dimensão global se relaciona com a orientação configuracional, ou seja, com as macroproposições de sentido que têm que ver com a intencionalidade e com as ideias veiculadas, em particular as que não se detetem na linearidade, mas na perceção da globalidade. É neste contexto que emergem os *planos* de texto e as *sequências* textuais.

Os *planos de texto* são "le facteur unifiant de la structure compositionnelle" (Adam, 2005: 177) e estão "disponibles dans l'interdiscours d'une formation sociodiscursive" (Adam, 2005: 177), ou seja, na memória que os membros de uma esfera ou instância social possuem sobre modelos de elaboração discursiva socialmente determinada. São, assim, "blocos dotados de unidade temática, suscetível de ser evidenciada através (da formulação) de uma macroestrutura semântica (uma paráfrase ou um subtítulo, por exemplo)" (Coutinho, 2011: 198). Em vários textos, incluindo os multimodais, os planos de texto envolvem a "identificação de segmentos (qualquer que seja a sua natureza semiótica) que entram na composição textual, questões de ordem e de relação entre esses mesmos segmentos e, sobretudo, a inventariação dos recursos (linguísticos ou outros) que, de forma mais ou menos ostensiva, os distribuem e delimitam no espaço do texto" (Coutinho, 2011: 198-199).

No âmbito desses recursos encontramos os conectores e organizadores textuais e vários mecanismos de segmentação (títulos, subtítulos, numerações, escolha de carateres tipográficos, parágrafos, capítulos). Trata-se de microestruturas muito

relevantes para a construção dos planos de um texto e, consequentemente, da sua configuração global, razão pela qual a interpretação de textos em contexto pedagógico necessita de as mobilizar, como veremos no capítulo dedicado à apresentação do estudo que efetuámos junto de alunos do 1.º ciclo. Foi pela renovação do tratamento destas unidades, consideradas na projeção do texto e não no seu valor absoluto, que a Linguística Textual iniciou o seu percurso de demarcação e inovação face à gramática da frase, com inevitáveis, embora nem sempre rápidas ou adequadas, implicações no contexto de ensino da língua[100]. Por outro lado, torna-se importante que, do ponto de vista pedagógico-didático, se combine a abordagem dessas unidades com estratégias de segmentação dos planos de texto, o que pode conseguir-se, como acima se sugere, por exemplo, pela elaboração de paráfrases, de títulos ou de palavras-chave que permitam verificar se o aluno tomou consciência das ideias contidas naquela *passagem* e da sua importância na *economia* global do texto. Esta articulação entre a dimensão temática dos planos e a estruturação linear das suas unidades levará, igualmente, o aluno a aperceber-se da maior previsibilidade de certas microestruturas em determinados planos convencionais.

Os planos são convencionais quando típicos de um género e ocasionais quando próprios de um texto único, duas perspetivas não antagónicas, mas complementares, funcionando dentro de um princípio centrípeto, mais conservador, e de um princípio centrífugo, mais inovador face ao cânone. Na verdade, "dans le cadre de chaque activité, les contraintes et les possibilités s'établissent entre des pôles extrêmes: d'un côté, l'obligation stricte de reproduction du genre; de l'autre, l'ouverture totale à l'innovation" (Coutinho, 2014: 274). Cria-se, assim, uma certa tensão entre planos mais conformes ao género discursivo e outros que dele se afastam. Como constatamos na figura XVI, Jean-Michel Adam considerava, em 2005, os planos como elementos lineares de um texto, mas, sobretudo na análise de textos multimodais (como o que veremos no capítulo IV), Antónia Coutinho identifica a possibilidade de uma organização não linear que relaciona planos distantes, uma "empreinte écologique" (Coutinho, 2014: 283) destinada a apreender o sentido do texto e a construir a sua singularidade praxeológica.

[100] Estas implicações são tratadas de modo sistemático por Joaquim Fonseca (1992), defendendo o autor que se afigura "necessário explorar adequadamente na aula as dimensões da formação do transfrástico, descrevendo e sistematizando os recursos disponíveis na língua para tal, e elucidando o seu funcionamento" (Fonseca, 1992: 230).

Estamos, em todo o caso, perante unidades textuais obrigatórias[101], ao contrário do que sucede com as *sequências*, facultativas na análise textual, sem que tal lhes retire, contudo, uma certa relevância. Essa importância decorre do facto de contribuírem para a construção da configuração global do texto, de tal modo que "l'une des motivations principales de la théorie séquentielle est de penser l'hétérogénéité compositionnelle de textes" (Adam, 2001: 18). Com efeito, os textos dificilmente comportam apenas uma sequência, motivo pelo qual Adam (2001) prefere falar de sequências prototípicas, evocando uma categoria cognitiva, o protótipo (cf. 4.1.), que reúne as propriedades típicas de uma sequência: "les textes réalisés se situent sur un gradient de typicalité allant d'exemples qui vérifient l'ensemble de la catégorie définie à des exemples périphériques, qui ne sont que partiellement conformes" (Adam, 2001: 30).

Cada sequência é, assim, um *bloco* textual composto por macroproposições semânticas e decorrente da intencionalidade do enunciador, que pode ter como objetivo narrar, descrever, argumentar, expor ou desencadear/participar num diálogo. No presente trabalho, consideramos produtiva a proposta de Adam no sentido de distinguir cinco tipos de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou expositiva e dialogal), que correspondem a "cinq types de relations macro-sémantiques mémorisées par imprégnation culturelle (par la lecture, l'écoute et la production de textes) et transformées en schéma de reconnaissance et de structuration de l'information textuelle" (Adam, 2005: 137). A esta proposta acrescentamos, por nos parecer produtiva em várias situações de interação e, em particular, na análise dos textos medievais, a combinação dialógica de sequências explicativas e argumentativas (Bronckart, 1996: 237), que evidencia o objeto do discurso e a sua relação com o destinatário, conforme este tenha dificuldade em compreendê-lo (explicativa), aceitá-lo (argumentativa), ou ambas as situações. Recuperamos, igualmente, a sequência injuntiva. Adam começa por referi-la nos seus primeiros textos, abandonando-a, posteriormente, por a considerar uma forma particular de descrição (descrição de ações, não de objetos). Sustenta Bronckart (1996) que, para além deste ponto comum, existe uma especificidade da injunção: "l'agent producteur vise à faire agir le destinataire d'une certaine manière ou dans une direction donnée" (Bronckart, 1996: 240).

A sequência dominante de um texto pode ser a que abre e fecha esse texto, a

[101] Afirma, a este propósito, Jean-Michel Adam (2005: 177): "Dans la mesure où les empaquetages de propositions n'aboutissent pas toujours à des séquences complètes, on peut dire que la structuration séquentielle est facultative tandis que le facteur unifiant de la structure compositionnelle est le plan de texte".

que ocorre com mais frequência ou a que permite resumir esse texto. A configuração global não resulta assim da mera soma de sequências, mas da sua combinação hierarquizada no âmbito do plano do texto, o que leva Adam (2001) a referir-se a estas unidades como fazendo parte de um "réseau relationnel hiérarchique" (Adam, 2001: 28) que permite organizar a informação. A configuração dominante no texto, ou seja, a sua intencionalidade principal, permite definir protótipos textuais, noção a que já nos referimos no capítulo I. Assim, se a sequência dominante de um texto for a narrativa, significa que o principal propósito do locutor é o de contar um acontecimento e que o texto produzido se insere num protótipo narrativo.

Os vários géneros e subgéneros discursivos resultam da *atualização* de uma matriz prototípica por certas formações sociodiscursivas e em situações particulares de comunicação. Por exemplo, se o objetivo de um locutor for narrar um acontecimento, ele poderá produzir um relatório em contexto académico ou uma reportagem em contexto jornalístico. Tal não significa que essa matriz seja sempre igual, mas que possui um conjunto de traços comuns que se adequam às coordenadas situacionais, aqui residindo a vantagem desta noção, por enquadrar usos mais ou menos prototípicos, dentro do *gradiente* a que se refere Adam (2001).

Por outro lado, a ideia de uma sequência dominante abre caminho para a compreensão de que um texto produzido no âmbito de um certo protótipo não contém, apenas, sequências textuais representativas desse protótipo, abrindo-se, antes, à heterogeneidade composicional a que se refere Adam (2001)[102]. É deste modo que se compreende que um texto argumentativo possa integrar, por exemplo, sequências descritivas ou narrativas que contribuem para a construção da sua configuração global (argumentativa), ideia que se revela útil na abordagem textual em sala de aula, qualquer que seja o nível de ensino considerado. Na verdade, o conhecimento das estruturas textuais e das várias perspetivas de classificação dos textos é muito útil para a sua interpretação, de tal modo que "os programas de línguas no ensino básico e secundário

[102] Convocamos aqui um artigo fundador de Joaquim Fonseca (1992) sobre o assunto (*Heterogeneidade na língua e no discurso*) no qual o autor sublinha que a heterogeneidade "é constitutiva da língua e do discurso" (Fonseca, 1992: 285), sendo, igualmente, "consubstancial à natureza semiótica da linguagem" (Fonseca, 1992: 285). Assim, a heterogeneidade está presente não só na diversidade de natureza e de princípios de organização e funcionamento das línguas (heterogeneidade$_1$), mas também na interação materializada nos discursos (heterogeneidade$_2$) e, por via desta, nas noções de *polifonia*, *dialogismo* e *conjunção de vozes*, correspondendo esta última à implicação de locutor e alocutário na construção discursiva (coenunciação) em que ambos se envolvem em simultâneo, fator que exploraremos no âmbito da análise dos enunciados modais em textos medievais. É, na essência, à heterogeneidade$_2$ que se refere Adam quando aborda a combinação de várias sequências textuais. Para uma síntese sobre a noção de heterogeneidade, ver igualmente Marques (2015).

lhe têm conferido um destaque crescente" (Silva, 2012: 13).

A relação entre sequência e ato de linguagem fica explícita na abordagem que dela faz Catherine Kerbrat-Orecchioni no âmbito da caracterização dos discursos, "envisagés comme des séquences d'actes de langage, dont l'agencement varie selon que l'on a affaire à un discours de nature monologale ou dialogale" (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 158). Esclarece ainda a autora que, no discurso dialogado, os atos de linguagem se combinam para formar intervenções, que se combinam para formar trocas, por sua vez encadeadas em sequências e, em última instância, em conversações (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 61). Para os atos discursivos, seguimos a proposta de Searle (1976), que os organiza em assertivos, comissivos, expressivos, diretivos e declarativos.

6.1.1.4. Do texto à modalidade. Apresentámos, nas subsecções anteriores, um conjunto de noções que mobilizaremos no estudo dos verbos modais presentes em textos medievais. Assim, para cada texto, identificaremos uma tradição discursiva particular e enunciaremos as coordenadas pragmático-enunciativas relevantes. Seguidamente, partiremos das noções de protótipo, plano, sequência de texto e atos de linguagem para *desenhar* o cenário da presença da modalidade em textos filiados em tradições discursivas diversas, combinando, sempre que se revele pertinente, estas informações com critérios sintáticos e semânticos relevantes para a caracterização dos enunciados modais.

A relação entre tipos de modalidade e protótipos textuais ou géneros discursivos tem sido evidenciada por alguns autores, em domínios variados. Os textos jurídicos, apresentando claras afinidades com os notariais, assentam numa estrutura modal que reflete a autoridade decisória (Kloth, 2008) e se traduz em quatro pressupostos: *poder-fazer* + *dever-fazer* + *querer-fazer* + *saber-fazer* (Bittar, citado por Kloth, 2008). Assim, explica Ariane Kloth[103] (2008), estes elementos são obrigatórios numa deliberação judicial: "Numa situação em que não há um *querer-fazer*, existe apatia ou inércia, e é um contra-senso diante do *dever-fazer*; sem o *saber-fazer*, o texto torna-se inválido ou atécnico; destituída do *poder-fazer*, a decisão nada significa, pois não foi declarada por autoridade competente, além do que se torna incapaz de produzir

[103] Num texto em que propõe uma análise semiótica do discurso jurídico decisório, a autora identifica, neste género discursivo, uma estrutura textual baseada num quadrado semiótico que "realiza a sintaxe das relações sistematizadas" (Kloth, 2008: 99) e corresponde a relações de contradição (verdade/não verdade e não mentira/mentira), de contrariedade (verdade/mentira e não mentira/não verdade) e de complementaridade (verdade/não mentira). Tal representação evoca, inequivocamente, o *Quadrado Modal* de Aristóteles, no que constitui mais uma afinidade entre modalidade e discurso jurídico.

efeitos ultra-autos. Como já mencionado, o *dever-fazer* é inerente ao Direito" (Ariane Kloth, 2008: 98).

Num estudo sobre o discurso médico, Minna Vihla (1999) ocupa-se de textos de cariz expositivo (manuais científicos e artigos de divulgação) e distingue-os dos que evidenciam um pendor diretivo e argumentativo (manuais clínicos, artigos científicos e editoriais)[104]. Tendo contabilizado, em vários documentos, a ocorrência de marcadores modais, a autora finlandesa conclui que "generic and intratextual variation in the use of modal expressions shows that their use is more marked in the directive and argumentative texts (…) than in the expository texts" (Vihla, 1999: 84). Nos textos diretivos predominam a possibilidade epistémica (nos manuais clínicos e nos guias) e os modais deônticos (textos profissionais). Os artigos de pesquisa são percorridos pelos modais epistémicos, estando as expressões de certeza e de probabilidade presentes em editoriais, como estratégia típica de um discurso persuasivo.

Maria Helena Neves (2000) dá, igualmente, conta desta relação, percorrendo as conclusões enunciadas em estudos efetuados por diferentes autores:

> "Stephany (1995) observou, para o inglês, que, num texto de caráter diretivo (texto de instruções), predomina a modalidade deôntica, enquanto em textos narrativos e argumentativos é mais freqüente a modalidade epistêmica. Blühdorn & Guedes Evangelista (1999), estudando textos em português e em alemão, verificaram que os textos argumentativos, por seu lado, abrigam mais modalidade epistêmica do que os narrativos e os descritivos. Obviamente, não se pode partir da idéia de que os textos são homogêneos, mas deve-se entender, pelo contrário, que eles, em geral, abrigam porções de diferentes características textuais. E Stutterheim (1993) chama a atenção para o fato de que, nos textos em geral, é comum a heterogeneidade modal, com mudanças freqüentes entre possibilidade, impossibilidade, proibição, permissão, etc." (Neves, 2000: 128).

A heterogeneidade modal a que se refere Neves (2000) caracteriza de forma muito clara *A Demanda do Santo Graal* e é menos evidente nos textos notariais que

[104] Minna Vihla (1999) adota a aceção do termo *género* baseada em critérios extralinguísticos para designar uma classe de textos que partilham a mesma função comunicativa no contexto cultural, reservando o termo *tipo* para distinguir grupos de textos formados de acordo com critérios linguísticos. A autora defende, assim, que o discurso médico enquanto domínio discursivo (para retomar a expressão de Marcuschi, 2002) é percorrido por diferentes géneros, entre os quais considera as produções para a comunidade científica e as de divulgação para leitores não especializados. Assim, os artigos científicos exploram hipóteses de investigação, os manuais apresentam informação relacionada com o *background knowledge*, os editoriais avaliam as produções dos artigos e os manuais clínicos (*handbooks* e *textbooks*) preveem situações de aplicação à prática. A divulgação fora da comunidade científica é assegurada em artigos de divulgação e em guias.

analisamos e sobre cujas características principais nos vamos deter a partir de agora, explicitando os critérios que seguimos na sua seleção e a metodologia adotada no tratamento dos dados.

6.2. Caracterização da amostra e metodologia

Sendo o propósito deste estudo a caracterização dos verbos modais *poder* e *dever* no Português Medieval, tendo em consideração tradições discursivas diversas, selecionamos textos com diferentes origens e de diferentes géneros. Procederemos à apresentação das informações relativas aos documentos, traçando, por agora, uma panorâmica geral dessas produções, que em subsecções posteriores será desenvolvida e encaminhada para a avaliação das estruturas modais.

Os textos notariais escolhidos foram produzidos entre os séculos XIII e XVI na região de Entre-Douro-e-Minho e foram editados por Clarinda de Azevedo Maia (1986) e por Ana Maria Martins (1994)[105]. Procurámos uniformizar a amostra quanto à região de origem, para evitar a interferência de uma eventual mudança em curso de natureza diatópica. Inserindo-se numa tradição discursiva específica, estes textos distribuem-se, contudo, por géneros diferentes, como, por exemplo, testamentos, contratos, pactos ou doações, constituindo parte muito significativa da memória histórica de uma cidade (Ait, 2013). A relação destes documentos com os textos jurídicos deixa antever a existência de atos de linguagem diretivos e expressivos e de sequências argumentativas.

A edição d'*A Demanda do Santo Graal* com que trabalhámos foi elaborada por Irene Freire Nunes (2005)[106]. Ao contrário dos documentos notariais, trata-se de um texto com uma extensão e uma heterogeneidade composicional assinaláveis. A cópia da tradução portuguesa d'*A Demanda* (manuscrito 2594 da Biblioteca Nacional de Viena, com 715 títulos distribuídos por 199 fólios) terá sido produzida entre 1250 e o início do séc. XIV e nela "os vários copistas introduzem particularidades da língua do seu tempo"

[105] Estes textos figuram, primitivamente, em Maia (1986) e Martins (1994). Os documentos foram mais tarde tratados informaticamente e estão disponíveis *online* no *Corpus Informatizado do Português Medieval* (CIPM), alojado no site da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Os textos coligidos pelas autoras são oriundos de várias regiões, mas selecionámos, apenas, os da área geográfica de Entre-Douro-e-Minho. Ao longo desta tese, utilizaremos a forma de citação textual presente no CIPM, com a sigla HGP (recolha de Clarinda Maia reunida na obra *História do Galego-Português*) ou CHP (textos presentes em *Clíticos na História do* Português, de Ana Maria Martins) seguida do número do texto.

[106] Também para a edição d'*A Demanda do Santo Graal* nos socorremos da versão presente no CIPM. Sempre que nos referirmos a passagens da obra, utilizaremos a sigla *DSG*, seguida dos números correspondentes ao título e ao fólio em questão.

(Nunes, 2005: 12). Insere-se no género da novela cavaleiresca e combina tradições narrativas distintas, criando uma trama bastante complexa e propícia à ocorrência de sequências textuais e atos discursivos variados. Esta heterogeneidade enquadra-se na concretização de dois objetivos ao longo da obra: a veiculação de um novo ideal de cavalaria, inspirado nos valores cristãos, numa adequada práxis guerreira e civil e na igualdade social (Le Goff, 2008; Storti, 2013), e o direcionamento didático (Terra, 2003).

Parece-nos que, face à diversidade da amostra que selecionámos, será pertinente adotar "uma metodologia ampla, abrangente, que proceda, por um lado, à descrição/explicitação do uso da língua numa sincronia, estudando simultaneamente a mudança linguística em curso, quando observável no *corpus*" (Barros, 2002: 137). Faremos, assim, convergir as duas perspetivas assumidas em Pragmática Histórica que acima apresentámos, o que se traduzirá na adoção de procedimentos específicos com vista à avaliação do funcionamento dos verbos modais nestes textos.

6.2.1. Procedimentos e critérios de análise dos dados

De forma a concretizar esta metodologia abrangente e ampla, procedemos, num primeiro momento, a uma caracterização dos textos em causa (§6.2.2.) de modo a identificar as tradições discursivas e os géneros em que se inserem, ilustrando com certas passagens o modo como estes dois parâmetros são *plasmados* em determinados atos de linguagem e sequências textuais. Procuramos, deste modo, desenhar um cenário pragmático e textual-discursivo que permita enquadrar a análise dos verbos modais apresentada nas subsecções seguintes e avaliar uma eventual relação entre os valores modais expressos e os contextos sociodiscursivos em que figuram e dos quais fazem parte os géneros, as sequências e os atos de linguagem. Assim, para concretizarmos este propósito, tornou-se necessário, do ponto de vista metodológico, "misturar textos de diferentes tradições para trabalhar com um *corpus* equilibrado" (Kabatek, 2006: 11).

Num segundo momento, fazemos o levantamento de todas as ocorrências de *dever* e *poder* nos textos medievais e n'*A Demanda do Santo Graal*, devidamente enquadradas na sequência textual ou no ato de linguagem em que figuram. O registo foi efetuado numa grelha de análise (anexo 1). O facto de considerarmos unidades textuais diferentes prende-se com a necessidade de identificar com precisão os valores modais em causa: por vezes, um ato discursivo é suficiente para perceber se se trata, por

exemplo, de modalidade deôntica ou epistémica; mas, noutras situações, torna-se forçoso recuperar um segmento textual maior para desambiguar a leitura. E há, ainda, excertos que se prestam, com igual pertinência, a duas interpretações diversas[107], o que nos leva a convocar, uma vez mais, a afinidade sincrónica e diacrónica entre certos valores modais, tal como nas secções 4 e 5 deixámos explicitado.

A este propósito, Sueli Costa (2009), num estudo desenvolvido junto de jovens brasileiros, encontra o verbo *poder* com leitura deôntica (aqui recobrindo todos os valores não epistémicos, ou seja, de capacidade e deônticos propriamente ditos) e com leitura epistémica. Em certas situações, considera viáveis ambas as interpretações no mesmo enunciado, advogando a existência de "sobreposição de funções ou de uma multifuncionalidade do verbo" (Costa, 2009: 11), razão pela qual aqui evocamos esse trabalho, pois tal parece suceder em várias passagens dos textos analisados, sobretudo n'*A Demanda*. A autora analisou o verbo *poder*, um dos que apresentam um maior número de valores semântico-pragmáticos em português, e destaca, desta forma, a importância do trabalho com diferentes géneros textuais para o estudo dos verbos modais.

Numa terceira etapa, e depois de identificadas e contextualizadas todas as ocorrências de *dever* e *poder*, classificamo-las de acordo com a proposta tipológica de van der Auwera e Plungian (1998); as especificações que apresentámos na subsecção 5.2.4., sintetizadas na tabela 10; e a divisão dicotómica proposta pelos mesmos autores e que, na sua base, nos serviu, igualmente, para organizar a abordagem tipológica da modalidade na secção 2.

Tabela 10 – Valores modais de *poder* e *dever* (síntese)

Modalidade / Verbo	**epistémica**	**não epistémica**		
		interna ao participante	**externa ao participante**	
			não deôntica	**deôntica**
poder	não exclusão	capacidade	possibilidade	permissão proibição
dever	suputação predição		previsão	ordem sugestão desejo

[107] Não ignoramos a dificuldade, particularmente em textos do passado, de identificar com precisão a intencionalidade do locutor, critério essencial para classificar atos de linguagem e sequências textuais. Procurámos, assim, reconstituir as circunstâncias das produções discursivas sempre que possível, o que envolve, por exemplo, identificar os performativos explícitos que fornecem uma indicação clara sobre a dimensão ilocutória dos enunciados, como sucede em muitos textos notariais; apontar marcas do estado psicológico do locutor; ou reconhecer o grau de (as)simetria presente na relação entre os interlocutores. Essa indefinição é, contudo, uma das razões pelas quais nem sempre a leitura modal das produções linguísticas se torna inequívoca, situação em que apontaremos, apenas, vias possíveis de interpretação.

O cenário semântico-pragmático para os verbos modais que então traçámos será pontualmente ajustado em função dos usos encontrados na amostra, dando conta de particularidades enunciativas e sociodiscursivas, como, por exemplo, certas especificidades da relação locutor-alocutário.

Classificadas as sequências e os atos discursivos, bem como os modais aí presentes, avaliaremos, numa quarta fase, a relação entre os valores modais e certas características sintáticas e semânticas, em particular a influência dos operadores de negação, os tempos verbais e a posição sintática do semiauxiliar face ao verbo pleno[108]. Este estudo será, na sua essência, de natureza qualitativa, no sentido de detetar tendências de associação entre certos valores modais e aspetos sintático-semânticos específicos. Tal não impede, todavia, que pontualmente registemos alguns dados quantitativos que nos pareçam pertinentes para sustentar as apreciações efetuadas, sem preocupação de apontar valores de relevância estatística.

6.2.2. Condições contextuais e discursivas de produção dos textos

Sendo nosso objetivo verificar a existência de uma relação entre os modais e os textos em que surgem, ocupámo-nos de produções pertencentes a géneros discursivos e a protótipos textuais diferentes. Apresentaremos, agora, as condições contextuais e enunciativo-pragmáticas subjacentes aos textos notariais e a *A Demanda do Santo Graal*, bem como alguns aspetos relativos aos planos de texto, no sentido de preparar caminho para a avaliação da presença de estruturas modais em sequências e atos discursivos particulares. Apenas enunciaremos algumas características relevantes para o trabalho que estamos a desenvolver, sem pretender, em momento algum, efetuar uma apreciação exaustiva da dimensão pragmático-textual e discursiva destes documentos.

6.2.2.1. Os textos notariais. Começamos pelos textos notariais. Os notários assumiam um papel social relevante, porque o seu trabalho era indispensável para o

[108] Além destas particularidades sintático-semânticas, que analisaremos de modo mais sistemático, faremos oportunamente referência a outros aspetos, como a relação posicional entre modal e clíticos, a natureza aspetual dos complementos do verbo e a animacidade do sujeito, sem, contudo, a eles podermos dedicar um tratamento mais pormenorizado. Também não poderemos conceder particular atenção às questões prosódicas, indetetáveis nos textos do passado, muito embora saibamos que se afiguram, por vezes, essenciais para distinguir certos atos discursivos e, consequentemente, certos valores modais (ordem, desejo...), aspeto valorizado no âmbito do estudo sobre ensino da modalidade que efetuámos junto de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

governo citadino, ao nível da compilação de leis e dos estatutos, na redação de escrituras judiciárias e financeiras e na redação dos testemunhos apresentados em julgamento. Os seus textos constituem a maioria dos fundos pergamináceos ainda hoje existentes. No âmbito desta formação sociodiscursiva, encontramos atos pertencentes a vários géneros e subgéneros discursivos: testamentos, contratos, por exemplo de compra e venda de terrenos e de animais, pactos matrimoniais, inventários, resolução de litígios, doações. A diversidade de textos produzidos pelos notários é tão grande que se torna "a memória histórica de uma cidade" (Ait, 2013: 168) e contribui para o nascimento da historiografia citadina.

Como os notários surgem muitas vezes acompanhados por um juiz de contrato, emerge uma certa confusão entre textos notariais e judiciais. À ideia de que constituiriam apenas um rascunho sucedeu-se a convicção de que se trata de produtos concluídos (Emiliano & Pedro, 2004) e que se inscrevem numa tradição discursiva particular, apresentando fórmulas, ora latinas, ora *romances*, consagradas nessa tradição. António Emiliano (2003) dá conta dessa ligação ao sublinhar que a análise destes textos "deve obrigatoriamente ter em conta a relação que existia entre os vários tipos e modos de comunicação presentes na sociedade medieval, nomeadamente a relação complexa entre a tradição escritural latina não reformada (…) e as línguas românicas medievais" (Emiliano, 2003: 16). Assim, os textos notariais eram resultado da adaptação da tradição latina a necessidades comunicativas específicas[109]. O autor ocupa-se sobretudo de questões *scriptográficas*, que marcam a transição entre o latim e os diversos romances, mas as formas típicas destes textos não se esgotam nessa transição e mantêm-se vivas – com um *revestimento* ora latinizante, ora *romanceado* – nas produções notariais dos séculos subsequentes.

Os atos notariais consignavam, na maioria das vezes, a transferência de bens (por compra e venda, permuta, testamento ou doação) e, por isso, a sua passagem a escrito resultava de uma intencionalidade particular dos locutores, que assim fixavam de

[109] O facto de identificarmos aqui uma tradição discursiva particular, de origem latina, que esteve na origem dos textos notariais ser-nos-á útil para apontar algumas fórmulas fixas contendo verbos modais. O modo como a elaboração destes textos evoluiu entre os séculos XIII e XVI, como se comprova pela análise dos documentos e em certos aspetos adiante assinalados, permite equacionar a hipótese de, na prática notarial portuguesa, se terem instituído e desenvolvido diferentes tradições discursivas, com fórmulas linguísticas específicas, temática de que nesta tese não poderemos ocupar-nos. Não excluímos, contudo, a possibilidade de algumas mudanças na extensão e na estruturação destes textos, a que nesta subsecção nos referimos, estarem relacionadas com essa diversificação de tradições. Um exemplo: a constituição sinodal produzida pelo arcebispo de Braga (CHP147, de 1402) apresenta uma extensa sequência argumentativa inicial que não encontramos em cartas de emprazamento, testamentos ou doações.

modo explícito e inequívoco este modo de interação social, com direitos e deveres associados. Este ato jurídico apenas ganhava validade quando o texto era lido em voz alta, perante testemunhas e confirmantes, vinculando os contratantes envolvidos na transferência. Por isso, afirma Emiliano (2003), é fundamental entender os modos de produção, mas também os modos de receção destes textos, sendo estes últimos talvez mais decisivos "na manutenção e preservação da tradição discursiva" (Emiliano, 2003: 36).

Partindo da proposta de divisão dos textos notariais apresentada por Maria Luísa Almeida (2004), encontramos três partes fundamentais: o protocolo, o texto-objeto e o escatocolo. O protocolo pode apresentar uma invocação a Deus ou Jesus (*In Dei nomine, amen*), que encontramos com mais frequência em textos mais antigos, e a identificação do ato notarial e dos participantes. O escatocolo apresenta a data e a validação. O que se afigura mais relevante para o nosso estudo, por ser essa a parte em que, por norma, ocorrem os verbos modais é o texto-objeto, que, em traços gerais, contém uma disposição (o que será feito), uma constatação (de valores ou bens envolvidos na transação) e, eventualmente, uma sanção em caso de incumprimento, como constatamos no exemplo abaixo (Tabela 11).

Neste documento do séc. XV, que aqui apresentamos como exemplo, o protocolo contém a identificação do local, do assunto e dos participantes, bem como do tipo de ato notarial em causa (carta de pura venda), que assinalamos a negrito. O texto-objeto apresenta o que fica formalizado com este ato (venda de terrenos), o valor fixado (mil libras), a sanção pecuniária em caso de incumprimento (três mil libras) e todos os que estão obrigados por este documento (os contratantes e respetivos herdeiros). O escatocolo contempla a data de celebração da venda, a identificação das testemunhas e a fórmula de encerramento que valida, com as assinaturas, a carta de venda. É, por isso, relativamente fácil *alinhavar* os planos de texto no caso dos documentos notariais, uma vez que seguem, habitualmente, esta estrutura e são anunciados ou assinalados através de fórmulas linguísticas específicas, de que encontramos no texto acima os seguintes exemplos: *Sabham quantos este Estromento e carta de pura venda virem; Cõuem A saber; feito foy e outorgado no dicto logo de sernãde; esta carta de uẽda escreuy e ẽ ela meu signal fiz que tal he.* Sendo estes planos ocasionais, porque a informação veiculada varia de texto para texto, contêm, todavia, formas convencionais que aumentam a previsibilidade estrutural do documento.

Tabela 11 – Divisão em partes de um texto notarial

Partes	*Clíticos da História do Português*, doc. 148 | 1406 | Lugar de Sernande
protocolo	**Mosteiro de Vilarinho**, Maço 5, 12 Assunto: Venda de cortes e campo no lugar de Sernande por **Mjgel Esteuez** e sua mulher **Margarid'Afonso** a **Guiomar Lourenço**. Feita em Sernande da Onra d'Onhom por **Vasco Gil, tabelião** de El Rei no julgado de Felgeiras e da Onra d'Onhom L001 Sabham quantos este **Estromento e carta de pura venda** virem Como Eu mjgel esteuez Cõ mjnha molher margaridafonso moradores L002 no burgo de sernande da onra donhom Anbos juntamẽte de nosos prazementos e liures vontades sem preima e cõstrãgimento L003 nẽhũ que nos AJamos de nẽhua pesoa fazemos estromento e carta de pura venda pera todo senpre A uos guiomar Lourenço morador L004 no sobrado Couto e fregesia do mosteiro de põbeiro ẽ pesoa de **gõçalo giraldez voso procurador** pera vos e pera vosos socesores A que o vos leixardes L005 pera todo senpre
texto-objeto	Cõuem A saber As cortes que estam Atras As nosas casas e ho chao que esta Atras has dictas cortes Como esta deujsado que he L006 no dicto logo de sernande que uos dicta guiomar Lourenço AJades daqui ẽ diãte pera senpre has dítas cortes e cãpo e facades de todo come de vosa cousa propia A cal L007 Erdade vos Asy uẽdemos por preco nomiado que logo de uos Recebẽmos Cõuem A saber por Mil libras desta modeda/sic/ que ora core de tres libras e mea ho Real que tãto L008 A uos e Ao dicto voso procurador Aprouue hos quaes dinheiros eu tabaljom e testemunhas Adeãte escritas vimos cõtar e Receber Ao dicto mjgel esteuez e ha dicta sua molher e se derom dos L009 dictos dinheiros por bem pagos e ẽtreges e ha dicta guiomar Lourenço e seus bees por quite e ljure pera senpre e heu dicto mjgel esteuez cõ mjnha molher margaridafonso queremos e houtorgãmos L010 e prometemos so pena de tres Mil libras A nõ Irmos cõtra esta carta de uẽda que Asy fazemos e/sic/ ha dicta guiomar Lourenço ẽ Juizo nẽ fora dele per nos nẽ per outrẽ L011 de noso mãdado nẽ per nosos socesores e erdeiros sob A dicta pena e ha pena leuada ou nõ todavia este estromento e carta de uẽda seer firme estauel pera todo senpre L012 e per esta escritura damos logo A pose das ditas cortes e cãpo Ao dicto procurador da dicta guiomar Lourenço ho cal procurador logo cobrou A pose da dicta Erdade ẽ nome da dicta L013 guiomar Lourenço ha cal uẽda Asy houtorgamos e prometemos Agardar e Atẽder sob hobrigacõ de todos nosos bees que pera esto hobrigãmos sobre ha dicta pena E renõciamos L014 todas leis e costumes hordinhacões dereitos caroujcos/?/ Ciues se os por nos ouuermos A os nõ Alegar ẽ Juizo nẽ fora dele e que cõtra esta uẽda vamos Alegãdo L015 nos ou nosos socesores que nõ valha e demais que cãto demãdarmo/sic/ que tãto pagemos ẽ dobro este estromento e carta de uẽda ualer das quaes cousas ho dicto gonçalo giraldez L016 procurador da dicta guiomar Lourenço pidio hũ estromento e hos sobredictos lho mãdarom dar
escatocolo	feito foy e outorgado no dicto logo de sernãde vinte e Cinque dias de setẽbro L017 Era de Mil e quatroCẽtos e quarenta e quatro Ãnos testemunhas que presentes forom Apariço doinguiz e luis gonçalvez de sernande e Afonso perez do burgo de põbeiro e martim gonçalvez escudeiro de goncalo L018 pereira e houtros e heu vasco gil tabaljom de noso Senhor el rey no Julgado de felgeiras e da onra donhom que esta carta de uẽda escreuy e ẽ ela meu signal L019 fiz que tal he

O *macroato de linguagem* presente em qualquer texto notarial é, por definição, o ato declarativo, na medida em que valida legalmente uma determinada situação. Ao longo dos documentos, figuram outros tipos, como os diretivos, comissivos e assertivos. Embora o texto-objeto nos mereça mais atenção, por aí se encontrarem, na sua maioria, os verbos modais, é o protocolo que apresenta, muitas vezes, os verbos que tornam explícitos os procedimentos a realizar e, consequentemente, fornecem indicações sobre quais os atos discursivos que podemos esperar. Neste particular, a pessoa gramatical, o

tempo verbal e a modalidade discursiva são também relevantes. Nos documentos dos séculos XIII e XIV, é mais frequente encontrarmos a primeira pessoa, ora na voz do tabelião que, em atos declarativos e assertivos, dá conta do ato notarial realizado, ora nas vozes dos próprios contratantes que, através de atos comissivos e diretivos, expõem os seus propósitos. Nos séculos subsequentes, a terceira pessoa passa a predominar e, consequentemente, a presença do discurso indireto, contrastando com o discurso direto presente em vários documentos das primeiras sincronias.

O tipo de relação entre os interlocutores varia de acordo com o subgénero discursivo em causa. Tanto nas situações de assimetria, como naquelas em que o estatuto de locutor e alocutário é equivalente, os atos de linguagem produzidos são, na maior parte dos casos, diretivos, tanto no âmbito da obrigação (90), como da proibição (91) ou permissão, fixando-se, igualmente, sanções (92) para quem não cumprir o determinado, o que faz supor a presença significativa da modalidade deôntica. Ocorrem, de igual modo, atos comissivos (93), como é, por exemplo, próprio dos contratos, e sequências de natureza explicativa (94), no sentido de justificar decisões tomadas, razão pela qual encontramos verbos que exprimem a modalidade externa ao participante, como adiante explicitaremos. Pontualmente, figuram nos documentos sequências narrativas e descritivas, que se tornam mais extensas em momentos mais tardios.

(90) deuemos a uos auíjr quãdo nos demãdardes para o dereyto ou quãdo nos demãdar dõ Váásco (HGP, 151)
(91) he em quanto o dito prazo durar, nõ ho L050 poderá leixar nem engeitar nem demjtir (HGP, 147)
(92) E sse uos cham(ar)des a out(r)o senhorio saluo a nos q(ue) sseia p(er) razõ dos nossos dereytos q(ue) este enp(ra)zamẽo nõ ualha & sseia nẽ hũu e as cousas que neel sson cõtehudas (HGP, 143)
(93) e prometemos so pena de tres Mil libras A nõ Irmos cõtra esta carta de uẽda que Asy fazemos (CHP, 148)
(94) E esta doaçõ fazemos a uos en nome da uossa eyg(re)ya de Bráágáá en remíjmẽto de nossas almas e por moyto bem q(ue) de uos reçebemos e reçeberemos (HGP, 153)

Na verdade, a estrutura dos documentos notariais complexifica-se nos séculos XV e XVI, na medida em que as três partes que identificámos se mantêm, mas podem apresentar-se mais densas, como verificamos no excerto de um protocolo que a seguir transcrevemos:

(95) veendo nos e cõsijrãdo em como os fidalgos e poderosos e outras pessoas nos tempos passados vijnham cõ suas gentes aos moosteiros e egreias do nosso arçebispado e se lançauã em ellas e demãdauam comedorias que dizem que de custume nos dictos moosteiros e egreias de nosso arçebispado auyam dauer e se lhas nõ dauam tomauã as chaues das casas e adegas e celleiros aos abades e priores e Rectores dellas e poinham moordomos e chaueiros de suas mããos que lhes dauã e amjnístrauã o pam e o vinho e carnes çeuadas e palhas e outros mãtijmẽtos que achauã e destroiam e dapnauã cõ suas bestas os pãães e vinhas dos dictos moosteiros e egreias e penhorauã outrosy os dictos abades e priores e Rectores por çertas contias de dinheiros pollos iantares e comedorias que deziam que auyam dauer (CHP, 147).

Se, como vimos em (94), já em séculos anteriores se constata a existência de pequenas passagens expositivas, encontramos em (95) uma sequência explicativa-argumentativa, que surge no início de uma carta sinodal elaborada pelo arcebispo de Braga e tem como função esclarecer as razões da decisão tomada. Trata-se de um segmento de cariz justificativo que não está habitualmente presente no discurso notarial, mas que figura, com intuito pedagógico, em outros documentos jurídicos (Barros, 2010, a propósito dos textos de Afonso X). Na amostra que analisámos, detetámos este tipo de sequências, embora de menor extensão, em outros dois documentos, ambos produzidos em contexto clerical: uma carta de confirmação e posse do mosteiro de S. Miguel de Vilarinho (CHP, 154) e uma carta de anexação e posse da igreja de Santiago da Carvalhosa (CHP, 157).

Se as sequências narrativas percorrem os documentos de todas as sincronias consideradas, as descritivas também estão presentes, mas tornam-se mais extensas, sobretudo no séc. XVI, com a apresentação detalhada das propriedades, essencialmente nas cartas de emprazamento (CHP, 198, 201 e 202) e precedendo atos diretivos em que são fixadas as obrigações dos contratantes.

Definimos, assim, esquematicamente as condições de produção-receção dos textos notariais, procurando evidenciar que se inseriam "não apenas numa determinada tradição discursiva de contornos bem definidos, mas constituíam um tipo de texto reconhecido e recebido sincronicamente pela comunidade dos seus utilizadores" (Emiliano, 2003: 37). Mesmo sendo, por vezes, uma tarefa complexa a delimitação dos géneros textuais do período latino-romance e dos primeiros tempos do galego-português, pela disparidade de critérios considerados (Selig, 2001), é possível combinar

os contributos do paradigma das Tradições Discursivas com noções oriundas da investigação em Linguística textual e discursiva para delinear um quadro consistente de leitura das produções notariais.

6.2.2.2. *A Demanda do Santo Graal*. *A Demanda* faz parte da produção novelística da Idade Média, em particular de um período da literatura arturiana que narra acontecimentos ligados a Artur, chefe bretão e herói de lutas em toda a Bretanha. Constitui, deste modo, uma tradição discursiva particular, incidindo sobre temáticas como o ideal de cavalaria, a procura de um vaso sagrado (o graal) e o reinado de Artur[110]. Estes assuntos provêm de tradições diversas, mas confluem num ciclo mais vasto desenvolvido em duas versões: a *Vulgata* da Matéria da Bretanha (1215-1235) e a *Pós-Vulgata* ou ciclo do Pseudo-Boron, produzida em meados do séc. XIII e da qual fará parte o texto de que deriva a tradução portuguesa d'*A Demanda do Santo Graal*.

Gera-se aqui um efeito interdiscursivo de retoma, nos vários textos, de referências apresentadas em obras do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes. N'*A Demanda*, o conhecimento "é transmitido através de uma trama complexa que doseia momentos imprevisíveis, fantásticos ou excecionais, para suscitar a maravilha e chamar a atenção, para gerar prazer de ouvir/ler individualmente" (Brunetti, 2013: 463). O *continuum* narrativo é sugerido por uma estrutura dominada por um princípio de casualidade, realizado através do motivo da *procura* (a *quête*) de um vaso que possuía propriedades curativas e assegurava prosperidade a Camelot, o reino de Artur. Deste modo, os vários planos textuais da obra assentam em momentos-chave que se relacionam com a procura do cálice do qual Cristo bebeu na Última Ceia, com as venturas e desventuras dos cavaleiros e com a queda do reino de Camelot.

Ao contrário do que sucede com os textos notariais, torna-se aqui mais difícil identificar todos os planos textuais, atendendo à extensão da obra e ao facto de combinar temáticas de tradições diversas, sendo, contudo, possível assinalar as etapas principais da *teia* narrativa, como se percebe pela síntese (Tabela 12) apresentada.

Esta complexidade temática e estrutural prenuncia, igualmente, a existência de atos discursivos e sequências textuais bastante heterogéneos, numa novela cavaleiresca que evidencia como traços principais a alegoria, a valorização dos ideais de cavalaria e

[110] Não vamos aqui desenvolver as condições de emergência da obra, nem os problemas relativos à tradução e datação, temáticas apresentadas por Irene Freire Nunes (2005) na edição que serve de base ao nosso estudo linguístico.

do cristianismo e a presença do amor cortês e do maravilhoso.

Tabela 12 – Os principais momentos d'*A Demanda do Santo Graal*

Estrutura da narrativa	Títulos	Principais planos textuais
Situação inicial	1-19	• No dia de Pentecostes, 150 cavaleiros reúnem-se em Camelot, na corte do rei, à espera do cavaleiro misterioso. • Galaaz, filho de Lancelot, surge e dá provas de ser o eleito, ao retirar a espada de uma pedra.
Nó desencadeador	20-25	Reunidos os cavaleiros em redor da távola redonda, são surpreendidos com o aparecimento do graal, que todos ilumina e deslumbra, e seu posterior desaparecimento (como castigo pelos pecados do rei e de parte da corte).
Episódios intermédios	26-625	Os cavaleiros eleitos (12, como os apóstolos de Cristo) iniciam a busca do graal e entram numa série de aventuras heroicas e sentimentais que põem à prova as suas virtudes. Só Perceval, Boors e Galaaz resistem até final.
Desenlace	626-629	Galaaz, o mais *puro* de todos os cavaleiros, recebe, no momento da sua morte, a graça da vida espiritual
Outros episódios e situação final	630-715	Narrativa do adultério entre Lancelot e Guenièvre, esposa do rei Artur, do colapso do reino e da morte do rei.

A procura do vaso sagrado constitui "le mythe dans lequel culmine la christianisation chevaleresque au Moyen Âge" (Le Goff, 2008: 35), com o consequente nascimento de ordens monástico-cavaleirescas. Um outro argumento que permite suportar a expectativa de uma heterogeneidade discursiva resulta da presença de uma "tendência dialógica clara. A polifonia característica do género existe graças a múltiplas divergências" (Brunetti, 2013: 464), que se traduzem na diferenciação entre as vozes do autor e das personagens, bem como no aglomerar de diferentes géneros e jogos prospetivos, verosímeis face ao mundo real. No sentido de compreender como se constrói essa diversidade discursiva, importa recuperar alguns dos eixos estruturadores da obra e, consequentemente, apresentar tipos de sequências mais frequentes.

O cavaleiro surge como figura relevante na defesa dos estados feudais, ao mesmo tempo que "personifica a síntese dos ideais guerreiros e cristãos (...) e que, com um esforço adicional de sincretismo cultural, anuncia, por um lado, o nascimento das ordens monástico-cavaleirescas e, por outro, a afirmação de um código preciso, onde os imperativos cristãos (defender a Igreja, as viúvas, os órfãos, etc.) se misturam com as obrigações da práxis guerreira e da vida civil (dar conselho às senhoras, poupar o guerreiro indefeso, não trair)" (Storti, 2013: 165). Por outro lado, do código *inscrito* na nova imagem do cavaleiro faz parte a procura da igualdade numa sociedade feudal

pouco igualitária (Le Goff, 2008) e demasiado assente em privilégios. Explica Adriana Zierer (2013) que um dos objetivos d'*A Demanda* é "cristianizar os cavaleiros e buscar o controle da sua agressividade, que deveria estar voltada para as lutas contra os muçulmanos" (Zierer, 2013: 10), razão pela qual a parte final do texto apresenta, por exemplo, o adultério de Lancelot, cujas ações são condenadas, ao contrário do que sucede, face à mesma personagem, em outras obras. Aqui, faz-se o elogio da virgindade, da obediência aos clérigos e da prática dos atos cristãos.

A *Demanda* coloca em discussão, portanto, o próprio *ethos* cavaleiresco (Fernandes, 2010), surgindo em apreciação as imagens criadas por locutor e alocutário, critério relevante para analisar, igualmente, a heterogeneidade discursiva d'*A Demanda*. Além de funcionar como um *repositório* dos comportamentos esperados dos novos cavaleiros cristianizados, cuja conduta se deve reger pela cortesia, a obra reforça a identidade da classe e evidencia situações de educação através do exemplo, não sancionando positivamente a acomodação em formas incompletas de cumprimento do ideal cavaleiresco (Fernandes, 2010). A nova ética cavaleiresca afasta, por exemplo, o pecado da luxúria, razão pela qual, dele estando livre, Galaaz acaba por ser agraciado com uma vida espiritual, ou a ascensão social a qualquer preço ou por força do exercício de certas prerrogativas e privilégios. Assim, conclui Jacques Le Goff (2008), "les chevaliers de la Table Ronde illustrent l'évolution de l'image du chevalier" (Le Goff, 2008: 100), que alia as proezas bélicas ao amor cortês, isto é, alia um modelo social a um modelo cultural.

Assim, o discurso polifónico d'*A Demanda* traduz-se numa dimensão argumentativa e numa dimensão didática, que, obviamente, acompanham a narração e a descrição típicas deste género. O discurso argumentativo, que explicita os procedimentos adequados segundo as regras da cavalaria e os preceitos do cristianismo, concretiza-se em sequências argumentativas e explicativas, sendo algumas explicativas-argumentativas (Bronckart, 1996), e em atos de linguagem diretivos e assertivos.

Em articulação com esta dimensão doutrinal, o texto apresenta, igualmente, sequências expositivas com cariz justificativo, que têm um objetivo didático (Terra, 2003) e de legitimação dos procedimentos defendidos. Aliás, esta associação entre a exposição e a pedagogia está presente em vários textos medievais, como, por exemplo, nos textos jurídicos de Afonso X (Barros, 2004 e 2010), o que constitui uma outra dimensão do *interdiscurso* nas produções da Idade Média. N'*A Demanda*, a alegoria permite realizar um movimento especular, levando o leitor a visualizar o universo

cristão e as interpretações clericais dos escritos bíblicos, com um evidente direcionamento didático de alegorias e figuras (Terra, 2003). Num dos episódios, de que propomos um *filtro* linguístico na Tabela 13 (página seguinte), um homem-bom *desvenda* a Galvão as motivações de um sonho que este cavaleiro teve.

A distinção entre os cavaleiros *puros* e os pecadores é muito clara, num excerto percorrido por ideias cristãs como a humildade, o perdão, o pecado ou o castigo e a associação entre estes valores e um novo ideal de cavalaria. Este episódio, tal como várias outras passagens da obra, apoia-se em sequências dialogais, através das quais as vertentes didática e de *evangelização* são igualmente desenvolvidas, em consonância, por outro lado, com a polifonia a que já aludimos.

Em função dos objetivos ilocutórios que sistematizámos na coluna da esquerda da tabela 13 e que se traduzem em diferentes planos textuais, o excerto apresenta a sequência explicativa como dominante, como é possível observar na coluna da direita, embora surjam sequências de outros tipos que suportam a exposição feita pelo homem-bom. Estes segmentos explicativos incluem verbos modais, de cujas funções adiante nos ocuparemos com mais pormenor, mas também estruturas de subordinação adverbial (orações causais, consecutivas, condicionais e finais) que contribuem para sustentar e direcionar o raciocínio desenvolvido pelo enunciador.

Os tempos verbais desempenham um papel igualmente relevante, porquanto, numa lógica de causa-consequência, os pecados cometidos pelos cavaleiros conduzirão a um castigo inevitável, enquanto os cavaleiros puros ou arrependidos serão premiados, relação expressa na alternância entre tempos do pretérito e tempos do futuro. Este caráter dialógico do excerto percorre, ainda, os momentos de polifonia discursiva (com a presença das vozes dos cavaleiros ao lado da do homem-bom), aliás típicos do romance, como vimos, em oposição ao que sucedia nas canções de gesta, tendencialmente monológicas (Brunetti, 2013). Há ainda dialogismo em algumas estruturas adversativas, uma de natureza contra-argumentativa ("*mas depois o corregeu*"), outra refutativa ("*Mas foram polo chão seco*"), ambas evidenciando um contraste entre os comportamentos considerados adequados (e, logo, próprios da cavalaria) e outros vistos como impróprios.

Tabela 13 – A leitura do sonho de Galvão: planos textuais e marcas linguísticas

Planos	*A Demanda do Santo Graal*, título 158	Marcas linguísticas
Távola Redonda – os cavaleiros	Quando o homem bõõ ouvio o por que a ele veerom, respondeo e disse a Galvam: – Polo prado que vós vistes, u havia o curral, devemos a entender a Távola Redonda, ca assi como no curral há departimentos de sebes que divisam as estadas dos gaados, assi na Távola Redonda há piares e departimentos que divisam as ũas seedas das outras.	**seq. explicativa** (v. modal + or. causal + analogia)
qualidades próprias da cavalaria	Polo prado, que era verde, devemos a entender a humildade e a sofrença. No curral, u vistes os #CL touros e que nom saiam pelo prado, mas polo chão, devedes a saber e entender que, se polo prado saissem, seriam humildosos e obedientes.	**seq. explicativa** (v. modal + condição)
os **pecados** mortais de alguns cavaleiros	E os touros eram argulhosos e desassemelhados, fora três. Polos touros devedes vós a entender os companheiros da Távola Redonda, que por seu fornízio e por sua maa vida caerom em soberva e em mortal pecado, tam muito que seus pecados nom se podem absconder em eles, ante parecem por defora assi que sam todos desassemelhados.	**seq explicativa** (v. modal + or. consecutiva + v. modal)
identificação dos cavaleiros **"sem malha"** + **perdão**	Dos três touros que eram sem malha devedes entender que som sem pecado, os dous que eram brancos e fremosos. Fremosos e brancos som os que sam perfeitos de todalas virtudes. Os dous touros que eram brancos significam Galaaz e Persival, que sam brancos ca sam virgẽẽs limpos e sem malha. O terceiro, u houvera já sinal de malha, esse era Boo[r]z, que peça havia que errara em sua virgindade, mas depois o corregeu em guisa que tam bem guardou sua castidade que todo aquel erro foe perdoado. Os três touros eram liados polos corpos: sam estes três cavaleiros que sam assi liados de humildade que já soberva nom pode a eles entrar.	**seq. explicativa** (v. modal + or. causal + or. adversativa + or. consecutiva + v. modal)
os **pecados** mortais de alguns cavaleiros	Os outros touros que diziam: "Vaamos buscar milhor pasto que este é", estes sam os companheiros da Távola Redonda que disserom, em dia de Pintecoste: "Vaamos aa demanda do Santo Graal e seremos avondados das honras no mundo e do manjar celestial que a graça do Espírito Santo envia a aqueles que saem aa mesa do Santo Graal. Ali é o bõõ pasto; leixemos esto e vaamos alá". E eles se partirom da corte e foram polo chão, ca nom polo prado, ca nom foram aa confissam como deviam a fazer, quem entra ao serviço do Nosso Senhor, nem moverom com humildade nem com sofrença que entendemos polo prado verde. Mas foram polo chão seco u nom havia verdura nem frol nem fruita. Esta foi a carreira do Inferno, u todalas cousas sam secas que i vãao.	**seq. dialogal** (polifonia) **seq. narrativas** e **seq. explicativas** (v. modal + or. adversativa)
do passado ao futuro – o **castigo** dos pecadores	E, quando tornavam, faleciam ende os chus; pera que havedes de entender que ao tornar desta demanda falecerám muitos, ca morrerám i. E os touros que tornavam eram tam magros e tam cansados que adur podiam estar. Estes sam os cavaleiros que da demanda escaparom e que tornarom aa corte, que seeram tam mazelados de pecados e tam envoltos i que os ũũs mataróm os outros. E nom haveram bondade nem virtude em que possam estar, que nom caiam no Inferno.	predição: alternância futuro/pretérito **seq. explicativa** (or. causal + or. consecutiva + v. modal) **seq. narrativa + seq. descritiva**
do passado ao futuro – o **prémio** dos *puros*	Dos três sem malha tornará ũũ, e os outros dous ficarám; assi se entende que dos três bõõs cavaleiros ũũ tornará aa corte por contar o bõõ pasto que perderam os que jaziam em pecado mortal. Os outros dous ficarom, porque acharom tam gram sabor no manjar do Santo Graal que se nam partiram ende em niũa guisa, pois que o houverom a sua vontade.	verbos no futuro **seq. explicativa** (or. final + or. causal + or. consecutiva)
a ***moral*** do sonho – o sofrimento dos pecadores	A postomeira palavra do Nosso Senhor, disse ele a Galvam, nom vos direi, que poderia ende vĩir mal e bem nom. – Senhor, disse Galvam, eu sofrer-m'ei ende, se a vós apraz. E bem o devo a fazer, ca bem me fezestes certo da minha dúvida que toda a verdade vejo de meu sonho.	predição (modal epistémico) **seq. dialogal** (modal deôntico em **seq. explicativa** com or. causal + or. consecutiva)

Abreviaturas – seq. (sequência); v. modal (verbo modal); or. (oração).

A preocupação didática é, assim, evidente neste trecho, não só pelos elementos apresentados, mas também pelo recurso a uma analogia, a descrições dos touros com um efeito de contraste claro e a expressões como "devemos entender", situadas no âmbito da modalidade e que adiante avaliaremos. Como se verifica, os homens-bons, os monges e os eremitas desempenham um papel importante, porque desvendam o significado das *aventuras* e das *maravilhas* que percorrem a obra e constituem parte significativa do imaginário medieval[111]. As maravilhas são de inspiração bíblica ou pagã e expressam-se através de sonhos e visões, enquanto as aventuras, no seu caráter exemplar, constituem acontecimentos que vêm ao encontro do cavaleiro e têm como propósito conduzi-lo ao abandono dos cuidados mundanos e à progressiva identificação com o novo ideal da cavalaria.

Efetuada a caracterização contextual e discursiva da amostra, passaremos, agora, à apresentação do estudo sobre a presença dos semiauxiliares modais *poder* e *dever* em textos medievais, no sentido de avaliarmos o seu funcionamento linguístico e de considerarmos uma eventual interação com tradições e géneros discursivos e um processo de gramaticalização em curso.

Ao analisarmos certos aspetos sintáticos, semânticos e pragmáticos, tomamos consciência de que, além de estarmos a avaliar o funcionamento de verbos modais, estamos também a evidenciar características referentes à modalidade em geral. Por exemplo, ao equacionarmos a forma como tipos de modalidade e tempos verbais interagem, sobressaem dimensões modais de certos tempos e modos (como, por exemplo, a leitura epistémica do conjuntivo, do futuro ou do condicional) que são metodologicamente separáveis dos semiauxiliares modais, porquanto ocorrem em qualquer verbo. Não poderemos deter-nos em temáticas como esta, embora pontualmente as assinalemos, em particular se forem relevantes para a descrição do funcionamento de *poder* e *dever*, como sucede, por exemplo, nos casos de sobremodalização (cf. § 5.5).

Optámos, assim, por enunciar as propriedades linguísticas dos modais analisados, destacando os aspetos comuns e as particularidades de cada verbo quanto a

[111] Podemos definir o imaginário como "le système des rêves d'une société, d'une civilisation transformant le réel en vues passionnées de l'esprit" (Le Goff, 2008: 14), estando a imaginação associada à criação e ao uso das imagens "qui font agir et penser une société, car elles découlent de la mentalité, de la sensibilité, de la culture qui les imprègnent, les animent" (Le Goff, 2008: 15).

cada critério, em vez de os considerarmos separadamente. Anotaremos, de forma mais significativa n'*A Demanda*, outras especificidades relevantes decorrentes da apreciação que fizemos de todas as ocorrências dos verbos em apreço.

6.3. Os verbos *poder* e *dever* nos textos notariais

Analisámos 63 textos notariais produzidos na região de Entre-Douro-e-Minho, nos séculos XIII a XVI, numa amostra que, quanto ao número de documentos, apresenta uma quase equivalência entre a recolha de Clarinda Maia (32) e a de Ana Maria Martins (31). Apesar disso, a presença de verbos modais na primeira é bem menor do que na segunda, quer numa avaliação diacrónica, quer sincronicamente, se considerarmos o século XV, único segmento temporal comum a ambas. Essa diferença é fixada, sobretudo, pelo verbo *poder*, na medida em que *dever* surge com mais frequência nas primeiras sincronias da língua. Para este último, por exemplo, o número de ocorrências (25) do século XIV, em 15 textos, é o mesmo que se verifica em 31 documentos dos séculos XV e XVI, considerada apenas a recolha de Martins. Esta divergência está, certamente, relacionada com a maior diversidade de valores modais que *poder* assume, como é possível constatar na tabela 14, contrastando com o funcionamento *monomodal* de *dever*, que, neste domínio discursivo, apenas exprime obrigação.

Tabela 14 – Os verbos *poder* e *dever* em textos notariais (séc. XIII-XVI)

séculos	n.º de textos	*poder*	IP	EP	Dperm.	Dproi.	Ep.	*dever* (D)
XIII (HGP)	7	1	1					8
XIV (HGP)	15	13	3		1	2	6	25
XV (HGP)	10	26	7		10	9		4
XV (CHP)	21	77	15	8	22	27	5	17
XVI (CHP)	10	39	8	2	7	21	1	8
Totais	63	156	34	10	40	59	12	62

Valores modais: IP – modalidade interna ao participante; **EP –** externa ao participante; **D** – deôntica (obrigação); **Dperm**. – deôntica (permissão); **Dproi**. – deôntica (proibição); **Ep**. – epistémica

A presença da modalidade deôntica é bastante significativa, como seria de prever face à predominância de atos declarativos e diretivos, qualquer que seja o género discursivo considerado. Num total de 218 ocorrências de formas verbais de *poder* e *dever*, 161 exprimem este valor, quer como obrigação (62), quer como permissão (40), quer como proibição (59). A modalidade interna ao participante ocorre em 34 enunciados, sempre com o verbo p*oder*, o mesmo sucedendo com a modalidade epistémica, presente em 12. A modalidade externa ao participante, encarável como um

hiperónimo da leitura deôntica (van der Auwera & Plungian, 1998) surge, apenas, em 10 ocasiões, já nos séculos XV e XVI. A ligação entre ambas está bem expressa em três usos do verbo *poder* no Presente do Conjuntivo seguido do verbo pleno numa construção passiva, produzindo um efeito pragmático de atenuação:

(96) E que nom pagando ao di(c)to termo que **possa ser penhorado** p(er) os meseJeyros do di(c)to moest(eiro) (CHP, 195)
(97) (e) que nam pagando a dita Renda q(ue) **possam ser penhorados** em seu(s) bẽes (e) vendidos E aRematad(os) (CHP, 197)
(98) (e) que nam pagamdo a dita Remda per o dito dia de samjguell (e) ataa o dito dia (e) pasamdo que **posam ser penhorados** pelos c(ri)ados mesageiros do dito prioll (CHP, 199)

Nos três casos, *poder* é utilizado de modo diverso do que sucede na atualidade, apontando para a criação de condições (circunstâncias externas) para resolver a questão levantada pela falta de pagamento e determinando que essas circunstâncias sejam legais (aplicação de penhora), razão pela qual vemos aqui uma *zona de fronteira* entre ambas as leituras, embora tenhamos considerado estes usos no âmbito da modalidade deôntica, com valor de permissão. A especificidade desta construção resulta do recurso à voz passiva, o que altera os papéis deônticos atribuídos a cada um dos interlocutores, como constatamos na comparação com os seguintes enunciados:

(99) e se o nom quiser, ẽtam ho **possã vender** a pesoa que seia laurador e nõ doutra cõdiçã nẽ ofiçio (HGP, 148)
(100) E lhe obedeeçam cõ Reuerencía que **deuem** Nas cousas licítas e honestas (CHP, 154)

Em (99), segmento de uma carta de emprazamento de terras, a fonte deôntica é a abadessa, enquanto o lavrador é alvo e agente deôntico, por ser ele a receber permissão e a (poder) executá-la. Numa carta de confirmação e posse (100), o arcebispo de Braga (fonte) ordena aos cónegos de um mosteiro (alvo e agente) que obedeçam ao cónego regrante (beneficiário). O uso da passiva nos exemplos (96) a (98) faz com que a permissão seja concedida não ao interlocutor, mas a outros elementos. Assim, o prior do mosteiro é a fonte deôntica (e será o beneficiário se a situação se tornar real), os adquirentes são o alvo, porque sobre eles recai o ato, mas não são o agente, papel desempenhado por mensageiros. Esta construção acaba por se distanciar da permissão

tradicional e por se aproximar da modalidade externa ao participante, na medida em que se determina a existência de circunstâncias permitindo a resolução do problema levantado pela falta de pagamento. Continuamos, contudo, no âmbito da modalidade deôntica, uma vez que estamos perante circunstâncias declaradas no ato notarial, com a *singularidade* de o locutor estar a conceder uma permissão (como forma de sanção) para algo de que ele próprio será beneficiário, aproximando-se, portanto, da imposição de uma *obrigação virtual* a cumprir pelo alocutário em caso de prevaricação. Dito de outro modo, obtém-se aqui um efeito de atenuação da obrigação, linguisticamente formulada como uma permissão, na medida em que a ameaça à face negativa do alocutário seria maior num enunciado construído na voz ativa, resultado obtido, também, graças à utilização do modal (*possa ser* em vez de *seja*).

Enunciados alguns aspetos gerais do funcionamento dos modais nos textos notariais, passamos, agora, à apresentação de certas particularidades sintáticas, semânticas e pragmático-discursivas.

6.3.1. A variabilidade sintática

A variabilidade sintática é uma dessas particularidades face ao português atual e traduz-se na possibilidade de posposição ao verbo principal, como se verifica em (99), na regência com as preposições *a, de* e *por* (100), apenas com *dever*, e na ocorrência do clítico à esquerda do sujeito ou do operador de negação[112] (3):

(101) e fazer en ele q(u)anta bẽfeytoria **faz(er) poderẽ** (HGP, 159)
(102) **deuemos a dar** a uos (HGP, 151)
(103) asy com(m)o os ele melhor **poder au(er)** (HGP, 155)

A posposição do modal ocorre em duas situações típicas, uma com cada um dos verbos estudados. Com *poder*, verifica-se a predominância da troca de posições na expressão da modalidade interna ao participante construída com o futuro do conjuntivo (101), sobretudo nos textos editados por Ana Maria Martins (1994). Nas 23 ocorrências

[112] Além de surgir à esquerda do sujeito ou do operador de negação, o clítico figura sempre a seguir à conjunção ou pronome relativo que introduz a oração, mas, em situações de próclise, são vários os constituintes que, além do operador de negação, podem aparecer entre o clítico e o verbo modal: o SN sujeito da frase (sob a forma nominal ou pronominal) e o SPrep ou o SAdv com função de modificador. O que destas características se relaciona com a gramaticalização dos modais ou apenas com a sintaxe típica do galego-português (Martins, 1994 e 2002) é uma questão de que aqui não nos ocuparemos.

de *poder* presentes nesta recolha com este valor associado ao futuro do conjuntivo, 15 correspondem à ordem PM (principal-modal), salvo se ao modal estiverem associados dois verbos plenos, como em (104). Na recolha de Maia (1986), há apenas 10 exemplos de *poder* com este valor modal distribuídos de modo equitativo entre as sequências PM (3) e MP (3), ocorrendo ainda três situações de elipse do verbo pleno e uma de *poder* seguido de dois verbos principais.

(104) que o dicto Joham uaasquez E a dicta Maria vicẽte sua molher (...) aJam e possuam os dictos casaaes (...) per onde os elles mjlhor e mais conpridamẽte **poderem auer e achar** (CHP, 156)

No caso de *dever*, a posposição do modal ao verbo principal é mais frequente nos séculos XV e XVI, em detrimento da combinação com diversas preposições, mais habitual nos séculos XIII e XIV (17 exemplos neste período, contra apenas dois no seguinte). Além disso, apenas ocorre na expressão *pertence(m) e pertencer deve(m)*, o que sugere a *cristalização* de uma estrutura própria deste domínio discursivo e da tradição criada ao longo do período medieval, de tal modo que a inversão não tem lugar face à coordenação de modais (*podem e dever pertencer*).

Face a este critério sintático, registamos, assim, alguns aspetos que parecem concorrer para a identificação de marcas de gramaticalização dos modais durante a época medieval. No que diz respeito a *poder*, a colocação do modal em final de oração para veicular a modalidade interna ao participante sugere a transferência para a esfera do alocutário da responsabilidade, por via da capacidade, de concretizar a situação expressa (tal como propusemos em Costa, 2013).

Quanto a *dever*, é, inicialmente, acompanhado por várias preposições, bem menos frequentes já nos séculos XV e XVI e hoje confinadas a usos menos prestigiados. A posposição do modal ocorre com mais frequência na fase final da época medieval e apenas numa expressão fixa, também hoje abandonada. É evidente a maior rigidez sintática a que este verbo está sujeito, aspeto compaginável com a diminuição da variabilidade sintagmática do signo, na medida em que perde *capacidade* de deslocação na frase, marca que Lehmann (2002) admite como sinal de gramaticalização (cf. 4.2.), na sequência do que também Meillet (1982) havia assinalado. É, igualmente, por aqui que se constrói o caminho destes verbos como semiauxiliares (tal como proposto por

Heine, citado em Silva, 1996), numa rigidez sintática para a qual o período medieval traz um contributo relevante.

6.3.2. A negação

O operador de negação ocorre, igualmente, em várias situações, essencialmente na expressão do valor deôntico de proibição com *poder*, sendo até mais frequente (59 ocorrências) do que o seu contraponto de permissão (40), o que surge associado ao aumento da extensão dos textos nas sincronias mais tardias e, consequentemente, à fixação de todas as proibições impostas aos adquirentes dos terrenos, talvez como forma de ameaça face a incumprimentos verificados anteriormente. Ainda na combinação com este verbo, a negação nunca surge em casos de modalidade epistémica, nem de negação interna da possibilidade (*poder não fazer*), e em apenas três momentos se associa às modalidades que fixam as condições de concretização de um determinado estado de coisas. Neste particular, verifica-se que, na única ocasião em que a modalidade interna ao participante não coocorre com o futuro do conjuntivo, é acompanhada do operador de negação, no estatocolo de uma carta de pura venda (105).

(105) Feita carta & outorgada em Vallença ennas pousadas do dito Joham Farynha por que o dito Joham Farynha he adóórado de sua door que **nõ pode sayr** de sua cassa. (HGP, 168)

Aqui, o presente do indicativo assinala a incapacidade real de um dos contratantes em se deslocar, contrastando como o futuro do conjuntivo presente nas outras situações, em que se equaciona a capacidade futura, logo potencial, dos interlocutores para a efetivação do que lhes é pedido/imposto.

A comparação dos dois enunciados em que a modalidade externa ao participante se associa à negação permite, uma vez mais, evidenciar a afinidade que este valor estabelece com a leitura deôntica, designadamente em (106), enquanto em (107) são as condições de um terreno que impedem a circulação de qualquer pessoa.

(106) Outrosy por os dictos fidalgos e pessoas **nõ poderẽ desto alegar** Ignorãçia mãdamos so as dictas penas e amoestações sentenças descumuhom (CHP, 147)

(107) Ao cãpo de eyriz q(ue) he da erdade esta hum castinheyro tem ao Reguo de eyriz hum Resyo seuysento que **não pode nynguẽ meter** (CHP, 201)

Na verdade, o ato discursivo (106) presente na já referida constituição sinodal do arcebispo de Braga aproxima-se bastante de um uso deôntico, mas, ao mesmo tempo, enfatiza a existência de circunstâncias que impedem qualquer contratante de alegar ignorância. Por esta razão adotámos aqui a modalidade externa ao participante, com a consciência de que estamos, a um tempo, a valorizar a afinidade entre ambas as interpretações, na sequência do que propõem van der Auwera e Plungian (1998), mas também a propor uma leitura não isenta de polémica. Já na carta de emprazamento (107) não restam grandes dúvidas de que são as condições de um rossio que dificultam bastante a passagem, pelo que não está em causa qualquer imposição no âmbito desta sequência descritiva que apresenta o terreno objeto de contratualização.

Finalmente, a negação combinada com *dever* produz um efeito que encontra paralelo no que acima afirmámos a propósito da relação entre *poder* e *ter de*, ou seja, que a negação externa de um corresponde à negação interna de outro. Tal não sucederia com *dever*, por se situar a meio da escala modal. A sua maior proximidade, nesse gradiente, com *ter de* acaba por encontrar reflexo no discurso jurídico, em que os dois verbos alternam para exprimir a obrigação forte, ao contrário do que sucede no âmbito de outras formações sociodiscursivas, em que *dever* veicula uma obrigação fraca.

(108) **nõ deuẽ** uẽder, obligar, nẽ appenhorar o d(i)to casal (HGP, 159)

A leitura do enunciado (108), presente numa carta de emprazamento, corresponde a uma obrigação forte, parafraseável por *têm de não vender* ou *devem não vender*, tanto mais que, como vimos, com *dever*, a negação é semanticamente interna, mesmo se sintaticamente externa. Deste modo, *ter de não vender* é equivalente a *não poder vender*, uma vez que a negação interna da necessidade corresponde à negação externa da possibilidade. Estamos perante um caso de *obrigação negativa* ou de proibição, valor que constitui uma especificação semântico-pragmática da leitura deôntica de *dever* em contexto jurídico[113].

[113] Parece-nos que, na interação quotidiana, uma frase como (*Acho que) não deves vender o carro* constitui uma recomendação forte, mas jamais uma proibição, que se traduziria em *Não podes vender o carro.* No discurso jurídico, contudo, o verbo *dever* assume esse valor de proibição, bem como noutros contextos mais formais.

6.3.3. Tempos e modos verbais

Relativamente aos tempos e modos verbais em que os modais ocorrem na amostra considerada, regista-se uma evolução significativa entre os dois períodos (séc. XIII e XIV, por um lado, e séc. XV e XVI, por outro).

Nos dois primeiros séculos, a distribuição parece complementar: *poder* ocorre no conjuntivo, estando tipicamente o presente associado à permissão/proibição e o futuro à capacidade; *dever* surge no indicativo, essencialmente no presente, mas por vezes também no imperfeito, constituindo, neste último caso, uma localização temporal no passado (109) ou uma contrafactualidade (110). Há, apenas, um caso único de condicional associado a *poder*, com interpretação epistémica, e um de conjuntivo com *dever*, que liga o valor deôntico de obrigação a uma situação potencial.

(109) ẽ nom(m)e de seu pat(ri)mo(n)io, de todol(o)s h(erda)m(en)tos & posisõ(e)s q(ue) ele auia & [de] dereyto **deuia au(er)** ẽ Vilhar d'Areas & ẽ Gomariz (HGP, 155)

(110) en tal guisa q(ue) uíjnham ao couto como **nõ deuyam** & hu nom auyam porq(ue) (HGP, 145)

Em 41 textos dos séculos XV e XVI, juntam-se a estes tempos, no caso de *poder*, o presente, o imperfeito e o futuro do Indicativo, o imperfeito do conjuntivo e o infinitivo flexionado, o que constitui uma diversificação de usos e contribui para construir um cenário mais variado relativamente aos valores modais deste verbo no português medieval, se considerarmos apenas os textos notariais (Tabela 15).

Tabela 15 – Valores modais de *poder* e tempos/modos associados nos textos notariais

Modalidade	Tempo/modo habitual	Outros tempos/modos
IP	futuro do conjuntivo	presente do indicativo
EP	indicativo (pres./imp.)	futuro do conjuntivo | infinitivo flexionado
D	presente do conjuntivo	imperfeito do conj. | pres., imp. ou futuro ind. condicional | infinitivo flexionado
Ep	condicional	futuro do conjuntivo

Modalidade: IP – interna ao participante; **EP –** externa ao participante; **D** – deôntica; **Ep** – epistémica

O uso deôntico é, como vimos, o mais frequente, configurando uma situação ora de permissão, ora de proibição se acompanhado do operador de negação. Na primeira, está em causa uma obrigação fraca, que admite um não cumprimento,

situando-se na esfera da permissão concedida pelo locutor e legalmente instituída no ato notarial. Na segunda, constrói-se uma proibição, que tanto pode incidir sobre situações reais como potenciais. Nesta medida, é frequente o recurso ao conjuntivo, integrando uma formulação com valor de lei e, portanto, de caráter abstrato, generalista, muitas vezes expressa linguisticamente no âmbito de uma condição (111).

(111) pero **sse o quisser uender**, **possao fazer** cõ condiçam que o faça primeiro saber ao dito moosteiro (HGP, 147)

Há, ainda, duas ocorrências do imperfeito do conjuntivo com a leitura de permissão/proibição, também veiculada pelo futuro do indicativo e pelo condicional. Estes dois casos merecem, contudo, um comentário particular. O condicional apenas assume valor deôntico em quatro exemplos, em que surge associado a *de direito* (112). O futuro é utilizado em cinco momentos, ligados já não a uma abstração, mas a uma situação real (113), o que pode justificar a opção pelo modo indicativo (tanto no futuro, como no presente ou no imperfeito).

(112) E outrosy pera demítír e Renũçiar todo o dereito e auçom e posse e propiadade e teença e Senhorio que Eu ey e **de dereito poderia auer** nos dictos casaaes (CHP, 151)
(113) he em quanto o dito prazo durar, **nõ ho poderá leixar** (HGP, 147)

Esta transformação do discurso potencial num discurso ancorado em circunstâncias concretas justifica, igualmente, as três ocorrências que detetámos do Infinitivo flexionado (114), em orações subordinadas (duas adverbiais e uma infinitiva).

(114) sem se eles para ello **poderem chamar** forçados nẽ rroubados nẽ esbulhados (HGP, 150)

A modalidade interna ao participante é veiculada pelo futuro do conjuntivo, retratando a capacidade de o locutor ou de outro interveniente realizar uma determinada ação, tal como acima explicitámos a propósito da posposição do modal.

Relativamente ao uso epistémico de *poder*, com o valor de *não exclusão*, ele está associado essencialmente ao condicional, que apenas na situação atrás exposta assume composicionalmente um valor deôntico por força da combinação com *de dereito*. O exemplo (115) permite ilustrar a relação entre o condicional e a expressão da

condição, na sequência do que já víramos na secção 1 deste capítulo, ligação igualmente expressa pelo futuro do conjuntivo (116).

(115) E porque se nos a esto nõ acorressemos **poderia seer** que o tomariã por husu e seería peior o postumeiro error que o primeíro (CHP147)
(116) E renũcio a toda eiceiçõ dos d(i)tos d(inhey)ros nõ cõtados nẽ auud(os) nẽ p(er) mj recebudos & a toda out(r)a eiceiçõ & defensom q(ue) p(or) mj **poder diz(er) & all(e)gar** (HGP, 157)

Finalmente, a modalidade externa ao participante é expressa maioritariamente pelo presente e pelo imperfeito do indicativo (117), sem estarem excluídos outros tempos ou modos, como o infinitivo ou o futuro do conjuntivo.

(117) Item lhes perguntarom quanto valja e **podia bem valer** toda A erdade que Jaz ẽ ho dicto logo de sernãde (CHP, 152)

No caso de *dever*, a preponderância do indicativo, por vezes acompanhado do constituinte *de dereito*, pode estar relacionada com o facto de exprimir uma obrigação forte, que vincula um dos interlocutores e não admite o não cumprimento dessa obrigação, correspondendo à modalidade deôntica. O imperfeito pode, como dissemos, contribuir para construir uma ideia de contrafactualidade ou *apenas* veicular uma informação temporal.

Estas são as únicas leituras detetadas para este semiauxiliar, variando apenas o âmbito da obrigação, que poderia incidir sobre factos reais, como em (118), ou sobre situações virtuais, eventualmente associadas a construções condicionais (119), caso em que surge o modo conjuntivo, tal como sucede com a associação entre *poder* e o condicional.

(118) perteenças nouas e antigas que ao dicto casall pertençem e de dereyto e custume pertençer **deuẽ** (HGP, 149)
(119) Saluo se algũa pessoa que hi ueer for j tam pobre que peça smolla e lhe **deua** de seer dada (CHP, 147)

6.3.4. Síntese

Apresentámos, assim, as principais características sintáticas, semânticas e pragmáticas observadas no funcionamento dos modais em textos notariais do período medieval, procurando, sempre que oportuno, relacioná-los com as referências teóricas que anteriormente equacionámos. Não esgotámos, aqui, o registo da diversidade de tempos e modos verbais que se associam a *poder* para exprimir diferentes valores modais, com importantes nuances semântico-pragmáticas. Esta diversidade, mais significativa na fase final do período medieval, sugere uma maior *disponibilidade* deste semiauxiliar para veicular informações modais mais diversas, o que parece caminhar a par com a maior rigidez sintática na construção de um efetivo percurso de gramaticalização do verbo. Se essa disponibilidade não se manifesta no caso de *dever*, que apenas exprime a modalidade deôntica, com o valor de obrigação, a maior fixidez sintática, que se traduz na perda de preposições e na cristalização da expressão *pertence(m) e pertencer deve(m)* como único testemunho da posposição do modal, também abona a favor dessa perspetiva. Ambos os verbos apresentam já um funcionamento típico dos semiauxiliares, integrando uma perífrase verbal em processo de gramaticalização.

Por outro lado, o verbo *dever* apresenta, na primeira sincronia atestada do português, um uso particular nos textos notariais e jurídicos, como acima procurámos demonstrar, com um valor equivalente a *ter de*, exprimindo, portanto, uma obrigação forte, consignada nos atos declarativos lavrados nestes documentos e que não admite o não cumprimento sem a aplicação de uma sanção. Começa aqui a desenhar-se (pelo menos) uma tradição discursiva – a tradição notarial – que acaba por condicionar a utilização de um verbo cujo valor modal fora deste contexto, ou seja, desta formação sociodiscursiva, é mais *fraco*. Essa tradição discursiva percorre diferentes géneros e *modeliza* os usos linguísticos que aí figuram. Apontámos, ao longo desta exposição, alguns exemplos dessa *modelização*, quer nas fórmulas presentes no protocolo ou no escatocolo (*convém saber que; feito foi e outorgado*), quer em expressões fixas incluindo verbos modais ao longo de todo o texto (*pertence e pertencer deve; de dereito poderia haver*).

6.4. Os verbos *poder* e *dever* n'*A Demanda do Santo Graal*

Embora sigamos os mesmos critérios adotados para os textos notariais, a apresentação dos dados relativos a *A Demanda do Santo Graal* não se encaminha de forma semelhante, por via da maior complexidade desta novela cavaleiresca, tal como terá ficado claro na esquematização que apresentámos na tabela 13 relativa à leitura de um sonho feita por um homem-bom.

Esta complexidade estrutural reflete-se, necessariamente, numa maior complexidade das estruturas modais. Por um lado, os valores que cada verbo apresenta são mais variados do que nos textos notariais, de tal forma que tanto *poder* como *dever* admitem as interpretações interna ou externa ao participante, deôntica e epistémica, bem como algumas especificações dentro de cada tipo modal, algo que não sucede nos outros documentos. É, em todo o caso, possível apontar um predomínio da modalidade interna ao participante nos usos de *poder* e da modalidade deôntica, embora aqui menos evidente, para *dever*, o que corresponderá, assim, ao valor prototípico associado a cada modal.

Na projeção geral da obra, predominam as leituras modais ligadas às circunstâncias internas ou externas (modalidades interna e externa ao participante) que tornam possível ou necessária uma situação, o que nos parece coerente com o género discursivo em causa: a novela de cavalaria e a sua marcada dimensão narrativa. As circunstâncias explicitadas funcionam como explicações que *tecem* a relação de causa-efeito típica de certas estruturas narrativas, em particular d'*A Demanda*, como já tivemos oportunidade de evidenciar (cf. § 6.2.2.1.), ao mesmo tempo que sustentam discursivamente a natureza pedagógica da obra, na transmissão dos valores cristãos e da cavalaria.

Por outro lado, os tempos verbais presentes são ainda mais variados. Encontramos o presente, o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito, o futuro e o condicional, tal como nos atos notariais, mas também o pretérito mais que perfeito. Esta diversidade corresponde, igualmente, a uma ausência de correlação entre tempos e modos e a expressão de valores modais; contribui, contudo, para o aparecimento de algumas situações de sobremodalização, não necessariamente pela coocorrência de verbos modais, mas de operadores, como, por exemplo, um semiauxiliar combinado com o condicional.

Do ponto de vista sintático, tanto a negação como a relação posicional entre o modal e o verbo pleno seguem os mesmos princípios dos textos notariais, sendo, todavia, possível encontrar um caso de (aparente) negação interna de *poder*, que adiante analisaremos, e certas *nuances* de leitura para *dever*, como consequência da maior *disponibilidade* modal deste verbo. Também a omissão do verbo principal é frequente, mas, no caso de *poder*, já não só com a modalidade interna ao participante.

Além da maior variedade de valores modais, a complexidade a que temos vindo a aludir faz-se sentir, também, numa maior ambiguidade de leituras, de tal forma que, em muitos enunciados, não conseguimos apontar uma leitura preferencial, porque pelo menos duas são ativáveis. Analisaremos vários exemplos situados numa *zona de fronteira modal*, em que a interpretação pode pender para valores contíguos, como nas situações em que se torna necessário avaliar se são as circunstâncias internas ou externas que mais condicionam um determinado estado de coisas. Por esta razão, e apesar de termos analisado todas as ocorrências de *poder* e *dever* (1382 para o primeiro e 294 para o segundo), não apresentaremos qualquer tabela que sintetize o número de exemplos por tipo modal, considerando mais produtivo dar conta da diversidade de situações existente e apontando argumentos para sustentar mais do que uma interpretação.

Nesta complexidade enquadram-se, finalmente, dois outros casos que nos merecerão atenção: o surgimento de formas típicas para exprimir a capacidade, a possibilidade e a probabilidade, hoje em dia inexistentes; e a quantidade elevada de atos ilocutórios indiretos, contribuindo para matizar a *paleta modal* que percorre um texto marcado, como vimos, pela abundância de sequências expositivas e argumentativas.

6.4.1. Da complexidade estrutural à complexidade modal

A grande heterogeneidade composicional que caracteriza o texto d'*A Demanda do Santo Graal*, como acima assinalámos, encontra eco numa maior diversidade de estruturas modais, veiculadas pela combinação de diferentes unidades linguísticas, entre as quais os verbos *poder* e *dever*. Porque o cenário enunciativo em que se localizam os locutores é particularmente marcado pelas relações sociais existentes e por hábitos e valores próprios de cada classe, que muitas vezes entram em conflito ao longo da *trama*, é natural também sobressair uma maior variabilidade de leituras modais, o que, com certa frequência, impede uma interpretação única e definitiva para determinados

enunciados e, noutras ocasiões, corresponde à ocorrência, em curtos segmentos textuais, de estruturas que veiculam informações diferentes ligadas à modalidade.

Para ilustrar esta última afirmação, apresentámos, na tabela 16 (página seguinte), o título 379, correspondente ao episódio em que Bliobleris conhece Tristão e este último se confronta com Palamedes. Optámos por assinalar, na coluna da esquerda, os diferentes planos textuais e, à direita, as sequências e os atos discursivos em que figuram as expressões modais com formas do verbo *poder* e *dever*.

No primeiro plano textual, Bliobleris pede a Tristão que se identifique e este último aponta-lhe a descortesia de tal solicitação. Os dois apresentam argumentos para a tese que defendem e o enunciado com o verbo modal, na expressão *pode ser*, assume uma leitura epistémica, com valor concessivo na linha argumentativa de Tristão: admite o raciocínio do seu interlocutor, mas apenas para contrapor, considerando-o "vilão" e "neicio". Bliobleris identifica-se a pedido de Tristão e deixa o lamento, registado num ato expressivo com o verbo *dever* no condicional, que reforça a ideia de contraexpectativa, e numa estrutura que admite a leitura externa ao participante. As circunstâncias conduziriam a esperar que Tristão o conhecesse, razão pela qual Bliobleris deixa um reparo face ao desconhecimento manifestado pelo seu alocutário. Numa outra perspetiva, poderíamos assumir estarmos perante uma obrigação *mascarada*, num efeito de atenuação produzido pelo uso do condicional, com proteção da face positiva de Tristão. Na verdade, não seria suposto Bliobleris proferir uma acusação a cavaleiro de tal prestígio, e consequentemente confrontá-lo com o incumprimento de uma obrigação. Por esta razão, optámos por situar este uso de *dever* na modalidade externa ao participante, embora se aproximando da leitura deôntica, ficando aqui exemplificado o recurso frequente a atos indiretos que acima apontámos.

Tabela 16 – Complexidade estrutural e modal n'*A Demanda*

	*Título **379*** *[Como Palamedes deu sa espada a Tristam.]*	
Apresentação de Tristão e de Bliobleris	Em este cuidado estava o cavaleiro pagão quando se fez afora de sa batalha. E Bliobleris, que os partira de grado, chegou-se a eles e disse-lhes: – Ai, Senhores! Por Deus e por cortesia, dizede-me quem sodes. – E a vós porquê? disse Tristam. Esto nom é cortesia de preguntardes cavaleiros estranhos que vezes i há que vam demandar aventuras que nom queriam que niũũ conhocesse. – Senhor, disse Bliobleris, verdade é, mais pero é custume que, se ũũ cavaleiro vee #II mui bõõs juntarem-se per sanha e per maa talant[e] aa batalha, se os nom conhece e há sabor de os preguntar pola bondade que em eles vee e os preguntar por sua fazenda, nom lho teerem a vilania. E certas, tanto creeo eu de vós que, se ora vós vissedes os melhores dôs cavaleiros do mundo em ũũ campo em batalha, ja mais nom seríades ledo taa que os nom conhecessedes. – Bem **pode ser**, disse Tristam. – Pois, disse Bliobleris, nom me ponhades culpa de vos preguntar, ca bem sabede que se eu nom visse mais de bondade em vós ca em outros vii nom vos preguntaria; e por em vos rogo que me digades quem sodes. – Eu vo-lo direi, disse Tristam, mais bem sabede que vos nom tenho por cortês d'esto preguntardes, ante sodes cavaleiro mui vilão e mui neicio, pero direi-vo-lo. Sabede que som Tristam. – Ai, Senhor, mercee! disse Bliobleris, nom vos assanhedes assi contra mim, mais perdoade-me este erro. E, se o nom queredes fazer por mim, fazede-o por amor de meu linhagem que vos ama muito. – E quem sodes vós? disse Tristam. – Senhor, disse el, eu som Bliobleris. Bem me **deviríades a conhecer**. – Si faço, disse ele, e porque vos conhoço vos perdoo o mal talam que vos havia.	Sequência dialogal e argumentativa
Apresentação de Palamedes	E ele lho gar[d]eceo muito. E dês i tornou ao outro cavaleiro e disse-lhe: – Senhor, eu vos rogo por cortesia que me digades quem sodes. – Eu vo-lo direi de grado, disse-lhe. Sabede que eu hei nome Palamedes o Pagão, o cavaleiro da Besta Ladrador. E eu vos fui bõõ, peça há, quando #II irmãos de Galvam vos queriam matar. E, se eu nom fora, matara[m]-vos. Ora me seede boo em ũa cousa que vos direi. – Dizede, disse Bliobleris, ca nom ha rem no mundo que eu por vós nom faça que logo me nom aconhoceria no que por mim fezestes.	
Bliobleris intercede por Palamedes junto de Tristão	– Veedes aqui, disse Paramedes, dom Tristam, que me cometeo tam sem razom. Sem falha el é mui boo cavaleiro, mui melhor ca eu. Mais se fosse o peior do mundo e o eu tivesse preto de vencido, eu lhe leixaria a batalha pois o conhoço, ca eu sou aquele que em nĩũa guisa nom me combateria com ele. Deus em sabe minha voontade. – E esto vos farei eu bem, disse Bliobleris. Entom disse a Tristam: – Senhor, eu vos rogo por Deus e por cortesia que vós leixedes oimais por mim esta batalha, ca vós sodes ambos tam boos cavaleiros que seria grande dano de se ũũ de vós perder. E de mais o cavaleiro vos roga em e assi havedes ende a honra pois el demanda a paz nom no teendo ainda em guisa que o vençades. E de mais quita-vos o erro que lhe fezestes dês que o cometestes tam sem razom. – Ai, Bliobleris! disse Tristam, por Deus, nunca me faledes ii. Sabede que nom há no mundo fora dous homẽẽs que i **podessem meter** paz, que tam mortalmente o desamo que eu o matarei ora ou el mim. E por esto vos rogo que vos nom trabalhedes de meter ii paz, ca **nom pode ser** nem já Deus nom na i meta taa que ũũ de nós seja morto. – Ai, Senhor! disse Bliobleris, se Deus quiser, vós nom no faredes, ca já pois que o cavaleiro quer a paz, vós **nom no poderedes recear** per direito. Entom se chegou Paramedes e ar disse: – Dom Tristam, eu me combati com vosco atá aqui e bem sei que sodes ũũ dos boos cavaleiros do mundo e bem no hei provado. E eu nom som ainda tam mal treito que demandasse paz, se nom fossem duas cousas que mo defendem: a ũa é vossa boa cavalaria e a outra vos nom diria em nĩũa guisa. – Esto nom há mister, disse Tristam. Certas, a morrer vos convém. Mais Bliobleris, que decera já, se metera entr'ambos e disse: – Ai, dom Tristam! Esto nom cuidaria eu em nĩũa guisa, de nom quererdes fazer rem por meu rogo. – Nom há homem, dissi Tristam, por que ii rem fezesse.	Sequências argumentativas e injuntivas
Desenlace	E Paramedes ficou os joelhos ante Tristam e dissi-lhe: – Ora **podedes de mim fazer** o que vos prouguer, ca eu me outorgo por vençudo desta batalha. E veedes aqui minha espada que vos dou, ca bem sabede que nom haveria poder nem força de me mais defender contra vós. Ora havede mercee de mim, se vos prouguer, ou me ar matade, se vos prouguer.	Ato diretivo

No segundo plano textual, sem presença de enunciados com verbos modais, Palamedes apresenta-se e, no terceiro, Bliobleris tenta convencer Tristão a não combater Palamedes. Surgem, então, mais três ocorrências de *poder*, integradas em sequências que alternam entre o argumentativo e o injuntivo, tal como assinalámos na tabela 16. As duas primeiras ("podessem meter" e "nom pode ser") fazem parte da argumentação, no sentido de qualificar as circunstâncias para que a paz ocorra: evidencia-se a capacidade de dois homens ausentes para a promover (modalidade interna ao participante) e a impossibilidade de surgirem condições (modalidade externa ao participante) para que até Deus possa intervir. A terceira ocorrência de poder ("nom no poderedes recear") faz parte de uma sequência injuntiva e assume, deste modo, uma leitura deôntica, no sentido em que Bliobleris relembra a Tristão um dos preceitos do código da cavalaria: não afrontar um cavaleiro que deseja e pede a paz.

Face ao insucesso de intervenção de Bliobleris, Palamedes dirige-se a Tristão, no último plano textual, produzindo um ato diretivo ("podedes de mim fazer..."). Optámos por, numa primeira leitura, o considerar no âmbito da modalidade externa ao participante, porque, objetivamente, Palamedes evidencia a existência de circunstâncias para que Tristão o ataque e assume-se como vencido. Numa segunda leitura, destaca-se um ato indireto de apelo à misericórdia do seu opositor, como estratégia retórica para o demover de o atacar: ao entregar-lhe a espada, está a assumir a derrota, mas, em simultâneo, a colocá-lo na difícil, e potencialmente ignóbil, situação de atacar alguém indefeso.

Procurámos, através da apresentação deste episódio, ilustrar algumas das dimensões da complexidade que caracteriza o texto em análise, evidenciando, ao mesmo tempo, a relação que pode estabelecer-se entre sequências textuais ou atos discursivos e valores modais. Trataremos, seguidamente, essa complexidade na projeção total da obra, organizando a exposição em eixos temáticos suportados por exemplos.

6.4.2. Das zonas de fronteira modal às dificuldades tipológicas

Um dos eixos considerados prende-se, obviamente, com a necessidade de apresentarmos os valores modais de *poder* e *dever* tomando como ponto de referência a tipologia de van der Auwera e Plungian (1998) e as especificações que enunciámos em 6.2.1. Contudo, algumas das afirmações produzidas na subsecção anterior permitem

claramente entrever a dificuldade de tal tarefa, porquanto a complexidade discursiva e estrutural da obra é acompanhada por sequências que permitem ativar mais do que uma leitura.

(120) Certas, disse o homem bõõ, eu conheço vosso padre e vossa madre; e per razom **devíades de seer** homem bõõ, ca a Escritura diz que a árvor bõa faz bõõ fruto (DSG, 166, 58a).

O exemplo (120) admite três interpretações distintas, mas que exibem entre si um certo grau de contiguidade, perspetiva compaginável com as afinidades históricas e sincrónicas entre os tipos modais a que várias vezes fizemos já referência. A circunstância de ter bons pais será, nas palavras do homem-bom, determinante na qualidade de Boors (modalidade externa ao participante), *parecer* suportado, numa oração causal, por um argumento cristão: a *sabedoria* das Escrituras. Esta ideia inicial favorece uma das seguintes inferências (ou ambas): com estes antecedentes, é altamente provável que o cavaleiro revele nobres qualidades (modalidade epistémica); e o facto de ter pais tão dignos obriga-o a comportar-se de acordo com padrões elevados (modalidade deôntica). As duas últimas interpretações são possíveis, se projetadas em pontos temporais diferentes, evidenciando, ao mesmo tempo, os valores do pretérito imperfeito. A leitura epistémica, com valor de suputação, incide sobre as qualidades que provavalmente Boors manifestou ao longo do seu percurso de cavaleiro e que o conduziram à Távola Redonda. A leitura deôntica tem incidência no futuro, marcando o imperfeito uma contraexpectativa: qualquer cavaleiro que queira ser visto como um bom homem terá, neste contexto, de se converter ao cristianismo e de não pecar; como Boors ainda não foi batizado, é aconselhado pelo homem-bom a fazê-lo de modo a poder receber as graças concedidas pelo Santo Graal.

É com base neste cenário heterogéneo e multifacetado que apresentaremos, agora, os tipos e subtipos modais que identificámos, bem como os critérios subjacentes à sua individualização.

Tanto para as interpretações epistémicas como para as relativas à modalidade interna ao participante, não se tornou imperioso apontar subdivisões particulares, remetendo a primeira para a possibilidade (*poder*) ou a necessidade (*dever*) de que algo ocorra, considerando os vários mundos possíveis (ou os mais favoráveis), e a segunda para situações de capacidade (*poder*) ou necessidade interna (*dever*).

6.4.2.1. A **modalidade epistémica** distribui-se por enunciados que exprimem a certeza ou uma forte convicção do locutor no estado de coisas descrito na proposição e outros em que a dúvida subsiste, em maior ou menor grau. Nos casos de certeza ou crença forte, e tal como aponta Campos (1998), encontramos os valores de suputação (121-123) e de predição (124-126), que se distinguem por uma localização temporal no passado ou no futuro, respetivamente, face ao momento da enunciação.

(121) e cada vez que se o cavaleiro partia da batalha tam mal chagado que, se o vós víssedes, **terríades que logo devia a morrer** (DSG, 152, 51b)
(122) Sabede que todos estes aqui eram tam bõõs cavaleiros que **nom podia homem achar** milhores no regno de Logres (DSG, 39, 12d)
(123) E sabede que sas armas eram taes que **adur poderia homem melhores achar** (DSG, 566, 175b)
(124) eu **sei bem** que vosso rogo **me poderá i muito ajudar** (DSG, 190, 68b)
(125) Pois, disse el, seja todo a vontade como Nosso Senhor quiser. Pero pois que minha morte há-de seer per armas, eu **vejo bem e sei que nom poderia morrer** em maior serviço de Deus ca em na demanda do Santo Graal (DSG, 304; 107a)
(126) Aquele a que eu fiz promessa de lhi tẽer dereita creença, aqu[e]l mim valha a esta sazom. Ca eu **bem creeo que mais me poderá ele valer** aa gram coita ca todalas armas que eu trago (DSG, 566, 175b)

A grande convicção do enunciador fica expressa no recurso a verbos de atitude proposicional (*saber*, *crer* e *ver* na sua aceção epistémica, uma vez que o uso como verbo percetivo encaminha a leitura para a modalidade externa ao participante), acompanhados por advérbios como *bem* ou *adur* (dificilmente), que reforçam a atitude expressa. Enquadra-se, igualmente, neste cenário o recurso a *ter que* (121) e à expressão *nom pod(er)ia homem achar*, com a variante *adur pod(er)ia homem achar* (122 e 123), no sentido de cancelar antecipadamente qualquer hipótese de contra-argumentação.

Alguns verbos de atitude proposicional como *semelhar* (parecer) e *saber* na forma negativa intervêm em estruturas que exprimem a dúvida (127 e 128), podendo ser acompanhados por advérbios como *certas* (127).

(127) Certas, disse o homem bõõ, esto **nom sei que possa seer** (DSG, 206, 76a)

(128) Entom deceu e liou seu cavalo a ũa árvor e, quando o cavaleiro que ante fugia viu o outro a pee, **semelhou-lhe que ligeiramente lhe poderia fazer** mal (DSG, 256, 96b)

Ao contrário do que sucede com o conjunto de exemplos precedente, relativos à crença forte, aqui surge o modo conjuntivo (127) a contribuir para reforçar a dúvida, objetivo igualmente obtido pelas interrogativas (129), tal como exposto por Campos (2004), e pelas construções condicionais (130 e 131).

(129) E rogo a Nosso Senhor que el nos guise **como nos possamos achar** cedo (DSG, 448, 148b)
(130) Ca bem viu entam que nom podia haver cima seu amor **se nom fosse** u ela era (DSG, 471, 155d)
(131) Ca, **se fosse assi que eu podesse morrer** come outro pecador, da morte me plazeria mais que da vida, ca tal vida muito é pior que morte (DSG, 424, 141b)

A interrogativa permite exprimir incerteza face à existência de algo, em (129) acompanhada, uma vez mais, pelo conjuntivo. A condição, tal como vimos na secção 1, surge frequentemente associada à modalidade. Selecionamos dois exemplos que ilustram esta ligação: em (130), a condição restringe o âmbito de projeção do enunciado epistémico; em (131), o modal surge numa oração encaixada na oração condicional, contribuindo para equacionar os cenários em que determinado estado de coisas poderia ocorrer. O condicional figura em várias estruturas epistémicas, ocasionalmente substituído pelo imperfeito do indicativo com idêntico valor (130).

6.4.2.2. A **modalidade interna ao participante** está também presente n'*A Demanda*, quer com *poder* (132), quer com *dever* (133), ao contrário do que, no caso deste último, sucede na atualidade, exprimindo, no primeiro caso, a capacidade do sujeito e, no segundo, uma necessidade interna.

(132) Depós esto, sem outra deteença leixou-se ũũ correr ao outro quanto os cavalos **puderam levar** e feriram-se tam rixamente que nom prestaram i escudos nem lorigas que nom fossem mal chagados ũũ mais e outro menos. (DSG, 195, 70b)
(133) Eu nom fiz tanto quanto **devera fazer**, ca som morto, e da minha morte haverám muitos pesar grande (DSG, 68, 23b)

Assim, em (132), destaca-se a capacidade de os cavalos concretizarem determinada tarefa, enquanto, em (133), Melias se lamenta de não ter feito tanto quanto necessitaria para evitar a morte, emergindo, face ao português atual, a particularidade de o verbo *dever* surgir no pretérito mais-que-perfeito, configurando, em suma, uma dupla singularidade – o tempo verbal e o valor modal.

Por vezes, a leitura interna ao participante surge metaforicamente transferida para objetos, como se verifica no exemplo (134), em que uma arma apresenta a potencial capacidade de proteger o seu utilizador:

(134) todos aqueles que o viiam eram ende espantados que nom alçava homem de golpe **que arma o podesse guarecer** que o nom matasse ou tolhesse ou chagasse ou nom metesse em terra do cavalo (DSG, 385, 128d)

6.4.2.3. No quadro da **modalidade deôntica**, distinguimos, para o verbo *poder*, as situações de permissão e de proibição, ambas retratadas em 135, numa estrutura semelhante à que descrevemos para os textos notariais. Para *dever*, prefiguram-se três cenários: as obrigações gerais, aplicáveis genericamente e evocadas como forma de sustentar obrigações particulares (136), segundo subtipo considerado, e, finalmente, as obrigações fracas (137), como forma de recomendação.

(135) A esto que el-rei disse nom soube Galvam que respondesse, ca bem sabia que dizia verdade, e fezera-se de [grado] afora, se **podesse**, mais **nom podia** polos outros que prometerom já assi como ele (DSG, 29; 9a)
(136) Por haver vossa ajuda, disse el, ca ũũ cavaleiro vem pós mim que me quer matar e **nom me devedes a falecer** a tal hora, ca **todo cavaleiro andante deve ajudar** todos aqueles que lhe ajuda demandarem. (DSG, 213, 79c)
(137) Senhor, **nom devedes de creer** quanto vos disserem. (DSG, 31, 9d)

No enunciado (136), a obrigação aplicável a todos os cavaleiros de ajudarem quem precisa é relembrada para *criar* uma obrigação particular a alguém de proteger outra pessoa. Esta estrutura argumentativa é muito frequente, evocando os ideiais da cavalaria ou os valores do cristianismo (138), que são dois universos presentes ao longo da obra, com uma preocupação formativa clara.

(138) "Eu vos rogo, disse o cavaleiro, que vós me levedes a algũa abadia preto daqui u possa receber direituras da Santa Egreja **como cristão deve fazer** em cima da sua vida." (DSG, 156, 53b)

A modalidade deôntica encontra suporte em sequências expositivas-argumentativas, compostas por orações causais, com valor explicativo, e/ou por construções genéricas como *todo o homem deve, cristão deve, cavaleiro andante deve, aquele que (aí entrar) deve* ou *padre deve mandar a filho*, figurando, naturalmente, o verbo conjugado no presente do indicativo. Cumprem-se, deste modo, dois objetivos principais: a legitimação de uma obrigação imposta (139) e o ensinamento (140).

(139) E se vos el ende nom rogasse vó-lo **devíades de fazer** ca bem sabedes que [é] vosso filho (DSG, 4, 1c)
(140) Aquela donzela foi a segunda Catelina em ciência e em bondade, aquela cuja vida bem **deve seer contada**, ca poderia seer enxemplo e espelho a todas bõas gentes que dela ouissem falar." (DSG, 320, 109a)

Os dois exemplos apresentados contêm uma oração causal, que permite dar a ver a razão para impor determinada obrigação (139) ou valorizar a vertente pedagógica d'*A Demanda*, pela divulgação de modelos de bom comportamento (140).

Verifica-se, ainda, nas estruturas deônticas, um *diálogo* entre uma obrigação interna, ditada pela consciência, e uma obrigação externa, motivada por outros fatores, como os valores cristãos, a pertença à cavalaria ou o respeito pelos demais, evocando em parte a distinção que encontramos em Neves (2006: 197) entre a obrigação moral, que se encontra sob controlo do sujeito, e a obrigação material, que dele não depende, mas que é constrangido a cumprir.

O terceiro subtipo deôntico corresponde a uma *obrigação fraca*. Em (137), Galvão dirige-se ao rei no sentido de o aconselhar a não acreditar em tudo o que ouve, tratando-se aqui de uma sugestão ou recomendação, e não de uma obrigação forte, como resulta do estatuto dos interlocutores: o locutor, estando numa posição hierarquicamente inferior, não poderia dar uma ordem ao seu alocutário, o rei. Recordemos, a este propósito, o que afirmáramos nos textos notariais: sendo possível, em certos contextos, nos jurídicos como no tratamento formal entre cavaleiros, o verbo *dever* veicular uma obrigação forte (os dois primeiros subtipos que identificámos), torna-se necessário encontrar uma nova subdivisão para dar conta das obrigações fracas, tal como aqui

propomos. A diferença entre umas e outras resulta, em grande medida, do estatuto dos interlocutores.

6.4.2.4. Finalmente, a **modalidade externa ao participante** foi aquela que maiores dificuldades de segmentação nos levantou. Em primeiro lugar, nem sempre é fácil discernir as fronteiras com outros tipos modais, quer quanto ao peso relativo das circunstâncias externas e das circunstâncias internas em determinada situação (141-144), quer quanto à natureza dessas circunstâncias, ou seja, se se situam ou não no âmbito deôntico (145 e 146), quer ainda quanto ao modo como são encaradas, se apenas como um fator que desencadeia um acontecimento, se como um aspeto que torna provável algo suceder (147-151).

A dúvida entre as modalidades interna e externa ao participante é muito frequente ao longo do texto, como se constata no exemplo (141):

(141) Estando eles assi em sa oraçom, virom sobola távo[a] de prata ũũhomem vestido de panos brancos mas, se[m] falha, o rostro **nom lhi podiam veer**, ca era de tam gram claridade que os olhos, que mortaes eram, nom no podiam veer, ante se envergonhavam de tal guisa que lume de cada ũũnom podia catar maravilha celestial (DSG, 599, 181a)

Neste caso, há dois fatores em conflito para justificar a impossibilidade: a capacidade de visão dos cavaleiros (fator interno) e a luz que os ofuscava (fator externo), embora se possa admitir que as causas exteriores serão aqui mais relevantes para justificar a situação descrita. No entanto, em outros casos, ou não é possível identificar a origem e a natureza dessas circunstâncias (142), ou não é fácil perceber com exatidão quais as que têm mais peso no estado de coisas apresentado (143 e 144).

(142) Galvam disse que o faria de grado, se **podesse** (DSG, 156, 53b)
(143) filhou o menĩo ante si e levou-o ataa o caminho e pendurou[-o] a ũa árvor polos pees, assi que as bestas **nom o podessem atanger** (DSG, 278, 103a)
(144) Depois que esto fezerom deceu sobrelo altar ũũ homem em semelhança de bispo e siia em sua cadeira mui rica; e, depois deceu sobrelo altar, disse, em guisa que Elaim o **pôde bem entender** (DSG, 149; 50b)

Em (142), não é possível recuperar, no contexto discursivo imediato, quais as circunstâncias que determinariam a possibilidade de Galvão agir. Em (143), torna-se complicado sopesar aspetos internos e externos, parecendo aceitável considerar que tanto a capacidade interna dos animais quanto a distância a que o menino se encontra têm igual importância na justificação do impedimento.

Esta hesitação permite-nos convocar, embora com algumas reservas, a noção de dinâmica de forças (Talmy, 2000 [1988]; Sweetser, 1991). Relembrar aqui esta proposta apenas faz sentido no âmbito de um juízo metalinguístico sobre a modalidade, ou seja, quando pretendemos classificar estruturas modais, distinguindo, neste caso, a modalidade interna e a modalidade externa ao participante. Criar-se-ia, assim, um *jogo* de forças em que procuramos avaliar quais as que exercem um papel mais relevante na situação e, em função dessa avaliação, poderíamos optar por um ou outro tipo modal. Aqui, o mundo mental não replica exatamente nos mesmos termos o mundo físico: neste, as forças concorrem em igual direção, impedindo que o menino fosse alcançado pelos animais; naquele, existe um conflito entre considerar a altura a que o bebé se encontra e a capacidade dos animais como o fator decisivo para o estado de coisas. Contudo, esta questão coloca-se apenas no plano da avaliação metalinguística, porquanto, para os falantes, não é relevante saber, quando produzem ou recebem estes enunciados, quais as forças mais preponderantes em ação, ao contrário do que sucede quando têm de selecionar expressões linguísticas que veiculam outras informações modais (cf. classificação pragmática dos verbos modais de acordo com Johnen, 2010, e a diferença, por exemplo, entre *dever* e *ter de,* que depende das forças agonistas e antagonistas em ação).

Em (144), o facto de Elaim conseguir ouvir o outro homem dependerá tanto da sua capacidade como do tom de voz e da proximidade de quem a ele se dirigiu, muito embora a formulação linguística deixe entrever uma maior preponderância deste último aspeto, ao dar conta do movimento de aproximação do "homem em semelhança de bispo".

Além da ponderação dos fatores internos e externos, é igualmente possível emergirem dúvidas relativas à natureza deôntica ou não deôntica das circunstâncias subjacentes a determinado estado de coisas (145), sobretudo quando está em causa uma intervenção sobre-humana (146).

(145) Mais, pois que assi é, rogo-vos que me ensinedes algũũ lugar u o soterremos, ca el é tam boo e de tam gram guisa que **deve a seer soterrado** muito honradamente (DSG, 272, 101d)
(146) [Como o encantador disse a el-rei que **nom podia fazer** seus encantamentos pola vinda de Galaaz.] (DSG, 389, 129d)

A sequência argumentativa presente em (145) apresenta as razões pelas quais o rei Bandemaguz merece um enterro honrado, não sendo evidente que essas justificações, enquanto circunstâncias que sustentem a ação a ser desenvolvida, constituam uma obrigação efetiva, embora possam assumir-se, seguramente, como uma obrigação pelo menos em termos metafóricos (cf. abaixo o *dever* de *merecimento*).

O exemplo (146) e o resto do episódio a que serve de título levantam uma outra dificuldade, relacionada com o estatuto que os momentos de intervenção do maravilhoso recebem neste contexto de avaliação da modalidade. Neste caso, o encantador estava impedido de usar os seus poderes enquanto Galaaz se encontrasse no mesmo local, por via da santidade que caracteriza este cavaleiro. Por isso, a leitura deste enunciado pode encaminhar-se em dois sentidos. Num primeiro plano, o impedimento corresponde a uma incapacidade física do encantador que durará enquanto Galaaz estiver presente e que se confirma no momento em que o cavaleiro se aproxima e o encantador, perante o olhar surpreso do rei Peles, é levado pelos diabos. Num segundo nível de análise, a presença de alguém que representa os valores do cristianismo *proíbe* quem deles abdicou de praticar o mal, o que se aproxima do valor deôntico dos preceitos religiosos.

Em vários momentos, os enunciados configuram uma outra zona de fronteira modal, entre as interpretações externas ao participante e as epistémicas. São frequentes os exemplos n'*A Demanda*, envolvendo ambos os verbos (147), principalmente *dever* (148 e 149), mas também *poder* (150 e 151).

(147) E, certas, de vossa morte haveram gram pesar muitos homẽẽs bõõs, e a Mesa Redonda **se deve malamente aqueixar**, ca os que som ende **bem podem dizer** que som pobres e minguados d[e] ũũ dos melhores cavaleiros do mundo (DSG, 340, 113a)
(148) Como o donzel disse a Ivam **que mal lhi divia seer**, pois era do linhagem d'Artur (DSG, 131, 43b)
(149) E disserom-lhi que ora era o seu aleive provado e que ora morreria. E ela chorava tam feramente **que bem deveriam dela haver doo** os que a levavam (DSG, 640, 188d)

(150) E pero, **se podesse saber** em algũa guisa que ele matara Ivam, todo o mundo o nom guardaria que o nom vingasse (DSG, 341, 113b)

(151) E havia cada ũũ deles quatro aas grandes a maravilha per que lhes semelhava **que podiam bem voar**, se quisessem (DSG, 436, 144c)

A questão que aqui se levanta prende-se com as circunstâncias externas que subjazem a uma situação e que, em certos contextos, parecem ser apresentadas como algo que torna provável um determinado estado de coisas, o que se associa à leitura epistémica. Em (147), a morte de Ivan cria condições para que os demais cavaleiros da Távola Redonda se queixem e se sintam privados de um dos melhores cavaleiros do mundo; esse fator – a morte de Ivan – é tão relevante que torna bastante prováveis as duas situações enunciadas, razão pela qual a leitura epistémica parece acompanhar a modalidade externa ao participante. Nos enunciados seguintes, há sempre uma circunstância forte que torna eminente um acontecimento: a pertença a uma linhagem (148), o choro convulsivo (149), o assassinato de Ivan (150) e as asas grandes (151). A diferença entre os vários exemplos situa-se na intensidade modal (maior com *dever*) e num valor de capacidade associável a *poder* (cf. proximidade entre modalidade interna e externa ao participante, acima exposta).

Além de nem sempre ser óbvia a identificação de fronteiras modais, há um outro fator relevante para as dificuldades de segmentação ao nível da modalidade externa ao participante e que envolve, como os exemplos acima deixam transparecer, tendências de aproximação a outros valores configurados discursivamente, em função do contexto sociocultural ou da relação entre locutor e alocutário.

Tabela 17 – Subtipos de modalidade externa ao participante n'*A Demanda*

Modalidade externa ao participante – subtipos n'*A Demanda*		
	poder	***dever***
I	apelo	merecimento
II	circunstâncias gerais	circunstâncias gerais
III	crença ou convicção	simbólico

Optámos, assim, por efetuar uma subdivisão deste tipo modal, identificando três subtipos[114], que surgem sistematizados na tabela 17 e que esclareceremos com a ajuda de alguns exemplos.

Começamos pelo subtipo II, que corresponde àquele que mais tipicamente se identifica com a modalidade externa ao participante, na medida em que o foco é colocado nas circunstâncias externas que tornam possível ou necessário um determinado estado de coisas.

(152) Esta é a graça do Espírito Santo e do Graal que, de quanto mais avondada, tanto i fica mais e mais porque nom há de minguar, **deve seer chamada** fonte (DSG, 159, 55c)

(153) Em esta fonte jaz, disse ele. A água é tam fervente que a **nom posso sacar**. E o cavaleiro, com pesar da sa donzela, meteu as mãos pola tirar, mas **nom pôde** ca se queimou (DSG, 584, 178d)

Em (152), destacam-se as razões que tornam necessário, quase obrigatório, chamar fonte à graça do Espírito Santo. Em (153), está em evidência a temperatura da água, que torna impossível ao cavaleiro dela retirar a donzela. O facto de aqui estarem as situações que consideramos típicas não impede que se entrevejam algumas aproximações a outros valores modais. Essa aproximação é ainda mais clara nos subtipos que agora apresentaremos.

O subtipo I tem que ver com o apelo (*poder*) e o merecimento (*dever*) e relaciona-se claramente com a modalidade deôntica, embora através de procedimentos diversos. No caso de *dever*, essa relação parte, desde logo, do semantismo do próprio verbo, ligado à obrigação. Ainda assim, optámos por situá-lo no âmbito da modalidade externa ao participante por nos parecer estarem em causa as circunstâncias (externas), não inequivocamente deônticas, para que algo ocorra.

(154) Senhor, estes me teem pelo milhor cavaleiro do mundo; certas **eu nom som que esta espada devo haver**, ca mui milhor cavaleiro ca eu a haverá (DSG, 11, 3d)

(155) tanto que o virom desarmado e virom como era feito e como era fremoso disserom que fezera Deus gram pecado que em tam fremoso corpo

[114] A ordenação numérica que aqui propomos dos subtipos da modalidade externa ao participante tem subjacente um *movimento* cognitivo que coloca ao centro os usos prototípicos (daí o subtipo II, colocado entre I e III) e nas extremidades usos periféricos (I e III), que se aproximam, numa espécie de *continuum*, de tipos modais vizinhos, cujas fronteiras são difíceis de delimitar. O mapa que apresentaremos em 7.1. dará graficamente conta desse raciocínio.

metera tam gram covardice e que **mais devera seer chamado** o Fremoso mais ca seer chamado Galaaz (DSG, 491, 161d)

A existência de um cavaleiro melhor (154) e as qualidades físicas de Galaaz (155) são os argumentos colocados em destaque nos dois exemplos que selecionámos para justificar a necessidade expressa na oração em que figura o verbo modal, sem que tal constitua uma obrigação. A ligação com este valor acaba, contudo, por ser viável, razão pela qual podemos encontrar aqui uma *rede deôntica* que nos fornece a chave para compreender este *dever* de merecimento: o foco pragmático está colocado no beneficiário (Lancelot, em 154, e Galaaz, em 155) e não no alvo ou na fonte, ao contrário do que sucede nos usos deônticos típicos. O exemplo (156) ilustra a confusão em que facilmente é possível incorrer na distinção entre o valor habitual de obrigação e o de merecimento.

(156) Pois os três cavaleiros fezerom o que lhis foi mandado, tornarom-se ao mar e sacarom a donzela da barca e levarom-na ao paaço e soterra[rom]-na i tam ricamente como filha de rei **deve de seer soterrada** (DSG, 625, 186a)

Estamos aqui perante uma situação em que se torna possível considerar que, por ser filha do rei, a donzela tem obrigatoriamente de ser ricamente enterrada ou então que essa condição é apenas uma circunstância não impositiva, embora configure um merecimento, evidenciado, tanto neste exemplo como em (155), pela deslocação passiva, que permite topicalizar, na frase, o beneficiário. Este procedimento sintático não se torna necessário quando a forma verbal ocorre na primeira ou na segunda pessoa e, portanto, o beneficiário surge já em destaque (154).

Este *dever* de merecimento evoca claramente o discurso pedagógico (Costa, 2014). É frequente, em situações de aula, o professor ou os alunos pronunciarem-se, por exemplo, sobre se deve ser atribuída uma classificação mais ou menos elevada ou sobre se alguém deve receber algum prémio ou alguma reprimenda. A este aspeto voltaremos no capítulo relativo ao ensino da modalidade no 1.º ciclo.

No caso de *poder*, estão em causa as circunstâncias que tornam possível a concretização de um estado de coisas, mas a relação com a modalidade deôntica não decorre do semantismo do verbo.

(157) Assi **podedes entender** em esta aventura a significança da paixom de Jhesu Cristo (DSG, 62, 20d)
(158) E esto **podes tu bem veer**, por prova desta espada ca tu vees, que milhor cavaleiro ca ti a ganhou (DSG, 20; 6d)

Na verdade, como podemos verificar em (157) e em (158), não se evidencia a leitura de permissão (ou de proibição) típica da modalidade deôntica, pelo que a relação com este tipo modal se produz através de um ato discursivo indireto. Afirmar que as condições (a aventura e a espada) propiciam uma determinada situação constitui, neste caso, um *apelo* a que o alocutário concorde com a perspetiva do locutor e aja, eventualmente, em conformidade. O uso da segunda pessoa combinado com verbos como *ver* ou *entender* é característico deste tipo de estrutura e funciona como uma intensificação do seu valor perlocutório.

Finalmente, o subtipo III no quadro da modalidade externa ao participante relaciona-se com a modalidade epistémica, na medida em que enfatiza as circunstâncias que tornam viável a construção de uma crença, o que se traduz no que designámos por um *dever* simbólico (159) e um *poder* de convicção (160 e 161). O foco é colocado no locutor, que constrói um discurso de validação do que afirma.

(159) "Polo prado, que era verde, **devemos a entender** a humildade e a sofrença" (DSG, 158, 54b)

Estruturas como a que figura no exemplo (159) ocorrem em alguns episódios, como a leitura do sonho de Galvão, analisada na tabela 13. As circunstâncias decorrentes do nosso conhecimento do mundo e, neste caso, dos valores que cristãos e cavaleiros devem evidenciar orientam a interpretação em determinado sentido, pelo que aqui não está em causa uma obrigação, antes uma leitura preferencial de um estado de coisas, o que contribuirá para a construção de uma cosmovisão particular e, nesse sentido, de uma crença na verdade daquilo que é enunciado. Situa-se neste ponto o contacto com a modalidade epistémica, num movimento ao mesmo tempo argumentativo e expositivo que conduz o alocutário e sustenta a dimensão pedagógica da obra, assente numa preocupação com a formação cristã dos cavaleiros. Este *dever* simbólico também se aproxima de certos usos em contexto de ensino da língua, nomeadamente dos momentos de leitura, em que se desenham determinadas interpretações possíveis e se orienta o contacto dos alunos com os textos.

O verbo *poder* enquadra-se neste subtipo III nos enunciados em que se evidenciam as condições que permitem a alguém manifestar a sua convicção na veracidade ou na falsidade de um determinado estado de coisas.

(160) Par Deus, disse el, mal te conhoci. E por em **posso dizer** que hás nome Esclabor o Nom Conhocido (DSG, 124, 41d)
(161) Ora **posso eu bem dizer** que pendença val sobre todalas cousas do mundo (DSG, 706, 198c)
(162) Mas esto nom **posso eu dizer** que vós nom sodes melhor cavaleiro ca eu nem ca todos aqueles que nunca trouxerom armas no reino de Logres. (DSG, 571, 176b)

Habitualmente, esta construção ocorre com o verbo conjugado na primeira pessoa, embora ocasionalmente possa ocorrer na terceira, porque é também elemento decisivo para a interpretação apresentada a combinação com os verbos *dizer* e *afirmar*, com (161) ou sem (160) a presença do advérbio *bem* (161), como forma de intensificação[115]. As circunstâncias permitem ao locutor afirmar algo de que se manifesta plenamente convicto. Nessa medida se estabelece a ponte com a modalidade epistémica, mas também se configura um ato diretivo indireto, de convencimento do interlocutor, parafraseável por *se eu posso (tenho condições de) dizer, tudo deves acreditar*. A construção com o operador de negação envolve um raciocínio diverso, porque enfatiza uma contraexpectativa. Em (162), Palamedes reconhece a excelência de Galaaz através de uma dupla negativa, de tal forma que *não posso dizer que não sois* equivale a *posso dizer que sois*, ficando, eventualmente, subjacente a ideia de que, por muito que quisesse afirmar o contrário, as circunstâncias não lho *permitiriam*.

A heterogeneidade que caracteriza as circunstâncias externas a uma situação e os modos como são discursivamente enunciadas justifica a subdivisão da modalidade externa ao participante que aqui apresentámos a propósito dos usos de *poder* e *dever* n'*A Demanda do Santo Graal*. Aos usos prototípicos, que enquadramos no subtipo II, juntam-se ocorrências que se aproximam ora da modalidade deôntica (subtipo I), ora da modalidade epistémica (subtipo III). Estes usos não prototípicos constituem exemplos

[115] Como já várias vezes foi possível sublinhar, as dificuldades de atribuição de um valor modal inequívoco são bastantes e, por isso, torna-se ainda mais necessário encontrar critérios para distinguir leituras contíguas (embora tenhamos consciência de nem sempre o termos conseguido). Neste caso concreto, optámos por situar no subtipo III da modalidade externa ao participante o uso de *poder* com verbos *dicendi* (*dizer, afirmar*) e na modalidade epistémica a combinação de *poder* com verbos de atitude proposicional (*crer, acreditar, ver* epistémico), porquanto esta leitura se constrói composicionalmente em função do semiauxiliar modal e do semantismo do verbo pleno.

de intersubjetificação, ou seja, um aumento da subjetividade como consequência do maior envolvimento dos interlocutores no enunciado (Narrog, 2012; Nuyts, 2006; Traugott & Dasher, 2005).

No subtipo I, este processo traduz-se numa mais elevada implicação do alocutário, concretizada através de uma estratégia de proteção da sua face negativa: o facto de topicalizar o beneficiário deôntico, em vez do agente ou do alvo (*dever* de merecimento), e de usar uma estrutura de obrigação fraca no lugar da obrigação forte (*poder* de apelo) constitui um modo de persuadir o interlocutor sem propriamente o afrontar. No subtipo III, a intersubjetificação elabora-se através de uma maior presença da perspetiva do locutor, que procura, em última instância, convencer o seu alocutário, sem, contudo, ameaçar a sua face negativa: no *dever* simbólico, com a presença da primeira pessoa do plural, e no *poder* de convicção, com o foco colocado no *autor* da crença, o interlocutor é visado indiretamente.

6.4.2.5. Atos discursivos indiretos. Em vários momentos desta exposição identificámos segmentos textuais que constituem atos discursivos indiretos, temática que justifica, neste passo do estudo, uma breve abordagem em função da sua elevada frequência ao longo da obra. No português atual, este tipo de procedimento discursivo ocorre na interação quotidiana, tal como vimos quando abordámos a ligação entre a expressão da modalidade e o princípio da cortesia. Mas já no período medieval surgia, tanto em usos do dia-a-dia, como em expressões próprias do discurso em situações mais vigiadas, com os mais variados objetivos ilocutórios.

Numa das muitas disputas narradas na obra, Palamedes procura demover Galaaz de o combater por se encontrar em clara inferioridade física. A rematar o seu discurso (163), depois de apresentadas as razões que consubstanciam uma ameaça à honra de Galaaz, Palamedes profere um ato diretivo (a negrito) que, em primeira análise, assume a forma de permissão, mas funciona, na realidade, como um pedido de misericórdia, devidamente enquadrado por argumentos emanados do código da cavalaria.

(163) Mas, certas, se vós ora me fezerdes combater com vosco, nom haveredes i honra niũa, ca vós sodes bem são e eu mui mal chagado a maravilha. E tanto hei perdudo de sangue que toda a força mi faleceu unde averia que nom há no mundo homem bõõ que o ouísse que vos nom tevesse por muito errado e por mui falido. E assi poderíades perder vossa honra

dõadamente. (...) E por esto vos digo que **esta hora bem me poderedes matar**, ca vos nom tornarei mão (DSG, 562)

Este exemplo junta-se aos vários que acima apresentámos no âmbito dos subtipos da modalidade externa ao participante, que, além do apelo, configuram outros atos diretivos como a sugestão, mas também expressivos, como a ameaça, a crença e a estupefação.

A estupefação acaba por constituir a expressão da dúvida mesmo perante as evidências, sendo concretizada através de duas estratégias diferentes, situadas na modalidade epistémica. No âmbito da primeira, encontramos o uso de *poder* como expressão da convicção do locutor, plasmado na expressão *nom posso creer/acreditar* (164).

(164) Senhor, nom sei que i diga, fora tanto que o **nom posso creer** em nẽhũa guisa, que tam boo cavaleiro como Lancelot fezesse treiçom. (DSG, 262, 98b)

Apesar de as circunstâncias externas conduzirem o sujeito a uma conclusão, ele persiste em direcionar a sua crença em outra direção. No âmbito da segunda, a estupefação manifesta-se através de estruturas interrogativas, que, no exemplo (165), no pensamento de Perceval sobre Galvão, ocorrem com abundância:

(165) Entam caiu em ũũ tam gram pensar de que se lhe cortou muito o coraçam, ca pensou em Galvam que ouvira dezer que matara seu padre e seus irmãos. E pensou **como o podera fazer**.
– Ca bem sei, disse el, que meu padre e meus irmãos foram melhores cavaleiros ca ele; e pois melhores cavaleiros eram, **como os podia matar**? Esto nom sei **como podesse seer** se nom fosse per treiçom, nem esto er nom sei como tam boo cavaleiro e tam cortês fezesse treiçam. Esto nom pode já de assi ser em nẽhũa guisa (DSG, 226; 84c/d).

As interrogativas, diretas ou indiretas, constituem marca da modalidade epistémica, como vimos, na medida em que expressam a dúvida do locutor face a um estado de coisas. Neste caso, além da dúvida, enfatizam a perplexidade, assemelhando-se, do ponto de vista pragmático, ao efeito perlocutório da expressão *nom posso creer*. A última frase do excerto, em que figura o segmento *nom pode ser,* reforçado pelo

modificador “em nẽhũa guisa”, constitui o corolário da reflexão de Perceval e da manifestação de surpresa.

Um último exemplo de ato indireto envolve a manifestação de uma incapacidade própria como forma de criticar o interlocutor (166).

(166) Certas, disse ela, verdade é, mas quantos aqui som dizem tanto mal de vós que **me nom posso eu sofrer** que vo-lo nom diga (DSG, 492, 162a)

Neste caso, a donzela anuncia a sua incapacidade (modalidade interna ao participante) de evitar pronunciar-se sobre Galaaz como forma de lhe dirigir uma crítica, o que constitui uma ameaça à face positiva do alocutário: é tão grave o que ela tem a dizer sobre o cavaleiro que não pode impedir-se de o fazer.

A manifestação indireta da perspetiva do enunciador que acabámos de avaliar permite-nos, igualmente, evocar, em particular nos três últimos exemplos analisados (164 a 166), a modalidade apreciativa (Campos, 2004). Não tendo adotado este tipo modal na caracterização dos verbos *poder* e *dever* no português medieval, parece-nos, todavia, possível considerá-lo nestes casos, estando em causa a apreciação que o locutor faz de um estado de coisas ou do seu interlocutor.

6.4.2.6. Como pudemos verificar ao longo desta subsecção, as zonas de hesitação estão presentes nas fronteiras entre vários tipos modais, constatação que acompanha um surgimento elevado de atos discursivos indiretos. A terminar, apontaremos, a título de exemplo, dois outros casos de flutuação.

(167) Eu som, disse el, Bliobleris, que **bem devedes a conocer**, que som da Távola Redonda como vós. (DSG, 680, 194d)
(168) Mas nom ganhou i rem, ca o leixei jazendo em terra, nom sei se chagado a morte ou **se podiria em goracer** (DSG, 536; 169a)

Em (167), admitimos como possíveis as leituras epistémica e deôntica. Por um lado, o estatuto de Bliobleris torna provável o estado de coisas descrito na oração encaixada; por outro, conhecer os companheiros da Távola Redonda é uma obrigação própria da cavalaria da corte arturiana. Em (168) encontramos uma hesitação entre a capacidade de recuperação de um cavaleiro e a probabilidade de que tal sucedesse. Esta dúvida coloca em apreço a modalidade interna ao participante e a modalidade

epistémica, reforçada esta última pelo uso do condicional, fazendo lembrar que, nos usos atuais, a expressão *ser capaz de*, na altura inexistente, apresenta exatamente estes dois valores, como adiante assinalaremos.

Na subsecção 7.1., apresentaremos uma visão de conjunto contemplando todos os tipos modais presentes n'*A Demanda* e também nos textos notariais. No entanto, torna-se conveniente, atendendo à área em que se inscreve esta tese, apontar desde já, de forma breve, a produtividade pedagógica dos subtipos elencados.

No quadro da modalidade deôntica, assinalámos subdivisões (obrigação forte, proibição, permissão e obrigação fraca, traduzida em sugestões ou recomendações) correspondentes a atos ilocutórios que evidenciam certas afinidades, mas também diferenças que importa os alunos conhecerem[116] (cf. 5.2.4.). É, igualmente, relevante a tomada de consciência de que essas variações semântico-pragmáticas se configuram não apenas através de verbos modais, mas também da sua combinação com certos tempos e modos aptos a veicular valores diferentes e com outras unidades linguísticas, como os advérbios, sem esquecer o papel decisivo da entoação.

Quanto à modalidade externa ao participante, já anotámos as implicações pedagógicas dos subtipos do verbo *dever* (de merecimento e simbólico). Em relação a *poder*, em estruturas como *podeis ver* ou *posso dizer*, estamos perante atos discursivos indiretos que devem fazer parte da competência linguística dos estudantes, quer do ponto de vista da receção, quer do ponto de vista da produção.

Tanto no português medieval, como no momento presente, não importa apenas o que se diz, mas o modo como se diz e aquilo que consequentemente se comunica, com variações pragmático-discursivas relevantes, atendendo a fatores como o conhecimento enciclopédico e o estatuto dos interlocutores. Pela *amostra*, vemos como a primeira sincronia atestada da língua enforma os usos atuais também a este nível.

6.4.3. A variabilidade sintática

No âmbito das particularidades sintáticas de ocorrências dos modais, observámos, tal como fizéramos nos textos notariais, a colocação do verbo pleno face

[116] Já diversas vezes observámos, em estudantes do ensino superior, a dificuldade em distinguir, por exemplo, uma reclamação de um requerimento, como resultado de um desconhecimento da gramática de cada um destes géneros discursivos. Nestas situações, as estratégias de proteção da face negativa do destinatário estão frequentemente ausentes e as solicitações ganham a forma de censura às circunstâncias e até ao próprio interlocutor a quem são apresentadas.

ao modal, com algumas situações de inversão da ordem canónica, e a possibilidade de omissão daquele, muito habitual n'*A Demanda*. No entanto, um outro aspeto se tornou particularmente relevante na análise efetuada: o surgimento de *poder* e *dever* como verbos principais e o modo como certas construções em que intervêm participam na expressão da *capacidade*, da *possibilidade* e da *necessidade*, em moldes hoje em dia abandonados ou pouco utilizados.

6.4.3.1. Omissão do verbo pleno. São várias as situações em que o verbo principal é omitido no discurso, à semelhança do que sucede no português atual, sobretudo para evitar a repetição. Considerando que tanto *dever* como *poder* exprimem, na obra em análise, todos os tipos modais, verificámos que a omissão acompanha a expressão de apenas alguns deles e é preponderante nos usos que correspondem a um significado prototípico de cada verbo: a obrigação (*dever*) e a capacidade (*poder*).

Com *dever*, a ausência do verbo pleno apenas ocorre na expressão de obrigações fortes, quer de caráter particular (169), quer de caráter geral, com a exceção de um único caso de elipse na modalidade externa ao participante (170), no subtipo II.

(169) Por Deus, perdoade-me, porque atá [a]qui vos tivi pior coraçam ca **devia**. (DSG, 239, 88c)

(170) E se lhe ora aveo aqui tal andança qual nom **devera**, nom é maravilha, ca nom há no mundo tam boo que aas vezes nom venha maa andança. (DSG, 464, 153b)

Mesmo neste último caso, está subjacente ao enunciado uma certa ideia de obrigação, ou melhor, de uma contraexpectativa, veiculada pelo mais-que-perfeito, face àquilo que é suposto encontrar-se no comportamento de um cavaleiro. Com o *dever* epistémico e nas quatro ocorrências de modalidade interna ao participante, a omissão do verbo principal nunca se verifica, o mesmo sendo válido para os restantes subtipos da modalidade externa ao participante (de merecimento e simbólico).

Também no caso de *poder*, a omissão é mais frequente em usos prototípicos, ou seja, os que exprimem a capacidade (modalidade interna ao participante), tal como verificamos em (171), mas sucede, igualmente, em outros tipos e subtipos modais, como a modalidade externa ao participante (subtipo II, exemplo 172) ou a modalidade epistémica (173).

(171) Certas, donzela, disse el, muito me praz, ca teudo som de vos fazer serviço em todalas cousas que eu **poder** (DSG, 2, 1b)
(172) Entam foi Galaaz ao cavaleiro e tolheu-lhe o elmo, ca, se **podesse**, queria saber quem era. (DSG, 68, 23b)
(173) E ela, que era tam cuitada que nom **poderia** mais, respondeo per sanha: – Senhor cavaleiro, tarde mo dissestes. (DSG, 116, 38b)

Nestes três exemplos, apesar de se ativarem diferentes leituras, está sempre presente, de forma mais ou menos clara, a ideia de capacidade, que, em (172), depende de circunstâncias externas (a remoção do elmo) e, em (173), se relaciona com a (im)possibilidade de haver outros mundos em que a donzela se sentisse mais "cuitada". Este é apenas um dos vários exemplos de omissão do verbo pleno num cenário de modalidade epistémica, fenómeno que ocorre na expressão de situações estativas (173 e 174), mas nunca de situações eventivas (175 e 176)[117], caso em que o verbo principal não sofre elipse.

(174) Todo aquele dia e aquela noite foi muito grande o doo no castelo e fezerom abrir o muimento de Galeote que era tam rico que nom **poderia** mais. (DSG, 707, 198c)
(175) A câmara u estava era mui grande a maravilha e feita a esquadra e tam fremosa que adur **poderiam achar** tanto. (DSG, 595, 180c)
(176) Entom se conselhou com Aldre[t] que **poderia i fazer** que nom havia no mundo homem que ele tam mortalmente desamasse como rei Artur. (DSG, 450, 148d)

A presença de expressões como *nom poderia mais, nom pôde maior ou nom podia mais* é frequente ao longo do texto, tendo no seu escopo orações contendo predicados estativos (subentendidos), como *amar, haver ledice, escaecer o amor de seu irmão* ou *ser rico*, configurando, em certos momentos, uma estreita relação entre as modalidades epistémica e interna ao participante, como em 6.4.3.3. assinalaremos.

Encontrámos dois casos de omissão do verbo pleno num uso deôntico de *poder*. Trata-se de uma retoma por elipse num par pergunta-resposta (177), em termos muito semelhantes à sincronia presente, e de uma situação em que está em causa o (in)cumprimento do código da cavalaria e de uma promessa feita (178).

[117] Nos quatro exemplos que selecionámos (173-176), a leitura epistémica é sempre ativada pelo semiauxiliar modal e pelo seu contexto sintático, mas não pelo condicional, que nos parece assumir apenas um valor temporal de localização num momento posterior ao da situação enunciada. Há, ao longo da obra, ocorrências da modalidade epistémica com vários tempos verbais.

(177) – Dona, disse el, per aquela rezam que el matou meu irmão, posso eu a el matar.
– Nom **podedes**, disse a dona, ca síriades em perjurado e desleal. (DSG, 222, 83b)

(178) A esto que el-rei disse nom soube Galvam que respondesse, ca bem sabia que dizia verdade, e fezera-se de [grado] afora, se **podesse**, mais **nom podia** polos outros que prometerom já assi como ele (DSG, 29, 9a)

A omissão do verbo pleno parece, assim, acompanhar o significado prototípico de cada verbo modal, sendo mais frequente na expressão da capacidade, com *poder*, e da obrigação, com *dever*. No âmbito da modalidade externa ao participante, considerados os três subtipos acima enunciados, também se aplica este raciocínio, porquanto a elipse do verbo apenas ocorre em usos do subtipo II, o mais prototípico, e nunca se verifica nos restantes.

6.4.3.2. A ordem de colocação. Já no português medieval o verbo modal surge mais habitualmente à esquerda do verbo pleno. Há, contudo, certas situações em que tal não sucede, sobretudo com *poder*. Tal como para a omissão, também na troca da ordem canónica dos verbos, em estabilização neste período (Martins, 1994), se verifica que a modalidade interna ao participante é particularmente *afetada* (179), razão pela qual já nos textos notariais assinalámos uma ligação forte entre o verbo *poder* e este tipo modal.

(179) e disserom que ja mais nom quedariam de andar ataa que vissem atal mesa e tam saborosos manjares e atam guisados como eram aqueles que eles aquel dia comerom, se era cousa que lhes outorgada fosse por afam e por trabalho que **sofrer pudessem**. (DSG, 27, 8c)

Quando a inversão ocorre perante outros tipos modais, a ideia de capacidade continua minimamente presente, sobretudo nos casos de modalidade externa ao participante, subtipos I (180) e II (181), mas não tanto na modalidade epistémica (182), com uma ressalva (183).

(180) se vosso costume que mantevestes ata aqui em todalas grandes festas queredes manteer, nom me semelha que **comer possades.** (DSG, 8, 3a)

(181) e, se a acho em lugar que a **matar possa**, matá-la-ei. (DSG, 100; 33a)

(182) el queria dês ali fazer sas cavalarias tam encubertamente que niũũ nom lhe soubesse ende rem, se nom o meos que **seer podesse**. (DSG, 478; 158c)
(183) Eu vo-lo direi, disse Gariet, que vos nom negarei ende rem, ca por vo-lo encobrir ora, a acima **saber-lo podees** vós. (DSG, 196; 70d)

Nos exemplos 180, 181 e 183, há circunstâncias externas que condicionam o estado de coisas descrito na proposição: no primeiro enunciado, com um apelo feito pela rainha ao rei; no segundo, tendo em vista a morte de uma donzela; e, no terceiro, ativando não só a modalidade externa ao participante, mas também a leitura epistémica, ao criar condições para que algo se torne possível e até provável. Em (182), enunciado de natureza epistémica, a interpretação de capacidade apenas se obtém indiretamente: *ser o menos possível* é, aqui, equivalente a *o cavaleiro ser capaz de esconder o mais possível*, o que mais uma vez evoca as afinidades entre as modalidades interna ao participante e epistémica a que acima aludimos. Nunca se verifica, com *poder*, a inversão com modais deônticos ou do terceiro subtipo da modalidade externa ao participante.

Relativamente a *dever*, observámos, nos textos notariais, que os séculos XIII e XIV são marcados pela abundância de preposições colocadas entre o modal e o verbo principal e que os dois séculos subsequentes apresentam mais casos de inversão da ordem. Sendo *A Demanda* uma tradução efetuada no primeiro destes dois períodos, seria de esperar elevada presença de preposições e raras ocorrências de inversão com *dever*, suposição que a observação dos dados confirma: 150 segmentos com preposição entre modal e verbo pleno (cf. acima exemplo 167) e apenas dois casos de inversão, ambos exprimindo a modalidade externa ao participante, subtipo II (184 e 185).

(184) E catava-as e, quando i achava o nome que i **ser devia**, sabia bem entom que aquel era vivo que era senhor daquela seeda. (DSG, 353, 116b)
(185) **Pesar-vos deve** ende, disse o escudeiro, ca nom desamam eneste castelo gente no mundo tanto como os de casa de rei Artur (DSG, 427, 142a)

A inversão da ordem modal-principal é, então, quase inexistente com *dever,* em favor do uso de preposições, e bastante frequente com *poder*, embora aqui sobretudo no âmbito da expressão da capacidade.

A avaliação destes dois parâmetros de natureza sintática – a omissão do verbo pleno e a troca de posição com o modal – permite-nos estabelecer um paralelo com o que observámos nos textos notariais. Trata-se de duas operações sintáticas que afetam, principalmente, os usos prototípicos do verbo (a capacidade e a obrigação), neste caso em textos pertencentes a géneros e a tradições discursivas diversas, o que contribui para evidenciar o percurso de gramaticalização dos modais *poder* e *dever*. O mesmo raciocínio é aplicável se considerarmos a modalidade externa ao participante, pois é ao nível dos usos *nucleares*, ou seja, quando as circunstâncias são mais valorizadas do que os interlocutores, que a troca ou a omissão ocorrem e nunca, ou quase nunca, em situações de aproximação às modalidades deôntica ou epistémica (subtipos I e III).

Procuraremos avaliar, agora, de que modo a variabilidade sintática pode relacionar-se com a gramaticalização num outro plano: o da expressão da capacidade, da possibilidade, da probabilidade e da necessidade através de estruturas típicas do português medieval e ausentes da sincronia atual. No tratamento desta questão, mobilizaremos alguns usos de *poder* e *dever* como verbos principais.

6.4.3.3. Fórmulas específicas de expressão de valores modais. Às situações de organização sintática já identificadas (omissão e inversão da ordem) é possível acrescentar mais uma presente no texto d'*A Demanda*: a utilização de *poder* e *dever* como verbo principal. Do ponto de vista semântico, este uso recupera os valores prototípicos a que acima aludimos: capacidade e obrigação. Do ponto de vista sintático, a grelha argumental que apresentam é diversa: *dever* seleciona um objeto direto (186) ou um objeto direto e um objeto indireto (187), enquanto *poder* é acompanhado por um oblíquo de natureza preposicional (188), numa expressão hoje em dia cristalizada no uso.

(186) Erec, vós me **devedes ũũ dom**. (DSG, 293, 105b)
(187) eu te togo pola gran fe **que tu deves a toda cavalaria** (DSG, 45, 14c)
(188) Cavaleiro, vós sodes sandeu que vos queredes matar a vosso esciente. E cuidades **com nosco a poder**, nós estando a cavalo e vós a pee? (DSG, 69, 24a)

A avaliar pelos exemplos 186 e 187, e pelos restantes 22 presentes na obra, o verbo *dever* goza, no período medieval, da mesma *liberdade* de subcategorização que

apresenta atualmente, exprimindo, enquanto verbo pleno, uma ideia de obrigação, relativa a bens materiais (186) ou não materiais (187), que se projeta e perdura no seu uso prototípico como semiauxiliar modal. A liberdade acima referida apresenta como restrição a expressão *pela fé que (alguém) deve a (algo ou alguém)*, que, tal como sucede nos textos notariais com *pertence(m) e pertencer deve(m)*, acabou por se fixar nos usos.

À evolução de *dever* como verbo principal para semiauxiliar, nos seus vários usos, presentes no português medieval, está subjacente o raciocínio graficamente representado na figura XVII.

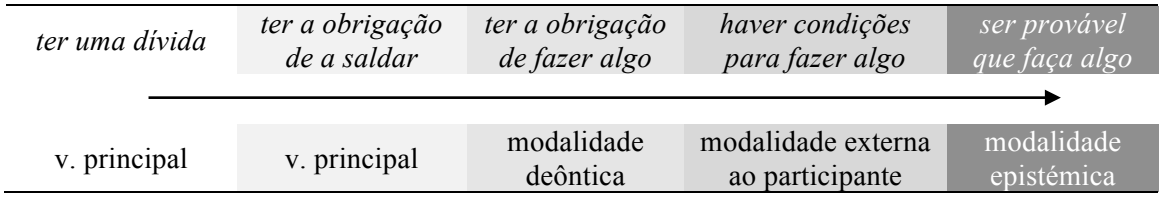


Figura XVII – A evolução do verbo *dever* de principal para modal

Trata-se de um percurso que se observa diacronicamente (cf. Xavier, 2008; Silva, 2001; van der Auwera & Plungian, 1998; Sweetser, 1990), mas também na primeira sincronia atestada do português, razão pela qual o evocamos neste momento. Ao mesmo tempo, segue as tendências de evolução apontadas por Sweetser (1990) no sentido *deôntico* > *epistémico* e as propostas por van der Auwera e Plungian (1998), considerando a progressão da necessidade deôntica para a necessidade externa ao participante. Optámos por não representar na figura XVII o uso de dever no âmbito da modalidade interna ao participante por, embora ocorrendo, ser muito raro n'*A Demanda*.

Um percurso muito semelhante é viável para o verbo *poder*, com duas ressalvas (figura XVIII).

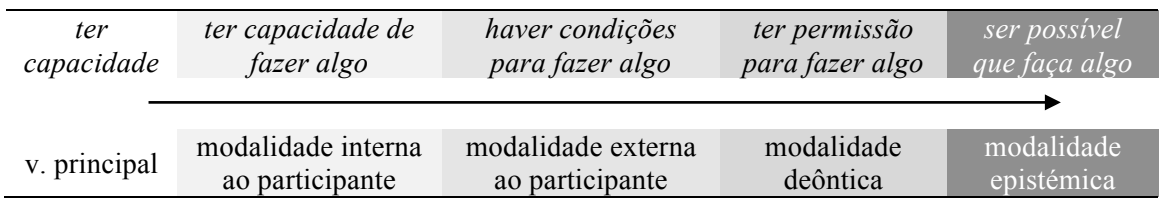


Figura XVIII – A evolução do verbo *poder* de principal para modal

Por um lado, o seu uso como verbo principal tem como ponto de partida a ideia de capacidade, que se *espraia* na modalidade interna ao participante e nos tipos modais

subsequentes. Por outro lado, a possibilidade não epistémica precederá a possibilidade deôntica (van der Auwera & Plungian, 1998). Embora estas duas figuras disso não deem conta completamente, é possível encarar aqui evoluções entre valores/estruturas não contíguos, o que surge mais fielmente *plasmado* nos mapas semânticos (van der Auwera & Plungian, 1998) já explorados.

Sem esquecer algumas particularidades sintáticas já enunciadas noutras secções, verificamos que *dever* modal deixa de poder selecionar um sintagma nominal, enquanto *poder* perde o complemento preposicional que o acompanhava, em ambos os casos prevalecendo, agora, uma oração infinitiva encaixada.

Considerámos relevante fazer aqui este *ponto de situação* relativo ao aparecimento dos verbos modais, na sequência do que víramos nas secções 4 e 5, na medida em que daqui partiremos para observar alguns aspetos atinentes à expressão de certos valores modais na época medieval e que se traduzem em expressões entretanto caídas em desuso ou mesmo abandonadas. Dito de outro modo, apercebemo-nos, ao longo da análise da obra, da existência de determinadas sequências com os verbos *poder* e *dever* que veiculam informações modais hoje transmitidas por expressões como *ser capaz de, ser possível, ser provável* e *ser suposto*, na altura inexistentes[118].

Começaremos pelo verbo *poder*, cuja abordagem dividiremos em duas partes: quando ocorre isolado e quando surge acompanhado por um verbo pleno. Enquanto verbo principal, identificámos três situações características da expressão da capacidade, a primeira das quais presente no exemplo 188 (*com nosco a poder*) e as restantes duas ilustradas em (189) e (190).

(189) Ai, Deus! Como fora melhor de Galvam o desleal receber morte em esta batalha ca este, que tam boo era e tanto **podia** e tanto valia e que era leal sobre todolos cavaleiros que eu nunca vii! (DSG, 349, 115c)

(190) Ai, rei Mars, bravo e desleal! Tu fezeste a maior traiçom que nunca rei fez. Mas tu te acharás ende mal, se eu **posso**. (DSG, 715, 199d)

[118] Nesta subsecção, combinamos dois caminhos complementares (*function-to-form* e *form-to-function*), daí evidenciado o que se situa na interseção, ou seja, apresentamos, para certos valores modais, expressões típicas do período medieval e hoje substituídas por outras na altura inexistentes, ao mesmo tempo que assinalamos a evolução semântico-pragmática dessas expressões. Por não cumprirem estes critérios, não consideramos aqui sequências como *ser obrigatório*, *ser permitido* ou *ser proibido*, na medida em que os recursos utilizados na primeira sincronia do português se mantêm atuais, ao lado das estruturas entretanto surgidas.

As três expressões que assinalámos a negrito são hoje retomáveis por *ser capaz de*, embora com alguns reajustamentos, mas tal não significa que apresentem exatamente o mesmo funcionamento linguístico. Em (188) encontramos *poder com alguém (ou algo)*, que ainda hoje se mantém, em usos mais informais, e explicita uma capacidade física ou psicológica de suportar uma certa situação. Em (189), o verbo *poder* surge acompanhado pelo advérbio *tanto,* que intensifica o seu valor de capacidade, evocando expressões atuais (e também menos formais) como *não poder mais, estou que nem posso* ou *posso mais do que tu*, esta aliás encontrada igualmente n'*A Demanda* ("se mais **posso** ca vós", 341, 113c). Finalmente, o exemplo 190, até porque o modal surge integrado numa oração condicional, esboça uma aproximação à modalidade epistémica, porquanto o locutor exprime dúvida face à sua capacidade de reagir à atitude do rei. É de admitir que a transição entre a modalidade interna ao participante e a modalidade epistémica envolva, assim, uma condição, parafraseável por *se eu for capaz, é possível que aconteça*, ficando completo o espectro de possibilidades significativas, na atualidade, da expressão *ser capaz de*. O percurso esboçado parece permitir-nos, igualmente, aqui identificar um *cline* (Hopper & Traugott, 2003; Cornillie *et al*., 2009) de gramaticalização: sintaticamente, o verbo perde o complemento oblíquo e, semanticamente, evolui do valor de capacidade para o de possibilidade epistémica.

A ocorrência de *poder* de forma isolada é, ainda, passível de veicular a modalidade externa ao participante, embora a ideia de capacidade pareça subsistir, como verificamos em (191).

(191) E talhou-lhe o elmofre, que recebesse vento, e pois sentou-se a cabo dele que, se **podesse**, de grado quiria saber quem era. (DSG, 258, 96d)

Neste enunciado, está em causa a possibilidade de Galvão saber quem era o cavaleiro ao lado de quem se encontrava, o que dependeria de certas circunstâncias (externas ou internas ao próprio Galvão). Mais uma vez, a presença de uma oração condicional estabelece uma transição entre uma possibilidade não epistémica e uma possibilidade epistémica: se as circunstâncias forem favoráveis, é possível que tal ocorra. A expressão *se podesse* parece ter evoluído, no português atual, para *ser possível*, com ambas as leituras modais, embora simultaneamente se mantenha, com o valor de capacidade (se pudesse = se fosse capaz).

Quando *poder* é acompanhado de um verbo pleno, assume uma interpretação epistémica, quer em construções interrogativas diretas (192) e indiretas (193), quer em frases declarativas (194), quer numa oração integrante introduzida por um verbo de atitude proposicional (195), quer ainda numa oração condicional (196 e 197).

(192) Donzela, disse el, **poderia seer** que me disséssedes a rezam de vosso pesar? (DSG, 227, 84d)
(193) E achou Galvam em el tam grande defensa que se maravilhou que **podia ser** (DSG, 343, 114a)
(194) Per ventura, disse Galaaz, é algũũ cavaleiro andante. – Bem **pode ser**, disse Tristam. (DSG, 370, 122c)
(195) E quando Galvam ouviu que aquele era Erec, que o assi confundera ante tantos homẽẽs boos, houve tam gram pesar e tam gram vergonça que ante quisera seer morto ca vivo, ca nom cuidava que **podesse seer** tam boo cavaleiro. (DSG, 314, 108b)
(196) E por esto vos duxe aqui. Onde convém que vós vaades veer a dona e, se **pode guarecer**, prazer-mi-á em. (DSG, 401, 134a)
(197) E pero, se **podesse saber** em algũa guisa que ele matara Ivam, todo o mundo o nom guardaria que o nom vingasse. (DSG, 341, 113b)

Selecionámos, apenas, as construções que, de algum modo, se afastam do português atual e que, simultaneamente, seriam parafraseáveis, hoje em dia, por *ser possível*, aqui já com leitura epistémica. Importa, todavia, ressalvar que os usos consignados em (194) e (195) ainda se mantêm na sincronia presente: a expressão *pode ser (que)* continua a ser utilizada, embora em registos mais informais. Por outro lado, fica, uma vez mais, evidenciada a ligação estreita da modalidade epistémica com as interrogativas (192 e 193) e com a expressão da condição (196 e 197), tal como vimos na secção 2. O efeito obtido em alguns dos exemplos resulta também da dimensão plurissignificativa do verbo *ser*, que pode corresponder ao sentido atual, mas também a *acontecer* (193).

Para o verbo *dever*, encontrámos exemplos correspondentes à necessidade epistémica (probabilidade) e não epistémica, ou seja, à modalidade epistémica (198) e à modalidade externa ao participante (199 e 200).

(198) E por esto chegarei a veer algũa das maravilhas do Santo Graal, se i ja mais **devo a chegar**, ca em outra guisa em vão me trabalharia ende. (DSG, 203, 74c)

(199) Tu me profaças de traiçam; mais certamente n**om me devem em tanto profaçar** como ti (DSG, 296, 105d)

(200) E se lhe ora aveo aqui tal andança qual nom **devera**, nom é maravilha, ca nom há no mundo tam boo que aas vezes nom venha maa andança. (DSG, 464, 153b)

Em (198), a leitura epistémica, parafraseável por *ser provável*, é obtida pela oração condicional, que acompanha a crença manifestada pelo locutor na concretização do seu propósito. Os dois exemplos seguintes correspondem à modalidade externa ao participante e seriam retomáveis pela expressão *ser suposto*, que no português atual tanto assume esta interpretação (face às circunstâncias, é suposto que algo ocorra) como a leitura deôntica, combinada com uma certa contraexpectativa, tal como está patente em (200). Aliás, esse efeito é obtido pelo pretérito mais-que-perfeito, algo que se perdeu na sincronia presente, embora se conserve, por exemplo, no castelhano[119].

O português medieval apresenta estruturas típicas na veiculação de certos valores modais. Com o verbo *poder,* destacam-se expressões como *se eu posso* (capacidade), *poder ser* (possibilidade epistémica) e *se podesse* (leituras epistémica, interna e externa ao participante), hoje em dia parafraseáveis por *ser capaz* ou *ser possível*. Quanto a *dever*, participa em sequências epistémicas e de modalidade externa ao participante, como em *devo a chegar* ou *deve seer*, com um funcionamento próximo das atuais *ser provável* e *ser suposto*. A expressão da capacidade, da possibilidade e da necessidade assume, deste modo, formas particulares na primeira sincronia atestada do português, sendo curioso verificar a forma como certas sequências estão aptas, tal como nos nossos dias, a transmitir diferentes leituras modais.

6.4.4. A negação

A presença do operador de negação no texto d'*A Demanda* segue, em boa medida, o que verificámos para os textos notariais, quer quanto à combinação com *poder*, desta vez extensível aos vários valores modais, quer quanto a *dever*, que, com leitura de obrigação forte, assume um funcionamento semelhante ao atual *ter de* na sua

[119] Também em outras línguas românicas subsistem construções semelhantes às que são típicas do português antigo e que hoje se perderam. Além da contraexpectativa criada pelo mais-que-perfeito, a que voltaremos, também as expressões *si que puede, se puede* ou *puede que sea* (castelhano) e *il se peut* ou *il se doit* (francês) atestam a vitalidade de certas estruturas linguísticas medievais.

relação com a negação. Assim, justifica-se, apenas, fazer dois apontamentos que constituem especificidades desta obra.

Encontrámos, ao contrário do que sucedeu nos textos notariais, um caso de aparente negação interna do verbo *poder* (201) que merece alguma atenção.

(201) E companheiros da Távola Redonda **podem-se nunca ju[s]tar** per mal talam que se nom pe[r]jurem? (DSG, 604, 182b)

A estrutura em causa ocorre numa frase interrogativa, ativando uma leitura epistémica, de tal modo que, aqui, o uso de *poder* corresponde à expressão de uma dúvida (será possível que?). Parece-nos, contudo, não se tratar verdadeiramente da negação interna de *poder*, uma vez que a questão que Palamedes coloca a Agravaim é sobre se é possível cavaleiros da Távola Redonda combaterem entre si por ódio sem serem perjurados. A continuação do diálogo confirma este argumento:

– *Nom, disse Agravaim.*
– *Pois, disse Palamades, este preito é partido, ca eu som da Távola Redonda come vós.*

Admitimos, assim, que, neste contexto, *nunca* seja equivalente a *alguma vez* e se associe a *nom (perjurem)*, como se se tratasse de uma estrutura de dupla negação. Tanto a leitura proposta *nunca=alguma vez* (202) quanto a dupla negação (203) ocorrem no texto e são admissíveis na sincronia atual, em construções semelhantes ou diversas (***Não*** *vimos* ***ninguém*** em vez de *Não vimos qualquer pessoa* ou *Não vimos alguém*).

(202) – Par Deus, disse Palamades, esta é a maior maravilha de que **nunca** ouvi falar. (DSG, 576, 177b)
(203) E **ningũ nom** me deve poer culpa (DSG, 341, 113b)

Um terceiro argumento a favor da inexistência de uma efetiva negação interna de *poder* resulta da aparente estranheza que a transformação em negação externa de *dever* ou *ter de* (estruturas que, como vimos, apresentam leitura equivalente) provocaria, porquanto, neste contexto, a paráfrase (204) não parece fazer sentido, ou seja, o enunciado ganha um significado diferente e não corresponde a uma verdadeira paráfrase de (201).

(204) E companheiros da Távola Redonda **nunca se devem ju[s]tar** per mal talam que se nom pe[r]jurem?

Por outras palavras, *poder nunca justar?* não parece admitir leitura equivalente a *nunca ter de justar?*, até porque o tipo de dúvida explicitado pelo verbo *poder* na interrogação sofre alteração. A ideia de uma correlação entre os dois operadores de negação (*nunca* e *nom*) parece ganhar força, como se constata na variação que agora (205) propomos ao enunciado (201) e que retrata uma ocorrência possível atualmente.

(205) Podem os cavaleiros **alguma vez** combater-se por ódio **sem (nunca)** se perjurarem?

Neste exemplo, *nunca* pode acompanhar *sem*, embora numa ordem diferente da que observamos em (201). Não localizámos n'*A Demanda* qualquer outro exemplo, com ambos os semiauxiliares, desta situação, o que nos leva a admitir que a negação interna dos modais não fosse ainda uma prática no período medieval.

Relativamente a *dever*, apresentando uma leitura de obrigação forte, como já assinalámos, exibe um funcionamento semelhante a *ter de* na atualidade, entrando, por isso, em *diálogo* com *poder*, na medida em que a negação interna de um corresponderia à negação externa de outro. N'*A Demanda do Santo Graal*, a maior especificidade da combinação deste verbo com o operador de negação reside na interpretação epistémica (206 e 207).

(206) Entom começou a chorar e a fazer ũũ doo tam grande que nom há homem que o visse que **nom devesse ende a haver** piedade. (DSG, 326, 110a)

(207) E começou a fazer torvões e alâmpados e cair coriscos per meo do castelo de todas partes tam espessamente que nom há homem que os visse que **nom devesse haver** gram pavor. (DSG, 508, 164d)

Nestes dois enunciados, a negação externa favorece uma leitura epistémica, mas a negação interna tornaria proeminente, tal como vimos em 5.3. para os usos atuais, uma interpretação deôntica, na medida em que *dever não ter piedade/pavor* parece funcionar como uma imposição. Apenas o grau de controlo que o sujeito conseguisse exercer sobre a situação descrita no predicado (estativo) poderia relativizar esta leitura.

Esta questão não emergiu nos textos notariais porque aí não encontrámos exemplos de *dever* epistémico.

6.4.5. Tempos e modos verbais

A diversidade de tempos e modos verbais n'*A Demanda* é maior do que nos textos notariais, sendo, igualmente, mais difícil estabelecer certas relações preferenciais entre tempos/modos e valores modais. Tal dificuldade deve-se não só à maior extensão da obra, como também ao facto de os tempos gramaticais não estabelecerem uma relação privativa com a modalidade, veiculando igualmente informações relativas à temporalidade. Além de todos os tempos e modos registados anteriormente, aparece, igualmente, o pretérito mais-que-perfeito associado não só a *poder*, mas também a *dever*.

Relativamente a este último verbo, que nos textos notariais surgia, essencialmente, no presente ou no imperfeito do indicativo e com apenas cinco ocorrências no conjuntivo, a diversificação temporal é agora bem maior, acompanhando também uma maior disponibilidade deste semiauxiliar na transmissão de valores modais. N'*A Demanda*, apenas não surge conjugado no futuro do conjuntivo e no infinitivo flexionado.

A maior diferença, se compararmos com o português atual, prende-se com o facto de, no período medieval, *dever* não ser defetivo no pretérito perfeito, de que surge um único exemplo (208), e no pretérito mais-que-perfeito. Neste último caso, ocorre, sobretudo, a acompanhar a modalidade deôntica (209), mas também com as modalidades interna (210) e externa (211) ao participante.

(208) Nem ja mais o Santo Graal, que tanto bem fez no reino de Logres, nom tornará i, ca o nom orarom i nem servirom como **deverom**. (DSG, 622, 185c)
(209) E sabede que desto foi pois mui profaçado Galvam e [teúdo] por covardo porque se partira assi de Ivam e o leixara em tam gram feito como o leixou, ca por niũũ pavor nom no **devera** a leixar a tal tempo como aquel (DSG, 134, 44b)
(210) Eu nom fiz tanto quanto **devera** fazer, ca som morto, e da minha morte haverám muitos pesar grande. (DSG, 68, 23b)
(211) e pero, tanto que o virom desarmado e virom como era feito e como era fremoso disserom que fezera Deus gram pecado que em tam fremoso

corpo metera tam gram covardice e que mais **devera** seer chamado o Fremoso mais ca seer chamado Galaaz. (DSG, 491, 161d)

Os exemplos 208 e 209, com leitura deôntica, evidenciam a existência de uma contraexpectativa face ao que seria suposto acontecer, à semelhança do que sucede, sobretudo com o mais-que-perfeito, em certos construções no castelhano atual, valor assumido, hoje em dia, em português pelo imperfeito e pelo condicional. Apesar de, para (210), apontarmos a interpretação de necessidade interna, parece haver subjacente uma ideia de obrigação, que justifica igualmente a presença de uma contraexpectativa, tal como em (211), que considerámos tratar-se de um *dever* de merecimento (subtipo I da modalidade externa ao participante) e por isso se encontra próximo da modalidade deôntica. Em suma, pretérito perfeito e mais-que-perfeito ativam um valor de contraexpectativa associado a uma obrigação explícita ou sugerida.

No português atual, este efeito é obtido, por vezes, através do recurso ao imperfeito do indicativo, o que também acontece n'*A Demanda*. No entanto, tal não impede que este tempo verbal surja apenas com valor temporal. Assim, encontramos exemplos de contrafactualidade, ao nível das modalidades deôntica (212) e externa ao participante (213), e situações em que tal não sucede (214 e 215).

(212) Ai, Senhor Padre Jesu Cristo, que me sofrestes que eu entrasse em esta demanda nom tal nem tam quite de pecado como eu **divia**, havee-me mercee a alma. (DSG, 179, 64c)
(213) Senhor cavaleiro, guardade-vos, se vos aprouver, ca vós vos poderíades bem sofrer desta batalha, ca eu cuido que nunca vos errei per que me **devíades** a cometer. (DSG, 144, 47d)
(214) E pero, quando o conheceo, foi tam ledo que nom poderia chus. E ergueo-se e abraçou-o e recebê-o como **devia**. (DSG, 251, 94c)
(215) Certas, amigos, muito **devíamos** a seer ledos que Deus nos mostrou tam gram signal de amor que em tam bõa festa como hoje, de Pinticoste, que nos deu a comer do seu santo celeiro. (DSG, 25, 8b)

Em (212) e (214), estamos perante produções situadas no âmbito da modalidade deôntica, sendo a contraexpectativa ativada apenas no primeiro caso, face àquilo que era suposto acontecer. Em (213) e (215), prevalece a modalidade externa ao participante, mas a contrafactualidade apenas ocorre no primeiro destes exemplos. Na realidade, é possível constatar, a partir destes dados, que não será apenas o tempo verbal a produzir este efeito, antes a sua combinação com outros elementos linguísticos, em

particular com o operador de negação, que não tem no seu escopo o verbo modal, mas atua sobre outros constituintes frásicos, designadamente na oração anterior àquela em que figura o semiauxiliar *dever*. Será este, nestes casos concretos, o elemento-chave para construir o efeito de contafactualidade nos enunciados 212 e 213. Nos quatro casos, o imperfeito preserva o seu valor temporal de localização num momento anterior ao da enunciação por confronto com os verbos que se encontram no pretérito perfeito.

O imperfeito do indicativo é, juntamente com o presente do indicativo, o tempo mais habitual para exprimir os subtipos I e III da modalidade externa ao participante com *dever*, precisamente aqueles em que o enunciador procura ser mais assertivo no sentido de destacar o beneficiário deôntico ou de fazer valer a leitura simbólica dos acontecimentos. O conjuntivo ocorre em certos segmentos situados no subtipo I (merecimento), como se verifica em (216):

(216) Senhor, por cortesia, leixade-me esta carreira de seestro ca quero provar se há em mim cousa per que **deva** haver prez de cavalaria, se vos prouver (DSG, 63, 21d)

O presente do conjuntivo funciona, aqui como noutros exemplos, em proposições com leitura não específica, pelo que este modo não interfere diretamente com a construção do valor modal do enunciado. A presença do indicativo nas demais situações contribui, na sequência do que vimos, para reforçar a presença do enunciador naquilo que afirma, elemento essencial no processo de intersubjetificação.

Também o verbo *poder* apresenta este cenário no quadro da modalidade externa ao participante, razão pela qual começamos por aí a avaliação da sua presença n'*A Demanda* quanto aos tempos e modos em que ocorre. O indicativo acompanha *poder* de apelo (217) e *poder* de convicção (218), com uma exceção (219).

(217) Senhora, pois que vós tam bem conhocedes, tam bem o **poderedes** vós a mim dizer como eu a vós. (DSG, 36, 11b)
(218) Per boa fé, ora **posso** bem dizer que este é o melhor cavaleiro que eu nunca vi. (DSG, 254, 95b)
(219) Assi estes dous deitarom e aas cabeceiras destes poserom outro moimento muito mais melhor e mais rico ca nem ũũ daqueles e fez[erom] i meter Gaeriet. Mas ao meter **poderiades** veer o gram doo e gram chanto ca todolos arcibispos e os bispos da terra i veerom. (DSG, 651, 191a)

Em (217) e (218) aplica-se o mesmo raciocínio que elaborámos para *dever*, ou seja, o recurso ao indicativo acompanha a valorização da perspetiva do locutor, quer quando procura persuadir o seu alocutário (217), quer quando pretende vincar a sua crença (218), duas outras formas de construir o percurso da intersubjetificação. Em (219), o condicional apresenta não um valor modal, mas temporal, funcionando como um *futuro do passado*, ou seja, indicando a posterioridade face a um momento anterior ao momento da enunciação, efeito igualmente produzido pelo recurso ao futuro em (217), sendo, contudo, aí o momento da enunciação (e não do enunciado) assumido como ponto de referência.

Se, nos textos notariais, nos pareceu possível esboçar uma aproximação entre tipos modais e tempos/modos preferenciais (cf. tabela 15), aqui essa ligação torna-se mais difícil, porque os tempos do indicativo e do conjuntivo estão presentes em segmentos deônticos, epistémicos e até de modalidade interna ao participante, que, nos textos notariais, era apenas veiculada pelo futuro do conjuntivo. O infinitivo flexionado ocorre uma única vez (220), acompanhando precisamente a expressão da capacidade.

(220) Tanto se defendeu Erec maravilhosamente, como aquel que ainda estava caente de san[h]a e de mal talam e estava já, como diz o provérbio, "ou dôs ou quite", assi que havia Galvam gram pavor de aa cima e nom **poder** vencer. (DSG, 344, 114a)

O pretérito mais-que-perfeito ocorre, essencialmente, também no quadro da modalidade interna ao participante (221), embora possa transmitir outros valores (222).

(221) E em aquel Negam era ũũ cavaleiro bõõ e de bõa vida e, quando vio os cavaleiros da Távola Redonda que soube qui iam demandar a aventura do Santo Graal, recebeo-os mui bem e teve-se por bem andante de que lhe Deus adussera tantos homẽẽs bõõs, pois os **podera** albergar. (DSG, 43, 13d)

(222) Véspera de Pinticoste foi grande gente assũada em Camaalot assi que **podera** homem i veer mui gram gente, muitos cavaleiros e muitas donas mui bem guisadas. (DSG, 1, 1a)

Em ambos os casos, parece prevalecer aqui o valor temporal do mais-que-perfeito, não sendo, contudo, claro que assinale a anterioridade face a um momento do

passado, tal como o concebemos atualmente, quer na expressão da capacidade (221), quer na modalidade externa ao participante (222).

O condicional, por sua vez, contribui para a expressão da modalidade epistémica, como seria de esperar (223), mas também pode evidenciar apenas um valor temporal no âmbito dos demais tipos modais (224) e (225).

(223) E aquela de seestro te defendo eu, ca sobejo deve seer bõõ cavaleiro aquele que em ela entrar ca, se bõõ nom fosse, nom **poderia** sair ende sem gram dano. (DSG, 63, 21d)
(224) E Galaaz, tanto que deceu, preguntou se **poderia** veer a aventura que ali era. (DSG, 57, 19a)
(225) E pois foi guarido das chagas em guisa que **poderia** cavalgar, partiu-se e meteu-se aa carreira por buscar aventuras como ante. (DSG, 541, 170a)

Em (223), o condicional faz parte do segundo elemento de uma construção que exprime a condição, coincidindo o momento da enunciação com o momento do enunciado. Nos restantes dois exemplos, o tempo do enunciado é anterior ao da enunciação, cumprindo o condicional a função de identificar um ponto situado no *futuro do passado*, tanto na expressão da modalidade externa ao participante (224), como na expressão da capacidade (225).

A diversidade que caracteriza as relações entre tempos/modos verbais e a expressão da modalidade n'*A Demanda* torna mais difícil uma sistematização, mas permite, por outro lado, valorizar ainda mais as singularidades, de que a terminar recordamos dois exemplos. O predomínio do indicativo nos subtipos mais marcados pela presença do locutor (I e III) da modalidade externa ao participante contribui para o aumento da intersubjetificação e, como tal, para reforçar a perspetiva de um processo de gramaticalização em curso. A diferença de paradigma, quanto ao verbo *dever*, entre os textos notariais, com presença quase exclusiva do indicativo, e *A Demanda*, em que o conjuntivo, não sendo predominante, surge em mais ocasiões, abona a favor de uma ligação entre tempos e modos verbais, tipos modais e tradições e géneros discursivos.

6.4.6. Sobremodalização e coocorrência de modais

Um último parâmetro que nos propomos analisar relaciona-se com a coocorrência de operadores modais e com a sobremodalização, nos termos definidos em

5.5., justificando-se a sua abordagem neste contexto, porque, ao contrário do que sucede nos textos notariais, os exemplos n'*A Demanda* são múltiplos e diversificados. Recordemos que está em causa a coexistência, num mesmo segmento, de vários marcadores de valores modais, independemente da sua natureza. Preocupar-nos-emos, essencialmente, com a presença de semiauxiliares modais, embora consideremos, igualmente, a sua combinação com outros aspetos, como, por exemplo, o tempo e o modo verbais. A análise versará os seguintes quatro excertos:

(226) Ai, cavaleiro, que tal doo fazees! Si Deus te guarde, fala, amigo, e di-mi unde este pesar te veeo, se pode seer que mo devas a dizer; ou se é cousa em que te possa conselhar, conselhar-t'-ei. (DSG, 302, 106d)
(227) Todo aquele dia durou aquela tempestade tam grande e tam fera que bem derribou a metade dos muros do castelo, onde eles forom muito espantados, ca nom podiam cuidar que em dous anos podesse seer derribado per mal que lhe podesse viir. (DSG, 445, 147c)
(228) Esto nom pode seer, disse Galaaz, que el em esta nave, que é significança da Sancta Egreja, podesse entrar (DSG, 425, 141b)
(229) E se se partir de vós tam mal treito e tam mal chagado que vós nom poderedes creer em nem ũa guisa que da[qui] a mui gram sazom podesse filhar armas, entom o veeredes tornar a vós mais são e mais folgado ca o achastes no começo (DSG, 576, 177b)

Nos quatro enunciados, a modalidade epistémica tem sob o seu escopo outros tipos modais, como veremos na descrição de cada um dos exemplos. Em (226), a expressão *pode ser* faz parte de uma oração condicional, que inclui, como sujeito, uma oração integrante contendo o modal *dever*. Evidencia-se aqui a existência de circunstâncias externas que tornem necessário dizer algo, remetendo para uma situação hipotética (conjuntivo) condicionada, desde logo, pela construção epistémica presente na oração condicional.

Modalidade epistémica

se pode seer que mo devas a dizer
Mod. ext. part.

Em (227), a estrutura é mais complexa, na medida em que existe uma oração causal, desencadeando uma sequência explicativa eloquente na apresentação das razões do espanto, com um modal epistémico e um verbo de atitude proposicional que tem no seu escopo duas outras construções modais. A primeira faz parte da oração integrante selecionada por *cuidar* e o verbo *poder* convoca eventuais circunstâncias externas

determinantes no derrube do muro. A segunda integra uma oração relativa restritiva, cujo antecedente é o nome presente no complemento agente da passiva da completiva anterior, e admite a existência de cenários de surgimento de um mal que destruísse o muro, motivo pelo qual aqui adotamos uma interpretração epistémica.

Modalidade epistémica

ca nom podiam cuidar que em dous anos podesse seer derribado per mal que lhe podesse viir
Mod. ext. participante **Modalidade epistémica**

A expressão *pode ser*, desta vez na sua forma negativa, figura em (228) como manifestação da convicção de Galaaz na impossibilidade de concretização do que está descrito na oração encaixada, o que se traduz numa proibição à entrada de Caifaz na nave (modalidade deôntica). Este ato discursivo acaba por ser construído indiretamente através da estrutura epistémica: em vez de explicitar a proibição, Galaaz afirma não existir qualquer *mundo possível* em que o antigo bispo viesse a receber permissão para o fazer.

Modalidade epistémica

Esto nom pode seer que el em esta nave podesse entrar
Modalidade deôntica

Finalmente, em (229), o semiauxiliar *poder*, na sua primeira ocorrência, faz parte de uma oração consecutiva (encaixada, por sua vez, numa estrutura condicional) que levanta dúvidas sobre o conteúdo da oração completiva seguinte. Esta última evidencia a eventual incapacidade física do cavaleiro da fonte, reforçada pelo recurso ao conjuntivo.

Modalidade epistémica

vós nom poderedes creer em nem ũa guisa que da[qui] a mui gram sazom podesse filhar armas
Modalidade interna ao participante

Estamos, assim, perante quatro segmentos textuais com a seguinte estrutura:

construção epistémica	conjunção integrante	oração integrante
(não) poder ser *não poder cuidar* *não poder crer*	*que*	diferentes valores modais verbo no conjuntivo

Estando sempre em causa a crença do locutor (modalidade epistémica), gera-se, por vezes, na construção encaixada um efeito de contraexpectativa (227 e 229) face aos acontecimentos subsequentes, enquanto o enunciado (226) mantém a dúvida sobre o que sucederá e o (228) parece cancelar, pela proibição, a possibilidade de concretização do estado de coisas. A modalização (no sentido de Halliday, 2004) opera na proposição, porque aí se exprime o comprometimento do falante, e tem no seu escopo a modulação, concretizada na predicação subsequente (Neves, 2006), na qual se dá conta do estado de coisas avaliado pelo enunciador. O exemplo (227) tem a particularidade de incluir nova avaliação epistémica no interior da predicação, porque também aí ela pode operar.

Não pretendemos, com esta breve reflexão, efetuar um tratamento exaustivo dos casos de sobremodalização, mas apenas sublinhar a sua relevância na obra e, em vários momentos, na construção de imagens de locutor e alocutário durante a interação, em particular ao nível da expressão da crença e, consequentemente, da tentativa de persuasão.

No momento de terminar esta análise, sublinhamos novamente a importância de considerar critérios sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos na caracterização da modalidade em textos de diferentes tradições e géneros do discurso. Nem sempre a interação comunicativa torna facilmente compagináveis as teorias e as práticas linguísticas, tanto no presente, como nas sincronias pretéritas da língua, o que constituirá o maior e mais *aliciante* desafio para o investigador. Esboçámos, aqui, uma tentativa de equacionar modos de articulação teoria/prática, mas também de revisitar e *remoçar* propostas existentes.

Face aos dados avaliados e descritos até ao momento, apresentaremos, no último *apartado* deste capítulo, tendências gerais de evolução dos semiauxiliares modais, como síntese da secção 6 e como forma de desenhar caminhos da gramaticalização dos modais e da sua eventual relação com os géneros e as tradições em que se inscrevem, ao fim e ao cabo as questões de partida deste estudo linguístico.

7. Da diacronia à sincronia – considerações finais

Na última secção deste capítulo, esboçaremos algumas respostas possíveis às questões de partida que colocámos em 6.1. e que agora retomamos:

1. Os valores modais de *dever* e *poder* no português medieval são já os que se encontram na sincronia presente do português?
2. Será possível identificar uma relação entre tipos modais dominantes num texto e o género discursivo em que se integra?
3. De que modo o funcionamento linguístico dos semiauxiliares modais interage com uma tradição discursiva particular?
4. Poderá falar-se de um *continuum* sincrónico de gramaticalização dos modais no português medieval?

As indicações que vamos recuperar sobretudo em 7.1. contribuirão, igualmente, para tornar explícito o cumprimento de alguns dos objetivos que delineámos para este estudo, o primeiro dos quais nos ocupou nas secções precedentes: caracterizar os usos dos verbos *poder* e *dever* no português medieval de acordo com critérios sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos, considerando os géneros e tradições em que se inscrevem. Esse caminho pressupõe informações relativas à modalidade em latim, que enunciaremos sem preocupação de exaustividade. Sendo a língua-matriz do português, acaba por conter certas estruturas que o período medieval retoma.

Em latim, havia seis bases pré-modais (Cornillie *et al.*, 2009: 119): *dever, possuir, existir, necessitar, mover* e *caber*. Os valores modais partem destes valores iniciais, evoluindo de sentidos concretos para mais abstratos (cf. *abstratização* como mecanismo relevante na gramaticalização). Os valores epistémicos posteriores resultam de valores não epistémicos. A evolução, tal como vimos em termos gerais, ocorre por metáfora ou inferência e conduz ao aparecimento de usos polissémicos. Segundo Cornillie *et al.* (2009), os graus de gramaticalização variam de língua para língua e nem sempre os sentidos epistémicos são atingidos em todos os verbos.

Para além dos modos verbais, o latim socorria-se de outras estratégias de expressão da modalidade, segundo Magni (2010: 208-212), entre as quais se contam algumas partículas modais, advérbios e, claro, os semiauxiliares *possum, licet, debeo* e *oportet*, além da expressão predicativa *necesse est.* Destas formas, que Elisabetta Magni (2010) analisa com pormenor tomando como referência os mapas semânticos de van der

Auwera e Plungian (1998), interessa-nos, sobretudo, considerar brevemente os verbos *possum* e *debeo*, antecessores de *poder* e *dever*.

O latim evidencia, em vários aspetos relativos aos modais, semelhanças com as diferentes sincronias do português e de outras línguas românicas (Cornillie *et al.*, 2009), mas também algumas especificidades. Os verbos *possum* e *debeo* funcionavam como verbos semiauxiliares regidos por uma oração completiva infinitiva (com o verbo principal na voz ativa ou passiva) e admitiam, igualmente, uma construção impessoal, *potest* ("é possível") e *debet* ("é necessário"), antepassadas das medievais *pode ser* e *deve ser*, com valor de possibilidade ou de necessidade. *Possum* apresenta dois lugares argumentais (SN sujeito e complemento infinitivo) e exprime vários graus de possibilidade, desempenhando já as funções modais da atualidade. *Debeo* pode ocorrer como verbo principal, com o sentido de *ter uma dívida*, e com três argumentos (SN sujeito, SN objeto direto e SPrep objeto indireto); ou como verbo modal, com dois lugares, tal como *poder*. Apresentava já um valor epistémico em latim, dependendo do género discursivo, bem como os valores de obrigação e necessidade externa e, mais raramente, de necessidade interna, à semelhança do que verificámos para o português medieval.

Assim, em latim, os valores deônticos, epistémicos e relativos às modalidades interna e externa ao participante estão já presentes nestes verbos, de acordo com o mesmo percurso cronológico que van der Auwera e Plungian (1998) apresentam e que, num enfoque sincrónico, recuperámos na secção 6. Importa, contudo, sublinhar que "while *possum* shows a rapid semantic change, things are different with *debeo*" (Magni, 2010: 220).

Possum e *debeo* podem ser flexionados no condicional e em vários tempos do indicativo e do conjuntivo, neste caso exprimindo ora o irreal, ora acompanhando, com valor temporal, as conjunções *si* ou *nisi* (Ernout & Thomas, 1953), sendo importante assinalar que também o indicativo podia assumir um valor modal, de necessidade ou possibilidade não concretizada de ocorrência de uma situação.

No latim tardio, *possum* e *debeo* começam a surgir em complexos verbais (*possum facere*) com valor de futuro, porquanto o futuro tradicional estava em recuo face às estruturas perifrásticas, como já vimos com a emergência e avanço do mesmo tipo de sequência com *habeo* (Ernout & Thomas, 1953: 252).

Apresentadas algumas particularidades relativas ao latim, percebemos que está já constituído o *cenário* modal que encontramos no português medieval e de que agora

recuperamos as tendências gerais de constituição e evolução.

7.1. Tendências gerais na evolução dos verbos *poder* e *dever* no português medieval

Organizaremos a informação desta subsecção de modo a dar resposta às questões de investigação que definimos, razão pela qual os dados serão distribuídos por dois eixos principais: indicadores de um processo de gramaticalização dos modais, que aqui avaliamos sincronicamente, embora com alguns indícios diacrónicos (questão 4); e marcas da relação entre géneros/tradições do discurso e formas linguísticas (questões 2 e 3). Reservaremos para a subsecção 7.2. uma síntese que consistirá na elaboração de um diagrama dando conta dos usos modais de *poder* e *dever* no português medieval, permitindo responder à questão 1 e, consequentemente, fixar uma proposta de tipologia de uso destes semiauxiliares modais.

7.1.1. Gramaticalização dos semiauxiliares modais

Tendo avaliado, na secção 4, a centralidade da gramaticalização na definição e constituição dos valores modais, procurámos verificar de que modo opera nos textos medievais, sobretudo no plano sincrónico, objetivo delineado desde o início do estudo. As marcas de gramaticalização estão presentes em vários aspetos sintáticos, semânticos e pragmáticos, dialogando ocasionalmente de forma particular com os géneros em que figuram. A tendência geral aponta, para que os sentidos "tend to become increasingly rooted in the speaker's subjective belief, state or attitude toward what is being said" (Hickey, 2010: 187), tal como vimos ao longo da apresentação do estudo.

O *continuum* ou *cline* de gramaticalização (Hopper & Traugott, 2003) emerge claramente nas relações entre os diferentes tipos modais, o que se tornou bastante claro no texto d'*A Demanda do Santo Graal*, como comprovam as frequentes hesitações na interpretação modal dos enunciados que na altura assinalámos e de que a proposta de subdivisão da modalidade externa ao participante em três subtipos é um indicador, na medida em que o subtipo I se aproxima da modalidade deôntica e o subtipo III tem afinidades com a modalidade epistémica. Estas relações serão graficamente explicitadas na figura que abre a subsecção seguinte, embora já tenham tido expressão na abordagem efetuada em 6.4.3.3.

Do ponto de vista sintático, existem, igualmente, algumas particularidades interpretáveis como marcas de gramaticalização. A omissão do verbo pleno e a troca de posição com o modal ocorrem principalmente no âmbito os usos prototípicos do verbo (a *capacidade*, para *poder*, e a *obrigação*, para *dever*), o que é válido em textos pertencentes a géneros e a tradições discursivas diferentes. O mesmo raciocínio é aplicável se considerarmos a modalidade externa ao participante, pois é ao nível dos usos *nucleares*, ou seja, quando as circunstâncias são mais valorizadas do que os interlocutores, que a troca ou a omissão ocorrem.

Estes processos contribuem para criar uma certa *rigidez sintática* normalmente associada à gramaticalização (Lehmann, 2002), designadamente porque *poder* só surge posposto em construções de modalidade interna ao participante, enquanto dever ocorre frequentemente com preposições nos séculos XIII e XIV e, nos dois séculos subsequentes, essa estrutura torna-se menos habitual, cedendo lugar a uma troca de posição com o verbo pleno em certas expressões fixas. Neste passo, podemos entrever uma informação relevante para dar cumprimento a outro dos *sub-objetivos* que traçámos: assinalar eventuais traços de um percurso diacrónico de gramaticalização, questão que não poderemos desenvolver, porque tal implicaria um estudo mais profundo de outras sincronias.

Se, nos textos notariais, a relação entre os tempos/modos verbais e a expressão da modalidade é um pouco mais linear, tal não acontece na novela cavaleiresca de que nos ocupámos, marcada por uma diversidade maior e pela presença de tempos (pretérito mais-que-perfeito) ausentes de outros documentos. Paralelamente, é possível registar uma maior diversidade de tempos associados aos semiauxiliares modais nos séculos XV e XVI. A maior *disponibilidade* destas categorias verbais para veicular valores modais e para se ligarem aos verbos que os transmitem acompanha o percurso de gramaticalização, tal como nos parece suceder com o facto de o indicativo predominar nos subtipos (I e III) da modalidade externa ao participante em que a subjetividade aumenta, como forma de fazer valer o ponto de vista do locutor ou de envolver mais profundamente o alocutário.

Encontramos, assim, vários exemplos de gramaticalização dos modais no português medieval, quer considerando a perspetiva *function-to-form*, quer a perspetiva contrária. No quadro da primeira, verificámos como algumas expressões típicas da época (*se eu posso, se podesse ser, se podesse*) caíram em desuso, mas como o seu valor surge preservado em sequências que hoje em dia são usadas com plena vitalidade, tal

como constatamos na figura XIX, que funciona como contraponto atual das informações que tratámos em 6.4.3.3., razão pela qual nos dispensamos de tecer quaisquer outros comentários, recordando, apenas, que a expressão *ser suposto* admite também uma leitura deôntica, de que aqui não nos ocupámos.

possibilidade	*ser capaz*		*ser possível*
tipo modal	mod. interna ao participante	mod. epistémica	mod. externa ao participante
necessidade		*ser provável*	*ser suposto*

Figura XIX – Expressões de *capacidade, possibilidade* e *necessidade* no português atual

Como exemplo da gramaticalização no plano *form-to-function*, lembramos o enfraquecimento da intensidade modal de *dever*, que, no português medieval, pode exprimir uma obrigação forte, enquanto na atualidade exprime obrigação fraca, embora na linguagem jurídica preserve esse valor deôntico.

Este caso é tanto mais significativo quanto nos permite, a um tempo, ilustrar o processo de gramaticalização em curso e evidenciar a relevância das tradições e dos géneros discursivos na constituição e prevalência de certos usos linguísticos, de que o valor de obrigação forte de *dever* numa formação sociodiscursiva particular, a linguagem jurídica, é exemplo. Cumprimos, por outro lado, aqui um dos outros propósitos que definimos: ilustrar uma eventual interação entre formas linguísticas que exprimem valores modais e determinadas tradições discursivas.

A importância das tradições encontra-se, igualmente, na preservação de certas expressões fixas, tal como assinalámos na análise dos textos notariais e de que agora recuperamos exemplos que se confinam às que contêm verbos modais, como *se eu posso, se podesse ser, se podesse* ou *de dereito pertencem e pertencer devem*, ocorrências a que a gramaticalização não é um fenómeno alheio.

7.1.2. Das tradições discursivas aos géneros discursivos

Constatamos, assim, que a ligação entre a gramaticalização e as tradições discursivas é bastante clara, não só como dois ramos de investigação no âmbito da Pragmática Histórica, mas também como propostas que nos têm permitido clarificar algumas estruturas modais do português medieval. Antes de avançarmos com exemplos, será importante ressalvar dois aspetos. Por um lado, não podem confundir-se as noções de género discursivo e de tradição discursiva. Por outro, não temos tido a preocupação,

em vários momentos, de tornar claro se um determinado uso é mais claramente marcado por um género, por uma tradição, ou por ambos, porque tal implicaria uma investigação mais profunda e que sairia do âmbito desta tese: o nosso objetivo é apenas o de dar a ver a relevância destes conceitos, não tanto de identificar o que pertencerá a um ou outro domínio.

As tradições discursivas envolvem, nas palavras de Kabatek (2006: 512), "a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável)", de tal modo que assim se ligam atualização e tradição através de uma *evocação* de formas ou de "determinados elementos linguísticos empregados" (Kabatek, 2006: 512), como explicitámos em 6.1.1. É neste ponto que Concepción Company Company (2008) encontra afinidades com os géneros discursivos, considerando tratar-se de uma *etiqueta* que "atiende también al concepto más amplio de 'tradiciones discursivas' empleado por las corrientes de la Nueva Filología" (Company, 2008: 37).

Kabatek (2006) sustenta, contudo, serem noções diferentes, apesar dos pontos de contacto: "os géneros são tradições de falar, mas nem todas as tradições de falar são géneros" (Kabatek, 2006: 509). O autor admite a possível existência de, "dentro de um mesmo género, diferentes tradições" (Kabatek, 2006: 509), ilustrando a sua afirmação com o discurso parlamentar, no qual diferentes deputados podem exprimir-se de acordo com um grupo a que pertençam (exemplo do parlamento francês, em que certos deputados usam expressões típicas da Escola Nacional de Administração que frequentaram – tradição de falar particular dentro do mesmo género). Verificámos esta mesma situação no caso d'*A Demanda do Santo Graal*, texto do género novela cavaleiresca no qual coexistem, como assinalámos, diferentes tradições. Nos textos notariais, por outro lado, temos uma tradição discursiva que percorre diferentes géneros, podendo posteriormente criar diversas tradições, *plasmadas*, por exemplo, em cartas ou testamentos. Além disso, encontramos ainda uma diferença de perspetiva, essencialmente sincrónica no âmbito dos géneros e com um pendor diacrónico no estudo das tradições. Consequentemente, também a metodologia seguida é diversa, de tal forma que "l'analyse du discours attache une importance majeure aux négotiations linguistiques" (Lebsanft & Schrott, 2016: 39) e não tanto ao "savoir traditionnel-discursif" (Lebsanft & Schrott, 2016: 39) mais relacionado com a interação de conhecimentos.

Apesar das divergências, é possível admitir que "el cambio gramatical depende

en gran medida y está condicionado por la situación comunicativa, por el **género textual** y el registro situacional en que se escribe y emplea esse texto, por las **tradiciones culturales** en que se producen los textos y, desde luego, por la conformación social y **actitud lingüística** del grupo de usuarios de la lengua" (Company, 2008: 21; sublinhados nossos). Os textos medievais fornecem vários exemplos que abonam a favor deste cenário, o que nos permite esboçar aqui a resposta às nossas questões de investigação 2 (relação possível entre tipos modais dominantes num texto e o género discursivo) e 3 (relação do funcionamento de *poder* e *dever* com uma tradição discursiva particular).

No que toca à questão 2, constituindo os textos notariais documentos integrantes de formações sociodiscursivas particulares, aí encontramos diferentes géneros e subgéneros que partilham a dimensão jurídica e normativa. Por isso, não surpreende que a modalidade deôntica seja predominante, e até exclusiva no caso de *dever*, bem como, em consonância, o recurso ao modo indicativo. Esta homogeneidade está longe de se aplicar ao texto d'*A Demanda*, mas, aqui, a relação estabelece-se entre o tipo de sequências (argumentativas, expositivas e injuntivas) e o uso deôntico de *dever*, como parte de um discurso argumentativo, de legitimação dos valores defendidos, e pedagógico. Nesta novela, são mais frequentes as modalidades que focalizam as circunstâncias externas ou internas que tornam possível/necessário um determinado estado de coisas, contribuindo para sustentar a ligação entre os diferentes episódios narrados. O verbo *poder* está intimamente associado à modalidade interna ao participante, muito frequente neste contexto.

Quanto à questão 3, a relevância da tradição discursiva fica expressa nos textos notariais e em usos formais no âmbito d'*A Demanda*, face à ocorrência de *dever* com valor de obrigação forte, algo que hoje em dia está confinado ao discurso jurídico. Esta leitura particular tem consequências ao nível da combinação com o operador de negação, tanto nos usos deônticos, como epistémicos. A proposta das tradições textuais e discursivas e a análise dos discursos podem, assim, combinar os seus procedimentos de pesquisa, tirando partido do facto de ambas examinarem "des modèles et des techniques de la conception des discours à l'intersection entre langue et savoir dans le respect des groupements culturels" (Lebsanft & Schrott, 2016: 39).

Verificamos, assim, que a gramaticalização e as tradições e géneros discursivos são noções relevantes para, combinadas com critérios sintáticos, semânticos e

pragmáticos, esboçar um panorama dos verbos *poder* e *dever* no período medieval, a primeira sincronia atestada da língua. Ao mesmo tempo que encontramos traços próprios desta época, apercebemo-nos da existência de várias características que perduram até aos nossos dias, sinal de que o passado linguístico traz preciosas informações na avaliação do presente.

Por outro lado, pudemos, na análise efetuada, *sentir* as dificuldades decorrentes da tentativa de combinar teorias e usos linguísticos, em particular no âmbito das estruturas modais, tornando-se clara a importância do contexto para esclarecer certas dúvidas, bem como da interseção ponderada dos vários critérios linguísticos considerados, que são, em simultâneo, fonte da dúvida e fonte da resposta. Numa nota a propósito da classificação dos tipos modais, Nuyts dá conta desta problemática com um exemplo: "permissions, obligations and interdictions possibly even extend beyond deontic modality: it is not unlikely that they can also result from drawing consequences from situational (dynamic) possibilities ou necessities" (Nuyts, 2006: 20), situação na qual constituiriam uma categoria semântica diferente, situada num patamar distinto da modalidade deôntica.

A um tempo ressalvadas e mobilizadas as várias hesitações que fomos sentindo ao longo do percurso, de forma mais eloquente no estudo sobre *A Demanda do Santo Graal*, por força da sua heterogeneidade composicional, como na altura assinalámos, procederemos, na última subsecção, a uma síntese de natureza tipológica que, embora necessariamente redutora, procura dar conta não só de classificações inequívocas, mas também de *zonas de fronteira* modal. Temos a consciência de que a avaliação de outros aspetos, como a relação posicional entre modal e clíticos, a natureza aspetual dos complementos do verbo e a animacidade do sujeito, contribuirá, certamente, para uma caracterização mais precisa dos verbos *poder* e *dever* no português medieval, do mesmo modo que os usos de *haver de* ou *ter de* trarão uma ideia mais abrangente sobre a modalidade na primeira sincronia da língua.

7.2. Contributos para uma tipologia dos verbos *poder* e *dever*

Um dos objetivos a que nos propusemos neste estudo foi o de trazer contributos para elaborar uma tipologia de uso dos verbos *poder* e *dever* com base em critérios linguísticos de diversa ordem, mas também na análise de produções linguísticas concretas, neste caso textos medievais de diferentes géneros, na medida em

que estes documentos nos permitiriam delinear algumas especificações dentro dos tipos modais básicos (modalidade interna ao participante, modalidade externa ao participante, modalidade deôntica e modalidade epistémica, tal como proposto em van der Auwera e Plungian, 1998). Da combinação destes critérios e procedimentos, que envolveram, ao longo deste capítulo, a caracterização dos semiauxiliares modais na atualidade e, posteriormente, na época medieval, resulta a consciência de uma hesitação classificatória em certos momentos, a que não será alheio o percurso de origem e evolução dos próprios modais, como vários autores assinalam (cf. sobretudo secção 4). Num esforço de síntese, esta subsecção será essencialmente de natureza diagramática, uma vez que a sustentação para muitas das opções aqui tomadas percorre todo o capítulo, motivo pelo qual agora apenas evidenciaremos as linhas essenciais.

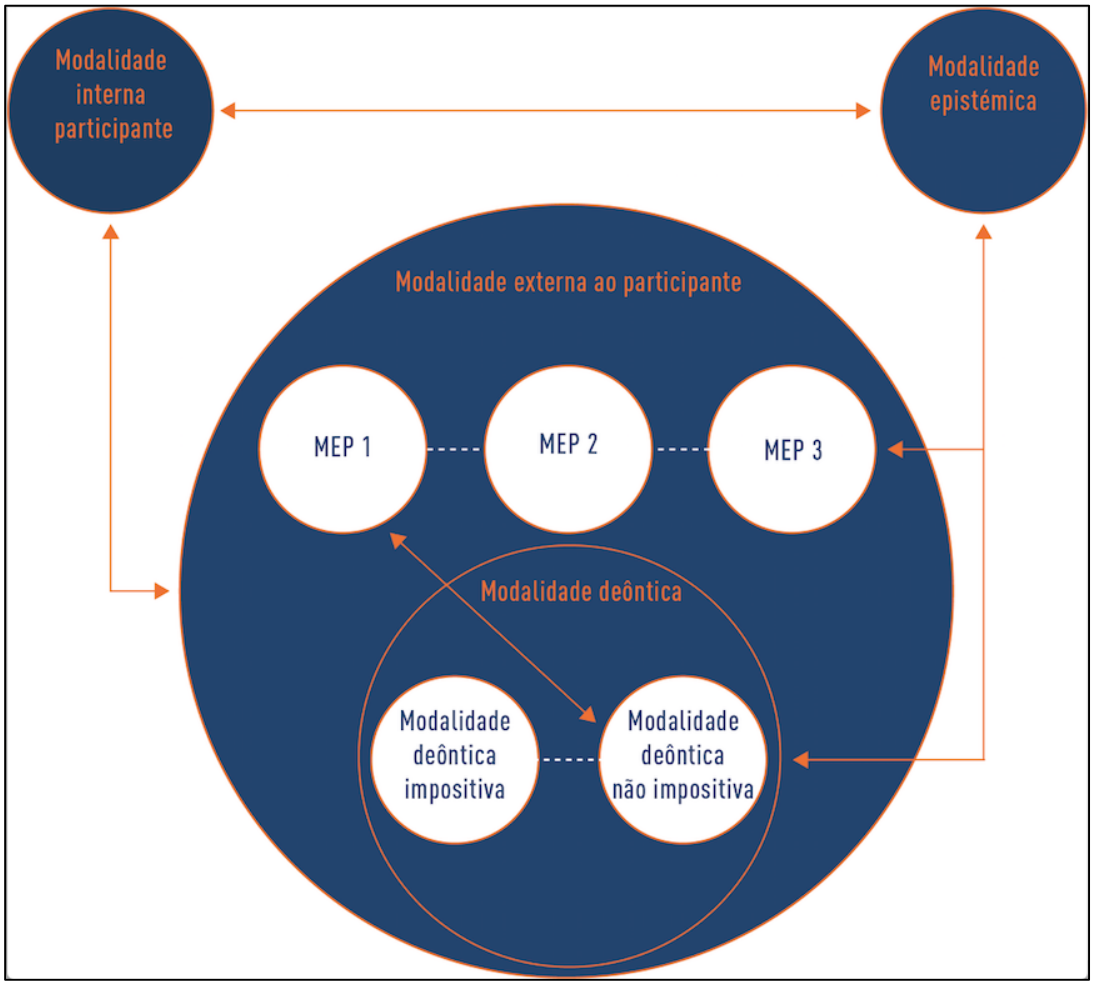


Figura XX – Tipos modais de *poder* e *dever* nos textos medievais

Num primeiro momento, sistematizamos, na figura XX, os vários tipos e subtipos modais que resumem as ocorrências de *poder* e *dever* nos textos medievais que

analisámos. Para ambos os verbos encontramos usos no âmbito de todos os tipos modais, embora os exemplos da expressão da necessidade interna com *dever* sejam muito escassos. Reside, aqui, a resposta à nossa primeira questão de investigação, no sentido de confirmar a presença, no português antigo, de todos os valores modais associados a *poder* e *dever* que se verificam na atualidade, embora tal dependa também dos géneros discursivos considerados, uma vez que, por exemplo, não encontrámos *dever* epistémico nos textos notariais. No diagrama apresentado, convocamos a relação de hiperonímia e hiponímia entre as modalidades externa ao participante (MEP) e deôntica (van der Auwera & Plungian, 1998), sendo a segunda encarada como um subtipo da primeira, e a distinção entre usos deônticos impositivos e não impositivos (utilizada em Duarte, 2006, para caracterizar a *ordem* como ato discursivo; cf. ainda 5.2.4.).

Procuramos evidenciar relações entre diferentes tipos, tal qual emergiram ao longo da análise e aqui assinaladas através de setas bidirecionais. Essas afinidades, historicamente construídas, são também a causa das dificuldades por vezes sentidas na classificação de alguns enunciados, como vimos, sobretudo, em 6.4.2., e estabelecem-se entre as modalidades interna ao participante e externa ao participante, entre a primeira e a epistémica e entre esta e a deôntica. Há dois outros casos (Figura XXI), mais específicos, por constituírem uma invasão do *campo de dispersão* dos tipos vizinhos, e que se prendem com as relações envolvendo os subtipos da modalidade externa ao participante (MEP), em particular entre os subtipos I e III (cf. tabela 17) e as modalidades deôntica e epistémica, respetivamente.

Observámos, assim, uma ligação de *poder* de apelo e *dever* de merecimento com os usos deônticos não impositivos (as obrigações fracas), bem como de *poder* de convicção e *dever* simbólico com as leituras epistémicas, como podemos constatar, em visão *ampliada*, na figura XXI.

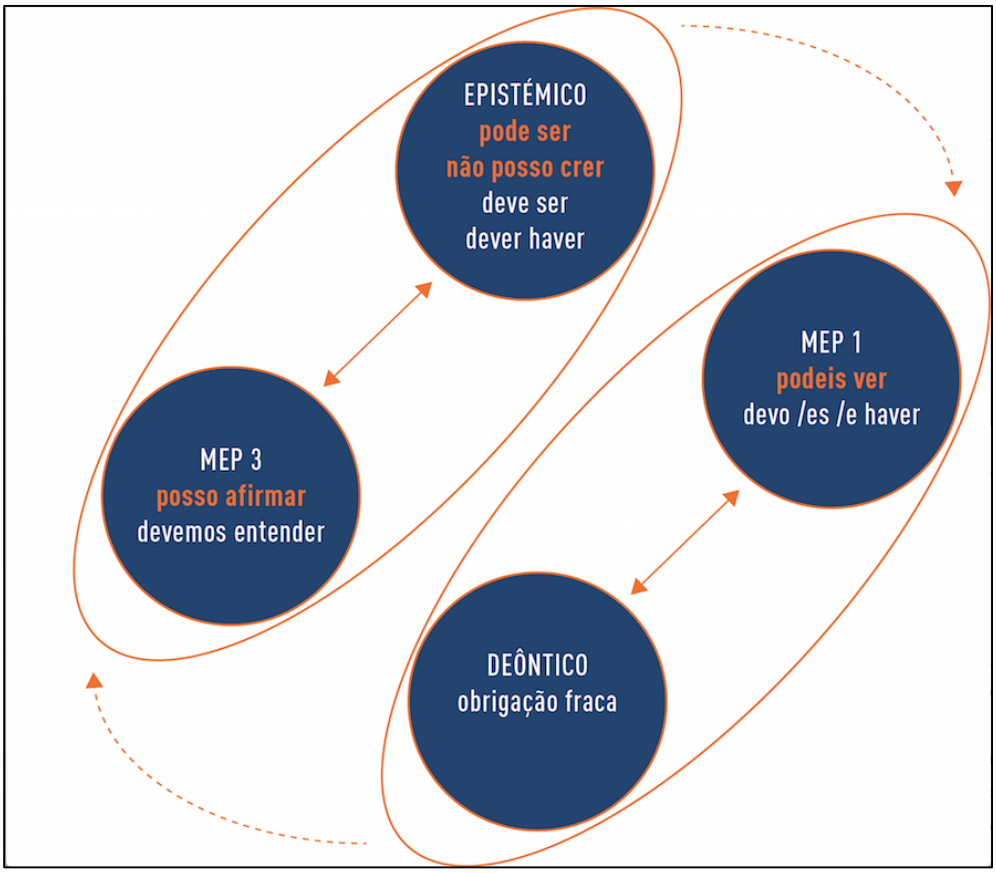


Figura XXI – Zonas de fronteira modal para os verbos *poder* e *dever*

O subtipo I corresponde a expressões como *podeis (bem) ver* ou *(não) devo haver*, constituindo um apelo ao interlocutor no sentido de (não) agir de determinada forma, o primeiro *sob a capa* de uma permissão e o segundo colocando o foco no beneficiário dessa ação; daí a proximidade à modalidade deôntica. O subtipo III, com segmentos como *posso afirmar* ou *devemos entender*, remete para a convicção do locutor construída com base nas circunstâncias externas, razão pela qual as afinidades com a modalidade epistémica se tornam evidentes. Apesar disso, optámos por, no âmbito desta última, apresentar no diagrama alguns exemplos, de modo a ser possível evidenciar distinções: quando o locutor afirma *não posso crer*, a interpretação epistémica constrói-se composicionalmente por força do semantismo de *crer* (e de outros verbos de atitude proposicional); quando profere a expressão *posso afirmar* (com um verbo *dicendi*, não tão marcado do ponto de vista da crença), parece-nos prevalecer, no verbo modal, a modalidade externa ao participante (as circunstâncias que conduzem o locutor a afirmar), direcionada, embora, para a manifestação de uma convicção.

Os dois subtipos analisados acabam por se relacionar, num *efeito circular* expresso nas setas tracejadas do diagrama e para cuja descrição é necessário convocar a

perspetiva pragmática ao nível da força ilocutória dos enunciados: quando o locutor exprime a sua crença (MEP3) está, no fundo, a tentar convencer o alocutário de que a sua visão será a mais adequada, como se quisesse *obrigá-lo* a pensar de idêntico modo; quando o locutor apela ao seu interlocutor (MEP1), partilha com ele a sua crença na validade de determinado estado de coisas.

Sistematizados os tipos modais que encontrámos nos textos medievais, procuraremos agora combiná-los com os valores identificados na secção 5, de modo a esboçar uma proposta tipológica para os verbos *poder* e *dever*, considerados os critérios linguísticos já diversas vezes enunciados e que, ao longo deste capítulo, se situam em quatro momentos/fontes diferentes:

- a tipologia da modalidade segundo van der Auwera e Plungian (1998);
- a aplicação desta classificação aos modais do português (Oliveira, 2000);
- a caracterização semântico-pragmática dos modais (cf. secção 5);
- as especificações resultantes do estudo de textos da primeira sincronia do português (cf. secção 6).

Inspirámo-nos, ainda, nos mapas semânticos de van der Auwera e Plungian (1998) para explicitar a relação entre tipos e valores modais, sendo, contudo, importante precisar que apenas estamos a considerar a perspetiva sincrónica, embora a ela subjazam alguns dados de natureza diacrónica. Apresentaremos, então, uma proposta de organização tipológica dos modais, com o propósito de sistematizar as informações e os exemplos que surgiram ao longo do capítulo, em particular nos quatro momentos acima enunciados. Tratando-se de uma síntese, não retomaremos explicitamente os passos e os exemplos abordados, embora para eles possamos remeter ocasionalmente.

O **verbo *poder*** apresenta uma *disponibilidade* modal bastante considerável (Figura XXII), característica herdada do seu antepassado latino *possum* e reforçada pela pouquíssima expressão que evidencia como verbo pleno (restrita ao segmento cristalizado *poder com*), ao contrário do que sucede com *dever*.

O seu valor prototípico de capacidade figura não só nessa expressão fixa, como também no âmbito da modalidade interna ao participante. Além de circunstâncias internas, *poder* remete, igualmente, para as condições externas que tornam possível uma situação, sejam ou não de natureza deôntica.

Assim, dentro da modalidade externa ao participante, inclui-se a possibilidade não epistémica (cf. §5.2.4.), relativa a circunstâncias gerais (subtipo II), ou a

circunstâncias que sustentam um apelo (subtipo I) ou a expressão da convicção do falante (subtipo III), tal como vimos, com exemplos, na análise d'*A Demanda do Santo Graal*.

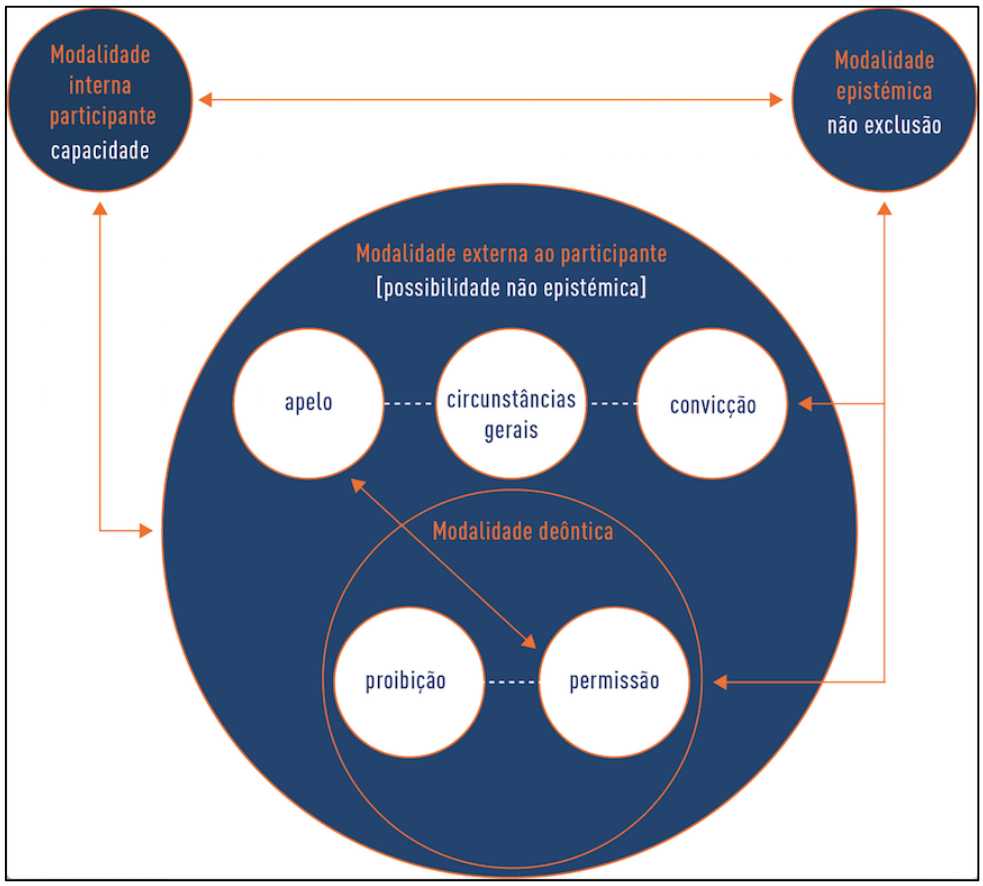


Figura XXII – Organização tipológica do verbo *poder*

Quando as circunstâncias envolvem as leis, a moral, a ética, os valores religiosos, em articulação com o estatuto dos interlocutores, os usos deônticos de *poder* distribuem-se entre os impositivos (proibição) e os não impositivos (permissão). Cabe, aqui, recordar a afirmação de Nuyts (2006) com que encerrámos a subsecção 7.1., no sentido de sublinhar a dimensão supradeôntica que alguns atos de linguagem como a permissão, a proibição e a ordem podem encerrar, perfeitamente enquadrada nesta opção de incluir a modalidade deôntica na modalidade externa ao participante, tal como propõem van der Auwera e Plungian (1998). Inversamente, como esperamos ter ficado claro na figura XXI e respetivo tratamento, também alguns atos de apelo indireto (*poder* de apelo) revelam afinidades com a obrigação fraca (ou não impositiva) deôntica.

Finalmente, este verbo ocorre em contextos epistémicos de (não) exclusão de uma determinada possibilidade, admissível, portanto, em certos universos, de acordo

com a crença do locutor, valor parafraseável, igualmente, por *ser possível* ou *ser capaz*. Não nos referiremos novamente às associações expressas nas setas bidirecionais, porquanto essa opção foi já sustentada na abordagem da figura XX.

Quanto ao **verbo *dever***, não evidencia um tão amplo *espectro* modal como *poder*, até porque continua a ser utilizado como verbo pleno, tal qual sucedia em latim e no português medieval, preservando, inclusive, a esse nível a sua grelha argumental de três lugares. Na qualidade de semiauxiliar (Figura XXIII), consideramos as mesmas áreas modais previstas para *poder*, mas com duas restrições assinaladas pelos círculos em fundo azul claro.

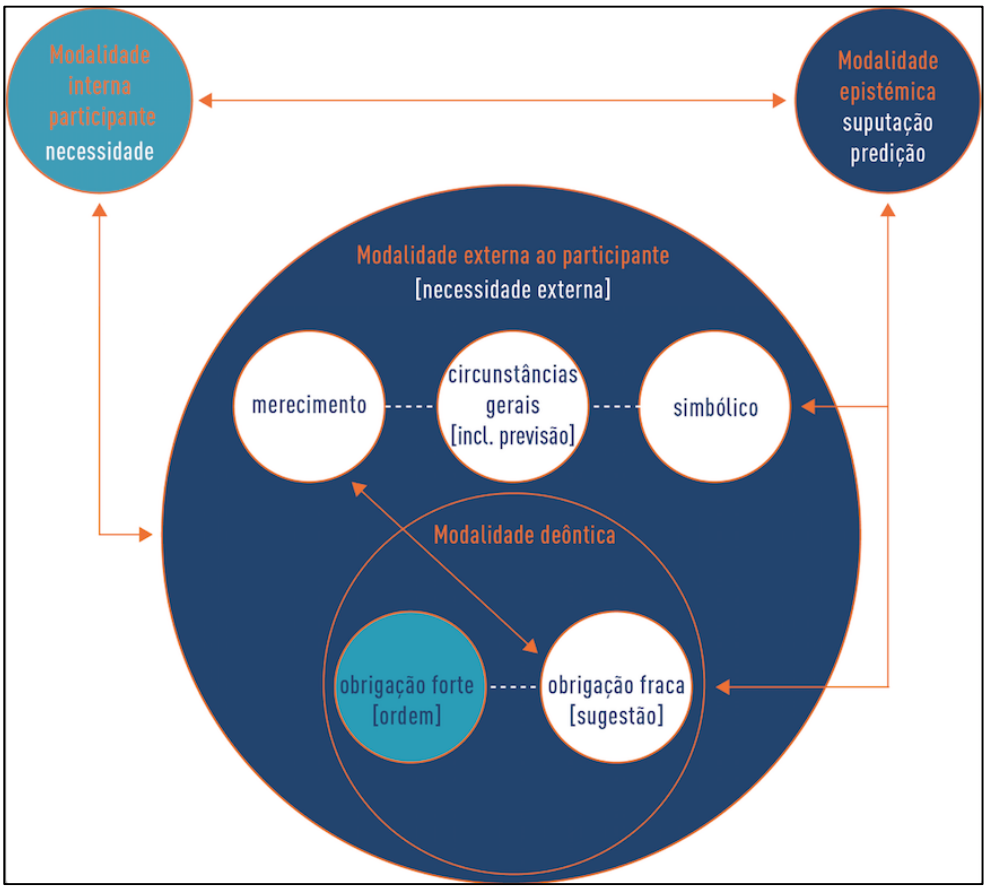


Figura XXIII – Organização tipológica do verbo *dever*

A expressão da necessidade interna está hoje *entregue* aos modais *precisar* e *necessitar* (cf. Oliveira, 2000 e tabela 6) e, em certos contextos, a *ter de*. Contrastem-se os enunciados (230) e (231):

(230) **Tenho de ir** ao médico por causa desta dor de cabeça.
(231) **Devo ir** ao médico por causa desta dor de cabeça.

Ouvidas algumas avaliações feitas por falantes nativos do português, uns com percurso na área da linguística e/ou do ensino da língua, outros sem hábitos de reflexão explícita sobre estas questões, concluímos que a leitura preferencial de (230) é interna ao participante, remetendo para a necessidade do locutor, enquanto em (231) a paráfrase mais espontânea corresponde a *É provável que vá...*, ou seja, a uma interpretação epistémica. Deste modo, apenas assinalamos aqui a possibilidade de ocorrência de *dever* no âmbito da modalidade interna ao participante face aos (raros) exemplos encontrados no texto d'*A Demanda* (cf.§6.4.2.2.).

A outra ressalva já foi aqui suficientemente explorada e prende-se com a expressão de uma obrigação forte, atualmente veiculada por *ter de*, embora *dever* ocorra em certos géneros discursivos, como marca de formações sociodiscursivas particulares e como herança de tradições discursivas originárias da época medieval. Os textos jurídicos apresentam vários exemplos:

(232) "O empregador **deve**, nomeadamente, respeitar e tratar o trabalhador com urbanidade e probidade."[120]
(233) "Pelo facto de estar em mora, o devedor torna-se responsável pelo prejuízo que o credor tiver em consequência da perda ou deterioração daquilo que **deveria** entregar, mesmo que estes factos lhe não sejam imputáveis."[121]

Os dois enunciados contêm, em tempos verbais diferentes (presente do indicativo, 232, e condicional, 233, associado a uma contraexpectativa), ocorrências de *dever* com valor deôntico, exprimindo uma obrigação forte e que não admite o incumprimento, tal como se constata na responsabilização do devedor fixada no artigo do Código Civil (233). Fora deste âmbito, *dever* surge mais habitualmente associado à expressão de uma obrigação fraca, no domínio da sugestão, da recomendação, razão pela qual assinalámos em fundo azul claro também o valor de obrigação forte, não caído

[120] *Código do Trabalho*, lei 7/2009, de 12 de fevereiro, artigo 127, ponto 1; acedido em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=1047A0127&nid=1047&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&nversao=#artigo
[121] *Código Civil*, decreto-lei 47344/66, de 25 de novembro, artigo 807, ponto 1; acedido em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?ficha=801&artigo_id=&nid=775&pagina=9&tabela=leis&nversao=&so_miolo

em desuso, como o de necessidade interna, mas confinado a contextos mais marcados por certas tradições.

Comentadas as leituras deôntica e interna ao participante associadas a *dever*, resta assinalar as relativas às modalidades epistémica e externa ao participante. Esta última será, por força da sua ligação matricial com os valores deônticos, a que assume maior proeminência nos usos. Para além dessa dimensão de obrigação, contemplam-se outras circunstâncias que tornam necessária uma determinada situação, aqui incluídos os valores de previsão (cf. Campos, 1998, e §5.2.4.), de merecimento e simbólico, os dois últimos presentes na análise d'*A Demanda*, como já amplamente sublinhámos. A segunda destas aceções relaciona-se com a modalidade deôntica não impositiva, enquanto o *dever* simbólico se aproxima, como vimos, da modalidade epistémica. Aqui, consideramos pertinente, na sequência da proposta de Campos (1998), com reflexo na análise dos textos medievais (cf.§6.4.2.2.), a distinção entre os valores de suputação e de predição, por ser relevante, na análise dos enunciados, perceber se a avaliação modal se projeta num tempo anterior ou posterior ao momento da enunciação.

Cremos ter enunciado alguns contributos para um olhar pluridimensional sobre os usos de *dever* e *poder*, como auxiliares modais, no português atual, contempladas, igualmente, certas informações de sincronias pretéritas da língua. Temos a consciência de que, analisados outros géneros e subgéneros discursivos (por exemplo, o discurso médico, na sequência do trabalho de Vihla, 1999, a que já nos referimos), poderíamos ser levados a matizar esta proposta e a nela incluir outros subtipos *agregados* aos valores básicos. Acima de tudo, procurámos demonstrar a importância do estudo atento das produções discursivas para que a teoria linguística, neste caso versando a modalidade, possa atualizar-se e moldar-se à *plasticidade* e à evolução da própria língua, razão pela qual definimos, igualmente, como objetivo geral desta pesquisa evidenciar a utilidade do estudo de textos do passado para compreender o presente linguístico.

Para que tal suceda, não é possível ignorar certos aspetos sintáticos, semânticos e pragmáticos que configuram os usos linguísticos e que contribuem para os descrever mais ou menos aprofundadamente, de modo a ser possível construir e consolidar "un domaine d'échange linguistico-culturel, interdisciplinaire et fructueux" (Lebsanft & Schrott, 2016: 39). Todos estes critérios são, assim, essenciais na investigação e, em particular, na construção de uma tipologia sobre usos dos verbos modais e na avaliação

do ponto da escala de gramaticalização em que se encontram. Porque a gramaticalização não avança ao mesmo ritmo e nos mesmos *formatos* em todos os contextos, não será fácil estabelecer um paradigma de modais românicos (Cornillie *et al.*, 2009), mas é, pelo menos, desejável que a pesquisa avance com sólidas bases linguísticas.

Foi este o *espírito* que presidiu ao trabalho apresentado ao longo deste capítulo e que agora direcionaremos, sob a forma de *repto*, para os dois capítulos subsequentes: um repto que procurámos concretizar no estudo sobre ensino da modalidade no 1.º ciclo, mas que consideramos indispensável em cada momento de fruição e exploração pedagógico-didática da língua.

CAPÍTULO III

O ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo do EB – pressupostos do estudo exploratório

Índice

Considerações iniciais

1. **Motivação, objetivos e questões de investigação**
2. **A aquisição de valores e estruturas modais**
3. **O ensino da modalidade e o currículo**
4. **Opções pedagógico-didáticas**
   - 4.1. Contributos da Psicologia
     - 4.1.1. O papel de Chomsky
     - 4.1.2. Construtivismo e interacionismo
     - 4.1.3. Sociointeracionismo(s)
     - 4.1.4. As ciências cognitivas
   - 4.2. A Filosofia com Crianças e Jovens
5. **A(s) teoria(s) na prática**

Se tudo deve ser planeado para que o processo de aprendizagem seja acompanhado de um certo encanto, de uma certa sedução, que contribua para a redução ou até eliminação do abandono escolar, também não é menos verdade que esse mesmo processo requer esforço, força de vontade e trabalho.

Maria da Graça Pinto (2009b: 85)

Considerações iniciais

Tendo em mente a inseparabilidade entre Didática e Linguística no âmbito do ensino da língua e o modo como as questões relativas à modalidade emergem no quotidiano dos alunos do 1.º ciclo, procurámos desenhar um estudo em que pudéssemos avaliar a reação dos estudantes deste nível de ensino à abordagem de uma temática que os documentos oficiais apenas preveem no Ensino Secundário.

A conceção do estudo obrigou à realização de um percurso investigativo a três níveis:

1. Breve revisão bibliográfica de publicações (por exemplo, Portner, 2009; Oliveira, 2003; Gonçalves & Costa, 2002; Palmer, 2001; Sweetser, 1990) que identificassem questões básicas a considerar no estudo da modalidade (tendente a provocar aquilo que, no percurso de uma aula, corresponde a um momento de *impregnação*) e sem prejuízo de um aprofundamento posterior de várias temáticas.

2. Identificação, em estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem (por exemplo, Ozturk & Papafragou, 2014; Choi, 2006; Stephany, 1983), do percurso realizado pelas crianças na apropriação e uso proficiente de noções e estruturas modais, de modo a evidenciar quais as competências de uma criança de oito/nove anos (3.º ano de escolaridade) no âmbito da modalidade.

3. Conceção de um estudo exploratório, com base na articulação das informações registadas nas duas etapas anteriores e assente num percurso de aula para quatro turmas e num questionário para as mesmas quatro turmas e para outras três, permitindo, a dois tempos, *testar* aspetos do foro da aquisição e promover o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos no âmbito da modalidade, de modo implícito, uma vez que a abordagem explícita desta temática apenas surge em momentos posteriores do currículo.

Os níveis identificados não são estanques, de tal modo que, por exemplo, durante a leitura de artigos sobre aquisição da modalidade, sentimos a necessidade de revisitar e aprofundar alguns conteúdos teóricos, assim como se revelou útil, no *design* da experiência e dos materiais, voltar a cada momento às informações entretanto sistematizadas.

Ao propormos, no estudo, a abordagem implícita da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo do Ensino Básico, temos a consciência de que se trata de um conteúdo previsto, a nível oficial, apenas no 3.º ciclo (Reis *et al.*, 2009) ou mesmo em fase terminal do Ensino Secundário (Buescu *et al.*, 2014), mas cuja mobilização pode começar bem mais cedo. Apresentaremos, para tal, alguns argumentos de natureza psicolinguística e didática, no sentido de desenvolver a competência linguística dos alunos e de promover práticas efetivas de literacia e de educação para a cidadania. Tal poderá ser conseguido se, como defende Maria da Graça Pinto (2009a: 60), "formos críticos em relação ao nosso desempenho linguístico, (...) se ajustarmos os programas e a sua transmissão às expectativas e idades dos aprendentes, se os ajudarmos de um modo construtivo e motivador a conquistar o objecto-linguagem".

Assim, neste capítulo, começaremos por enunciar a motivação, os objetivos e as questões de investigação (secção 1) presentes no estudo exploratório efetuado junto de alunos do 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. Como a definição das tarefas pressupõe informações relativas à descrição da língua, à aquisição da linguagem e ao currículo, apresentaremos, num segundo momento, uma perspetiva sobre a aquisição de aspetos modais pelas crianças (secção 2), bem como uma breve apreciação crítica do lugar que a modalidade (não) ocupa nos documentos oficiais que norteiam o ensino da língua (secção 3). Por fim, procuraremos justificar as opções por determinadas estratégias pedagógico-didáticas adotadas na primeira parte do estudo, em particular na concretização de uma sequência didática que teve como ponto de partida a obra *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen (2015).

1. Motivação, objetivos e questões de investigação

O contacto das crianças com estruturas modais, em particular com o discurso deôntico, plasmado em atos diretivos de ordem, permissão ou proibição, surge muito cedo no seu percurso de desenvolvimento. Além de cumprirem ordens dos pais ou de outros prestadores de cuidados e de elas próprias darem ordens aos que as rodeiam (com gestos, com o olhar, com produções vocais não linguísticas ou com palavras), também se habituam a ouvir contar histórias e, um pouco mais tarde, a tentar antecipar o seu final em função das suas crenças e expectativas, o que as situa, neste particular, no domínio do discurso epistémico.

Apesar de a primeira abordagem formal que fizemos às questões da modalidade se localizar no âmbito da Linguística Histórica, em particular do período medieval, sentimos tratar-se, igualmente, de um assunto com evidente projeção nos territórios educativos, designadamente nas etapas iniciais do ensino formal, tanto mais que, como veremos no capítulo seguinte, se torna importante que o discurso pedagógico (tanto o regulador quanto o instrucional) possa e saiba ir além de juízos de valor que dividam o mundo em *bom* e *mau* e equacione os vários cenários possíveis e as consequências que advêm das opções assumidas.

Na verdade, a modalidade deôntica está presente em várias situações de interação em contexto pedagógico, tal como evidencia, por exemplo, Fabíola Lopes (2009) quando procura construir uma tipologia do uso dos enunciados deônticos na sala de aula. A autora (Lopes, 2009: 124-127) distingue momentos de ensino da língua (situações de explicação e verificação, com atos ilocutórios de permissão e ordem) e momentos de interação sem ensino (instrução e orientação de conduta, através de atos discursivos de ordem, permissão, verificação e sugestão). A modalidade epistémica também marca presença, mas não só as estruturas desta natureza são consolidadas mais tarde (cf. secção 2 deste capítulo), como a sua promoção nem sempre ocorre de modo tão sistemático. Também por essa razão, o percurso de explicitação que delineámos contempla um número mais elevado de tarefas que promovam o recurso a expressões epistémicas (cf. cap. IV, § 2.1.), em consonância com a sua ocorrência em contextos discursivos particulares.

Por outras palavras, quando estamos a abordar no 1.º ciclo aspetos relativos aos valores e à cidadania, por exemplo, é importante levar os alunos à tomada de consciência das questões apresentadas, à discussão e transformação das suas ideias, à

capacidade de aceitar o ponto de vista do outro, em suma, à participação ativa no debate, de modo a que os juízos de valor que produzam sobre os seus atos e os dos seus colegas não se limitem a julgamentos apressados e eventualmente infundados. Emergem aqui plenamente as estruturas linguísticas típicas do discurso deôntico, quando se avalia criticamente aquilo que se pode ou não fazer, aquilo que se deve ou não fazer, mas também as de natureza epistémica, quando se equacionam as consequências positivas e negativas dos nossos atos, das nossas escolhas.

No sentido de suportar as nossas intuições sobre a pertinência da abordagem da modalidade logo nos primeiros anos de escolaridade, procurámos obter informações relativas à aquisição da linguagem que permitissem avaliar uma eventual relação benéfica entre a exposição da criança às estruturas modais e a proficiência revelada nas suas produções linguísticas. Esses dados serão apresentados na secção 2 e apontam no sentido de que a sensibilidade das crianças a essas estruturas começa cerca dos dois anos de idade (Stephany, 1983), sobretudo no plano deôntico, e que, à entrada para o 1.º ciclo, são já capazes de distinguir enunciados que exprimam a possibilidade e a necessidade, eixos fundamentais na avaliação dos enunciados modais (Papafragou & Ozturk, 2007).

Procurámos, deste modo, reinvestir as informações recolhidas no *design* da experiência (cf. capítulo IV) e escolhemos conduzi-la junto de alunos do 3.º ano de escolaridade por duas razões. Por um lado, recordámos o que Vygotsky defende quando enuncia a noção de *Zona de Desenvolvimento Potencial* (ou Proximal). Cerca dos nove anos, as crianças já são capazes de avaliar enunciados modais (Ozturk & Papagrafou, 2014), embora com dificuldades ainda ao nível da *escalaridade*. Deste modo, será, então, possível estimular a partir dos oito essa competência, uma vez que, evidencia Vygostky (2012: 123), "o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só".

Esta opção, sustenta ainda o autor, "permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (Vygotsky, 2012: 123). Por outro lado, o 3.º ano é uma etapa em que a abordagem de certas questões morfossintáticas necessárias aos usos modais se torna explícita em sala de aula, por exemplo, ao nível da flexão verbal.

Pretendemos, deste modo, justificar algumas das opções assumidas no trabalho realizado, mas também anunciar que, no estudo que efetuámos, se entrecruzam sem

surpresa aspetos relativos à aquisição da linguagem e outros relativos à didática da língua materna, sem que, por vezes, sejam completamente discerníveis, uma vez que estamos a lidar com certas competências ainda em fase de instalação, não de consolidação, tal como Cuq e Gruca (2005) constatam ao afirmarem que "la DDL [Didactique des langues] est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition" (Cuq & Gruca, 2005: 50).

Por isso, propomos que essa abordagem seja *apenas* implícita, por não ser ainda necessário "aprender, nessa ocasião, a nomear os elementos que dão existência a essa língua" (Pinto, 2010: 86). A metalinguagem será somente introduzida quando o professor considerar oportuno ou quando os alunos solicitarem. Nesta primeira fase, procuramos promover o cumprimento de um dos papéis da escola: "contribuir para a expansão da gramática interiorizada do aprendente, que, através do uso da língua, aprende a saber usá-la e acaba por vivê-la de uma maneira que o familiariza com a sua constituição e com o papel desempenhado pelos vários elementos que a integram" (Pinto, 2010: 86).

Estamos, assim, no plano da argumentação, a transitar dos argumentos de natureza psicolinguística para outros do foro didático, que deles decorrem ou que com eles se articulam. A presença, nos programas de 1.º ciclo, de conteúdos que pressupõem a mobilização de estruturas modais justifica que elas sejam manipuladas em aula, para que a sua ocorrência nos textos/discursos não passe *despercebida* ou pareça artificial. Sem preocupação de exaustividade ou de localização concreta nos documentos oficiais, recordamos, por exemplo, que figura no 1.º ciclo a produção de textos de opinião, de textos expositivos e de pequenas histórias reais ou ficcionais, para cuja elaboração a capacidade de argumentar e de prever cenários se revela fundamental.

Assim, situamos em dois planos os objetivos gerais deste estudo:

1. Demonstrar a relevância da abordagem implícita de conteúdos relativos à modalidade logo no 1.º ciclo, em particular no 3.º ano, muito antes do que está previsto nos documentos reguladores (cf. secção 3).
2. Avaliar aspetos do desenvolvimento linguístico das crianças desta faixa etária (oito anos) relativos às competências modais.

Como veremos com mais pormenor no capítulo seguinte, na apresentação do estudo, escolhemos turmas que tenham frequentado sessões de Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ) e outras em que tal não tenha ocorrido, de modo a poder verificar a

existência de uma relação entre o hábito de participação em debates e uma maior proficiência no reconhecimento e utilização de expressões modais. Estes propósitos gerais articulam-se com as seguintes questões de investigação:

1. De que modo um percurso didático contribui para promover o ensino implícito da modalidade?
2. A participação das crianças em sessões de FcCJ contribui para o desenvolvimento das suas competências modais?
3. Quando instados a avaliar determinadas situações (estativas ou eventivas), os alunos conseguem produzir enunciados que se adequem aos valores modais subjacentes às instruções fornecidas, revelando identificar os objetivos ilocutórios implicados?
4. Confrontadas com a necessidade de *escalar* enunciados com diferentes graus de intensidade modal, as crianças de oito anos revelam proficiência?
5. Haverá a emergência e uso proficiente de certas formas modais no uso espontâneo que não figurem nos momentos de uso induzido ou de explicitação do raciocínio por parte das crianças?

Trata-se de questões às quais procuraremos dar resposta no capítulo seguinte, depois de apresentarmos alguns pressupostos necessários à conceção e concretização do estudo: informações de caráter descritivo, nos planos sincrónico e diacrónico, sobre a modalidade (cf. cap. II), dados provenientes da aquisição da linguagem (cf. secção 2 deste capítulo), a presença da modalidade no currículo (cf. secção 3) e algumas opções metodológicas seguidas nas sessões realizadas com os alunos do 3.º ano de escolaridade (cf. secção 4).

O desenvolvimento deste estudo (e de outros desta natureza) depende, em grande medida, da conceção e elaboração de recursos pedagógicos e de instrumentos de recolha de dados adequados aos propósitos que acabámos de enunciar. No capítulo seguinte, apresentá-los-emos com pormenor, sendo, todavia, importante sublinhar desde já que a sua seleção e produção correspondeu a uma tentativa de desenvolver procedimentos rigorosos e variados que *alimentem* a interpretação dos dados, seguindo dois parâmetros que van Lier (citado em Camps, 2004: 19) valoriza: a estruturação dos dados recolhidos e o grau de controlo que os instrumentos permitem efetuar (Figura XXIV).

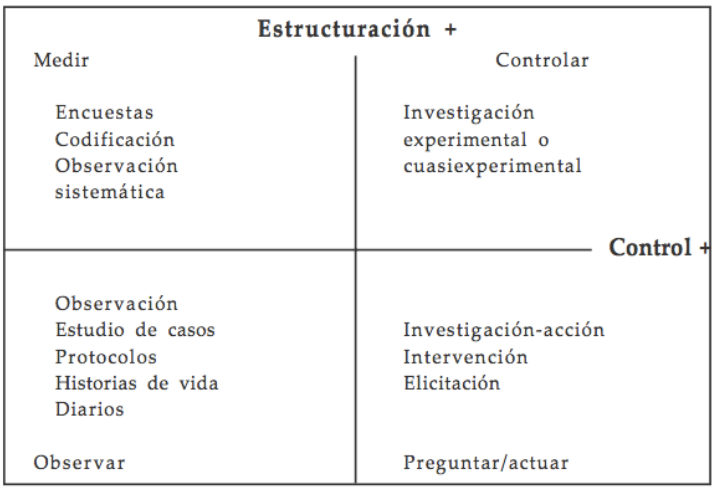


Figura XXIV – Parâmetros no desenho da investigação (van Lier, citado em Camps, 2004: 19)

No trabalho desenvolvido junto de alunos do 3.º ano do 1.º ciclo, recorremos a instrumentos que permitem observar e medir as intervenções dos estudantes, em particular os seus enunciados modais, produzidos ora de forma condicionada, ora de forma um pouco mais espontânea, mas também fomos participantes, ao eliciar determinadas respostas e ao promover a interação em sala de aula durante o percurso de explicitação de aspetos atinentes à temática da modalidade. Estes procedimentos, que apresentaremos no capítulo IV, permitiram a recolha e interpretação de dados relevantes ao nível da didática da língua, mas também da aquisição e desenvolvimento da linguagem, área de que agora nos ocuparemos no respeitante à modalidade.

2. A aquisição de valores e estruturas modais

A ideia de que a aquisição das línguas[122] se situa "à la charnière entre la didactique et la linguistique" (Cuq & Gruca, 2005: 52) sustenta o investimento que os didaticistas e os professores possam fazer em conhecer aspetos de natureza psicolinguística como forma de melhor poderem delinear percursos de ensino. A caracterização linguística da modalidade que procurámos desenvolver no capítulo II permite-nos ter uma ideia do conjunto de competências de natureza sintática, semântica e pragmática que se torna necessário à criança evidenciar no sentido de ser proficiente no reconhecimento e na produção de enunciados modalizados. Além de habilidades linguísticas, o indivíduo precisa, igualmente, de se desenvolver do ponto de vista cognitivo, para ser capaz, por exemplo, de raciocinar com base em hipóteses ou de fazer inferências. Este processo acompanha, por outro lado, a gramaticalização das estruturas linguísticas nas crianças, sendo certo que "syntacticization and morphologization are both important factors of language development in the child" (Stephany, 1986: 398).

Vamos, nesta síntese, apresentar alguns critérios linguísticos relevantes para a instalação e consolidação de competências modais em simultâneo com a indicação de possíveis marcos de faseamento dessas *conquistas*, sublinhando, desde já, que alguns dos dados são provenientes da investigação para a língua inglesa, que se aproxima do português por apresentar verbos, nomes, adjetivos, advérbios e sufixos de natureza modal, embora dele se distancie por possuir uma morfologia verbal mais *leve*. Teremos como base certos estudos de observação naturalista ou experimentais e sínteses produzidas por alguns autores (por exemplo, Stephany, 1986, para o inglês e o grego moderno; Choi, 2006, para línguas de diferentes famílias), apontando genericamente

[122] A investigação no âmbito da aquisição da linguagem permite estabelecer um faseamento para o desenvolvimento de competências linguísticas na criança, distinguindo ritmos próprios ao nível da compreensão e da produção (Bowen, 1998) e evidenciando que as conquistas, em particular no que diz respeito à sensibilidade a certas particularidades prosódicas da língua materna, começam ainda no ventre materno (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). O período pré-linguístico atravessa os três primeiros meses de vida, seguindo-se, até ao final do 1.º ano, a fase do balbucio, marcada pela emergência de sons que começam a assemelhar-se aos fonemas típicos da língua materna do bebé (Oller & Griebel, 2008), razão pela qual é também designada por *primeira linguagem*. No segundo ano de vida, o aparecimento das primeiras palavras acompanha uma produção incipiente de frases (holofrase) e, durante o terceiro ano, a estrutura frásica complexifica-se, ao mesmo tempo que se desenvolve uma capacidade crescente de diversificação vocabular (explosão lexical). Com pequenas variações de natureza etária, este é o percurso habitual no desenvolvimento linguístico das crianças durante os primeiros anos de vida (Serra *et al.*, 2013; Lust, 2006; Tomasello, 2003; Costa & Santos, 2003; Lentin, 1980), no que corresponde a um período de instalação de competências nos vários planos linguísticos.

para um padrão comum de desenvolvimento, mesmo em línguas de tipologias diversas, sem afastar, contudo, diferenças de ritmo.

Na verdade, tal como vimos na perspetiva histórica, também do ponto de vista ontogenético as modalidades não epistémicas se manifestam em primeiro lugar[123], o que é verdadeiro para crianças "acquiring typologically and genetically quite different languages" (Stephany, 1986: 398). Essas manifestações surgem associadas a atos de fala diretivos e erotéticos (exprimindo desejo), que desempenham uma função instrumental para o bebé, quer no sentido de manifestar a sua vontade, quer de dar ordens ou fazer pedidos aos adultos que o rodeiam (Stephany, 1983 e 1986), de modo a obterem o que pretendem.

Logo a partir da etapa da pré-linguagem, a criança começa a criar esquemas mentais que derivam de atos não linguísticos para atos linguísticos, em particular de natureza deôntica. Durante a fase holofrásica, e apesar da ausência de combinação entre palavras, é possível encontrar nomes ou verbos com valor deôntico e atos de fala diretivos, valor expresso, durante o segundo ano de vida, através de verbos no infinitivo ou no imperativo, embora as formas flexionadas ocorram apenas no final do segundo ano. Os primeiros atos de fala deônticos surgem por volta dos 18 meses[124] (Stephany, 1983) e, cerca dos 2;3 (2 anos e 3 meses), as crianças conseguem exprimir capacidade (*can/can't*) e, um pouco depois (2;6), a intenção (Choi, 2006). Assim, uma criança com pouco mais de três anos produz enunciados com diversos valores não epistémicos: capacidade (modalidade interna ao participante), permissão, vontade, obrigação e necessidade. Esta constatação é coerente com uma maior frequência de atos discursivos orientados para o agente na fala da criança, contrastando com a presença inferior a 20% de atos epistémicos (Choi, 2006).

[123] O paralelo entre o percurso ontogenético e filogenético ao nível da modalidade é defendido por vários autores (cf. cap. II, secção 4), embora tal não signifique que ocorra em todos os níveis de análise. Holger Diessel (2011), por exemplo, sustenta que "the similarity between the ontogenetic and diachronic development of modals concerns only their semantic features; the morphosyntactic developments are different" (Diessel, 2011: 135-136).

[124] É por volta dos 18 meses que, segundo vários autores (cf. nota 1 deste capítulo), se inicia o desenvolvimento morfossintático e semântico, que aqui nos ocupa mais diretamente e envolve a identificação e uso adequado de categorias de conteúdo (ex: *agente*) e categorias formais (ex: *SN, verbo*) e a sua combinação em constituintes. Compreender até que ponto certas manifestações iniciais envolvem já um conhecimento abstrato dessas categorias e constituem um sinal de uso produtivo (cf. Serra *et al*., 2013: 323-328, para uma descrição de alguns critérios de produtividade) das estruturas em avaliação é um dos fatores a ter em conta na definição das etapas de desenvolvimento, em particular, para a temática de que aqui nos ocupamos, nas estruturas modais. Por outro lado, variam as perspetivas sobre como ocorre essa progressão. A questão coloca-se em saber "si los niños tienen ya las bases de este conocimiento al nacer – innatamente – o bien lo forman a partir de la exposición a la lengua de su entorno" (Serra *et al*., 2013: 280).

A complexidade das estruturas epistémicas e das operações cognitivas subjacentes levanta maiores problemas na definição de um *faseamento* e mesmo na identificação das primeiras manifestações das crianças neste domínio modal.

A capacidade cognitiva para manifestar certas dimensões epistémicas associa-se à necessidade de distinguir situações reais e ficcionais, tendo como base "the child's ability to pretend, emerging as early as Piaget's stage 6 of the sensorimotor period (at about 1;6), when child first engages in symbolic play" (Stephany, 1986: 393). A expressão da possibilidade epistémica é, ainda, precedida pela capacidade de exprimir a *futuridade* e começa lentamente a instalar-se a partir dos 2;6 (Choi, 2006), com expressões que veiculam dúvida e possibilidade (*maybe/may/might*). Deste modo, as primeiras ocorrências do imperfeito apresentam informação modal e não temporal, razão pela qual é possível a sua combinação com advérbios como, por exemplo, *agora* (*Era uma vez... Eu agora era um médico...*), típica das produções infantis a partir de determinada fase e permitindo descrever atividades lúdicas de simulação e atribuir papéis em situações de representação[125].

Tal significa, igualmente, que certos valores modais emergem, nas produções infantis, ainda antes de algumas informações temporais (cf. cap. II, § 4.2. e 4.3.). Assim, entre os dois e os quatro anos (Choi, 2006), a criança começa a ser capaz de construir enunciados que transmitem, progressivamente, a predição, a certeza e várias dimensões da incerteza (desconhecimento, possibilidade, probabilidade e referência hipotética, por esta ordem). A estabilização das estruturas epistémicas não ocorre, contudo, antes dos 5;0, tudo dependendo do grau de complexidade de cada língua na expressão desses valores.

Estes dados provêm de estudos observacionais, mas a investigação experimental revela "a somewhat later development of epistemic modality" (Choi, 2006: 148), o que pode resultar do caráter mais artificial deste tipo de pesquisa. Neste contexto, tem-se verificado que as noções epistémicas emergem cerca dos três anos, sendo a expressão da certeza anterior à da incerteza, mas alguns modais não são

[125] Em rigor, são as formas imperfetivas de um modo geral que evidenciam, nas fases iniciais de desenvolvimento, esta função associada ao *fingimento* e ao jogo simbólico, seja o imperfeito, o condicional, o conjuntivo, o optativo e até certos verbos e partículas modais, em línguas tão diversas como o português, o grego, o italiano, o turco, o sueco, o flamengo, o alemão, o inglês ou o francês (Stephany, 1986). Cabe aqui recordar, com Fernanda Irene Fonseca (1994), que "a escolha dos tempos verbais tem uma incidência em toda a organização do discurso por parte do locutor e constitui, pois, um meio importante de modalização do enunciado" (Fonseca, 1994: 22). A perspetiva enunciativa permite, assim, a tomada de consciência de que os tempos verbais não *perdem* o seu valor, mas atualizam-se, do ponto de vista modal, no discurso.

compreendidos antes dos oito anos, altura em que ainda nem sempre conseguem identificar expressões epistémicas equivalentes ou distribui-las pelas categorias a que pertencem (Coates, referida por Choi, 2006).

Anna Papafragou (1998) encontra uma outra explicação para estes dados, tendo como pressuposto teórico de base a *teoria da mente*[126]. A partir do momento em que a modalidade epistémica pressupõe elaborar "deductive operations on abstract propositions (i.e. on the content of her beliefs *as such*) and to arrive at a warranted conclusion" (Papafragou, 1998: 373), apenas muito perto dos quatro anos a criança será capaz de desenvolver estas atividades metacognitivas e investi-las adequada e produtivamente no reconhecimento e uso de expressões linguísticas que exprimem dúvidas, certezas e crenças. Assim, a emergência de estruturas epistémicas ocorrerá a partir dos 3;6 anos e o seu aparecimento prematuro, assinalado, por exemplo, por Ursula Stephany (1986), "can be viewed as an isolated rote-learned member of a system which the child cannot as yet fully comprehend" (Papafragou, 1998: 384). A distinção entre enunciados que veiculam diferentes forças modais será mais consistente por volta dos cinco anos.

Um outro fator será igualmente relevante na instalação e desenvolvimento de competências a este nível: "l'expression de la modalité épistémique est souvent confiée à la pragmatique, aux stratégies du discours" (Giacalone Ramat, 1992: 10). As motivações pragmáticas serão, mesmo, aquelas que primeiro *norteiam* o recurso às expressões modais, de tal modo que, como vimos, as crianças começam a produzir atos deônticos cerca dos 18 meses, mas a diversificação de estruturas sintáticas em que essas unidades modais figuram só avança de forma mais significativa a partir dos 3;6 (Choi, 2006), o que se revela compaginável com o que se sabe sobre o seu desenvolvimento morfossintático. Afirmam Miquel Serra *et al*. (2013) que, habitualmente, "a los tres años [los niños] son capaces de utilizar correcta y productivamente los recursos sintácticos y morfológicos básicos de su lengua" (Serra *et al.*, 2013: 286). A aquisição da modalidade é, assim, nas etapas iniciais, marcada lexicalmente com base nas necessidades pragmático-discursivas dos indivíduos, na medida em que "children are very sensitive to the discourse functional aspects of modal forms" (Choi, 2006: 157).

[126] Segundo a autora, a teoria da mente preconiza que "part of human cognitive mechanism is the ability to know one's own mind as such, i.e. to reflect on one's mental contents and processes and to accommodate the results in a coherent common sense theory about the mental world" (Papafragou, 1998: 382), o que pressupõe, da parte da criança, a consciência de certas operações mentais envolvidas nas interações linguísticas.

Em línguas como o japonês, o coreano ou o turco, o desenvolvimento de competências modais ocorre desde cedo, por vezes ainda no segundo ano de vida, mobilizando em simultâneo fatores semânticos, pragmáticos e morfológicos. A mesma autora (Choi, 2006) conduziu estudos que lhe permitiram identificar um outro aspeto importante no desenvolvimento modal das crianças: o *input* linguístico trazido pelos prestadores de cuidados.

Por volta dos cinco anos, as crianças começam a dar sinais de que já adquiriram a dimensão semântica da possibilidade e da necessidade, embora ainda revelem dificuldades em avaliar situações alternativas ou em fazer inferências[127], de tal modo que, até aos seis anos, se afigura problemática a distinção entre os diversos valores do verbo *dever*, na sequência do que afirma Papafragou (1998) a propósito da *teoria da mente* e do seu impacto no desenvolvimento de competências modais. Se, por volta dos nove anos, as crianças manifestam já uma capacidade de avaliação da força modal dos verbos ao nível dos adultos, tal não significa, contudo, que esse nível seja tão elevado noutros patamares. Aos oito anos, sentem, ainda, problemas em estabelecer relações de equivalência entre certas expressões modais e, mesmo aos 12, a sua competência não se encontra ao nível da dos adultos (Jennifer Coates, citada por Tomasello, 2003).

Um outro aspeto a considerar prende-se com a *escalaridade*, por ser relevante para graduar a intensidade modal dos enunciados, percebendo a diferença entre *Ela pode estar a chegar* e *Ela deve estar a chegar* ou entre *Ele deve fazer o trabalho hoje* e *Ele tem de fazer o trabalho hoje*. Aos 5 anos, as crianças já estão conscientes dos efeitos das escalas modais epistémicas, apoiando-se nas expectativas geradas, mas o reconhecimento não assegura capacidade de mobilização espontânea (Tomasello, 2003; Papafragou & Ozturk, 2007). A distinção entre formas que se situam em polos opostos da escala modal (por exemplo, entre *poder* e *ter de*) será mais fácil do que quando a diferença é menor (por exemplo, entre *dever* e *ter de*). No entanto, manifestam, ainda, certa incapacidade em avaliar a força ilocutória das implicaturas escalares, dificuldade maior em frases isoladas do que em produções contextualizadas (Ozturk & Papafragou, 2014). Esta constatação faz-nos antecipar a possibilidade de avaliarmos nos alunos do

[127] Em inglês, expressões semigramaticalizadas com valor modal como *wanna* (want to), *gonna* (going to) (intenção e vontade), *hafta* (have to) (necessidade externa) e *needta* (need to) (necessidade interna) emergem ao longo do segundo ano de vida, acompanhando o aparecimento de marcadores de tempo futuro como *will* e *gonna* (going to). As expressões de natureza epistémica (verbos como *to think* ou *to guess*, ou os semiauxiliares modais como *must* ou *should*) ocorrem apenas por volta dos três/quatro anos (Tomasello, 2003).

3.º ano de escolaridade (oito anos) esta capacidade, quer no discurso eliciado, quer no discurso espontâneo.

Um outro ponto de vista sobre esta questão consiste em relacionar a negação com os valores modais, o que se traduz na expressão linguística de certos atos discursivos particulares. Assim, o primeiro a emergir é a proibição (durante o segundo ano de vida), depois a incapacidade e a negação epistémica básica (*não sei*) (início do terceiro ano) e, finalmente, a negação normativa e inferencial (perto dos quatro anos) (Choi, 1988, citada por Tomasello, 2003). Tal significa que, aos oito anos, as crianças já serão proficientes na forma como associam modalidade e certos operadores de negação.

3. O ensino da modalidade e o currículo

Consideradas as informações provenientes da Psicolinguística que acabámos de apresentar, os objetivos do nosso estudo situam-se, como já afirmámos, ao nível do ensino implícito, na medida em que a explicitação de certas questões modais está reservada para momentos posteriores do percurso do aluno. Atualmente, o documento de referência para o ensino do português durante a escolaridade obrigatória são os programas e as metas curriculares: *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2015) e *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2014). Nesta secção, para além da óbvia referência a esses documentos, percorreremos o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) por aí encontrarmos indicações, ao nível dos conteúdos e dos descritores de desempenho, que nos permitem enquadrar de modo mais efetivo a abordagem da presença da modalidade no currículo.

Na atualidade, apenas no 12.º ano figura uma menção explícita à modalidade, no domínio *Gramática*. O *Programa* referente aos três níveis do Ensino Secundário reparte os planos linguísticos por anos, reservando para o 10.º conteúdos de variação sincrónica e diacrónica, de sintaxe e de lexicologia, para o 11.º aspetos atinentes à linguística textual e à pragmática e para o 12.º questões de semântica, divisão que torna um pouco artificial o tratamento de certos aspetos, como a própria modalidade, que implicam a mobilização de conhecimentos de natureza transversal.

Assim, surge a referência ao "valor modal" (Buescu *et al.*, 2014: 27) para dar conta dos tipos de modalidade: "modalidade epistémica (valor de probabilidade ou de certeza), deôntica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa" (Buescu *et al.*, 2014: 27), organização correspondente ao previsto no Dicionário Terminológico (DT, 2008: B.6.4). Este conteúdo reporta-se à meta 18 do documento – "Explicitar aspetos da semântica do português" – e em particular ao descritor 4 – "Identificar e caracterizar diferentes modalidades" (Buescu *et al.*, 2014: 55) –, acompanhando referências ao tempo e ao aspeto.

Dois problemas emergem desta proposta de distribuição da temática. Por um lado, a ligação exclusiva da modalidade ao tempo e ao aspeto parece confiná-la à expressão de valores modais através do modo verbal, o que, como é possível inferir a partir do exposto no capítulo II, se torna redutor face às diferentes formas de expressão linguística da modalidade disponíveis. Duas dessas formas encontram-se, aliás, no

Programa anteriormente em vigor (2009), documento em que a abordagem da modalidade está prevista no 3.º ciclo do Ensino Básico. Aí, associa-se esta categoria aos verbos modais, no plano *Classes de palavras* (Reis *et al.*, 2009: 131), e à manifestação do princípio da cortesia (Reis *et al.*, 2009: 133), numa nota que acompanha o descritor "Caracterizar atitudes do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso" (Reis *et al.*, 2009: 133). Esta última ligação revela-se particularmente produtiva no tratamento de questões relativas à interação social e, em particular, ao respeito por determinadas regras essenciais na promoção da competência comunicativa dos alunos (cf. cap. II, § 1.2.6.). Além dos verbos modais e da expressão da cortesia, será importante recordar, e sistematizar em algum momento do percurso escolar, a veiculação de valores modais através, por exemplo, de certos nomes, adjetivos, advérbios, marcadores discursivos (como, por exemplo, *se calhar*) ou até mesmo da entoação.

Por outro lado, e partindo ainda dessa ligação entre modalidade e modo e dos conhecimentos atrás expostos sobre a capacidade de identificação da força modal dos enunciados, situada nos nove anos, seria possível fazer recuar a abordagem explícita da modalidade pelo menos para o 2.º ciclo, momento em que se inicia o tratamento formal do modo conjuntivo (Buescu *et al.*, 2015: 26), promovendo-se o ensino implícito do tema, como propomos no estudo desenvolvido, ainda no final do 1.º ciclo. Importa aqui reforçar a ideia atrás exposta de que várias formas do discurso modal estão presentes no quotidiano da criança desde muito cedo e que, por isso, a sua exploração em contexto pedagógico, de forma sistemática e programada, constituirá um modo de contribuir para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, nas várias situações de interação a que temos aludido.

Se "la enseñanza debe tener en cuenta los conocimientos espontáneos y previamente adquiridos por los alumnos" (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008: 31), então será importante tirar partido da exposição das crianças a enunciados modalizados para as levar a refletir sobre as estruturas linguísticas utilizadas e as funções pragmático-discursivas que preenchem. Reservamos para o capítulo das conclusões desta tese uma panorâmica geral de como certos conteúdos relativos à modalidade podem ser distribuídos pelo currículo.

4. Opções pedagógico-didáticas

O estudo exploratório que desenvolvemos junto de alunos do 3.º ano de escolaridade teve como ponto de partida precisamente esse convívio regular das crianças com enunciados modais, quer numa dimensão acional (pedir uma informação, dar uma instrução ou uma ordem), quer num plano cognitivo (organizar e hierarquizar argumentos num debate, antecipar cenários para resolver problemas ou elaborar prognósticos sobre certas situações)[128]. O trabalho com as crianças pressupõe, assim, escolhas no plano metodológico, o que não significa optar exclusivamente por uma determinada corrente de pensamento, mas recolher contributos de várias, tanto das decorrentes da investigação em Psicologia, como das provenientes da reflexão filosófica. Anotaremos algumas ideias que se revelaram úteis no nosso percurso com os alunos do 3.º ano e que têm origem no Construtivismo, no Sociointeracionismo, no Cognitivismo e na Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ), "posiciones filosóficas y psicológicas que se manifestan en la práctica indagatoria en educación e imprimen su sello característico a los procesos formativos" (Ruiz-Bikandi & Camps, 2007: 106). Por outro lado, a ausência de referência a outras correntes, como, por exemplo, o Behaviorismo, não significa que estejam completamente ausentes da nossa reflexão, mas apenas que não foram as mais valorizadas neste contexto específico.

4.1. Contributos da Psicologia

Se, no plano dos usos linguísticos e, em particular, dos usos modais, a tensão entre o interno e o externo se afigura relevante, não surpreende que os contributos que recolhemos em diferentes teorias oriundas da Psicologia[129] possam valorizar mais um ou outro destes aspetos, ou a combinação de ambos.

[128] É possível identificar neste momento o fio condutor que percorre questões relativas às funções da linguagem, às tipologias modais e às práticas linguísticas das crianças em contexto pedagógico. Do ponto de vista funcional, encontramos uma divisão entre uma dimensão cognitiva e heurística, por um lado, e, por outro, uma dimensão comunicativa (Halliday & Hasan, 1989; Fonseca, 1994a), presente também na distinção entre função interna e funções externas da linguagem (Carvalho, 1967) e que atravessa a diferença entre modalidades epistémicas (voltadas para o pensamento do sujeito) e não epistémicas (focalizadas na ação) e, igualmente, nas atividades linguísticas de natureza cognitiva ou de natureza comunicativa dos alunos. A linguagem verbal é o lugar de encontro entre o interno e o externo (não há comunicação sem cognição), entre a descrição da língua e o ensino da língua (não há ensino sem descrição preparatória e/ou simultânea), tal como procurámos sustentar desde o capítulo I.

[129] Para uma síntese das influências da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia e das Ciências da Cognição na definição de metodologias de ensino, consultar, por exemplo, Pastiaux & Pastiaux (2014), Figueiredo (2011) ou Ruiz-Bikandi & Camps (2007).

4.1.1. O papel de Chomsky

A importância da mente nos comportamento dos indivíduos e, em particular, nas questões da linguagem foi sublinhada em primeiro lugar por Chomsky (2002)[130], desde os anos 50. O autor considera que a competência linguística resulta da especificidade cerebral do ser humano, que lhe permite combinar de modo infinito um número finito de unidades linguísticas (criatividade) e, assim, produzir enunciados nunca antes escutados. A competência é a *gramática universal*, que integra os princípios de funcionamento das línguas e é atualizada em função da comunidade linguística em que o indivíduo nasce e se desenvolve.

A criança será, nesta perspetiva, um *pequeno cientista*, que presta atenção ao discurso adulto, formula hipóteses de produções linguísticas (a partir dos princípios contidos na sua gramática universal), verifica essas hipóteses na interação e reajusta-as ou assume-as como certas em função das reações dos seus interlocutores. As propostas de Chomsky constituem uma primeira reação ao predomínio da corrente behaviorista e, em simultâneo, lançam as bases das futuras propostas cognitivistas, ao destacar a centralidade do cérebro no uso da linguagem.

O desenvolvimento de tarefas pedagógicas a partir da formulação e da verificação de hipóteses ou a deteção de regularidades no funcionamento da língua é um contributo relevante da proposta chomskiana para o ensino da língua[131].

4.1.2. Construtivismo e interacionismo

As teorias construtivista e interacionista seguem esta linha de valorização do papel ativo do indivíduo na construção do conhecimento, mas acrescentam-lhe uma dimensão social que, estando embora presente em Chomsky, não recebia um destaque particular.

---

[130] Das várias obras de Chomsky sobre a importância dos processos mentais que aqui poderíamos citar, destacamos uma pela sua evidente relação com as questões do ensino. Em 1986, o autor realizou um conjunto de conferências em Manágua, publicadas em 1988 e a que fazemos referência a partir da edição em língua espanhola (2002).

[131] No âmbito do ensino das línguas estrangeiras, destacam-se os 5C (*Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities*) como padrões educativos a considerar no desenvolvimento de competências linguísticas (cf. http://globalteachinglearning.com/standards/5cs.shtml). Esta perspetiva assume como pressuposto a capacidade que Chomsky identifica nas crianças enquanto elemento ativo na construção do conhecimento linguístico.

A partir da década de 60, Piaget "introduz o termo ***construtivismo***, perspetivando-o numa ideia unificadora não só de construção de categorias e estruturas, como de noções epistémicas que nelas se alicerçam" (Figueiredo, 2011: 124). A conceção construtivista do ensino e da aprendizagem, ao enfatizar a atitude dedutiva das crianças, "é tributária de uma visão dos processos psicológicos que trata de incorporar as formulações socioculturais e linguísticas ao construtivismo cognitivo" (Coll, 2004: 126), postulando "relações bidirecionais entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educativas, por estar voltada às preocupações e aos problemas que surgem da prática" (Coll, 2004: 126). Sublinha a dimensão social dos processos psicológicos e a importância da linguagem e dos processos sociais na construção do conhecimento pelos alunos.

Nas suas vertentes social e cognitiva, o construtivismo promove a análise da dinâmica interna da construção de conhecimento, o que traz consequências para os processos de ensino e de aprendizagem a dois níveis: relacionar a informação nova com as representações que os alunos já possuem e sistematizar as condições de ensino que favorecem o encontro cognitivo, ou seja, a ligação entre representações anteriores e informação nova.

A atividade mental construtiva dos alunos aplica-se a formas e saberes culturais (os conteúdos escolares), desempenhando aí o professor um papel relevante na construção de significados e na atribuição de sentidos, o que se revela fundamental para a construção de conhecimentos. Good & Brophy (2005: 180) sublinham que "all constructivists emphasize that teachers need to go beyond information transmission models and move toward knowledge construction models of teaching and learning". Esta construção pressupõe a relação entre conhecimento adquirido e informação nova, através de processos de transformação e de questionamento produtivos na interpretação de novas situações, na resolução de problemas, na reflexão e no raciocínio. Ausubel e Bruner (referidos em Good & Trophy, 2005: 185) destacam a importância da aprendizagem pela descoberta orientada, procedimento que, como vimos no capítulo I, subjaz à elaboração de vários tipos de propostas pedagógicas no âmbito do ensino da gramática.

Vygotsky acrescenta a estes contributos a relevância da interação (***interacionismo***) para o desenvolvimento mental da criança, atribuindo à linguagem egocêntrica o papel de *pivot* entre a linguagem social que caracteriza os primeiros tempos de vida do indivíduo e a linguagem interior, intimamente ligada à organização

do pensamento e do conhecimento. Vygotsky (2012) considera que a literacia, a numeracia e os conhecimentos desenvolvidos em contexto escolar são exemplos de conhecimento cultural socialmente construído e a sua promoção será melhor quando a criança é exposta, como acima vimos, ao ensino na *Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal* (competências que as crianças não conseguirão desenvolver sozinhas, mas com o apoio dos adultos).

O interacionismo promove a ideia de que "o domínio da língua pela criança vai da vinculação a um contexto situacional, muitas vezes de caráter deítico, a um progressivo domínio multifuncional dos signos e dos enunciados" (Figueiredo, 2011: 130). Assim, o desenvolvimento linguístico pressupõe a participação das crianças em situações comunicativas diversificadas "que incluam o meio linguístico, a situação social e as crenças dos falantes" (Figueiredo, 2011: 130).

4.1.3. Sociointeracionismo(s)

Vygotsky (2012) parte, então, da constatação de que a linguagem permite a interação social e a coordenação social dos comportamentos e, portanto, o seu uso depende profundamente do contexto. Está aqui em causa a ideia de uma génese social do pensamento, que se constitui como fundadora do interacionismo social ou sociointeracionismo, a partir do momento em que a cooperação social se exerce por meio de signos verbais. Sendo a linguagem uma forma de conduta social, tal perspetiva aproxima-se claramente da visão da escola funcionalista e abre caminho à afirmação do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvido, entre outros, por autores como Bronckart (2007).

Inspirado nas obras de John Dewey, Durkheim, Mead e Vygotsky (autores referidos em Bronckart, 2007), o interacionismo social assume como ideias principais que o bebé, desde que nasce, se confronta com o meio físico, mas também com construções económicas, semióticas e culturais elaboradas pelas gerações precedentes e codificadas através da linguagem, que apresenta significações e valores funcionais contextualizados. Assim, o bebé vê-se integrado nessas dinâmicas com as quais contacta desde cedo e a partir das quais se forma e se desenvolve, apropriando-se das regras sociais vigentes e das estruturas linguísticas que as suportam e veiculam. Assim, constrói uma linguagem interior e organiza um "funcionamiento psíquico sistemático y

operatorio (el *pensamiento*), más accesible al autoconocimiento (o *consciente*)" (Bronckart, 2007: 25).

O interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart parte destas conceções para construir um modelo teórico que articule três dimensões: a atividade social como organizadora do funcionamento psicológico e sociológico, a relação entre as características da linguagem e o seu funcionamento mental e os processos de formação geral e de formação escolar. As atividades humanas desenvolvem-se de forma coletiva e organizam-se em formações sociais condicionadas pelos contextos, que criam instituições, regras e valores. Entre essas atividades contam-se as atividades comunicativas, cujas manifestações são os textos e os discursos (cf. cap. I, § 2.4.1.2.3). Do ponto de vista estrutural, a atuação verbal é composta por textos (unidades comunicativas globais que dependem das condições histórico-sociais da sua elaboração e se distribuem em géneros socialmente *indexados*), compostos por palavras e atualizados em discursos particulares[132].

Esta relação entre estruturas linguísticas e estruturas sociais, presente também nos textos de Halliday (2004), tem implicações didáticas significativas, no sentido em que se torna importante, em contexto de ensino, dar a ver aos alunos o modo como a linguagem é marcada pelos usos sociais que dela fazem as comunidades, constituindo cada língua uma forma particular de ver o mundo (hipótese de *Sapir-Whorf*).

O interacionismo social pode adquirir diferentes matizes, de acordo com os contextos em que se concretiza. O facto de através da língua e na língua se construírem cosmovisões específicas está na origem do enfoque sociocrítico, que privilegia a capacidade de superação pessoal e o consenso como valores centrais no ensino. Esta perspetiva resulta da articulação com as pedagogias críticas (Vieira, 2006; síntese em Suárez, 2000), originadas no pensamento estruturalista e defensoras da educação como projeto político emancipador, que promove a reconstrução e a transformação do social – uma educação problematizadora, tal como a defendia Paulo Freire. A palavra é aqui entendida como um motor das atividades sociais, o que se relaciona, por exemplo, com

[132] O modelo proposto por Bronckart (2007) aplica-se à organização dos textos e pressupõe três etapas de elaboração: a definição de pré-constructos teóricos; a identificação dos processos realizados pelas comunidades para a transmissão e reprodução desses pré-constructos (integração dos recém-chegados, processos de transação social e de educação formal); e a delimitação dos efeitos da transmissão dos pré-constructos no desenvolvimento das pessoas. A *arquitetura* textual comporta um nível superficial (mecanismos enunciativos), um nível intermediário (mecanismos de textualização responsáveis pela coesão textual) e um nível mais profundo (*infra-estrutura), de que fazem* parte o plano do texto, os tipos de discurso e as sequências e outras formas de planificação (Leal & Pinto, 2009).

a metodologia de *investigação-ação*, devidamente contextualizada e prevendo flexibilidade de movimentos.

O ser humano desenvolve ações transformadoras e criativas através do diálogo, conferindo à linguagem e ao conhecimento uma dimensão profundamente cultural, com repercussões no processo de ensino. López Valero e Encabo Fernández (2006: 67) são defensores de uma visão sociocrítica do ensino, segundo a qual "los procesos educativos son construcciones resultado de la interacción que se produce entre las personas"[133]. Em suma, a linguagem apresenta-se na sua dimensão semiótica, cognitiva, cultural e social com funções específicas e permite veicular uma visão particular do mundo, desempenhando um papel central na "transformación de las estructuras sociales y escolares" (López Valero & Encabo Fernández, 2006: 65).

4.1.4. As ciências cognitivas

Os contributos das ciências cognitivas remontam ao papel que Chomsky desempenhou ao sublinhar a importância dos fatores psicológicos no desenvolvimento da linguagem, considerando a gramática universal como um elemento nuclear nas produções linguísticas. A partir dos anos 70, as ciências cognitivas começam a enfatizar, como já vimos no capítulo II a propósito do estudo da modalidade, a centralidade dos processos cognitivos, estudando, por exemplo, as atividades humanas dependentes de automatismos e as que requerem um controlo voluntário e a atenção. O diálogo entre automatismos e processos conscientes, entre aquisição e aprendizagem, traz um inegável contributo ao ensino implícito e explícito da língua (Figueiredo, 2011).

O ensino é concebido como um processo de tomada de decisões para resolver problemas práticos (Shulman, 1986). Essas decisões resultam da construção de modelos mentais, num processo dialógico entre a linguagem e a cognição, que decorre dos pressupostos iniciais da teoria de Chomsky, mas beneficia, igualmente, dos contributos entretanto trazidos pela perspetiva interacionista no que respeita à importância da dimensão social da linguagem.

A linguagem é entendida como parte da cognição (Silva, 2006), não como um módulo separado, e fundamenta-se, por isso, em processos cognitivos,

[133] Na realidade portuguesa, Andrade, Pinho e Mesquita (2011) assinalam a importância do lugar ocupado pelo trabalho colaborativo no quotidiano profissional dos docentes de línguas, dando conta da relevância da interação nos processos educativos.

sociointeracionais e culturais que com ela interagem e dão origem a uma diversidade que, além da sua inequívoca matriz histórica, assenta em fatores diastráticos (sociais e culturais), diatópicos (geográficos) e diafásicos (contextuais). A linguagem é, assim, estudada no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental em interação com as experiências individuais socialmente inscritas.

A construção de categorias mentais e de conceitos está profundamente ligada aos fatores acima enunciados e a cosmovisões particulares dos sujeitos, de tal modo que o léxico mental se estrutura na combinação de critérios intensionais e extensionais. Na perspetiva de Johnson-Laird (1983), o léxico organiza-se em redes mentais associativas, compostas por itens que partilham algo em comum. Cada um desses itens apresenta um conjunto de traços semânticos (que contribuem para a sua definição intensional) e pode aplicar-se a referentes diversos de acordo com o contexto (definição extensional)[134], o que corresponde à distinção entre sentido e referência, que a semântica tradicional fixa e que a semântica cognitiva *remotiva* a partir da relevância atribuída às experiências dos falantes.

Quando pensamos num determinado signo linguístico, ativamos uma imagem mental composta por traços semânticos e pela imagem do referente. Aos traços semânticos que mais rapidamente evocamos chama-se *esquema* e à imagem do referente que primeiro criarmos chama-se *protótipo* (Silva, 2006). Assim, perante o item lexical *mesa*, é possível pensarmos numa mesa que esteja em nossa casa (*protótipo*) e num conjunto de propriedades, por exemplo, ter quatro pernas e ser castanha, que mais rapidamente associamos a este item (*esquema*).

Cada indivíduo construirá representações mentais próprias do mundo e isso fará com que as representações esquemáticas e prototípicas variem de falante para falante, o que, do ponto de vista pedagógico-didático, permite compreender que as representações linguísticas sobre o mundo são variáveis e disso temos de dar conta aos alunos, eles próprios com experiências de vida e perceções linguísticas particulares. Tal situação reflete-se de modo muito claro na diversidade que existe na sala de aula ao nível da compreensão que os estudantes manifestam daquilo que é ensinado, razão pela

[134] O signo *folha*, por exemplo, remete para um conjunto de propriedades (textura, cor, forma...) que compõem o seu sentido (perspetiva intensional) e pode aplicar-se a referentes como uma folha de papel ou uma folha de árvore (referência ou perspetiva extensional). Mesmo quando pensamos apenas numa folha de papel, a imagem que cada um constrói, e, logo, o referente que evoca mentalmente, dependerá do tipo de folhas de papel com que mais habitualmente contacta, com tamanhos, gramagens e cores diversas.

qual pode considerar-se que ensino e aprendizagem são processos relacionados e articulados, mas nunca simétricos.

4.2. Filosofia com crianças e jovens

A perspetiva construtivista e interacionista da educação como projeto político emancipador, que promove a reconstrução social e cria indivíduos autónomos e capazes de refletir sobre o que os rodeia e de intervir adequadamente, constitui uma das bases nas quais se sustenta o aparecimento da Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ), orientação metodológica desenvolvida por Matthew Lipman nos Estados Unidos, a partir dos anos 70[135].

Sublinhando a importância da lógica na formação do indivíduo, Lipman (1990: 22) recorda que "a tradução da filosofia tradicional em filosofia para crianças exigiu uma ordenação dos tópicos de lógica de modo que os estudantes pudessem compreender intuitivamente cada novo passo e como ele decorre do anterior". A sua preocupação interventiva situa-se, essencialmente, no terreno educativo, de modo a introduzir a criança no contexto filosófico, estimulando, desde cedo (por norma a partir dos cinco anos), a educação para o pensar. Defende Lipman que é mais importante os alunos serem capazes de refletir sobre o mundo do que receberem passivamente conteúdos transmitidos por um professor.

Para tal, o autor destaca o papel da narrativa, ou seja, do que as histórias podem ensinar a quem as ouve e sobre elas pensa, bem como a vantagem da criação de uma *comunidade de investigação* na própria sala de aula, que privilegia o diálogo e o questionamento. Para além de permitir a apropriação de referências culturais e o domínio de ferramentas conceptuais, a FcCJ promove o contacto com textos relevantes (uma *literatura de transição* para os textos filosóficos originais que seriam lidos posteriormente), a valorização da discussão como forma de desenvolver o raciocínio, o afastamento da dicotomia conceitos/habilidades e a valorização do metacognitivo.

[135] Encontrámos na bibliografia consultada tanto a designação *Filosofia **para** Crianças (e Jovens)* como *Filosofia **com** Crianças (e Jovens)*. Não vamos deter-nos aqui sobre a validade da opção por uma das designações, até porque duas das instituições internacionais que promovem a divulgação desta metodologia não coincidem neste aspeto: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (EUA) e Internacional Council of Philosophical Inquiry with Children (Dinamarca). O uso da preposição *para* identifica o destinatário destas práticas, enquanto o recurso a *com* sublinha a necessidade de uma reflexão conjunta (e não da transmissão de conteúdos filosóficos) com as crianças. Partimos deste último argumento para preferir, ao longo da tese, o uso da expressão *Filosofia com Crianças e Jovens*.

Lipman desenvolveu nos Estados Unidos um programa de filosofia para crianças baseado na apresentação e discussão, com os alunos, de várias novelas filosóficas que o próprio criou no sentido de promover a análise de várias situações típicas do quotidiano[136]. O objetivo é levar a criança a formular questões, mais do que a encontrar respostas definitivas e fechadas, a ouvir o outro, a colocar-se *na pele* do outro e avaliar os vários desafios com que se confronta. Perante as descobertas de várias alternativas que emergem do diálogo, os alunos são encorajados "a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios" (Lipman, 1990: 22) de análise de valores e de factos sociais.

O pensamento de Lipman aproxima-se, assim, muito das conceções de Dewey, tanto por valorizar o pensamento como forma de resolver problemas, como por colocar a criança no centro do processo educativo, ao situar as discussões nas experiências e nos interesses dos alunos. Para além disso, "à semelhança do pragmatismo de Dewey, o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia individual são dois aspectos que constituem a abordagem ética de Lipman, com o objectivo de formar indivíduos completos e cidadãos activos no seio de uma sociedade democrática" (Dinis, 2011: 12).

Será, assim, possível levar a criança a descobrir o *encantamento* da pergunta, colocando-a como sujeito de e do conhecimento e desenvolvendo o seu espírito crítico, razão pela qual "a crítica caminharia a par com a criatividade nos alicerces teóricos e metodológicos deste programa" (Figueiroa-Rego, 2015: 20), promovendo uma racionalidade criativa ou uma criatividade racional. No pensamento crítico inserem-se a aplicabilidade prática (do pensamento), a sensibilidade ao contexto e a autocorreção. Da criatividade fazem parte não só a produtividade (no sentido linguístico enunciado em Chomsky, mas também como forma de produzir algo) e a imaginação, mas também a originalidade e a surpresa. Neste sentido, o programa assenta em três pilares: Crítica,

[136] Em Portugal, Maria José Figueiroa-Rego propôs, no âmbito do seu pós-doutoramento, realizado no Instituto de Filosofia da FLUP, a elaboração de um Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, trabalhando com vários professores e escolas na experimentação e concretização desse projeto. O documento divide-se em quatro níveis, entre o final da educação pré-escolar e o 9.º ano de escolaridade, comportando cada nível um conjunto de histórias a ler e discutir com os alunos (entre os 5 e os14 anos) de acordo com temas previamente selecionados. Em Figueiroa-Rego (2015), é possível encontrar uma descrição mais precisa e sistemática de uma sessão de FcCJ. As histórias foram selecionadas pela própria autora, que escolheu textos curtos de escritores portugueses, de modo a promover a adequação dos materiais aos contextos de utilização, uma vez que a adaptação dos textos de Lipman colidiria com a existência de realidades socioculturais diversas entre Portugal e os EUA. Os temas situam-se no eixo da identidade, da alteridade e da interação.

Criatividade e Cidadania. Assim sendo, "esta metodologia tem de ser ativa, assente na liberdade individual e no respeito mútuo entre todos os intervenientes" (Figueiroa-Rego, 2015: 25).

Sendo estes os vetores comuns à FcCJ, a sua concretização varia de acordo com os contextos. Em França, por exemplo, Oscar Brenifier utiliza o método socrático, promovendo a reflexão progressiva e lógica e o surgimento, durante os debates, de perguntas, reformulações e objeções, partindo de temas lançados em cada sessão e não necessariamente de textos, como propõe Lipman. O programa do filósofo francês abrange três dimensões essenciais: "des dimensions intellectuelles, existentielles et sociales, termes que chacun renommera comme il l'entend. L'ensemble des trois champs se résumant à l'idée de penser par soi-même, être soi-même, puis être et penser dans le groupe" (Brenifier, 2007: 10).

A primeira das dimensões corresponde à expressão do que cada um pensa, bem como à tomada de consciência e ao trabalho sobre esses pensamentos, de forma a ser claro e coerente. É igualmente importante que cada criança aprenda a ser ela própria, arriscando-se a formular juízos de valor sem a certeza (ou sequer a expectativa) de estar a fornecer a resposta certa e a confrontar-se com o outro sem saber quem tem razão, procedimentos que, aliás, procurámos promover, igualmente, nas turmas de 3.º ano com que trabalhámos no decurso do nosso estudo exploratório sobre a modalidade, razão pela qual as produções epistémicas se tornaram bem mais frequentes do que as deônticas. Se as duas primeiras dimensões são de cariz individual, a terceira tem que ver com pensar e agir dentro do grupo: "on pense non pas contre l'autre ou pour se défendre de l'autre, parce qu'il nous effraie ou parce que nous sommes en concurrence avec lui, mais grâce à l'autre, au travers de l'autre" (Brenifier, 2007: 16-17).

Brenifier propõe diversos tipos de atividade a desenvolver, que permitam promover competências variadas. Uma dessas atividades é a realização de *ateliers* sobre um tema, um texto, um filme, um assunto, um objeto, partindo de questões iniciais que vão sendo redirecionadas de acordo com o rumo da discussão e darão origem a novas questões[137]. O questionamento mútuo, a formulação de hipóteses, que podem ser contrariadas ou redirecionadas por outras crianças, e o contar histórias são outras das

[137] Oscar Brenifier tem publicado diversas obras destinadas a colocar em prática esta metodologia, com o título *L'Apprenti Philosophe*, algumas das quais estão traduzidas em português na coleção *Filosofia para Crianças*. São obras que partem de várias questões colocadas a crianças e do levantamento e discussão dos cenários que se desenham a partir das respostas dadas (http://www.pratiques-philosophiques.fr). São versados temas como a liberdade, os sentimentos, o bem e o mal ou a vida em sociedade.

propostas equacionadas, que podem, de acordo com o nível dos alunos, ter concretização em tarefas orais ou escritas. O autor mostra-se consciente das dificuldades e das resistências a um tal projeto, sabendo que "notre pari éducatif renverse quelque peu, sinon radicalement, le principe d'une pédagogie de la transmission" (Brenifier, 2007: 198), fator que considera essencial nesta metodologia.

Sendo comuns vários dos princípios atrás enunciados, há diferenças de maior ou menor projeção entre as vias de concretização da FcCJ. Sem nos determos na análise dessas discrepâncias, verificamos, contudo, que Lipman propõe textos da sua própria autoria para as sessões, dinamizadas com base em questões que os alunos colocam, procedimento que Brenifier critica, por considerar que os textos funcionam como pretexto e são abandonados ao fim das primeiras questões. Daí preferir partir de questões previamente elaboradas de modo a organizar o debate e a fomentar as reformulações e as objeções. Brenifier aponta ainda a Lipman o facto de a escolha das questões às quais dar resposta ser feita aleatoriamente, quando se poderia argumentar logo a partir da escolha das perguntas, e de as opiniões serem listadas isoladamente, sem posterior discussão conjunta de certos aspetos que revelam algumas afinidades. Na sua proposta para a realidade portuguesa, Figueiroa-Rego, mantendo embora a opção de Lipman por um livro de histórias e um livro de apoio ao professor, substitui as histórias criadas por Lipman por textos da literatura portuguesa, textos autênticos que podem de igual modo promover o debate sem terem sido forjados para tal.

Num artigo em que propõem a reorganização curricular do ensino em Portugal com a inserção de uma disciplina de *Filosofia para Crianças* logo a partir do 1.º ciclo, António Guedes e Miguel Santos Rego (2012: 2) relembram que "organismos internacionais como a UNESCO têm chamado a atenção para a necessidade e a urgência de inclusão e consolidação da educação filosófica, não só nos sistemas educativos como na educação ao longo da vida", o que é dificultado por se considerar, por vezes, que existe falta de maturidade intelectual das crianças para debater certos assuntos e por não existir um currículo internacionalmente assumido.

Consideram os autores que a reflexão filosófica em sala de aula é necessária e imprescindível, promovendo um outro valor caro à FcCJ: "a humanização num mundo tão avesso à reflexão e ao questionamento" (Guedes & Santos Rego, 2012: 2). Esta prática regular poderia enfatizar a ligação vital da filosofia com a vida, na medida em que se assume "como espaço de compromisso e de implicação de nós no mundo,

contribuindo para o exercício de uma cidadania plena", sendo a escola "o seu nicho natural de construção" (Guedes & Santos Rego, 2012: 4).

A Filosofia com Crianças e Jovens promove, assim, um conjunto de competências cognitivas, linguísticas, relacionais e afetivas, o que tem conduzido à adoção de práticas de reflexão em aula, seguindo esta metodologia, em vários pontos do mundo. Não sendo nosso propósito, em momento algum, dinamizar com os alunos que constituem a amostra do nosso estudo sessões de FcCJ, até porque, entre outras razões, não temos habilitação para tal, consideramos, contudo, que certos princípios enunciados contribuem produtivamente para a prossecução dos objetivos delineados para esta investigação, designadamente ao nível da educação para os valores. Este processo tem de ser conduzido "num contexto cooperativo e comunitário, longe da competição e do individualismo", no sentido de "equipar as crianças com as ferramentas da reflexão" (Lipman, 1990: 67) com recurso à autocrítica e à autocorreção constantes e com a liberdade de escolher caminhos[138], fundamentar pontos de vista e atuar de forma responsável.

[138] Na segunda fase do estudo realizado em escolas de 1.º ciclo, selecionámos um texto alusivo à liberdade como valor fundamental. Em diálogo com Vera Reis Santos, diretora do Colégio Jasmim (Valadares, Gaia), cuja colaboração foi inestimável, a professora sublinhou que "a liberdade é inerente à filosofia com crianças".

5. A(s) teoria(s) na prática

Estamos a concluir a apresentação dos pressupostos subjacentes ao estudo exploratório sobre o ensino implícito da modalidade junto de alunos de 1.º ciclo. Situados à *entrada* da descrição e discussão dos resultados deste estudo, objeto do capítulo IV, consideramos relevante, nesta secção, entretecer a rede que liga as meadas desfiadas ao longo da tese. Tal como afirmámos nas considerações iniciais deste capítulo, o nosso percurso de investigação distribuiu-se por três áreas: a linguística descritiva, num âmbito sincrónico e diacrónico, a aquisição da linguagem e a didática da língua, que constitui o ponto de partida e o ponto de chegada do nosso trabalho.

Estudada primordialmente no quadro da lógica filosófica, a modalidade é uma categoria gramatical presente em várias línguas do mundo e que envolve a perspetiva do locutor face ao que afirma, seja a sua crença numa situação, seja a instigação (impositiva ou não impositiva) à ação, seja a identificação das circunstâncias que tornam possível ou necessário um determinado estado de coisas (cf. cap. II, secção 2 e, sobretudo, § 2.4.). Pode exprimir-se através de recursos linguísticos muito variados (cf. cap. II, secção 3) e, consequentemente, liga-se a várias outras categorias além do modo verbal, entre as quais se encontram o tempo, o aspeto (cf. cap. II, § 1.2.4.), a condição e a negação (cf. cap. II, § 1.2.5 e 5.3).

Enquanto conceito situado na esfera do locutor, a modalidade associa-se, igualmente, à subjetividade, dimensão que abre caminho a uma outra perspetiva bastante produtiva de análise. Em primeiro lugar, envolve a combinação de fatores sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos, quer considerada a descrição da categoria em termos gerais (cf. cap. II, § 1.2.), quer equacionado o funcionamento linguístico dos semiauxiliares modais (cf. cap. II, secção 5), que assumem um lugar de destaque no estudo sobre modalidade que apresentamos nesta tese, tanto no português medieval como no ensino no 1.º CEB. Em segundo lugar, a subjetividade – e, em particular, a (inter)subjetificação – projeta-se, sincrónica e diacronicamente, na gramaticalização, processo consubstancial da modalidade (cf. cap. II, secção 4).

No plano histórico, constatámos que muitos usos modais contemporâneos se encontram já no português medieval (cf. cap. II, secção 6), condicionados pelas tradições e pelos géneros discursivos em que se inscrevem (cf. síntese no cap. II, secção 7). O discurso do ensinamento presente n'*A Demanda do Santo Graal*, por exemplo, apresenta estruturas muito semelhantes às do discurso pedagógico atual, como o *dever*

de merecimento, que na subsecção 6.4. do capítulo anterior identificámos e encontraremos, no capítulo IV, nas produções orais dos alunos do 1.º ciclo.

O conhecimento diacrónico da língua e das suas estruturas modais permite, assim, ao professor mostrar aos estudantes, desde os primeiros anos de escolaridade, como os textos e os discursos atuais são o resultado de tradições diferentes, o que pode ser ilustrado, por exemplo, com o estudo das expressões de cortesia e de vários atos indiretos (cf. cap. II, § 5.2.5.) utilizados atualmente e em sincronias pretéritas da língua, alguns dos quais mantêm plena vitalidade em certas regiões e estratos socioculturais com que os alunos convivem. Um outro exemplo, que alimentará a promoção da adequação discursiva como fator relevante na competência comunicativa das crianças, é a tomada de consciência do uso de *dever* como verbo que exprime uma obrigação forte em contextos restritos. Vimo-lo nos textos notariais da época medieval (cf. cap. II, § 6.3.), mas sabemos que continua presente, nessa aceção, na linguagem jurídica atual e em certos contextos formais de interação. Contemplámo-lo, por isso, na tipologia dos semiauxiliares modais que propusemos no capítulo anterior (cf. § 7.2.) e que retomaremos no próximo capítulo, revisitando-a em função dos usos encontrados no estudo desenvolvido no 1.º CEB.

Este estudo mobiliza, igualmente, conhecimentos provenientes da área da Psicolinguística (cf. secção 2 deste capítulo) sobre as competências modais de uma criança de 8/9 anos, que permitirão balizar o trabalho a desenvolver. Sabemos, assim, que um indivíduo com pouco mais de três anos produz enunciados com diversos valores não epistémicos: capacidade (modalidade interna ao participante), permissão, vontade, obrigação e necessidade. A expressão da possibilidade epistémica começa lentamente a instalar-se a partir dos 2;6, segundo os dados resultantes da observação naturalista, ou mesmo perto dos quatro anos, se considerarmos alguns estudos experimentais.

Por volta dos cinco anos, as crianças revelam proficiência no processamento de enunciados ligados à possibilidade e à necessidade, mas, aos oito anos, sentem, ainda, problemas em estabelecer relações de equivalência entre certas expressões e em resolver algumas ambiguidades induzidas pelo recurso a verbos modais. Também nessa idade, que aqui nos interessa particularmente, não serão ainda capazes de mobilizar espontaneamente certas escalas modais ou de avaliar com facilidade a força ilocutória das implicaturas escalares. A gradação modal e a ambiguidade constituem, assim, tópicos que avaliaremos com particular atenção nas produções dos alunos com que trabalharemos, por estarem longe da consolidação nesta faixa etária.

A investigação produzida no âmbito da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia traz, igualmente, contributos particulares ao ensino da língua. Foi partindo deste pressuposto que procurámos verificar de que modo algumas teorias poderiam alimentar as opções tomadas no desenvolvimento de um estudo sobre o ensino implícito da modalidade linguística e dos verbos modais a alunos do 3.º ano do Ensino Básico. Considerado o *filtro* das informações sobre aquisição da linguagem que aplicámos a uma avaliação da presença da modalidade no currículo e à proposta de que este conteúdo pudesse figurar na primeira etapa do ensino formal, apresentamos, a encerrar este capítulo, um esboço da relação que entrevemos entre teorias do desenvolvimento da criança e práticas de ensino da língua (em particular da modalidade) no 1.º ciclo. Esses contributos terão maior visibilidade no capítulo seguinte, quando os convocarmos na exposição e fundamentação dos vários passos constitutivos do plano de aula delineado.

Assim, na teoria de Chomsky recolhemos a ideia de que a criança se habitua, desde cedo, a refletir sobre a sua língua, formulando e verificando hipóteses e detetando regularidades, de modo a inferir regras de funcionamento linguístico. É também isso que propomos aos alunos quando os confrontamos com as várias expressões que permitem veicular valores modais com diferente intensidade.

Este procedimento levará o aluno a construir conhecimento sobre a modalidade, relacionando informações previamente adquiridas com informação nova, através de processos de transformação e de questionamento produtivos na interpretação de novas situações. Esta atuação, de inspiração construtivista, favorece a descoberta de estruturas de que não tinha conhecimento ou a mobilização consciente de recursos que usaria de forma espontânea, o que contribuirá para que, num primeiro momento, desenvolva certas tarefas com o apoio do professor e, mais tarde, consiga fazê-lo com progressiva autonomia (princípio subjacente à teoria da Zona de Desenvolvimento Potencial, de Vygotsky).

As tarefas que propusemos aos estudantes tiveram sempre textos autênticos como ponto de partida, porque permitem dar a ver as condições socioculturais da sua produção e, ao mesmo tempo, evocar situações presentes no quotidiano das crianças, estimulando o diálogo, o confronto de ideias, o respeito pelo outro e a promoção do espírito crítico. Estes princípios enquadram-se na perspetiva do sociointeracionismo e da Filosofia com Crianças e Jovens e a sua concretização promove, no aluno, a consciência de como a língua funciona nas situações reais de comunicação e nos textos que constituem uma peça fundamental do seu património linguístico e cultural que

importa preservar. Os alunos foram conduzidos a emitir opiniões, em pequenos debates gerados durante as sessões, e a tomarem consciência das perspetivas dos outros e das consequências dos seus atos. Tal contribui, no quadro da Educação para a Cidadania, para que as crianças percebam que cada uma constrói representações particulares do mundo e que tal influencia o modo como se manifesta e como usa a língua, entendida, na sequência das propostas cognitivistas, como parte da cognição.

Vale a pena insistir em que o recurso à FcCJ não constituiu uma aposta na realização de sessões desta natureza, mas apenas a convicção de que alguns princípios subscritos por esta metodologia seriam válidos para tornar as aulas produtivas, ao promover a educação moral e os valores da cidadania e democracia, bem como a educação para o pensar, colocando a criança no centro do processo. A filosofia na sala de aula "paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis" (Lipman, 1990: 34).

Esta perspetiva entronca naquilo que, noutro plano, se considera a abordagem ecológica em educação, segundo a qual "os comportamentos das crianças poderão ser prognosticados de modo mais correcto se as observarmos nos contextos em que elas se encontram em vez de partirmos do estudo das suas características pessoais" (Bairrão, 1995: 17). As crianças são observadas em determinados cenários de comportamento (restaurantes, jogos, sala de aula) e, de acordo com o cenário, evidenciam comportamentos diferentes, que, por outro lado, são comuns a muitas delas. Assim, "a ecologia do desenvolvimento implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa" (Bairrão, 1995: 19).

Ao valorizar o papel dos atores em jogo na educação, a abordagem ecológica não retira protagonismo à criança, mas reparte-o com o professor, uma conceção que acaba por recentrar a atenção no processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, será possível alterar o perfil dos alunos, a conceção tradicional de aula, mas também o perfil do professor, que necessita de reorientar as suas práticas no sentido de se adequar a um processo educativo mais dinâmico.

O panorama esboçado, que conjuga contributos dos estudos em aquisição da linguagem e de teorias oriundas da Psicologia e da Filosofia, estabelece um diálogo com o que no capítulo I apresentámos a propósito das teorias linguísticas que têm contextualizado o ensino da língua e que, por aí terem sido apresentadas em pormenor, aqui nos dispensámos de retomar. A título de exemplo, atente-se na proximidade da

proposta sociointeracionista com o paradigma comunicacional, quer quando pensamos na escola funcionalista, quer quando recordamos os princípios subjacentes à Sociolinguística, à Pragmática ou à Teoria da Enunciação (cf. cap. I, § 2.3.2.2.).

Estas diferentes perspetivas sobre o desenvolvimento linguístico da criança combinam-se com o que vimos no âmbito da descrição linguística da modalidade para edificar um cenário constituindo "um repto aos professores de língua que deverão adotar, perante tanto ecletismo, uma atitude flexível e aberta, baseada em conhecimentos sólidos do que é em essência ensinar e aprender língua" (Figueiredo, 2011: 133), de modo a, como sustentámos no capítulo I, transformar os conhecimentos científicos em conhecimentos pedagógicos e criar condições para que cada aluno atualize esses conhecimentos de acordo com as suas referências socioculturais e com as experiências e as representações mentais que possui. Veremos no capítulo seguinte de que modo procurámos operacionalizar esses princípios no âmbito de um estudo realizado com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO IV

O ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo do EB – procedimentos e resultados do estudo exploratório

Índice

1. **Procedimentos, caracterização da amostra e opções metodológicas**
   - 1.1. Caracterização da amostra e variáveis de estudo
   - 1.2. Opções metodológicas no tratamento dos dados
2. **Fase I – percurso de explicitação**
   - 2.1. Fundamentação do percurso de aula
   - 2.2. Apresentação dos resultados
     - 2.2.1. Questões de resposta fechada
     - 2.2.2. Interação oral
       - 2.2.2.1. Momento e frequência das intervenções
       - 2.2.2.2. Tipos e subtipos modais
       - 2.2.2.3. Os semiauxiliares modais
3. **Fase II – questionário**
   - 3.1. Conceção e elaboração do questionário
   - 3.2. Apresentação dos resultados
     - 3.2.1. Questões de resposta fechada
     - 3.2.2. Questão de resposta aberta
       - 3.2.2.1. Tipos e subtipos modais
       - 3.2.2.2. Os semiauxiliares modais
4. **Discussão dos resultados e do estudo**
   - 4.1. Discussão dos resultados das questões de resposta fechada
     - 4.1.1. Dados relativos à aquisição de competências modais
     - 4.1.2. Dados relativos ao ensino da modalidade
       - 4.1.2.1. Comparação entre momentos da intervenção
       - 4.1.2.2. Comparação entre desempenhos na segunda fase
       - 4.1.2.3. A Filosofia com Crianças e Jovens
   - 4.2. Discussão dos resultados da interação oral e da questão de resposta aberta
     - 4.2.1. Adequação e diversidade de uso das estruturas modais
     - 4.2.2. Uso das estruturas modais e variáveis do estudo
   - 4.3. Discussão geral e resposta às questões de investigação
5. **Considerações finais e notas de campo**

O peixe pequeno pode ver que o peixe grande está à procura dele e ter a dignidade de pedir desculpa.

Como é que o peixe pode ter falado com o caranguejo se não falam a mesma língua?

O peixe grande pode chamar a polícia dos peixes.

Se o peixe pequeno tem o chapéu e o grande não o tem, então o pequeno tem de ter roubado.

Enunciados orais dos alunos durante o percurso de explicitação

1. Procedimentos, caracterização da amostra e opções metodológicas

Tendo a consciência de que o contacto das crianças com estruturas modais, em primeiro lugar com o discurso deôntico e posteriormente com a modalidade epistémica, ocorre desde cedo e de que, à entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), elas são já capazes de discernir valores como a possibilidade e a necessidade, realizámos, junto de alunos do 3.º ano, um estudo exploratório de ensino implícito da modalidade, cuja pertinência procurámos sustentar no capítulo anterior, aí justificando a escolha do ano de escolaridade e a opção por uma abordagem implícita.

A recolha dos dados decorreu entre 26/05/2015 e 05/06/2015 em quatro estabelecimentos de ensino do Grande Porto, abrangendo um total de 156 alunos e desenvolvendo-se em duas fases, depois de obtidos os consentimentos informados dos encarregados de educação. A primeira consistiu na operacionalização de uma sequência didática em quatro turmas, com o objetivo de, a partir da leitura de *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen (2015), levar os alunos a debater a temática do roubo, o que conduziria ao reconhecimento e ao uso de expressões deônticas (o que devemos e podemos ou não fazer) e epistémicas (o que poderá ou não acontecer como consequência dos nossos atos). Esse uso surgiria espontaneamente em momentos de debate ou seria suscitado na resposta, por escrito, a questões de reconhecimento, inferência ou apreciação.

A segunda fase teve como objetivo avaliar eventuais efeitos do percurso didático desenvolvido na primeira etapa. Assim, as mesmas quatro turmas responderam a um questionário, que teve como ponto de referência o poema *O pássaro da cabeça*, de

Manuel António Pina[139] (2005). Outras três turmas, dos mesmos estabelecimentos de ensino e do mesmo ano de escolaridade, mas que não tinham sido submetidas ao percurso de explicitação, também responderam ao questionário, de modo a funcionarem como *grupo de controlo*. Numa das escolas não foi possível obter uma turma de controlo por apenas existir um grupo por cada ano de escolaridade.

Tanto na primeira fase como na segunda, procurámos contemplar questões de resposta fechada, que se prestam a um maior grau de objetivação e favorecem ora o reconhecimento, ora o uso de expressões modais, sabendo-se que, no processamento da linguagem, a compreensão e a produção não caminham a par. Incluímos, igualmente, questões de resposta aberta, que permitissem aos alunos o uso espontâneo de certas estruturas modais, de modo a podermos diversificar o tipo de produções e, assim, obter um retrato mais completo da competência linguística dos alunos ao nível da modalidade. As questões de resposta aberta permitem, também, na sequência do recomendado pelas pedagogias críticas e pela Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ), levar as crianças a irem além de juízos de valor gratuitos, sem fundamento e que se limitem à produção de vocábulos *vazios* quando descontextualizados como *bem, mal, bom, mau, errado, certo*. No registo final destas *questões abertas*, optámos por não efetuar transcrições ortográficas completas da interação oral, procedimento habitual neste tipo de estudos, na medida em que pretendíamos focar-nos apenas nos segmentos modais, que serão devidamente contextualizados ao longo do capítulo.

Este percurso, que, como vimos no capítulo anterior, consideramos viável por razões de natureza psicolinguística e didática, tende a promover a competência linguística dos alunos e práticas efetivas de literacia e de educação para a cidadania. Por outro lado, permite articular a investigação didática com a investigação em aquisição da linguagem, de tal modo que, quer na fase I, quer na fase II, as questões podem adequar-se tanto à avaliação das competências adquiridas espontaneamente pelas crianças como ao desenvolvimento de uma reflexão metalinguística mais sistemática.

Não significa que as mesmas perguntas sirvam indiferentemente as duas áreas, porque tal seria negligenciar especificidades, do mesmo modo que não podemos afirmar

[139] As obras utilizadas nas duas fases do nosso estudo fazem parte das Listas do *Plano Nacional de Leitura* para o ano de 2016 (http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/57_todas_as_listas_2016(3).pdf). O texto de Manuel António Pina e a obra homónima de que faz parte são de leitura obrigatória no 5.º ano de escolaridade, enquanto o álbum de Jon Klassen figura nas recomendações para a Educação Pré-escolar. A propósito do texto do autor português, referir-nos-emos à edição de 2005, embora a primeira edição (de A Regra do Jogo edições), com colagens de Maria Priscila Soares, date de 1983.

que bastassem a um estudo no âmbito psicolinguístico, porquanto, se tal fosse o objetivo, teríamos de trabalhar com instrumentos previamente validados e com um grau de sistematicidade diverso, direcionado para aferir aspetos relacionados com a instalação e consolidação de certas habilidades linguísticas. Não é o caso desta investigação que conduzimos e que se volta, em primeira instância, para a promoção de competências modais junto de alunos do 1.º CEB.

Em todo o caso, as questões formuladas são suscetíveis de desencadear outros procedimentos particulares mais orientados para um campo ou para o outro. No fundo, recordando as palavras de Charaudeau (2010) sobre interdisciplinaridade, estamos a privilegiar uma metodologia que permita "étendre le champ des interprétations à partir de résultats eux-mêmes issus de protocoles d'analyse communs" (Charaudeau, 2010: 3).

As metodologias seguidas em aula favoreceram a participação ativa no debate, com respeito pelas ideias dos outros e com a sustentação de opiniões próprias, surgindo, em vários momentos, as estruturas linguísticas típicas do discurso deôntico, quando se avaliam criticamente as ações, mas também as de natureza epistémica, quando se equacionam as consequências positivas e negativas dos nossos atos. Embora menos frequentes, ocorrem, igualmente, expressões que veiculam as modalidades interna ou externa ao participante.

Além de diversificar as metodologias seguidas, procurámos diversificar os textos apresentados, no cumprimento do papel fulcral da escola no acesso à pluralidade de discursos (Fonseca & Fonseca, 1990). Assim, o texto literário assumiu um papel preponderante, com um texto em prosa na primeira fase e um poema na segunda, mas outros tipos de discurso foram convocados. A opção pelo debate, um dos géneros da oralidade, na primeira fase, em breves momentos da aula, e pela produção de um pequeno texto de opinião, na segunda fase, tem como propósito favorecer o contacto com a diversidade de géneros e subgéneros discursivos. Além do contacto, importa criar condições para a experimentação, sobretudo se pensarmos que "grande parte destes géneros se distancia dos universos textuais do aluno" (Carvalho, 2013: 191) e que, deste modo, poderemos estar a criar nele uma maior vontade de envolvimento nas tarefas, com consequências positivas na aprendizagem.

Esta decisão corresponde, também, ao que é preconizado ao nível dos documentos oficiais. Recordamos, por exemplo, que nos anteriores *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) se considerava necessário, desde os primeiros anos de escolaridade, o estudo das propriedades da língua em contexto, ou

seja, nos textos/discursos em que ocorrem e se atualizam. Esta preocupação surge logo no 1.º CEB, como ilustram as seguintes *passagens*:

- "mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos (…) é torná-los capazes de utilizar correctamente, em contexto, os respectivos conceitos." (Reis *et al.*, 2009: 28);
- "(…) descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor." (Reis *et al.*, 2009: 61);

Por outro lado, recomenda-se, ainda no mesmo documento, a seleção, no âmbito literário, de "textos de diferentes géneros" e, no domínio do não literário, de "textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação" e de "textos do quotidiano" (Reis *et al.*, 2009: 63).

1.1. Caracterização da amostra e variáveis de estudo

A amostra (Tabela 18) com que trabalhámos é composta por 156 alunos de 1.º CEB[140], distribuídos por quatro estabelecimentos de ensino do Grande Porto, dois de ensino particular e os outros dois de ensino público. Como, numa das instituições, os encarregados de educação de vários alunos do 3.º ano não consentiram na realização do estudo, vimo-nos na contingência de desenvolver o trabalho com a turma de 4.º ano, o que significa que, dos 156 alunos, apenas 143 frequentavam na altura o 3.º ano.

Tabela 18 – Constituição da amostra

Instituição	Ano esc.	FcCJ	N.º alunos		
			Turma A	Turma B	Total
Instituição I	3.º	x	26	24	50
Instituição II	3.º		26	25	51
Instituição III	3.º		21	21	42
Instituição IV	4.º	x	13	–	13
Total			86	70	**156**

[140] Como veremos ao longo da apresentação dos dados, verificam-se pequenas oscilações nos números da amostra. As turmas testadas em ambas as fases (Turmas A na tabela 18) têm, ao todo, 86 alunos, mas, porque dois estiveram ausentes na etapa I, apenas 84 participaram efetivamente no percurso de explicitação (fase I). Esses dois alunos marcaram presença na segunda fase, à qual faltaram outros seis, o que perfaz 80 nesse momento do estudo. Como estes estudantes apenas estiveram na segunda parte, acabam por ser contabilizados nos resultados dos 70 que, pertencendo a outras turmas (Turmas B da tabela 18), somente intervieram no questionário (fase II), razão pela qual obtemos, como números finais, 78 testados na fase I e 72 na fase II.

Além da variável *fase do estudo* (estudantes que participaram em ambas as etapas e estudantes que apenas intervieram na segunda), procurámos considerar o facto de algumas escolas dinamizarem sessões de FcCJ, pelo que escolhemos realizar a investigação em dois estabelecimentos que têm essa prática e outros dois em que tal não sucede, de modo a verificar a existência de uma eventual relação entre o hábito de participação em debates e uma maior proficiência no reconhecimento e utilização de expressões modais, como anunciámos numa das questão de investigação.

Considerámos, ainda, como variáveis subsidiárias do estudo o facto de ser ou não a primeira vez que os alunos frequentavam o 3.º ano de escolaridade, a possibilidade de terem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de ser ou não o português a sua língua materna (LM), na medida em que se trata de aspetos que podem interferir com a competência linguística dos estudantes. Registamos, igualmente, informações relativas ao sexo dos alunos e à frequência da educação pré-escolar (Tabela 19).

Tabela 19 – Variáveis de estudo e respetiva frequência

Variável	**Frequência**							
Ano escolaridade	**3.º ano**		143		**4.º ano**		13	
Sexo dos alunos	**sexo masculino**		80		**sexo feminino**		76	
Idade	8 anos	91	9 anos	48	10 anos	16	11 anos	1
1.ª vez no 3.º ano	141		Português LM		154			
Frequência da educação pré-escolar	149		NEE		4			
Frequência de sessões de FcCJ	63 (38 na fase I; 59 na fase II)							

1.2. Opções metodológicas no tratamento dos dados

Relativamente às opções metodológicas seguidas no tratamento dos dados, procedemos tanto a análises de natureza quantitativa quanto qualitativa, de acordo com os objetivos que tínhamos em vista, tendo a consciência de que "la situación ideal (…) transitaría por la utilización indistinta de ambos métodos de investigación, aunque esto se acerca a um *desideratum* investigador complicado de alcanzar" (López Valero & Encabo Fernández (2006: 64).

Na investigação em Didática, e em particular num estudo com as dimensões deste, é uma tarefa complexa procurar demonstrar a validade inequívoca de certas

práticas de ensino, na medida em que estamos a lidar com pessoas e, quando vários fatores de natureza psicológica e sociológica intervêm, não é possível garantir que os dados obtidos numa determinada experiência funcionem do mesmo modo com outro público, em outros contextos. Assim, o nosso objetivo não foi, em momento algum, o de afirmar que o itinerário pedagógico que delineámos seria utilizável para abordar com pleno sucesso as questões da modalidade no 1.º ciclo, mas apenas o de ensaiar uma possibilidade, um caminho de tratamento da questão em momentos iniciais da escolaridade.

Por outras palavras, a Didática de Línguas não se pode afirmar pela apresentação de *receitas* prontas a confecionar e com resultados infalíveis, mas *somente* como uma disciplina que estuda possibilidades de atuação pedagógica, considerados os aspetos atinentes ao desenvolvimento linguístico da criança, às teorias pedagógicas e às informações que a investigação nas várias áreas da Linguística e da Literatura fornece. A linguagem "es algo plástico que depende de muchos factores y (…) por su naturaleza no permite la objetivación en su estudio" (López Valero & Encabo Fernández (2006: 33). É óbvio que, com uma amostra mais considerável, distribuída por vários pontos do país, em escolas do litoral e do interior, em meios urbanos e rurais, a probabilidade de obtermos uma validação da proposta apresentada seria maior, sem nunca fornecer, contudo, garantia de sucesso a 100 por cento.

Assim, adotámos uma **metodologia quantitativa** no tratamento das questões de resposta fechada, porque a quantificação nos poderá fornecer tendências (mas não dados absolutos na projeção de todo o sistema de ensino) que sirvam de orientação para práticas futuras (mas não de *receituário*). A análise foi feita com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), IBM SPSS Statistics versão 23. Neste sentido, aplicámos um teste não paramétrico (*Qui-quadrado*), uma vez que, embora a amostra considerada apresente um número elevado de sujeitos, não temos dados sobre a distribuição da população relativamente às variáveis em apreciação e estamos a analisar variáveis nominais, que se prestam menos à parametrização.

Este teste permite-nos obter informações em dois planos: comparar as frequências observadas com as que se espera obter no universo, quando a variável nominal tem duas ou mais categorias, e averiguar a eventual dependência de variáveis. Assim, foi possível avaliar níveis de significância das frequências absolutas em cada questão, com implicações, por exemplo, na discussão dos dados sobre a aquisição de competências modais, mas também apreciar a relação entre o índice de respostas

corretas em cada questão e as variáveis *fase do estudo* ou *frequência de sessões de FcCJ*, com vantagens para a *leitura* da componente didática desta investigação.

De acordo com Pestana e Gageiro (2008), o teste do Qui-quadrado "pressupõe que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais de 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades" (Pestana & Gageiro, 2008: 131). Para além disso, quando as tabelas em análise são 2x2, alguns investigadores consideram, ainda, necessário não existir nenhuma célula com frequência esperada inferior a 5. Quando algum destes pressupostos foi violado, recorremos à *correção de continuidade de Yates* ou à *simulação de Monte Carlo*, como, por exemplo, quando equacionámos a frequência ou não frequência de sessões de FcCJ (nas linhas) e as respostas *probabilidade* e *obrigação* (nas colunas), dados dispostos numa tabela 2x2.

Para o tratamento das intervenções dos alunos nos vários momentos de debate (fase I) e da questão 6.2. (resposta aberta) do questionário da fase II, optámos pela **análise do conteúdo**, identificando categorias relevantes, que envolvem o uso, pelos alunos, de expressões modais, em adequação e diversidade. As categorias de análise em causa são apresentadas em cada uma das fases da experiência, em articulação com os recursos e instrumentos que permitiram efetuar a sua recolha. Embora tenhamos procedido à quantificação dos dados obtidos nesta fase do estudo, não os submetemos a qualquer tratamento estatístico, porquanto o objetivo se prendia apenas com a identificação de uma eventual presença ou ausência de determinadas estruturas e valores modais no discurso oral dos alunos. Esta quantificação revela-se, por outro lado, útil para comparar o desempenho de cada turma participante no estudo, bastando-nos, para tal, calcular a *média* (relação entre o número de intervenções e o número de alunos) em cada parâmetro considerado. Esta metodologia também nos permite comparar, quanto à presença ou ausência de certas formas e funções modais, os resultados obtidos na análise das intervenções com os valores registados nas questões de resposta fechada.

Considerados, muito esquematicamente, os procedimentos adotados na concretização desta experiência, passaremos à apresentação mais pormenorizada de cada uma das etapas, recordando que os dados obtidos acabam por interessar, como procuraremos explicitar quando oportuno, tanto à investigação do foro da aquisição da linguagem, quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos no âmbito da modalidade.

2. Fase I – Percurso de explicitação

A primeira fase do nosso estudo teve como principal propósito conduzir, junto de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um conjunto de atividades que designamos como *percurso de explicitação*, na medida em que se destina a promover o reconhecimento e manipulação de estruturas modais, permitindo, desta forma, dar visibilidade, em contexto pedagógico, a expressões que as crianças ouvem e eventualmente utilizam no seu dia-a-dia.

Essa *visibilização* traduz-se na análise discursivamente enquadrada dessas estruturas linguísticas, através de duas estratégias principais: a resposta a questões de interpretação (sobretudo de inferência e de apreciação, mas também de reconhecimento), que orientam a(s) leitura(s) do texto, e a promoção do debate em certos momentos (cf. planificação abaixo). Aqui, procurámos articular a interpretação da obra com as representações das crianças sobre o mundo, favorecendo a enunciação de opiniões sustentadas e a avaliação de cenários possíveis sobre o desenrolar da própria história – *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen (2015) – ou sobre situações quotidianas que envolvam a temática em apreço.

Procederemos, seguidamente, à apresentação dos pressupostos em que assentam a escolha da obra e o percurso de explicitação (subsecção 2.1.), bem como dos resultados obtidos nos dois conjuntos de tarefas (subsecção 2.2.): a resolução de questões de resposta fechada e o debate[141] sobre alguns dos assuntos que percorrem o texto.

2.1. Fundamentação do percurso de aula

A concretização da primeira fase do estudo envolveu a deslocação a quatro escolas de 1.º ciclo para a efetivação de uma sequência didática, com a duração de

[141] Utilizaremos, aqui, o lexema *debate* por facilidade de exposição. Na verdade, trata-se de um conjunto de questões que preparámos previamente e foram colocadas à medida que avançava a leitura do texto, constituindo uma avaliação dos diferentes passos e peripécias da narrativa e uma extrapolação para aspetos, decorrentes da obra, com os quais os alunos contactam/podem contactar na sua vida quotidiana. As questões desencadearam respostas e reações dos alunos – situadas em várias *esferas* da modalidade linguística – e, naturalmente, outras perguntas não antecipadas, mas que se justificavam. Não podemos, contudo, assumir ter promovido uma abordagem pedagógico-didática do debate, porquanto não se verificou nenhum momento de explicitação das regras deste género da oralidade, nem uma organização prévia dos alunos de modo a que pudessem preparar-se para debater as temáticas, por exemplo pesquisando sobre os temas ou elaborando argumentos a enunciar.

aproximadamente 50 minutos, a partir da obra *Este chapéu não é meu* de Jon Klassen (2015). Atendendo a que a metodologia da Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ) iria ser mobilizada em parte significativa da sessão e não possuímos formação específica na área, propusemos a Sofia Carvalho, mestre em Educação Pré-escolar e em Ensino no 1.º ciclo pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, de onde a conhecíamos como aluna, que nos acompanhasse na concretização da referida aula em cada uma das quatro turmas, mobilizando a formação que adquiriu, durante o seu estágio, na área da FcCJ. Nas aulas estava igualmente presente o professor da turma, com possibilidade de intervir em algum momento que julgasse oportuno na gestão dos alunos, sem que tal significasse, evidentemente, o apoio na resposta às questões.

Foram utilizados um projetor multimédia, para apresentar as imagens da obra a explorar enquanto a leitura era feita em voz alta, e um gravador áudio, para posterior registo e tratamento das interações orais. As respostas dos alunos às questões escritas foram registadas em quatro fichas devidamente construídas para o efeito (anexo 2).

A escolha de uma obra literária foi um ponto de honra desde o princípio, por sentirmos como fundamental a promoção conjunta da educação linguística e literária no 1.º CEB, na medida em que se torna possível a exploração das dimensões lúdica e estética da linguagem e a veiculação de valores que são parte integrante de uma plena educação para a cidadania. Nessa medida, um dos eixos da educação literária contempla a "importância de a criança se sentir implicada, através da leitura do texto literário, numa experiência de comunicação em que o texto, a par da sua dimensão estética, evidencie a sua pertinência comunicativa, isto é, interpele o pequeno leitor, lhe suscite interrogações, lhe provoque emoções e lhe forneça matéria de reflexão sobre a vida, as relações humanas e a dinâmica social" (Gomes & Macedo, 2013: 80). A esta dimensão faremos referência frequentemente, sempre em articulação com as vertentes lúdica e estética, porque procurámos, na interação oral, equacionar várias situações do mundo com as quais as crianças se confrontam e face às quais necessitam de se posicionar.

A educação linguística aponta, por seu turno, para a "aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana" (Lomas, 2003: 14). Numa perspetiva conjunta, a educação linguística e literária contribui para a promoção da competência comunicativa dos alunos, tornando-os cidadãos participantes, interventivos

e atentos às situações do dia-a-dia, o que, como veremos, se articula de forma clara com certas dimensões do ensino implícito e explícito da modalidade.

Este exercício de cidadania percorre diversas vertentes, legalmente consagradas e respeitantes a "valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária" (Despacho n.º 6173/2016). A cidadania é, assim, encarada como um "*produto-em-progresso* de um contínuo processo de deliberação e construção social e política, competindo à escola promover as capacidades pessoais e sociais para que os jovens possam dar um contributo para a própria definição e expansão do que a cidadania é" (Menezes, 2005: 18).

No que diz respeito ao 1.º CEB, de que nos ocupamos neste estudo, Maria Emília Brederode Santos definiu, em 2011, um perfil de saída para os alunos, em que contempla parâmetros como "colocar-se na pele de outrem" ou "interessar-se pelos problemas do mundo exterior à escola, mundo próximo e distante" (Santos, 2011: 12), sendo, aqui, a cidadania encarada como construção identitária, princípio de legitimidade política e conjunto de valores, alguns dos quais percorrem a obra que selecionámos e constituem um ponto de honra do que consideramos ser o ensino da língua.

O texto de Jon Klassen responde, deste modo, a critérios que se revelaram decisivos. Por um lado, referimo-nos à presença de estruturas modais ao nível deôntico e epistémico, às quais demos preferência no nosso estudo, mas também do âmbito das modalidades interna e externa ao participante. Por outro lado, a partir da temática do roubo, favorece-se o debate à volta da questão, levando os alunos a defenderem pontos de vista, saírem eventualmente da *zona de conforto* e ouvirem as opiniões dos outros, reagindo em conformidade.

Além de esta modalidade de interação oral permitir o recurso a expressões modais, constitui uma forma de contribuir para uma reflexão crítica sobre o que é a vida em sociedade, sobre as consequências dos nossos atos e sobre a necessidade de gerir, por vezes, valores diferentes em conflito. Vamos, assim, ao encontro do que defendem as pedagogias críticas e até uma hiperpedagogia crítica (Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2011; Cruz & Tavares, 2016). É importante "fomentar o desenvolvimento duma consciência cultural crítica desde cedo, que (...) implica que fomentemos práticas de reflexão crítica de saberes, levando os alunos a resolver problemas (Cruz & Tavares, 2016: 202).

Os professores e os alunos são, assim, encarados como "critical (rather than passive) consumers and creative producers of knowledge, co-managers of teaching and learning processes, and partners in pedagogical negotiation" (Jiménez Raya *et al.*, 2007). Esta perspetiva articula-se com a necessidade de promoção de uma competência intercultural (cf. cap. I, secção 3) ao serviço de uma cidadania ativa, "numa perspectiva em que os cidadãos se assumem como *bricoleurs*, buscando soluções para os problemas que surgem na sua e noutras comunidades" (Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2011: 137).

Desenvolver o espírito crítico é também contribuir para a autonomia dos alunos, razão pela qual podemos afirmar que a pedagogia crítica é, ao mesmo tempo, uma pedagogia para a autonomia, envolvendo uma "prática educativa que se situa entre o *real* e o *ideal*, instituindo espaços do *possível*" (Vieira, 2006: i). Na verdade, afirma Flávia Vieira (2006), "desenvolver a autonomia implica conhecer e gerir essa complexidade e essas contradições" (Vieira, 2006: iv) típicas do processo de aprendizagem.

Duas outras dimensões a que não fomos (e não somos) indiferentes têm que ver com a ilustração e o tipo de diálogo que estabelece com o texto verbal (de conflito, de complementaridade, de *estranhamento*, de paradoxo[142]), diálogo presente, inclusive, na veiculação de valores modais, e com o humor que percorre toda a obra, mesmo que, em certas partes e em função de certas interpretações que a obra *autoriza*, apresente certas feições mais sombrias ou mesmo negras. Muito pouco diremos sobre as relações texto/imagem, múltiplas e complexas, mas importa sublinhar que esta forma de ligação "não é comandada por uma estrutura sintáctica no sentido linguístico do termo, antes por um sistema retórico, onde as figuras da retórica clássica parecem capazes de descrever, se não todos, pelo menos uma grande parte dos efeitos desencadeados por essa anexação do texto a uma imagem" (Baptista, 2009: 116).

No texto de Jon Klassen, é frequente, por exemplo, o recurso ao paradoxo entre o que a imagem e o texto veiculam, o que, através do humor, contribui para direcionar a atenção dos alunos para aspetos particulares da narrativa, como, por exemplo, o estado de espírito das personagens ou as suas reações a certas *peripécias*. No caso de esse direcionamento não ser automático, cabe ao professor colocar questões *cirúrgicas* que favoreçam uma leitura mais atenta e focada no fio condutor do texto. Como afirma

[142] Não estamos, aqui, a ser particularmente rigorosos na escolha dos termos que permitem definir as relações entre texto e imagem, servindo-nos apenas de vocábulos que darão conta de certas particularidades que singularizam esse vínculo na obra de Jon Klassen. Para uma caracterização mais pormenorizada dos tipos de relação entre texto e imagem, ver, por exemplo, Baptista (2009).

Maria Adriana Baptista (2009: 279), "sabemos que a percepção é, também, afectada pela expectativa. E isso quer dizer que mesmo a percepção é sempre um processo activo e que, por isso, cada uma das sub-habilidades de literacia exige um controlo activo da parte de qualquer futuro executante e pode, pois, ser treinada e desenvolvida".

Foi precisamente no sentido de apurar as expectativas dos alunos com quem trabalhámos que propusemos as atividades que figuram no momento de pré-leitura. Numa altura em que as crianças estão rodeadas de imagens em movimento e desenvolvem estratégias de perceção e processamento específicas dessas imagens, torna-se ainda mais importante, no que diz respeito às imagens fixas, "promover atividades sistemáticas de leitura, chamando a atenção das crianças para a necessidade de ler alguns detalhes que lhes podem passar despercebidos e de relacionar certos elementos que ganham significado exatamente quando se percebe a razão da relação que os juntou" (Baptista, 2014: 63).

Na presente obra, vários desses detalhes desencadeiam leituras modais[143], sobretudo no que concerne a construção de inferências a partir das imagens, como forma de sustentar avaliações epistémicas das situações apresentadas. Diversas imagens funcionam, neste contexto, como índices que direcionam a atenção e a leitura e interpretação das sequências: a inclinação da vegetação, o olhar dos animais, o apontar e as bolhas de água sugerem a direção tomada pelos peixes que acabaram de passar e permitem reconstituir etapas da narrativa e decisões tomadas pelas personagens. Estas *pistas* favorecem a construção de inferências por parte dos alunos, que precisam, igualmente, de as confrontar com as informações fornecidas através dos enunciados verbais no sentido de formarem as suas representações sobre cada passo da história.

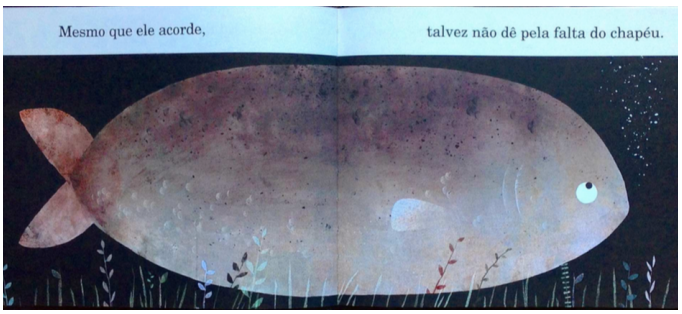
Procurámos organizar esquematicamente os domínios (assinalados com D nas tabelas 20 e 21), os conteúdos, as competências e as atividades a desenvolver face a cada uma das tarefas propostas, quer na pré-leitura, quer durante a leitura, com particular destaque para os aspetos relativos ao reconhecimento e/ou uso de expressões modais e para a veiculação de determinados valores. Nas tabelas que abaixo reproduzimos, tivemos a preocupação de colocar as questões formuladas pelo professor (assinaladas com P), mas também possíveis respostas a fornecer pelos alunos (assinaladas com A). No equilíbrio entre o tempo disponível e a vontade de desenvolver tarefas variadas, não se tornou possível percorrer todos os domínios de ensino da língua.

[143] Para aprofundar o estudo da forma como elementos não verbais veiculam informações modais, em particular as imagens, ver, por exemplo, Pinto *et al.* (2014) e Kress e van Leeuwen (2006).

Assim, foram privilegiadas a Leitura e a Oralidade, além, claro, da Gramática. Tínhamos previsto propor, numa etapa de pós-leitura, uma atividade de escrita, que consistiria na elaboração de um final possível para a história, exercício que permitiria não só perceber a medida das representações mentais dos alunos face ao que tinham acabado de ouvir ler, como também a utilização de expressões modais de forma adequada e diversificada. Contudo, tal conduziria a uma extensão excessiva da sequência didática, razão pela qual acabámos por abdicar da concretização desta ideia.

Assim, durante a pré-leitura (Tabela 20), procurámos criar um ambiente favorável à leitura/escuta da história e situar os alunos no enredo, mobilizando diferentes estratégias que habitualmente se utilizam nesta fase e que passam pela análise de aspetos particulares na capa e/ou na contracapa, mas também pela antecipação de determinados pormenores a partir da leitura de páginas interiores.

Tabela 20 – Etapa da pré-leitura

D.	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática			Os alunos fecham os olhos e apoiam a cabeça sobre a mesa. O professor dá pistas sobre o que vão ouvir (fala num espaço onde há água, vegetação, areia, peixes…) e coloca som de fundo (som do mar).
	Modalidade epistémica Expressões linguísticas; Expressões não linguísticas; Gradação dos modais	O aluno formula hipóteses sobre situações que ainda desconhece.	Os alunos abrem os olhos e veem projetada a capa. P: Vemos um peixe com um chapéu. O título é *Este chapéu não é meu*. Em que situações usamos uma coisa que não é nossa? | A: Pode ter roubado/pedido emprestado… (respostas formuladas oralmente)
		O aluno avalia hipóteses que o obrigam a fazer inferências a partir do texto (verbal e visual).	O professor projeta as pp. 7 e 8 e chama a atenção para o peixe grande. Lê a frase dita pelo peixe pequeno. 
		O aluno utiliza adequadamente expressões que veiculam diferente intensidade modal.	O professor pergunta: "Agora já sabemos como o peixe pequeno o conseguiu?" Distribui a **ficha n.º 1**, onde existem três hipóteses. Os alunos assinalam com uma cruz a resposta que consideram correta. O professor recolhe as respostas e pede aos alunos que, oralmente, justifiquem as suas respostas, conduzindo o diálogo para a intensidade modal de *tem de* quando comparado com *deve* ou *pode*.

Oralidade e Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** [modalidade interna ao participante] Expressões linguísticas	O aluno formula cenários possíveis sem resposta imediata ou obrigatória. O aluno formula juízos de valor sobre alguns atos e as suas consequências. O aluno utiliza adequadamente diferentes expressões que veiculam valores epistémicos ou deônticos. O aluno responde a questões e formula perguntas sem resposta única ou obrigatória. O aluno *coloca-se na pele* dos outros e equaciona cenários.	O professor projeta a contracapa, onde se lê "O peixe roubou um chapéu" e coloca algumas questões (questões de apreciação): P: Por que terá roubado o chapéu? (A: não tinha nenhum, não tinha nenhum igual; precisava daquele com urgência…) P: Alguma razão pode justificar que se roube? (A: Não, nunca se deve roubar; Sim, pode roubar-se quando se precisa muito…) P: Roubar para comer é igual a roubar por inveja, ganância?... Roubar é sempre roubar, seja qual for a razão?... P: Conseguirá ficar com o chapéu? Vamos descobrir!

Por termos a consciência de que, nesta faixa etária, as questões relativas à escalaridade modal ainda não estão consolidadas, optámos por realizar mais uma tarefa no âmbito da pré-leitura, a partir da análise da contracapa, confirmando o cenário traçado anteriormente – o chapéu foi roubado – e favorecendo a produção (predominante, mas não exclusiva) de enunciados de natureza deôntica, sendo a subfase precedente mais propícia a produções epistémicas.

Na fase da leitura (Tabelas 21a-21f), adotámos como estratégia a projeção de algumas imagens sem o texto verbal a acompanhar enquanto essas passagens eram lidas oralmente, procedimento inspirado na *multisensory learning* (Arslan, 2010). Esta metodologia promove o contacto do aluno com diferentes estímulos sensoriais, o que poderá facilitar a compreensão da informação, razão pela qual iniciámos o nosso percurso com a escuta do som do fundo do mar. O contacto com *inputs* auditivos e visuais estimula o cérebro de um modo particular, na medida em que estas interações "are the rule rather than the exception in human processing of sensory information" (Shams & Seitz, 2008: 411).

O objetivo foi o de verificar se os alunos prestavam atenção simultânea à imagem e à leitura do texto em voz alta, detetando a incoerência que se verificava entre as manifestações verbais e visuais[144]. A releitura revelou-se várias vezes necessária,

[144] Subjacente a este *passo* didático está, igualmente, a técnica da *gamificação*, que envolve "elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula" (Foncubierta & Rodríguez, 2015: 2). Não se trata, necessariamente, de fazer jogos na sala de aula, mas de mobilizar dinâmicas (narração, progressão), mecânicas (competição, cooperação) e componentes (avatares, rankings) próprias de um jogo para as várias tarefas de aprendizagem. Aqui, colocámos aos alunos o desafio de identificar as diferenças entre o que ouviam ler e as imagens que viam,

porque as crianças tendiam a valorizar apenas um dos suportes em detrimento do outro para construírem a sua interpretação, o que vai, uma vez mais, ao encontro do que acima afirmámos sobre a necessidade de uma educação para a leitura de imagens.

Decidimos organizar em seis momentos a fase da leitura, opção replicada nas seis tabelas (21a-21f) que agora apresentamos. Os seis momentos correspondem aos seis planos textuais que individualizámos em função da progressão da narrativa, mas também das expectativas que criámos face à utilização de enunciados modais pelos alunos na sua análise (cf. abaixo tabela 23). Procedemos deste modo na expectativa de que os alunos pudessem aperceber-se de planos constitutivos do texto, sendo importante recordar, na sequência do que afirmámos no capítulo II (cf. § 6.1.1.), que compete à escola proporcionar aos alunos "a familiaridade com planos fixos, relevantes quer de um ponto de vista simbólico e cultural (...), quer na perspetiva de inserção social e profissional (...); mas cabe-lhe também estimular a capacidade de reconhecer/estabelecer planos ocasionais" (Coutinho, 2011: 200). Ao mesmo tempo, pela combinação, numa mesma sequência, do texto literário e do debate oral, levamos os alunos a desenvolver "um conhecimento mais profundo das características dos diferentes tipos de texto e dos géneros textuais" (Carvalho, 2013: 192).

Assinalamos, ainda, a altura em que cada uma das quatro fichas é preenchida pelos alunos e, pontualmente, selecionamos algumas imagens que podem ajudar a compreender de modo mais eficaz a instrução fornecida aos estudantes. Passamos, então, à apresentação de cada momento.

O primeiro momento (Tabela 21a) conduz a compreensão tendo em vista dois propósitos centrais: levar o aluno a fazer inferências sobre o texto a partir das imagens e da sua relação com as produções verbais e, consequentemente, a utilizar expressões de natureza epistémica para explicitar o raciocínio elaborado e as conclusões a que chegou.

sendo possível, por exemplo, atribuir pontuações a quem conseguisse indicar mais rapidamente exemplos desse desfasamento. Este tipo de desafio, quando conduzido adequadamente, favorece a atenção e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Tabela 21a – Etapa da leitura

Momento	LEITURA 1		
D	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática	**Modalidade epistémica** Expressões linguísticas; Expressões não linguísticas	O aluno é capaz de reconhecer diferentes expressões com o mesmo valor modal (epistémico).	O professor lê as páginas 1 a 4. P: "E talvez ele não acorde tão cedo" (p.6) (ler sem projetar imagem). O professor pede aos alunos que indiquem uma outra forma de dizer esta frase. Fornece três hipóteses num papel (**ficha n.º 2**) e os alunos assinalam a que consideram correta. Recolhe as respostas.
		O aluno faz inferências a partir de indícios de natureza visual. O aluno identifica unidades linguísticas que exprimem a modalidade epistémica.	As páginas 6 a 10 são lidas pelo professor, projetando as ilustrações sem texto associado. Ou pela reação espontânea dos alunos, ou pelo questionamento, o professor encaminha a leitura no sentido de explorar o paradoxo entre o texto verbal e a imagem (cf. imagem da tabela 20a). P. 10 – P: Qual será o estado de espírito do peixe? (A: zangado, triste, perscrutador, desconfiado, furioso…) Como sabes? Sistematização das indicações veiculadas nas quatro páginas, através de questões e respostas orais: P: Qual o elemento da ilustração que dá informações sobre como se sente o peixe grande? Qual a palavra que exprime a convicção do narrador? O professor lê pp. 11 e 12 e questiona os alunos sobre qual a expressão que, nesta frase, exprime um valor idêntico ("não há de saber").

No segundo momento (Tabela 21b), a interpretação textual articula-se com a produção de enunciados modais que surjam, por vezes, equacionados em ligação com a expressão da condição, sendo, como observámos no capítulo II, a modalidade e a condição duas noções com uma relação evidente.

Tabela 21b – Etapa da leitura

Momento	LEITURA 2		
D	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática	**Modalidade epistémica** Expressões linguísticas; Relação com a condição	O aluno formula cenários possíveis. O aluno usa adequadamente mecanismos linguísticos que permitem exprimir a condição.	Perante a mesma frase (pp. 11 e 12), colocar a pergunta (de apreciação): P: O peixe grande terá forma de descobrir quem levou o chapéu? A: Não./Sim, se vir o peixe pequeno./Sim, se alguém tiver visto e contar. O professor lê as pp. 13, 14 e 15.

A modalidade deôntica assume um maior protagonismo no momento 3 desta fase (Tabela 21c), porquanto se solicita a produção de enunciados de avaliação dos comportamentos das personagens, mas também de avaliação de situações semelhantes à relatada e que sucedam no dia-a-dia dos alunos, adotando aqui, como em outros *passos* didáticos de índole semelhante que adiante surgirão, certas premissas do enfoque *comunicativo experiencial*, que "supone la conexión de los contenidos de lengua con el estudiante, sus aficiones e intereses y con su experiencia del mundo; ayudándole, poco a poco, a autodirigir su propio aprendizaje" (Fernández-Corbacho, 2014: 1).

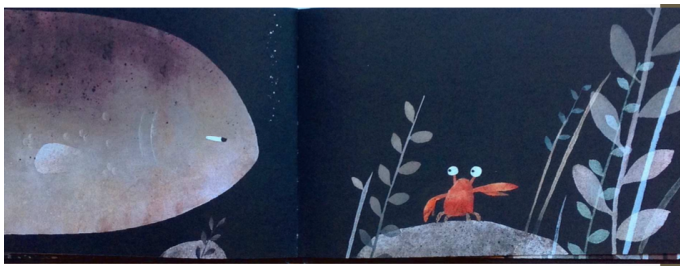
Tabela 21c – Etapa da leitura

Momento	LEITURA 3		
D	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática	**Modalidade deôntica** Expressões linguísticas; Gradação da intensidade deôntica; Expressões não linguísticas	O aluno faz inferências a partir de indícios de natureza visual. O aluno identifica uma mudança na intensidade de expressões que veiculam valores deônticos.	O professor projeta a ilustração da página 16 e coloca questões (de reconhecimento, de inferência e de apreciação): P: Quem viu o peixinho passar? Como sabemos que ele já passou? P: O caranguejo disse que não contava mas ainda não sabemos o que vai acontecer. Vou agora distribuir uma ficha com 3 frases. O professor distribui a **ficha n.º 3** com 3 cenários (*pode, deve, tem de*) que exprimem três hipóteses de conduta. Os alunos graduam da mais radical para a menos radical (usando três tonalidades da mesma cor). O professor recolhe as respostas.
Oralidade e Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** Expressões linguísticas	O aluno utiliza expressões com valores modais deônticos e epistémicos na argumentação. O aluno avalia valores éticos que podem entrar em conflito.	O professor fomenta o debate, colocando questões como: P: O caranguejo pode ter a certeza de que o peixe pequeno roubou o chapéu? Devemos denunciar alguém com base nas aparências se não tivermos a certeza de que fez um roubo? Vocês diriam ao peixe grande para onde foi o peixe pequeno? Devemos sempre guardar um segredo? Quando prometemos não revelar um segredo, podemos voltar com a palavra atrás? A: Não diria nada porque não devemos quebrar uma promessa. Contaria porque nunca se deve esconder um roubo. Só contaria se tivesse a certeza de que o chapéu era roubado. Não contaria porque é mais importante manter um segredo do que revelar um roubo.

Como veremos na análise das produções dos alunos durante a interação oral, ocorrem igualmente enunciados de natureza epistémica nesta fase do percurso, como resultado da necessidade de equacionar cenários possíveis face aos comportamentos apresentados.

Na fase 4 (Tabela 21d), os alunos voltam a precisar de realizar inferências a partir de informações visuais para conseguirem aceder à compreensão textual. Nessa medida, mobilizam expressões de natureza epistémica, embora não esteja colocada de parte a possibilidade de ocorrerem alguns enunciados deônticos, se os estudantes optarem por avaliar as atitudes das personagens.

Tabela 21d – Etapa da leitura

Momento	LEITURA 4		
D	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** Expressões linguísticas; Expressões não linguísticas	O aluno faz inferências a partir de indícios de natureza visual. O aluno utiliza expressões com valores modais deônticos e epistémicos na argumentação.	P: Vamos então ver o que decidiu fazer o caranguejo. O professor projeta as páginas 17 e 18, apenas com a ilustração e lê a frase dita pelo narrador ("Por isso não estou preocupado").  De seguida, questiona: P: O peixinho tem razões para estar preocupado? A: Sim. P: Que elementos da ilustração permitem justificar a tua resposta? (eventuais questões de apoio, se necessárias – Para onde está a apontar o caranguejo? Em que outro momento vimos o peixe grande com o olhar tal como surge nesta imagem? O que sentia ele na altura?) P: Por que terá o caranguejo decidido contar a verdade? A: Por medo do peixe grande. Porque acha que não deve mentir. Porque não é amigo do peixe pequeno. Porque não lhe interessa o que vai acontecer.

Na etapa 5 (Tabela 21e), os dois tipos de modalidade podem surgir quando os alunos são conduzidos a pronunciar-se sobre como viver com a consciência da culpa e a avaliar enunciados com diferentes valores modais.

Tabela 21e – Etapa da leitura

Momento	LEITURA 5		
D	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** Expressões linguísticas; Ambiguidade modal; Expressões não linguísticas	O aluno identifica o valor modal de algumas expressões linguísticas. O aluno assinala a ambiguidade modal de alguns enunciados.	O professor faz a leitura da página 20. P: Como se vive com a consciência da culpa? O professor distribui a **ficha n.º 4**, com frases que exprimem valores deônticos e epistémicos.

Por último, analisadas as ilustrações finais da obra, que não apresentam texto associado, equacionam-se finais possíveis para a história (fase 6, tabela 21f), razão pela qual pode esperar-se uma predominância da modalidade epistémica. Trata-se de mais uma tarefa desafiante para os estudantes (cf. estratégia da *gamificação* – Foncubierta & Rodríguez, 2015), de tal modo que alguns, quando connosco voltaram a contactar, na segunda fase do estudo, fizeram questão de nos dar conta do final da narrativa que tinham imaginado e registado por escrito.

Tabela 21f – Etapa da leitura

Momento	LEITURA 6		
D	Conteúdos e Competências		Percurso
Leitura e Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** Expressões linguísticas; Ambiguidade modal; Expressões não linguísticas	O aluno avalia a previsibilidade relativamente a um comportamento de punição. O aluno equaciona diferentes formas de analisar a questão do erro e da culpa. O aluno equaciona a complexidade das relações entre erro e punição ou erro e perdão. O aluno utiliza expressões com valores modais deônticos e epistémicos na argumentação.	O professor lê as pp. 21 a 26 projetando as imagens sem texto a acompanhar. Finalmente, o professor apresenta as três imagens que figuram na obra sem texto. **Ilustração 1** – P: E agora que os dois estão a atravessar a vegetação, será que o peixe grande encontra o pequeno? Quando os outros não sabem de um erro que nós cometemos, esse erro existe? E se não souberem onde nos encontrar, somos culpados? Ou culpados são apenas os que são apanhados? Então vamos ver se o peixe pequeno foi encontrado. **Ilustração 2** – Vemos o peixe grande de regresso. Terá recuperado o chapéu? **Ilustração 3** – Sabemos que recuperou o chapéu. O que terá acontecido ao peixe pequeno? A: Foi comido pelo grande. Deixou o chapéu e fugiu. O grande apenas encontrou o chapéu, não o peixe pequeno.

Sistematizadas as etapas que o percurso de explicitação seguiu nas quatro turmas com que trabalhámos, bem como as razões e os pressupostos teóricos que fundamentam algumas das opções tomadas, apresentaremos, agora, os resultados das duas grandes tarefas: a resolução das questões de resposta fechada e o debate promovido a partir das questões que colocámos ao longo do percurso.

2.2. Apresentação dos resultados

Na apresentação dos resultados, decidimos, tanto na Fase I, como na etapa seguinte, sintetizar os dados em tabelas. Por agora, limitar-nos-emos a enunciar os resultados e a prestar alguns esclarecimentos relativos a respostas fornecidas e a opções que fizemos no modo como colocámos questões ou avaliámos as intervenções dos estudantes. A discussão ficará reservada para a secção 4, altura em que nos socorreremos, quando tal se justifique, de novas tabelas no sentido de cruzarmos dados das duas fases do estudo exploratório.

2.2.1. Questões de resposta fechada

As cinco questões de resposta fechada que colocámos aos alunos durante o percurso permitiram avaliar a sua proficiência em certas competências no plano modal, envolvendo estratégias diferentes: correspondência entre opções situadas em colunas distintas ou escolha múltipla. Na tabela 22, assinalamos a percentagem de respostas

consideradas corretas, identificando, para cada uma, o conteúdo avaliado e a resposta-alvo esperada. Considerámos, ainda, a variável *frequência de sessões de FcCJ*, destacando as percentagens de êxito dos alunos que as frequentaram e as daqueles que o não fizeram.

Tabela 22 – Percentagem de respostas certas às questões de resposta fechada (Fase I)

Ficha	**Ficha n.º 1**		**Ficha n.º 2**		**Ficha n.º 3**		**Ficha n.º 4**			
Momento	*pré-leitura*		*leitura 1*		*leitura 3*		*leitura 5*			
Questão	**QA1**		**QA2**		**QA3**		**QA4**		**QA5**	
Conteúdo	valor + forte (epistémico)		significado exp. epist.		gradação deôntica		valor exp. modais		ambiguidade de *dever*	
resp. alvo	*tem de*		*é possível*		3 certas		3 certas		*ambas*	
Total 84	21,4%	18	81%	68	51,2%	43	96,4%	81	16,7%	14
$X^2 - p$ =	**0,00**		**0,00**		0,82		**0,00**		**0,00**	
c/ $FcCJ_{38}$	21,1%		89,5%		55,3%		100%		10,5%	
s/ $FcCJ_{46}$	21,7%		73,9%		47,8%		93,5%		21,7%	
$X^2 - p$ = (M^{te} Carlo)	1,00		0,16		0,80		0,50		0,40	

Resp. alvo – resposta esperada/objetivo em cada questão; **c/ ou s/FcCJ –** alunos que frequentaram/não frequentaram previamente sessões de Filosofia com Crianças e Jovens. **X^2 – p =** *valor de p* no teste do Qui-quadrado

Nos comentários e esclarecimentos, faremos referência a cada questão com o código utilizado na tabela 22. A *QA1* mobilizava não só os conhecimentos modais dos alunos, no sentido de identificarem a expressão epistémica de maior intensidade (*tem de*), mas também a sua capacidade de produzir inferências a partir da informação verbal e visual. Apenas 21,4% das crianças conseguiram indicar a resposta correta, sendo *pode*, com 44%, a opção mais escolhida, enquanto *deve* se situou nos 34,5%.

Na *QA2*, esperava-se que os estudantes reconhecessem *é possível que* como expressão de significado equivalente a *talvez*. Embora se tratasse de um enunciado retirado do texto, a compreensão da obra não era, aqui, tão decisiva. Mais de 80% assinalaram a resposta correta, valor registado com um contributo mais elevado de alunos que frequentaram previamente sessões de FcCJ. Dos 84 alunos, 14 (16,7%) selecionaram a expressão *de certeza que*.

Tendo consciência, face aos dados disponíveis da investigação em Psicolinguística, como vimos no capítulo III, de que a capacidade de graduar valores modais ainda não está consolidada aos oito anos, procurámos, na *QA3*, verificar até que ponto esse indicador se confirmava no grupo com que trabalhámos. Pouco mais de metade dos alunos foi capaz de responder acertadamente a uma tarefa que consistia em fazer corresponder expressões linguísticas de diferente intensidade modal a quadrículas

de diferentes tonalidades, sendo solicitada uma correspondência entre o valor modal mais forte e a tonalidade mais forte, e assim sucessivamente. Nas contas finais, verificámos, ainda, que 14,3% dos estudantes não estabeleceram uma única correspondência correta.

A *QA4* envolvia, igualmente, uma tarefa de correspondência, desta vez entre enunciados e valores modais que eles exprimiam: a certeza, a dúvida e a obrigação. As percentagens de sucesso são superiores a 90% e chegaram, inclusive, aos 100% nos alunos previamente *sujeitos* a sessões de FcCJ.

Finalmente, procurámos perceber até que ponto crianças de oito anos seriam capazes de reconhecer a ambiguidade de certas construções com verbos modais, em particular com *dever*. Para tal, apresentámos uma frase e duas paráfrases (*QA5*), pedindo aos alunos que assinalassem a(s) paráfrase(s) adequada(s), esclarecendo ser possível escolher apenas uma ou então ambas. A percentagem de respostas corretas não chega aos 25%, tendo os alunos optado na sua maioria (72,6%) pelo enunciado que exprime um valor deôntico (ou, em rigor, um valor de *merecimento*, que, como vimos no capítulo II, se inscreve na modalidade externa ao participante, mas apresenta afinidades com a modalidade deôntica). A leitura de possibilidade epistémica foi assumida por 10,7% da população.

Em síntese, como se verifica na tabela 22 (X^2 – p =) os valores registados apresentam relevância estatística em quatro das cinco questões tratadas, sendo a *QA3* a única que aponta números não conclusivos ($p = 0,82 > 0,05$). As tarefas de identificação de valores modais (*QA2* e *QA4*) foram realizadas com elevada percentagem de sucesso, enquanto a seleção do verbo que exprime o valor epistémico mais forte (*QA1*) e da ambiguidade de *dever* (*QA5*) regista taxas muito baixas de êxito. Por outro lado, em três das cinco questões, o desempenho dos alunos que frequentaram sessões de FcCJ foi superior (*QA2, QA3* e *QA4*), mas nunca as diferenças verificadas apresentam relevância estatística, aplicado o teste não-paramétrico do Qui-quadrado. Em *QA1*, a divergência situa-se nas casas decimais, enquanto na deteção da ambiguidade de *dever* (*QA5*), a prestação dos alunos que nunca participaram neste tipo de sessões registou uma percentagem de sucesso muito superior (acima do dobro) às dos demais colegas, pese embora ambas se situem em níveis muito reduzidos.

Passamos, agora, à apresentação do desempenho dos alunos num outro plano deste percurso de explicitação: a interação oral.

2.2.2. Interação oral

As intervenções dos alunos ocorreram ao longo de toda a aula (cf. tabelas 20 e 21 acima), sendo direcionadas a partir das questões colocadas e que motivaram uma participação constante, com a explicitação de certas ideias presentes no texto, a antecipação de alguns cenários e a avaliação do comportamento das personagens. Incidiram ora sobre o curso da própria narrativa, ora sobre ilações possíveis a propósito de situações da vida quotidiana evocadas pela história.

2.2.2.1. Momento e frequência das intervenções. A análise das intervenções dos alunos terá de ser *ancorada* no momento em que ocorrem, razão pela qual apresentamos, na tabela 23, uma súmula das estruturas modais mais esperadas em cada momento de leitura. Não se trata de uma *inevitabilidade*, mas de uma previsão do que poderiam ser as produções discursivas dos estudantes face às instruções fornecidas em cada *passo* didático, consentânea, de resto, com as observações que produzimos na fundamentação deste percurso de explicitação.

Tabela 23 – Estruturas modais eliciadas em cada momento de leitura da obra

Momento	Estruturas modais mais esperadas
Pré-leitura	*Epistémicas* – suputação/predição sobre principais etapas
Leitura 1	*Epistémicas* – expressão da crença das personagens
Leitura 2	*Epistémicas* – suputação/predição sobre um episódio
Leitura 3	*Deônticas* – avaliação do comportamento das personagens
Leitura 4	*Deônticas* – avaliação do comportamento de uma personagem
Leitura 5	*Epistémicas* ou *Deônticas* – predição/avaliação de atitudes
Leitura 6	*Epistémicas* – suputação/predição sobre final da história

Tal como já sublinhámos, o principal objetivo do registo destas intervenções prende-se com o facto de podermos aceder a produções menos condicionadas do que as que figuram nas questões de resposta fechada. Embora não se possa falar de discurso completamente espontâneo, por haver instruções subjacentes e pela própria presença, no contexto pedagógico, de um professor com que os alunos não contactam habitualmente, criam-se condições para se escutarem discursos mais próximos dos que são objeto de avaliação numa observação naturalista.

Como as sessões foram alvo de gravação áudio, tornou-se possível o registo posterior, numa grelha (anexo 3) por turma, de todos os atos discursivos contendo expressões modais, para posterior análise tendo em consideração quase todos os

critérios que consideráramos no estudo dos textos medievais (atos de linguagem, tipo e subtipo modal, tempo verbal do semiauxiliar modal e particularidades sintáticas como a associação entre modalidade e a expressão da condição, o efeito do operador de negação e a presença de casos de sobremodalização). Atendendo à especificidade deste momento da nossa investigação, acrescentámos, face ao que observáramos no capítulo II, o registo do momento da aula em que cada intervenção ocorreu.

Contabilizámos um total de 147 intervenções (79 dos alunos que frequentaram sessões de FcCJ e 68 dos restantes), quase todas destinadas a focar aspetos relativos à compreensão textual. Houve, ainda, duas intervenções de natureza metalinguística, em que os alunos procuravam esclarecer os colegas sobre o que estava a ser explicado (ex: "Aquilo que tu achas que é mais provável", *Instituição IV*), e três de interação com o docente (ex: "Professor, posso dizer uma coisa?", *Instituição II*), que constituem, simultaneamente, a expressão do princípio da delicadeza que certos alunos já dominam. A sua distribuição por cada etapa da sessão está sistematizada na tabela 24.

Tabela 24 – Distribuição das intervenções dos alunos por momentos da aula

Fil. c/ crianças e jovens		**com frequência**				**sem frequência**			
	Instituição	**IV**	**I**	**T_{38}**	**M**	**III**	**II**	**T_{46}**	**M**
Momento	Pré-leitura	10	9	19	**0,5**	7	4	11	**0,2**
	Leitura 1	1	3	4		3	2	5	
	Leitura 2	3	5	8		1	–	1	
	Leitura 3	5	10	15	**0,3**	11	5	16	**0,3**
	Leitura 4	3	4	7		6	4	10	
	Leitura 5	1	2	3		2	3	5	
	Leitura 6	13	10	23	**0,6**	12	8	20	**0,4**

T – total de intervenções por cada momento, com indicação, em **T_x**, do número de alunos considerados;
M – média de intervenções por momento (valor apenas para os três momentos mais participados).
Instituição: utilizamos, aqui e nas tabelas seguintes, os códigos adotados na tabela 18 para nos referirmos às instituições.

É possível verificar que o número mais elevado de atos discursivos produzidos pelos alunos ocorre no momento 6 da Leitura, fase em que se solicita que prevejam cenários sobre o final da história. As duas etapas seguintes mais participadas são as referentes à Pré-leitura e à Leitura 3, correspondendo esta última à produção de enunciados em que se avalia o comportamento de uma das personagens e se projetam essas avaliações em situações do quotidiano. Constata-se, ainda, que, em média, o número de intervenções dos estudantes que participaram em sessões de FcCJ é superior (2 contra 1,4), situação previsível se atendermos ao hábito de participação em debates criado neste tipo de sessões.

2.2.2.2. Tipos e subtipos modais. Seguramente mais relevante, do ponto de vista pedagógico, do que o número de intervenções será a sua natureza, razão pela qual procurámos observar os tipos modais presentes, distribuídos pelos diferentes momentos da aula e consideradas as diversas expressões que os veiculam (cf. cap. II, secção 3). A modalidade epistémica é a mais frequente, como podemos verificar na tabela 25, sendo seguida pela modalidade deôntica (com maior contributo dos estabelecimentos I e III), enquanto os enunciados que expressam circunstâncias internas ou externas ao participante se revelam menos habituais. As crianças que intervieram previamente em sessões de FcCJ apresentam médias superiores de uso nos vários tipos, sobretudo no plano epistémico.

Tabela 25 – Distribuição das intervenções dos alunos por tipos modais e fases da aula

Fil. c/ crianças e jovens			**com frequência$_{38}$**				**sem frequência$_{46}$**			
Tipos modais			**Ep**	**D**	**EP**	**IP**	**Ep**	**D**	**EP**	**IP**
Fase da aula	Pré-leitura	Ep	14	3	2	2	6	2	2	2
	Leitura 1	Ep	4				5			
	Leitura 2	Ep	6		1	4	1			
	Leitura 3	D	13	6	1		7	9		
	Leitura 4	D	7	1			10			
	Leitura 5	Ep/D	2	1			3	1	1	
	Leitura 6	Ep	20		3		23		2	
Total			**66**	**11**	**7**	**6**	**55**	**12**	**5**	**2**
Média			**1,73**	**0,28**	**0,18**	**0,15**	**1,19**	**0,26**	**0,10**	**0,04**

Ep – modalidade epistémica. **D** – modalidade deôntica. **EP** – modalidade externa ao participante. **IP** – modalidade interna ao participante.
Notas: Apresentamos, aqui, as médias até às centésimas para permitir comparar diferenças menores. Na linha relativa à frequência de sessões de FcCJ, apresentamos na base o número de alunos em cada categoria. Ao lado de cada fase da aula indicamos as estruturas mais esperadas em cada momento.

Estes valores não serão surpreendentes, na medida em que uma das principais preocupações que tivemos foi a de promover momentos em que os estudantes pudessem traçar cenários sobre o desenrolar da narrativa ou sobre situações eventuais localizadas fora da esfera da ficção, embora dela possa decorrer a reflexão sobre essas situações. Em qualquer um dos casos, estávamos a promover o recurso mais frequente às estruturas epistémicas, exprimindo diferentes graus de crença do locutor na verdade do que surge enunciado na proposição.

Se as informações provenientes da investigação em aquisição revelam que a modalidade deôntica se instala e consolida mais rapidamente na linguagem das crianças (cf. cap. III, secção 2), será importante em contexto pedagógico promover atividades

que conduzam ao desenvolvimento de competências no reconhecimento e no uso de expressões epistémicas, razão pela qual elas foram privilegiadas no percurso de explicitação delineado.

Curiosamente, a prevalência deste tipo modal verifica-se até em *passos* didáticos em que a modalidade deôntica seria mais aguardada (momentos 3 e 4), por estar em causa a avaliação do comportamento de determinadas personagens, em particular do caranguejo. Na segunda destas etapas, seria igualmente de esperar que a argumentação dos alunos se orientasse para a suputação/predição, por se equacionarem as razões pelas quais o caranguejo decidiu revelar um segredo, mas, na primeira, a instrução direcionava-se claramente para qual poderia/deveria ser a atitude desta personagem. Pela consulta da tabela 25, verificamos uma divisão: os alunos sem frequência prévia de sessões de FcCJ utilizaram mais expressões deônticas (9) do que epistémicas (7), correspondendo às nossas previsões iniciais, mas os restantes optaram principalmente por este último valor modal (13 contra 6), eventualmente pelo hábito criado naquelas sessões (e que nós próprios promovemos durante o percurso de explicitação) de equacionar cenários, mais do que fornecer respostas definitivas sobre ações a desenvolver.

Analisaremos, a partir de agora, alguns exemplos. A figura XXV apresenta as estruturas epistémicas produzidas pelos alunos durante a interação.

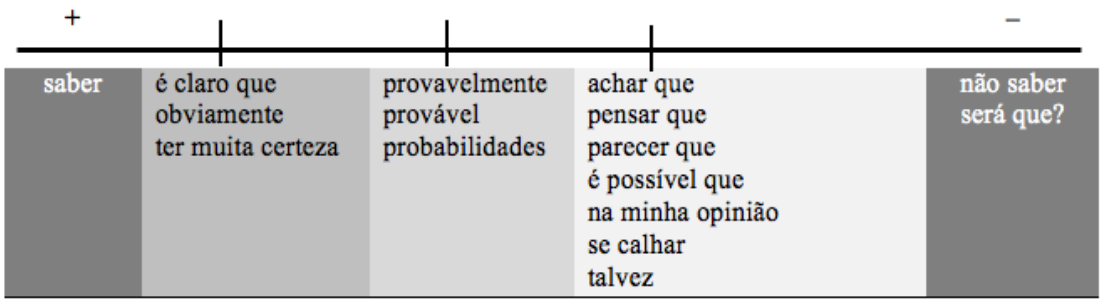


Figura XXV – Gradação das expressões epistémicas utilizadas pelos alunos

Nas extremidades, figuram as expressões do domínio do conhecimento (*saber/não saber*), enquanto nas colunas interiores, organizadas por ordem decrescente de intensidade, colocámos as expressões que veiculam diferentes graus de crença na verdade do que é asserido, situando-se as mais fortes à esquerda. Encontramos

expressões predicativas [*é claro que, é possível que, é provável que* (1)[145]], advérbios como *obviamente* (2)*, provavelmente* ou *talvez*, adjetivos, nomes (3) e verbos.

(1) **É muito pouco provável** que ele tenha encontrado o chapéu por acaso. (IV)
(2) **Obviamente** que ele queria ficar com ele (o chapéu). (I)
(3) Há mais **probabilidades** de ele contar porque já sabe o caminho. (II)

Quanto aos verbos, apenas registámos na figura XXV os não semiauxiliares, em particular *saber* (4)*, parecer* (5)*, achar* e *pensar*. É, contudo, possível associar *ter de, dever* e *poder* a cada uma das três colunas do meio, na medida em que o primeiro exprime a crença mais forte, o segundo a probabilidade e o último a crença mais fraca.

(4) O peixe grande **sabe** onde ele está. (III)
(5) Aquilo é um caranguejo ou uma lagosta; **parece** uma lagosta. (I)

O verbo *saber* constitui a expressão do (des)conhecimento do locutor sobre o que é verdadeiro ou falso. Por essa razão, corresponde, na lógica modal, à modalidade epistémica *strictu sensu*. Os restantes exprimem um grau de crença na verdade do que é asserido, situando-se tradicionalmente no domínio doxástico (cf. cap. II, § 2.3.), embora aqui os contemplemos, igualmente, no âmbito epistémico, distribuição que é possível aplicar às demais formas que figuram nesta escala.

As modalidades não epistémicas também estão presentes, quer nos semiauxiliares *poder, dever* e *ter de*, que adiante avaliaremos, quer em outros verbos modais, de que detetámos três exemplos nos enunciados dos estudantes. *Conseguir* (6) exprime a modalidade interna ao participante e remete, no âmbito pragmático (cf. Johnen, 2009), para o resultado de uma ação. *Gostar* e *querer* (7) relacionam-se com a modalidade apreciativa e desiderativa, respetivamente, correspondendo o primeiro a uma avaliação ou motivação para a ação e o segundo à determinação do objetivo acional.

(6) Se o peixe era muito maior e as plantas eram altas, ele **conseguia** ver. (I)

[145] Nos exemplos que apresentaremos dos enunciados produzidos pelos alunos, colocaremos a seguir a cada um, entre parênteses, o número romano correspondente à instituição, tal qual o registo feito na tabela 18. Na segunda fase, acrescentaremos as letras A e B, de acordo com a turma em causa. Não procederemos, agora, a uma análise linguística com o nível de profundidade do capítulo II, na medida em que aqui apenas pretendemos caracterizar as produções modais dos alunos e dar conta da sua diversidade.

(7) Talvez porque **queria** ficar mais bonito. (II)

Em (6), encontramos o verbo *conseguir* utilizado por um aluno que o associa à expressão da condição, o que localiza modalmente o enunciado entre as leituras interna e externa ao participante. Em (7), verifica-se um caso de coocorrência de modais, uma vez que a oração causal em que figura o desiderativo *querer* está sob o escopo do modalizador epistémico *talvez.*

Analisada a distribuição geral de todas as expressões modais pelos vários tipos, podemos, ainda, *aumentar o zoom* e localizar os subtipos modais utilizados pelos alunos na interação (Tabela 26). As estruturas de suputação ao nível da possibilidade epistémica (8 e 9), ou seja, projetadas no momento anterior ao da enunciação, são as mais habituais, resultado expectável quando se pedia aos estudantes que tentassem supor o que teria acontecido na história.

(8) Pode ter deixado cair o chapéu. (IV)
(9) Se calhar, o chapéu caiu. (II)

Em algumas situações, os alunos *transportam* a narrativa para o presente e é a partir do momento da enunciação que formulam predições (subtipo 2), quer no âmbito da probabilidade (subtipo 2b, exemplo 10), quer da possibilidade (subtipo 2a, exemplo 11).

(10) O caranguejo já deve estar desconfiado. (III)
(11) Também pode ser pouco provável. (I)

No domínio deôntico, considerámos relevante distinguir as obrigações particulares das gerais, porquanto constituem, no plano didático, um indicador sobre a capacidade de os estudantes generalizarem adequadamente (mas não abusivamente) algumas das avaliações deônticas que formulam. Por esta razão, surgem na interação recomendações de caráter particular (subtipo 2a, exemplo 12) e atos diretivos de caráter geral (subtipo b, exemplo 13).

(12) O peixe grande não devia ter ficado com o chapéu. (I)
(13) As pessoas têm de estar arrependidas [quando roubam]. (III)

As obrigações fortes são raras na amostra considerada, tal como os atos diretivos de permissão. Mais frequentes são as proibições e as recomendações[146], sobretudo, neste último caso, de âmbito particular.

Tabela 26 – Estruturas modais usadas pelos alunos distribuídas por subtipos

Fil. c/ crianças e jovens		**com frequência**			**sem frequência**		
Tipos modais	**subtipos**	**Inst. IV**	**Inst. I**	**T**	**Inst. III**	**Inst. II**	**T**
Epistémico	1a	27	18	45	19	17	36
	1b	2	5	7	5	3	8
	2a	5	8	13	6	4	10
	2b	1	–	1	1	–	1
Deôntico	1a	–	–	–	1	–	1
	1b	–	2	2	2	1	3
	2a	1	5	6	–	–	–
	2b	–	1	1	3	–	3
	3	–	1	1	–	–	–
	4	–	1	1	5	–	5
EP	1	1	1	2	–	2	2
	2	1	4	5	2	1	3
IP		–	6	6	2	–	2

Epistémico: 1 – suputação; 2 – predição; a – possibilidade; b – probabilidade. **Deôntico**: 1 – obrigação forte; 2 – obrigação fraca/recomendação; 3 – permissão; 4 – proibição; a – obrigação particular; b – obrigação geral. **EP** – modalidade externa ao participante: 1 – apelo/merecimento; 2 – circunstâncias gerais. **IP** – modalidade interna ao participante.

A modalidade externa ao participante também aparece representada neste cenário, quer no subtipo 1 (cf. cap. II, § 7.2.), com a ocorrência de *poder de apelo* (14) e de *dever de merecimento* (15), quer no subtipo 2, referente às circunstâncias gerais que tornam possível ou necessária uma situação (16).

(14) Professor, **pode** vir aqui? (II)
(15) Ele **deve** ser castigado, porque o *merece* está a substituir o *deve*. (IV)
(16) O peixe pequeno disse que não **se conseguia** ver nada. (III)

O enunciado (14) corresponde a uma das intervenções de interação com o docente que assinalámos no início desta subsecção e constitui um exemplo do uso de *poder* como forma de apelar ao alocutário, fórmula ancorada no princípio da delicadeza – cujo domínio o ensino no 1.º CEB tem a função de promover – e que, no capítulo II (cf. § 7.2.), situámos na modalidade externa ao participante, exibindo, todavia,

[146] Na secção seguinte, veremos que as recomendações são veiculadas também pelo verbo *poder*, aceção que não encontrámos nem nos *trechos* de interação oral que agora analisamos, nem nos textos medievais e que, por isso, nos levará a um leve reajustamento da tipologia esboçada no final do capítulo II (cf. § 7.2.).

afinidades com a leitura deôntica. Em (15), intervenção metalinguística produzida no sentido de esclarecer um colega, fica claro o recurso ao *dever* de merecimento pela própria exposição efetuada pelo aluno. O exemplo (16) evoca as circunstâncias externas (a altura da vegetação) que tornam inviável a concretização de uma situação.

Finalmente, a modalidade interna ao participante ocorre tanto no eixo da capacidade (17), como no da necessidade (18). Apresentaremos segmentos que, curiosamente, se articulam na mesma interação.

(17) Podemos falar se soubermos falar (a mesma língua). (I)
(18) Para falarmos essa língua, temos de fazer um curso. (I)

Um dos alunos da turma colocou a pergunta: "Como é que o peixe pode ter falado com o caranguejo se não falam a mesma língua?"[147]. O enunciado constitui um exemplo de sobremodalização, em que a questão e o semiauxiliar *poder* se combinam na veiculação da modalidade epistémica, e funcionou como ponto de partida para um pequeno debate, durante o qual (17) e (18) ocorreram como respostas. Em (17), *poder* assume valor epistémico, enquanto *saber*, que, figurando numa oração condicional, restringe os mundos possíveis evocados pela oração subordinante, remete para a capacidade (e não, ao contrário do que sucede em outros contextos que já observámos, para a leitura epistémica). Em (18), está em causa a necessidade interna de quem pretender falar uma língua, veiculada pelo semiauxiliar *ter de*.

Em suma, verificamos que, com oito/nove anos, as crianças são já capazes de utilizar uma grande variedade de estruturas modais, diversificando usos e funções, embora, para que tal ocorra, se torne necessária a exposição a contextos em que essas construções ocorram, tal como sustentaremos na discussão deste estudo.

2.2.2.3. Os semiauxiliares modais. A concluir a apresentação dos resultados relativos às interações observadas durante o percurso de explicitação, traremos algumas informações sobre os semiauxiliares modais *poder, dever* e *ter de*, considerando a frequência de uso, os tempos verbais em que surgem e particularidades sintáticas que os caracterizam.

[147] Para além das questões modais, torna-se interessante assinalar, aqui, a consciência que as crianças revelam já possuir sobre a diversidade linguística, neste caso, interlinguística. Sobre a importância de promover esta consciência no ensino como parte da educação linguística e literária dos alunos, ver, por exemplo, Cassany (1994) e, no contexto português, Moreira (2011).

Tal como nos textos medievais, também aqui o verbo *poder* é o que ocorre mais habitualmente, o que estará relacionado com a *disponibilidade* modal que evidencia. Quanto aos tempos verbais, os usos confinam-se praticamente ao presente e ao imperfeito do indicativo, com uma única presença do futuro do indicativo e do imperfeito do conjuntivo. A tabela 27 dá conta destas indicações, de que agora nos ocuparemos.

Tabela 27 – Os semiauxiliares modais: frequências e tempos verbais

Fil. c/ crianças e jovens		**com frequência**			**sem frequência**		
Instituição		**Inst. IV**	**Inst. I**	**T**	**Inst. III**	**Inst. II**	**T**
Semiauxiliar modal	*poder*	28	28	56	27	14	41
	dever	3	7	10	7	2	9
	ter de	–	5	5	5	2	7
Tempo verbal	presente ind.	17	26	43	26	12	38
	imperfeito ind.	11	12	23	11	5	16
	futuro ind.	1	–	1	–	–	–
	imperfeito conj.	–	–	–	1	–	1

À semelhança do que sucede com as várias expressões modais, também no que diz respeito a estes verbos a diversidade funcional caracteriza as produções dos alunos. A partir da leitura da figura XXVI (abaixo), constatamos que as turmas que participaram em sessões de FcCJ, em particular uma delas, produzem enunciados mais variados quanto aos subtipos modais. O verbo *poder* é o mais frequente, sendo possível encontrar, nas produções da instituição I, exemplos de quase todos os subtipos: modalidade interna ao participante (19), epistémico de suputação (20), epistémico de predição (21), deôntico de permissão (22) e de proibição (23) e modalidade externa ao participante (24).

(19) **Podem** fazer gestos.
(20) O peixe pequeno **podia** ter fugido.
(21) O caranguejo **pode** pensar que ele roubou o chapéu.
(22) **Podemos** usar os sinais da filosofia?
(23) Se virmos alguém bater em alguém, **não podemos** guardar segredo.
(24) Se o peixe é tão pequeno, **pode**-se esconder no meio das ervas.

Justifica-se apenas acrescentar um exemplo de *poder de apelo* (subtipo 1 da modalidade externa ao participante), presente acima (cf. enunciado 14), para completar o *cenário* modal deste semiauxiliar.

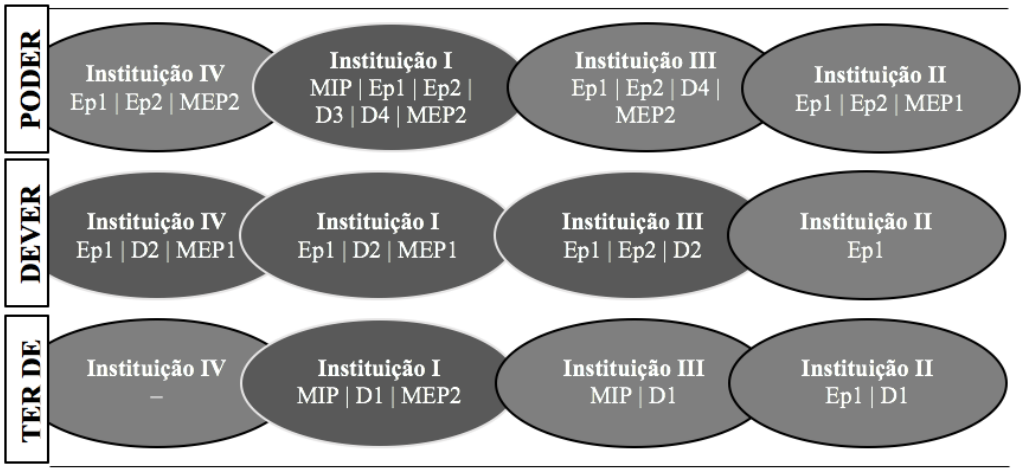


Figura XXVI – Semiauxiliares e subtipos modais por escola

Epistémico: **Ep1** – suputação; **Ep2** – predição. Deôntico: **D1** – obrigação forte; **D2** – obrigação fraca/recomendação; **D3** – permissão; **D4** – proibição. Modalidade externa ao participante: **MEP1** – apelo/merecimento; **MEP2** – circunstâncias gerais. **MIP** – modalidade interna ao participante. A **tonalidade mais escura** em cada modal representa as turmas com maior diversidade de subtipos.

A variabilidade com *dever* é menor, razão pela qual nenhuma das turmas apresenta um número de subtipos superior a três. Encontramos, assim, a modalidade epistémica de suputação (25) e de predição (26), a modalidade deôntica de obrigação fraca (27) e a modalidade externa ao participante, no subtipo *merecimento* (28).

(25) O chapéu já lhe **deve ter caído**. (II)
(26) **Deve ir** para casa do peixinho. (III)
(27) Ele **devia** devolver o chapéu ao dono. (IV)
(28) O peixe pequeno **devia** ser castigado. (I)

Finalmente, *ter de* ocorre com menor frequência e diversidade, de tal modo que nunca foi utilizado numa das turmas. Distribui-se pela modalidade interna ao participante (29), pela obrigação forte (30) e pela modalidade externa ao participante (31).

(29) Quando temos fome, **temos que** comer. (III)
(30) **Tem de** se ter a certeza para se denunciar [alguém]. (II)
(31) Por que é que o peixe **tinha que** ter um chapéu? (I)

No último dos três exemplos (31), a dúvida expressa na questão situa-se no âmbito da leitura epistémica, mas tem sob o seu escopo o uso de *ter de* que

considerámos como modalidade externa ao participante, porque o aluno se questiona sobre quais as circunstâncias (da própria narrativa) que justificariam esta situação.

No que diz respeito aos tempos verbais, o presente do indicativo é o mais frequente, surgindo tanto associado à modalidade epistémica, como a todos os subtipos deônticos e às modalidades interna e externa ao participante. Pode, contudo, estabelecer um contraste, dentro do espectro modal, com o imperfeito do indicativo.

(32) Ele **devia** devolver o chapéu ao dono. (IV)

(33) Roubar não é assim uma coisa boa; **deve**-se contar. (I)

Sendo importante sublinhar, à partida, que a entoação desempenhará aqui um papel importante, parece-nos que (33) corresponde a uma obrigação um pouco mais forte (mas não ao nível de *ter de*), marcada pelo recurso ao presente do indicativo, contrastando com a obrigação fraca expressa pelo imperfeito em (32). Este último tempo verbal, além da função temporal de localização num momento anterior ao da enunciação, pode desempenhar, assim, um duplo papel no plano da modalidade: tornar preferencial a leitura deôntica face à epistémica – com o verbo no presente, (32) poderia assumir a interpretação de necessidade epistémica, aqui *cancelada* pelo imperfeito – e, como acabámos de ver, atenuar a intensidade modal de um enunciado deôntico.

No âmbito das **particularidades sintáticas** que caracterizam o recurso aos semiauxiliares nas produções orais dos alunos com quem desenvolvemos o percurso de explicitação, merece destaque a combinação com o infinitivo composto, que nos surpreendeu pela abundância nas quatro turmas (cf. acima exemplos 20 e 25) e se justifica por ser um *requisito* sintático à formulação de suputações. Por vezes, a estrutura frásica acaba por ser bastante complexa, como se verifica em (34), sem que tal seja necessariamente frequente nesta faixa etária.

(34) O caranguejo **pode estar a pensar** que ele **pode ter feito** alguma coisa de mal. (I)

Aqui, encontramos um exemplo da combinação do modal com o progressivo, ocorrendo, igualmente, na amostra a associação a construções passivas (cf. exemplo 28 acima), de acordo com os valores registados na tabela 28.

Tabela 28 – Os semiauxiliares modais: particularidades sintáticas

Fil. c/ crianças e jovens		com frequência			sem frequência		
Estrutura		Inst. IV	Inst. I	T	Inst. III	Inst. II	T
V. pleno	Infinitivo composto	15	10	25	13	9	22
	Progressivo	–	2	2	2	1	3
	Voz passiva	1	1	2	1	–	1
Modal+pleno	Negação externa	1	6	7	5	–	5
	Negação interna	1	1	2	1	1	2
	condição	2	4	6	4	2	6
	sobremodalização	2	5	7	–	1	1

Se a associação entre os semiauxiliares e as orações condicionais não parece ser problemática, é, contudo, mais raro encontrar um caso em que o próprio modal integre essa oração, tal como constatamos em (35), que é, igualmente, o único exemplo de imperfeito do conjuntivo registado.

(35) Quando temos fome, temos que comer; se não **tivéssemos que** comer, morríamos. (III)

Estamos perante a expressão de uma necessidade interna, embora a construção pareça pouco convencional, ou seja, seria talvez de esperar *se não comêssemos*, mas o aluno, eventualmente *contagiado* pelo uso do modal na oração anterior, acabou por repeti-lo. De resto, a condição figura em enunciados que veiculam diferentes valores modais (cf. exemplos 6, 23 e 24 acima), funcionando como restrição (cf. cap. II, § 1.2.5.) à situação expressa nesses enunciados.

Sendo mais frequente a negação externa, ocorrem, igualmente, alguns exemplos de negação interna e sempre com o verbo *poder* (36 e 37), no âmbito da modalidade epistémica.

(36) O caranguejo **podia não querer** dizer. (IV)
(37) Ele **pode não ter reparado** que o chapéu caiu. (II)

No primeiro caso (36), é o tempo verbal do modal que configura uma suputação, enquanto, no segundo (37), esse subtipo modal é *assegurado* pelo infinitivo

composto. A negação interna não será uma estrutura frequente no discurso dos alunos, mas estará, pelo menos, em fase de instalação[148].

Deixamos para o final a referência à sobremodalização, que aqui estamos a encarar no sentido estrito de combinação de modalizadores epistémicos (cf. cap. II, § 5.5 e 6.4.6.). Como constatamos na tabela 28, ocorrem com maior frequência em turmas que participaram em sessões de FcCJ, porventura mais habituadas a construir enunciados sintaticamente mais elaborados e que integrem este tipo de construções. Além do exemplo comentado em articulação com os enunciados (17) e (18) e do exemplo (34), selecionamos mais três casos (38-40).

(38) Como ele é maior, **se calhar pode ter mais possibilidades** de ver melhor. (IV)
(39) **Se calhar, pode já ter encontrado** o chapéu. (II)
(40) **É claro que** o peixe **pode ter falado** com o caranguejo. (I)

Em (38), torna-se curioso verificar a acumulação de expressões modais com valor epistémico: um marcador discursivo de natureza adverbial (*se calhar*), o semiauxiliar modal *poder* e o nome *possibilidades*. Não é, contudo, de excluir que o nome remeta para a modalidade externa ao participante, se corresponder a circunstâncias externas que favoreçam uma melhor visão da situação. Em (39) e (40), a combinação de *poder* com o infinitivo composto exprime uma suputação epistémica, diferentemente modalizada nos dois casos. No primeiro, o locutor exprime uma convicção mais forte através da expressão predicativa *é claro que*, remodalizando-a e enfraquecendo-a seguidamente (cf. cap. II, § 5.5.). Em (38), o enunciador mantém a intensidade na passagem de *se calhar* para a construção com *poder*.

Importa, aqui, sublinhar, a propósito da sobremodalização mas com evidente projeção na globalidade desta subsecção, a diversidade de estratégias discursivas que, quando devidamente estimuladas, as crianças de oito/nove anos são capazes de produzir com pertinência e adequação. Um ensino programado e sistemático, acompanhado por uma reflexão linguística e metalinguística devidamente direcionada, desempenha um papel fundamental a este nível.

[148] Seria necessário identificar com maior precisão quando estabiliza, na linguagem infantil, uma estrutura como o infinitivo composto, tornando-se, igualmente, proveitoso, num estudo posterior, cruzar dados sobre a aquisição do infinitivo composto e da negação interna pelas crianças com as produções que aqui encontramos, mas tal não é, por agora, o nosso objeto de estudo.

3. Fase II – Questionário

A segunda fase do nosso trabalho consistiu na resposta a um questionário a partir de *O pássaro da cabeça*, de Manuel António Pina (2005), um texto em que a liberdade aparece com um dos valores fundamentais. Aplicámo-lo não só aos alunos que participaram na primeira fase, mas também aos de outras três turmas que não intervieram na fase inicial e que, assim, funcionaram, no âmbito desta variável (*fase do estudo*), como *grupo de controlo*. O objetivo principal foi o de verificar se haveria diferenças consideráveis entre o desempenho dos alunos que foram submetidos ao percurso de aula delineado e aqueles que não foram. Além desta variável – *fase do estudo* –, considerámos novamente eventuais diferenças entre quem frequentou e não frequentou sessões de FcCJ.

3.1. Conceção e elaboração do questionário

Procurámos, neste questionário (anexo 4), seguir o mesmo tipo de competências previstas para a primeira fase da experiência. Não sendo evidentemente possível uma réplica fiel desses indicadores, porque estamos a lidar com recursos diferentes, a serem mobilizados em moldes e tempos diversos, construímos, como pode ver-se na tabela 29, uma sequência de questões em que os alunos tivessem de mobilizar conhecimentos sobre a modalidade.

Os estudantes que participaram nas duas fases foram *alvo* de uma sensibilização anterior a esta temática, com eventuais repercussões na sua gramática interiorizada. No caso do *grupo de controlo*, esses conhecimentos situar-se-iam apenas no domínio do intuitivo sem intervenção prévia, fator que não é possível controlar completamente por não conhecermos todas as experiências anteriores de interação linguística dessas crianças, em contexto formal ou informal. Aliás, no caso dos alunos que tenham participado em sessões de Filosofia com Crianças e Jovens, é bem possível que a mobilização de estruturas modalizadas tenha ocorrido, com maior ou menor grau de reflexão subjacente.

A escolha do texto de Manuel António Pina decorre de várias razões. *O pássaro da cabeça* é recomendado por Maria José Figueiroa-Rego (2015) para uma faixa etária compreendida entre os 5 e os 7 anos, na sua proposta para um Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens (cf. capítulo III). Não nos pareceu

problemático apresentar o texto a um público com uma idade mínima de 8 anos, por não se tratar de um momento de leitura orientada, como aconteceu com a obra de Jon Klassen na primeira fase do estudo, mas de resposta a um questionário sem qualquer apoio do professor.

O texto foi apenas lido em voz alta antes de os alunos começarem a responder às perguntas, não tendo havido qualquer outro momento de explicitação de aspetos presentes no poema. Aliás, a questão n.º 1 figura no documento precisamente no sentido de direcionar a compreensão dos alunos. Não a submeteremos a qualquer tipo de tratamento qualitativo ou quantitativo, porque apenas tínhamos como objetivo orientar os alunos na identificação de *traços* que permitissem sustentar a isotopia da liberdade presente ao longo das estrofes.

Sendo a liberdade uma condição de funcionamento das sessões de FcCJ, cuja metodologia em parte adotámos na primeira parte do estudo, pareceu-nos pertinente que figurasse neste momento. Além disso, a escolha de um autor português (uma vez que o percurso de aula foi delineado a partir da obra de Jon Klassen, escritor e ilustrador canadiano) afigurou-se pertinente, sendo Manuel António Pina, recentemente desaparecido (outubro de 2012), um nome de relevo no panorama nacional, com o qual várias crianças estão familiarizadas. Por fim, a escolha de um poema acompanha a opção por um texto em prosa na primeira fase no sentido de diversificar os materiais selecionados, ilustrando a *paleta* de géneros e subgéneros literários existentes.

Deste modo, a estrutura do questionário apresenta três partes principais: a primeira corresponde à questão 1, com um objetivo motivacional e orientador; a segunda engloba as questões 2 a 6.1. e destina-se especificamente a avaliar competências modais dos alunos através de respostas fechadas; e a terceira, relativa à questão 6.2., tem como propósito estimular a produção textual dos estudantes de modo a verificar se as expressões modais ocorrem no discurso de modo menos controlado, ou seja, um pouco mais espontâneo.

No fundo, procurámos aqui recriar as condições subjacentes aos momentos de debate presentes na primeira fase, embora, como é óbvio, tal não seja completamente possível, porque estamos perante circunstâncias pedagógico-didáticas diversas. Apesar da tentativa no sentido de cumprir alguns requisitos presentes no percurso de aula da primeira etapa do estudo, procurámos introduzir alguma variabilidade face a esses procedimentos, com a preocupação de evitar que os alunos que participaram em ambas

as fases pudessem, na segunda, replicar mecanicamente estratégias seguidas na primeira, o que desvirtuaria a leitura que possamos fazer do seu desempenho.

Na tabela 29 apresentamos os domínios, os conteúdos e as competências subjacentes a cada pergunta do questionário. A preocupação de diversificar domínios esteve, mais uma vez, presente, com a diferença de que não houve aqui momentos relativos à Oralidade, como é natural, marcando presença a Escrita. A presença da modalidade deôntica é mais expectável neste cenário do que sucedeu com o texto selecionado na primeira fase, por estar em causa a liberdade e os valores de obrigação, permissão e proibição radialmente ativados por este lexema, constituindo parte do seu *esquema* nos modelos mentais que dele podemos construir.

Tabela 29 – Competências e conteúdos presentes no questionário

Questões	Domínios	Conteúdos	Competências
1	Leitura	**Poesia** Assunto ideias principais	O aluno identifica os motivemas que percorrem o texto
2.1.	Leitura	**Poesia** estrofe ideia principal **Modalidade deôntica** valores deônticos	O aluno identifica o motivema principal de uma estrofe.
			O aluno seleciona o verbo modal adequado à expressão da possibilidade/permissão
2.2.	Gramática		O aluno faz corresponder verbos modais ao valor que exprimem
3.1.	Gramática	**Modalidade epistémica** gradação de valores	O aluno é capaz de graduar enunciados epistémicos de acordo com a sua intensidade modal.
4	Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** valores modais relação com tempo verbal	O aluno identifica valores modais de probabilidade e obrigação. O aluno distingue valores modais em função do tempo verbal.
5.1.	Gramática	**Modalidades deôntica e epistémica** ambiguidade modal	O aluno é capaz de extrair mais do que uma leitura modal da mesma frase.
6.1.	Gramática	**Modalidade deôntica** gradação de valores	O aluno é capaz de identificar o enunciado deôntico com maior intensidade modal.
6.2.	Escrita e Gramática	**Texto de opinião** argumentos logicamente ordenados conectores argumentativos **Modalidades deôntica e epistémica** valores modais modalidade na manifestação de opiniões	O aluno produz um texto de opinião: utiliza e sequencializa adequadamente argumentos; utiliza conectores argumentativos; recorre com propriedade a expressões que veiculam diferentes valores modais como suporte de uma crença ou convicção

Veremos, seguidamente, de que modo estes conteúdos e competências se projetam nas questões colocadas.

3.2. Apresentação dos resultados

Para tal, organizaremos a apresentação dos resultados tendo em conta a divisão proposta, ou seja, avaliaremos, em primeiro lugar, as questões 2 a 6.1. (§ 3.2.1.), com tratamento estatístico sempre que se justifique, e, posteriormente, a questão 6.2. (§ 3.2.2.), convocando as categorias de análise utilizadas na apreciação dos enunciados observados durante a interação oral, na primeira fase do estudo.

3.2.1. Questões de resposta fechada

Tal como na fase I, também aqui apresentamos em tabela os resultados verificados nas questões de resposta fechada. O registo torna-se um pouco mais complexo, porque passa a considerar duas variáveis (nas linhas): a *fase do estudo* e *a frequência de sessões de FcCJ*. Por esta razão, indicamos, no final de cada variável, o *valor de p* obtido a partir do teste do Qui-quadrado, de modo a que se torne mais imediata a identificação dos dados relevantes.

Além disso, assinalamos os conteúdos em apreço em cada questão (cujo código servirá para referenciação em posteriores comentários), bem como a resposta-alvo. Em *QB4*, apresentamos valores para cada alínea, em virtude das particularidades que esta questão evidencia e que a seu tempo explicitaremos.

Tabela 30 – Percentagem de respostas certas às questões de resposta fechada (Fase II)

Questão		**QB2.1**	**QB2.2**	**QB3**	**QB4**			**QB5**	**QB6.1.**
Conteúdo		valores deônticos		gradação epistémica	valor exp. modais			ambiguidade de *dever*	valor + forte (deôntico)
resp. alvo		*pode*	2 certas	3 certas	QB4.1 *prob.*	QB4.2 *obrig.*	QB4.3 *obrig.*	*ambas*	*tem de*
fases I e II$_{78}$		96,2%	59,0%	46,2%	84,6%	55,1%	66,7%	25,6%	87,2%
só 2.ª fase$_{72}$		97,2%	44,4%	55,6%	63,9%	37,5%	68,1%	40,3%	70,8%
$X^2 - p$ = (M^{te} Carlo)		0,52	0,16	0,51	**0,005**	**0,02**	0,72	**0,04**	**0,01**
c/FcCJ$_{59}$		98,3%	71,2%	52,5%	71,2%	40,7%	67,8%	23,7%	86,4%
s/FcCJ$_{91}$		95,6%	39,6%	49,5%	76,9%	50,5%	67,0%	38,5%	74,7%
$X^2 - p$ = (M^{te} Carlo)		0,66	**0,001**	0,60	0,65	0,28	1,0	0,13	0,16
Total	150	96,7%	52,0%	50,7%	74,7%	46,7%	67,3%	32,7%	79,3%
		145	78	76	112	70	101	49	119

Resp. alvo – resposta esperada/objetivo em cada questão; **fases I e II –** alunos que participaram em ambas as fases do estudo; **só 2.ª fase –** alunos que apenas participaram na 2.ª fase; **c/ ou s/FcCJ –** alunos que frequentaram/não frequentaram sessões de Filosofia com Crianças e Jovens. Na base de cada uma das referências indicamos o número total de alunos por categoria

Em *QB2.1*., está em causa a capacidade de o aluno compreender o texto, selecionando a expressão modal que corresponde ao significado da primeira estrofe, ou seja, reconhecendo a associação entre a expressão da liberdade e o valor de permissão expresso pelo semiauxiliar *poder*, mas não por *ter de*. A quase totalidade dos alunos respondeu acertadamente à questão, que não levantou grandes dificuldades.

A *QB2.2.* retoma as frases da resposta anterior, no sentido de verificar se os estudantes conseguem ligar um verbo modal ao valor que ele veicula: a possibilidade deôntica para *poder* e a obrigação para *ter de*. Surgia um terceiro valor, a vontade, que não corresponderia, neste contexto, a nenhum dos enunciados. Apenas pouco mais de metade dos alunos conseguiu estabelecer as duas correspondências esperadas, o que nos levou a analisar cada uma das respostas, no sentido de perceber onde se situariam as maiores dificuldades.

A associação entre *ter de* e *obrigação* foi identificada por mais de 90% da população, pelo que o problema radica na noção de possibilidade, presente na frase A. A tabela 31 (*output* do SPSS) reproduz os resultados e permite constatar que a maior parte dos alunos que apenas participaram na segunda fase do estudo e a maioria dos que não frequentaram sessões de FcCJ selecionaram a opção *vontade* como valor modal de *poder* neste contexto, razão pela qual a percentagem de sucesso (escolha de *possibilidade*) foi inferior a 50%.

Tabela 31 – Percentagens de resposta relativas à questão QB2.2. (frase A)

			NR	possibilidade	obrigação	vontade	Total
Freq_FcCJ	sim	Count	1	42	0	16	59
		%	1,7%	71,2%	0,0%	27,1%	100,0%
	não	Count	3	37	2	49	91
		%	3,3%	40,7%	2,2%	53,8%	100,0%
Fases	2.ª fase	Count	4	33	1	34	72
		%	5,6%	45,8%	1,4%	47,2%	100,0%
	ambas	Count	0	46	1	31	78
		%	0,0%	59,0%	1,3%	39,7%	100,0%

Nova consulta da tabela 30 permite verificar que estes dados apresentam relevância estatística quanto à influência das sessões de Filosofia na escolha dos estudantes ($p = 0{,}001 < 0{,}05$), o mesmo não sendo possível afirmar quanto à eventual influência do percurso de explicitação promovido na primeira fase do estudo, apesar do valor de êxito superior destes alunos (59% contra 44,4%; $p = 0{,}16 > 0{,}05$), considerados aqui os casos de duas respostas corretas.

Tal como na fase I do estudo, procurámos também nesta etapa avaliar a capacidade de graduar valores modais, ainda não consolidada aos oito anos de acordo com a investigação em aquisição (cf. cap. III, secção 2). Em *QB3*, apenas metade dos alunos foi capaz de responder acertadamente a uma tarefa que consistia em fazer corresponder expressões epistémicas de diferente intensidade modal a quadrículas de diferentes tonalidades, sendo solicitada uma ligação entre o valor modal mais forte e a tonalidade mais forte, e assim sucessivamente. Nas contas finais, verificámos, ainda, que 16% dos estudantes não estabeleceram uma única correspondência correta. As diferenças nas duas variáveis consideradas não são aqui relevantes do ponto de vista estatístico, embora tenhamos constatado melhor desempenho nos estudantes da segunda fase.

A *QB4* justifica uma abordagem particular. Apresentámos três frases pedindo que, a cada uma, os sujeitos associassem um, e apenas um, valor modal, entre probabilidade e obrigação. Vamos aqui retomá-las:

(41) A solidão deve assustar as pessoas.
(42) A solidão devia assustar as pessoas.
(43) Os bons amigos devem fazer companhia aos outros.

O nosso objetivo era o de testar certos efeitos associados ao verbo *dever*. Em (41), o recurso ao presente do indicativo torna preferencial a leitura epistémica, tanto mais que se trata de uma situação não controlável pelo sujeito. No entanto, a interpretação deôntica é também viável, sobretudo se *assustar* for metaforicamente entendido no sentido de *preocupar*, sendo, nesse caso, o enunciado parafraseável por *É recomendável que as pessoas se preocupem com a solidão* (obrigação fraca) e constituindo *as pessoas* o alvo e o agente deônticos. Este último raciocínio é aplicável a (42), favorecendo o imperfeito do indicativo o valor de obrigação, com a ideia de contrafactualidade eventualmente associada[149]. Em (43), parece estar em causa a leitura deôntica, induzida pelo caráter genérico da frase, com um valor de obrigação moral. Foi, assim, em função deste raciocínio que adotamos como respostas preferenciais a probabilidade em (41) e a obrigação em (42) e (43), tendo, contudo, a consciência de

[149] Se, na frase, figurasse, por exemplo, o localizador temporal *Naquele tempo*, a leitura epistémica seria novamente possível, como em *Naquele tempo, a solidão devia assustar as pessoas; pelo menos, é o que eu imagino*. Tal significa que, apesar de o valor deôntico surgir associado ao imperfeito, ele é sobretudo construído composicionalmente e, muitas vezes, em função de condições pragmático-discursivamente criadas.

que, sobretudo no primeiro caso, essa avaliação não é pacífica, o que poderá condicionar os resultados obtidos.

Sendo a primeira frase (*QB4.1*.) a que maior problema *de consciência* nos levanta, foi, todavia, a que evidenciou maior índice de acerto na resposta. Em *QB4.2*. residiram as maiores dificuldades, na medida em que menos de metade da população foi capaz de assinalar o valor deôntico do imperfeito do indicativo. Um pouco mais de dois-terços dos alunos apontou a obrigação como interpretação preferencial em *QB4.3*. A participação prévia dos estudantes num percurso de explicitação poderá ter tido uma influência positiva no seu desempenho em *QB4.1.* e *QB4.2.,* com diferenças estatisticamente significativas para os colegas que apenas intervieram na segunda fase ($p = 0,005 < 0,05$ e $p = 0,02 < 0,05$, respetivamente), o mesmo não sucedendo em *QB4.3*. ($p = 0,72 > 0,05$). Os valores surgem invertidos na variável *frequência de sessões de FcCJ*, de tal modo que, aqui, quem não participou obtém melhores resultados.

A deteção da ambiguidade modal de *dever* foi avaliada em *QB5*, procedimento já adotado na primeira fase. Também aqui as dificuldades foram elevadas, com apenas um-terço dos sujeitos a conseguir identificá-la nos enunciados apresentados, embora a distribuição pelas opções tenha sido equitativa: 32,7% optaram pela leitura epistémica, 34% pela interpretação deôntica e 32,7% escolheram ambas. Nesta questão, a prestação dos estudantes que participaram em ambas as fases e a daqueles que frequentaram sessões de FcCJ foi inferior (e com níveis de significância na primeira destas variáveis) à dos que não foram sujeitos a essas mesmas condições, para quem a opção *ambas* seria a mais adequada.

Tabela 32 – Percentagens de resposta relativas à questão QB5

			NR	frase A (Ep.)	frase B (D)	ambas	Total
Freq_FcCJ	sim	Count	0	24	21	14	59
		%	0,0%	40,7%	35,6%	23,7%	100,0%
	não	Count	1	25	30	35	91
		%	1,1%	27,5%	33,0%	38,5%	100,0%
Fases	2.ª fase	Count	1	17	25	29	72
		%	1,4%	23,6%	34,7%	40,3%	100,0%
	ambas	Count	0	32	26	20	78
		%	0,0%	41,0%	33,3%	25,6%	100,0%

Numa avaliação mais pormenorizada (Tabela 32, que contém o *output* do SPSS), é possível constatar que tanto os alunos que intervieram em ambas as etapas do estudo (41%) como os que participaram previamente em sessões de FcCJ (40,7%)

selecionaram com mais frequência a frase A, com interpretação epistémica, seguida, também em ambos os grupos, da leitura deôntica e só em último lugar surge a resposta-alvo.

Finalmente, procurámos verificar, em *QB6.1*., se os alunos conseguiriam, perante duas hipóteses, identificar aquela que exprime a obrigação mais forte, quando confrontamos *dever* e *ter de*, e as respostas certas situaram-se perto dos 80%. Os alunos que estiveram presentes nas duas fases do estudo obtiveram um desempenho superior aos restantes, o mesmo sucedendo com aqueles que apresentavam experiência prévia em sessões de FcCJ, mas apenas no primeiro dos cenários a diferença é estatisticamente significativa ($p = 0{,}01 < 0{,}05$ e $p = 0{,}16 > 0{,}05$, respetivamente).

A propósito das duas variáveis que temos estado a considerar, procurámos perceber se teria havido alguma influência do percurso de explicitação da primeira fase sobre os alunos que frequentaram as sessões de FcCJ. Para tal, isolámos as respostas dos 59 estudantes nessas condições, correspondendo 34 ao número de sujeitos que intervieram em ambas as etapas do estudo e 29 aos que apenas responderam ao questionário da fase II. Os resultados figuram na tabela 33.

Tabela 33 – Percentagem de respostas certas dos alunos que frequentaram sessões de FcCJ

Questão	**QB2.1**	**QB2.2**	**QB3**	**QB4**			**QB5**	**QB6.1**
Conteúdo	valores deônticos		gradação epistémica	valor exp. modais			ambiguidade de *dever*	valor + forte (deôntico)
resp. alvo	*pode*	2 certas	3 certas	QB4.1 *prob.*	QB4.2 *obrig.*	QB4.3 *obrig.*	*ambas*	*tem de*
fases I e II$_{34}$	100%	70,6%	47,1%	82,4%	44,1%	70,6%	20,6%	88,2%
só 2.ª fase$_{25}$	96%	72%	60%	56%	36%	64%	28%	84%
$X^2 - p$ = (M^{te} Carlo)	0,87	0,90	0,47	**0,05**	0,72	0,80	0,78	0,93

Das oito questões avaliadas, há cinco em que o desempenho dos alunos que na primeira fase participaram na aula é superior ao dos demais colegas e apenas numa única situação (*QB4.1*.) essa diferença se situa no limiar da relevância estatística.

Como síntese desta subsecção, podemos afirmar que apenas em duas das questões desta fase os estudantes apresentam, na contabilização geral, valores inferiores a 50%, revelando-se estatisticamente relevante a presença anterior no percurso de explicitação em três casos (*QB4.1., QB4.2*. e *QB6.1*.), enquanto a participação em sessões de FcCJ apenas se afigurou produtiva numa das perguntas (*QB2.2*).

Depois de analisadas as respostas fechadas do questionário da fase II, resta-nos, agora, apreciar a questão de resposta aberta.

3.2.2. Questão de resposta aberta

Em *QB6.2.*, procurámos reproduzir algumas das circunstâncias subjacentes aos momentos de interação oral presentes na primeira fase do estudo, nomeadamente a possibilidade de os alunos se exprimirem, num pequeno texto de opinião, sobre um determinado tema, através de enunciados que pudessem conter expressões modais. Versando o texto de Manuel António Pina a liberdade, decidimos explorar, nesta questão, a liberdade de cantar, colocando a seguinte pergunta: *Será que só quem sabe cantar pode fazê-lo?*

No sentido de fornecer aos alunos pistas sobre vias a explorar na resposta, num efeito de *impregnação do imaginário*, adicionámos algumas subquestões: *Quem não sabe cantar pode cantar? Deve cantar se lhe der prazer ou deve esconder que não sabe? Só se tem prazer quando se faz algo bem feito? Devemos dizer a alguém que canta por prazer que está a cantar mal?*

A opção que assumimos teve efeitos positivos e negativos. Por um lado, estimulou a produção de frases que fossem além do mero *sim/não*, contendo, como veremos, várias expressões modais. Por outro, e como os alunos se preocuparam muito em responder diretamente às perguntas (mesmo que a instrução fosse *Tem em consideração as seguintes questões.*), o produto final não foi um texto, mas um conjunto de frases sem ligação entre si, sem que tal impeça a avaliação dos critérios principais presentes na fase I.

Registámos numa grelha semelhante à utilizada na primeira etapa do estudo (anexo 5) todos os atos discursivos contendo expressões modais[150], evidenciando, para cada um, tipo e subtipo modal e, no caso dos semiauxiliares, o tempo verbal e algumas particularidades sintáticas como a associação entre modalidade e a expressão da condição, o efeito do operador de negação e a presença de casos de sobremodalização. Porque ocorrem no *corpus*, acrescentámos dois outros aspetos linguísticos: a presença do advérbio restritor *só* e a construção *dever de*, típica do português medieval, mas que ainda ocorre em certas regiões e estratos socioculturais na atualidade, como assinalámos no capítulo II. Cruzaremos cada um destes critérios com as duas variáveis em apreço: a *fase do estudo* e a *frequência prévia de sessões de FcCJ*.

[150] Nesta etapa, optámos por não contabilizar as intervenções dos alunos, ao contrário do que fizéramos na primeira fase. Na altura, a participação era espontânea e distribuía-se ao longo da leitura do texto, sendo relevante verificar que contexto discursivo motivou mais intervenções; desta feita, era *obrigatória* e confinada ao momento de preenchimento do questionário, em particular na resposta a QB6.2.

3.2.2.1. Tipos e subtipos modais. Começamos pela análise das expressões modais e respetiva distribuição por tipos e subtipos (Tabela 34). Em função dos exemplos encontrados, restringimos a grelha de avaliação, abdicando da distinção entre suputação e predição e entre obrigação geral e obrigação particular. A nível epistémico, os alunos projetam as suas afirmações no futuro, pelo que não há lugar à identificação de suputações. No plano deôntico, e porque a questão de partida é genérica, também o são as respostas, razão pela qual não ocorrem exemplos de obrigações particulares. Não encontrámos, de igual modo, enunciados com *poder de apelo* ou *dever de merecimento*, pelo que, no âmbito da modalidade externa ao participante, apenas se justifica identificar o subtipo 2, referente às circunstâncias gerais que tornam possível ou necessária uma situação.

Tabela 34 – As estruturas modais distribuídas por subtipos

Instituição	Turmas	Epistémico				Deôntico						EP		IP	
		a	**b**	**T**		**1**	**2**	**3**	**4**	**T**		**2**		–	
IV	A	11	2	13		–	9	3	–	12		4		–	
I	A	15	2	17		2	18	13	2	35		–		1	
	B	11	1	12		–	5	5	1	11		2		1	
III	A	–	–	–		4	14	6	–	24		1		3	
	B	11	–	11		5	10	11	1	27		5		3	
II	A	16	–	16		1	9	3	–	13		3		–	
	B	10	1	11		3	13	8	3	27		1		–	
Totais	Fases I e II_{78}	42	4	*46*	**0,5**	7	50	25	2	*84*	**1,0**	*8*	**0,1**	*4*	**0,05**
	Fase II_{72}	32	2	*34*	**0,4**	8	28	24	5	*65*	**0,9**	*8*	**0,1**	*4*	**0,05**
	c/ $FcCJ_{59}$	37	5	*42*	**0,7**	2	32	21	3	*58*	**0,9**	*6*	**0,1**	*2*	**0,03**
	s/ $FcCJ_{91}$	37	1	*38*	**0,4**	13	46	28	4	*91*	**1,0**	*10*	**0,1**	*6*	**0,06**

Epistémico: a – possibilidade; b – probabilidade. **Deôntico**: 1 – obrigação forte; 2 – obrigação fraca/recomendação; 3 – permissão; 4 – proibição. **EP** – modalidade externa ao participante: 2 – circunstâncias gerais. **IP** – modalidade interna ao participante.
Notas: o valor indicado na base das variáveis corresponde ao número total de alunos na parte da amostra considerada. O valor a **negrito** corresponde à média. As turmas A participaram em ambas as fases, enquanto as turmas B apenas intervieram na segunda fase.

Uma vez que os alunos teriam de pronunciar-se sobre comportamentos de outras pessoas, seria de esperar uma presença mais significativa da modalidade deôntica, o que se confirma, com valores que, em média, duplicam os referentes à modalidade epistémica, tanto nas contas gerais, como em qualquer uma das duas variáveis em apreço. A diferença é tão mais relevante quanto a expressão dos valores deônticos se confina, no *corpus* analisado, aos semiauxiliares modais, o que não sucede na expressão da crença.

A *paleta* deôntica (que ilustraremos na subsecção dos semiauxiliares) regista plena concretização em três das sete turmas, em cujos enunciados surgem exemplos de obrigação forte, recomendação, permissão e proibição. O primeiro e o último dos subtipos, que correspondem aos valores impositivos, são os menos frequentes, enquanto as obrigações fracas ocorrem em maior número, não se verificando divergências, neste *alinhamento*, ao nível das variáveis contempladas. São os alunos que participaram em ambas as fases e aqueles que não frequentaram sessões de FcCJ os que produzem mais enunciados deônticos, embora a diferença, ao nível da média, se situe apenas em 0,1.

As três turmas que registam um número mais elevado de exemplos de obrigações fortes são, simultaneamente, aquelas em que menos figuram os enunciados epistémicos, o que pode indiciar uma menor propensão para modalizar o discurso, com a particularidade de uma das turmas não apresentar sequer um único exemplo deste tipo modal. A modalidade epistémica está, contudo, mais presente nas turmas que participaram no percurso de explicitação (durante o qual, recorde-se, se promoveu o seu uso) e nas que já experimentaram a metodologia promovida pela FcCJ.

Além dos semiauxiliares, há, tal como verificámos na fase I, outros recursos que permitem veicular a modalidade epistémica na amostra analisada. Como já os caracterizámos a propósito da etapa anterior (cf. § 2.2.2.2), limitar-nos-emos, agora, a apresentar exemplos, que se distribuem por verbos como *achar* (44), expressões predicativas como *é claro que* (45) e tempos verbais como o futuro (46) ou o condicional (47).

(44) Eu **acho** que quem não sabe cantar pode cantar. (I, Turma B)
(45) As pessoas que não sabem cantar **é claro que** podem cantar. (I, Turma A)
(46) Essa pessoa **ficará** ofendida. (IV)
(47) Se treinar mais **seria** um otimo cantor[151]. (II, A)

Enquanto, na primeira fase, o futuro surge uma única vez e associado a um semiauxiliar modal, aqui ocorre, tal como o condicional, associado a verbos não modais, sendo, portanto, o *responsável* pela leitura epistémica.

No quadro das modalidades não epistémicas, encontramos, ainda, o verbo *gostar* com valor apreciativo (48) e *precisar* transmitindo a necessidade interna (49).

[151] Procederemos à transcrição das frases tal qual os alunos as registaram, sem a preocupação de efetuar correções nos planos ortográfico, morfossintático ou lexical.

(48) A pessoa pode **gostar** [de cantar], mas fazer mal. (IV)
(49) As pessoas que não sabem cantar **não precisam** de ter medo de cantar e não devem ter medo de cantar. (I, A)

Em (48), *gostar* combina-se com o modal *poder*, que aqui assume valor epistémico e coloca o verbo de apreciação no seu escopo. Em (49), surge uma sequência interessante do ponto de vista enunciativo, com uma gradação, não dentro do mesmo valor, mas discursivamente marcada entre valores modais diferentes (necessidade interna e recomendação deôntica), na medida em que constitui a preservação e até valorização da face positiva dos eventuais destinatários do enunciado.

Além dos verbos *precisar* e *saber* (no sentido de *ter capacidade de*), a modalidade interna ao participante ocorre representada pelo nome *possibilidade*, como verificamos em (50).

(50) Toda a gente tem **possibilidades** [de cantar]. (III, A)

Parece-nos que, neste caso, o nome *possibilidade* apresenta um sentido equivalente a *capacidade*, razão pela qual o incluímos neste tipo modal, embora não se exclua completamente a leitura epistémica. Assinalamos, desde já, que esta ambiguidade modal se verifica também, em alguns enunciados, entre a modalidade interna ao participante e a modalidade deôntica.

(51) Quem não sabe cantar **tem de treinar** muito. (III, B)

Em (51), admitimos como igualmente viável a leitura de necessidade interna (*precisar de*) ou a de necessidade deôntica (*ser obrigado a*). A hesitação pode verificar-se também entre a possibilidade interna e a possibilidade não epistémica, tal como fica patente em (52).

(52) Acho que quem não sabe cantar **pode aprender** a cantar. (I, B)

Neste caso, a interpretação de *pode aprender* tanto envolve a capacidade do sujeito, como a existência de circunstâncias externas que tornem viável a situação. À

exceção de uma ocorrência que analisaremos adiante, a modalidade externa ao participante é sempre veiculada, como neste caso, pelo verbo *poder*.

Consideradas as diferentes formas de expressão das modalidades presentes na amostra, passaremos agora a uma análise mais pormenorizada dos semiauxiliares *poder, dever* e *ter de*, embora alguns dados tenham já sido equacionados nesta subsecção.

3.2.2.2. Os semiauxiliares modais. Tal como na primeira fase, também aqui anotaremos a frequência com que estes verbos ocorrem no *corpus* e os tempos verbais a que mais habitualmente se associam. Num segundo momento, avaliaremos certas particularidades sintáticas, colocando o enfoque em aspetos que na fase I do estudo não se evidenciaram.

O verbo *poder* é aquele que mais vezes ocorre nos enunciados produzidos pelos alunos (cf. tabela 35), mas os demais semiauxiliares, sobretudo *dever*, registam uma utilização superior face ao que observámos na interação oral da etapa anterior, o que, certamente, se relacionará com o pendor mais deôntico de *QB6.2.* face à prevalência das estruturas epistémicas na fase I, tanto mais que *dever* veicula prototipicamente o valor de obrigação. Há inclusive uma turma em que este verbo surge com maior frequência (quase o dobro) do que *poder*, sendo exatamente o mesmo grupo que não produz qualquer enunciado de natureza epistémica (cf. tabela 34).

Tabela 35 – Os semiauxiliares modais: frequências e tempos verbais

Instituição	**Turmas**	**Semiauxiliares modais**						**Tempos verbais**			
		poder		***dever***		***ter de***		**presente ind.**		**imp. ind.**	**cond.**
IV	A	10		9		2		20		–	–
I	A	19		18		2		40		–	–
	B	14		6		–		19		–	–
III	A	8		14		5		25		–	1
	B	24		10		5		38		–	–
II	A	15		8		1		22		1	1
	B	15		14		5		34		–	–
Totais	Fases I e II_{78}	52	**0,6**	49	**0,6**	10	**0,1**	107	**1,3**	1	2
	Fase II_{72}	53	**0,7**	30	**0,4**	10	**0,1**	91	**1,2**	–	–
	c/ $FcCJ_{59}$	43	**0,7**	33	**0,5**	4	**0,06**	79	**1,3**	–	–
	s/ $FcCJ_{91}$	62	**0,6**	46	**0,5**	16	**0,1**	119	**1,3**	1	2

Notas: o valor indicado na base das variáveis corresponde ao número total de alunos na parte da amostra considerada. O valor a **negrito** corresponde à média. As turmas A participaram em ambas as fases, enquanto as turmas B apenas intervieram na segunda fase. **Outros verbos modais**: conseguir, parecer, gostar, saber, achar, pensar, querer.

O *peso* desta turma nas contas totais faz com que, entre os alunos que participaram em ambas as fases, exista um equilíbrio na média observada quanto aos

usos de *poder* e *dever*, valor que regista um desfasamento a favor do primeiro modal entre os estudantes que apenas intervieram na segunda etapa da investigação.

O presente do indicativo figura como tempo verbal quase exclusivo na amostra, o que se compreende por duas razões principais: a ausência de estruturas de suputação, que, por vezes, mobilizam o imperfeito acompanhado pelo infinitivo composto (também ausente, como veremos) e aqui *cedem lugar* às predições; e a presença frequente de generalizações, como acima explicámos, que favorecem o recurso a este tempo verbal. Projetando-se as situações descritas pelos alunos no futuro relativamente ao momento da enunciação, justifica-se a ausência de tempos que remetam para o passado, pelo que a única ocorrência do imperfeito (53) apresenta um valor modal de obrigação fraca, tal como sucede com o condicional, num dos exemplos registados (54).

(53) Eu acho que quem não sabe cantar pelo menos **podia** tentar. (II, A)
(54) Se não fizer-mos bem não **deveria-mos** ter prazer. (III, A)

Em ambos os enunciados, a combinação do modal com o imperfeito e o condicional contribui para construir a ideia de *recomendação*, a que se acrescenta, em (54), uma contraexpectativa gerada pelo condicional *aplicado* a *dever* e pela construção condicional.

Este subtipo modal, a *recomendação*, surge aqui no espectro do verbo *poder*, uso que não encontrámos nos textos medievais, nem durante as interações orais da primeira fase do estudo, pelo que se justifica que lhe concedamos agora alguma atenção, tanto mais que são várias as turmas que o utilizam (cf. tabela 36 abaixo).

Em (53), o locutor evidencia a existência de uma possibilidade não epistémica de que outro sujeito (seja ou não o seu alocutário) atue de uma determinada forma, o que aproxima este uso da modalidade externa ao participante. Apesar disso, optámos por situá-lo na esfera deôntica, pelas razões que agora explicitaremos e que nos levam a recuperar exemplos de usos de *poder* situados em *zonas de fronteira modal* (cf. cap. II, §§ 6.4.2. e 7.2.).

(55) E esto **podes tu bem veer**, por prova desta espada ca tu vees, que milhor cavaleiro ca ti a ganhou (DSG, 20; 6d)
(56) Professor, **pode vir** aqui? (II, A)
(57) Quem não sabe cantar **pode cantar**. (II, B)

Os enunciados (55), presente nos textos medievais analisados no capítulo II, e (56), da fase I deste estudo, são exemplos de *poder de apelo*, um dos subtipos da modalidade externa ao participante. Como explicámos na análise dos textos medievais (cf. cap. II, § 6.4.2.), este uso envolve certo tipo de verbos, como *ver* ou *entender*; a segunda pessoa gramatical, que em (56) está presente num subentendido *você*; e, embora remeta para circunstâncias propícias a uma determinada situação, o *interesse* do locutor, que dirige um apelo ao seu alocutário. Esse interesse pode ser, até, a vontade de persuadir o interlocutor da sua própria opinião, razão pela qual o ligámos, no capítulo II (cf. § 7.2.), num *efeito circular*, à expressão da crença.

Por seu turno, o exemplo (57) configura um uso típico de permissão (modalidade deôntica), que pode ser construído na segunda ou na terceira pessoas (sendo aqui indireto) e coloca o foco pragmático no alocutário e no seu interesse. Ora, é por via destes dois motivos (o foco situado no interlocutor e a possibilidade de recurso às segunda ou terceira pessoas) que incluímos o *poder de recomendação* no âmbito deôntico, pese embora se aproxime muito da modalidade externa ao participante por deixar subentendida a existência de condições para que algo ocorra.

(58) **Pode tentar** aprender. (IV)
(59) Quem canta mal não deve ter vergonha, **pode só fazer** *play back*. (I, A)
(60) Se uma pessoa não souber cantar, **pode treinar** muito. (II, B)

Nos enunciados (58-60), encontramos três exemplos presentes nas respostas a *QB6.2*. que ilustram o que acabámos de afirmar. O locutor enuncia, pensando no interesse de outros e não no seu próprio, um conselho face àquilo que lhe parece mais adequado alguém fazer. Trata-se de uma recomendação na esfera da qual beneficiário deôntico e fonte deôntica não coincidem, o que distingue este uso do *poder de apelo*. Por esta razão, incluímos, na *paleta* modal de *poder* deôntico, a *recomendação* ao lado da *permissão* como atos discursivos não impositivos, situados no âmbito da obrigação fraca (cf. as *Considerações finais* desta tese para uma atualização da proposta tipológica que apresentámos no § 7.2. do capítulo II).

As afinidades aqui esboçadas entre apelo e recomendação constituem, apesar das diferenças entre ambos, mais um exemplo da relação de hiperonímia e hiponímia entre a modalidade externa ao participante e a modalidade deôntica, na sequência do

que propõem, nos seus mapas semânticos, van der Auwera e Plungian (1998), de tal modo que a segunda configura, nos planos moral, ético e legal, uma especificação da primeira.

Analisada esta *inovação* face ao que encontrámos em momentos precedentes da nossa investigação, sintetizaremos agora (Tabela 36) o espectro modal dos três semiauxiliares.

Tabela 36 – Semiauxiliares e subtipos modais por turma

Instituição	Turmas	Semiauxiliares modais		
		poder	***dever***	***ter de***
IV	A	Ep, D2, D3, MEP2	D2, MEP2	D3
I	A	Ep, D2, D3, D4	Ep, D2	D1
	B	**MIP, Ep, D3, D4, MEP2**	Ep, D2	–
III	A	MIP, D3, MEP2	D2	**MIP, D1**
	B	**MIP, Ep, D3, D4, MEP2**	D2	**MIP, D1**
II	A	Ep, D2, D3, MEP2	D2, MEP2	D1
	B	**Ep, D2, D3, D4, MEP2**	**Ep, D1, D2**	**D1, D3**

Ep – epistémico. Deôntico: **D1** – obrigação forte; **D2** – obrigação fraca/recomendação; **D3** – permissão; **D4** – proibição. Modalidade externa ao participante: **MEP2** – circunstâncias gerais. **MIP** – modalidade interna ao participante. A **negrito** as turmas com maior diversidade modal por semiauxiliar.

Verificamos que as três turmas que apenas participaram na segunda fase do estudo evidenciam uma maior diversidade modal no uso de *poder*, registo que se associa a uma dessas turmas também no caso de *dever* e de *ter de*. Porque já na fase I apresentámos exemplos de produções dos alunos neste âmbito, não vamos agora proceder de igual modo, mas apenas analisar certas particularidades.

Relativamente a *ter de*, já assinalámos a ambiguidade (cf. exemplo 51) entre as leituras de necessidade interna e de obrigação forte, que, constituem, ao mesmo tempo, as duas possibilidades mais habituais de uso deste semiauxiliar. Acrescentaremos somente a interpretação de permissão (61-62) desencadeada por operadores de negação.

(61) Deve cantar se lhe der praser porque **ningem tem de ter** vergonha. (IV)
(62) Tem pessoas para ajudar e **não tem de esconder**. (II, B)

Nestes casos, como observámos em vários momentos no capítulo II (cf. por exemplo § 5.3), a negação externa de *ter de* corresponde a uma negação interna de *poder*, o que viabiliza as paráfrases *as pessoas podem não ter vergonha* (61) e *pode não esconder* (62), configurando, assim, uma permissão.

No caso de *dever*, verifica-se uma maior variabilidade face à etapa I do estudo, que envolve, além das já esperadas leituras epistémica e de obrigação fraca, a

modalidade externa ao participante no subtipo 2 (63), focando as circunstâncias que tornam algo necessário, e a obrigação forte (64) ativada pelo operador de restrição *só*.

(63) Eu acho que as pessoas devem saber [que cantam mal]. (II, A)
(64) Só deve cantar se souber. (II, B)

Em (63), as circunstâncias tornam necessário que a pessoa saiba que canta mal, enquanto em (64) a combinação do advérbio *só* com a oração condicional cria uma forte restrição ao ato de cantar, razão pela qual assumimos aqui a existência de uma obrigação forte, quase uma proibição, e não de uma mera recomendação, uso mais habitual para *dever*, situação parafraseável por *A pessoa só tem permissão para cantar se souber*.

As operações de restrição total ou parcial que incidem sobre os semiauxiliares são, aliás, uma das **particularidades sintáticas** que agora analisaremos, bem como a sobremodalização e a ocorrência de *dever* com preposição. As principais informações quanto à frequência destes dados estão registadas na tabela 37.

Tabela 37 – Os semiauxiliares modais: particularidades sintáticas

Instituição	**Turmas**	**neg. externa**		**restrição c/ *só***		**condição**		**sobremod.**		**prep. c/*dever***	
IV	A	5		–		5		2		–	
I	A	13		3		5		1		–	
	B	3		1		4		1		–	
III	A	3		1		3		–		2	
	B	6		3		5		1		–	
II	A	5		–		3		3		–	
	B	10		1		8		1		–	
Totais	Fases I e II_{78}	26	**0,3**	4	**0,05**	16	**0,2**	6	**0,07**	2	**0,02**
	Fase II_{72}	19	**0,2**	5	**0,06**	17	**0,2**	3	**0,04**	–	
	c/ $FcCJ_{59}$	21	**0,3**	4	**0,06**	14	**0,2**	4	**0,06**	–	
	s/ $FcCJ_{91}$	24	**0,2**	5	**0,05**	19	**0,2**	5	**0,05**	2	**0,03**

Notas: o valor indicado na base das variáveis corresponde ao número total de alunos na parte da amostra considerada. O valor a **negrito** corresponde à média. As turmas A participaram em ambas as fases, enquanto as turmas B apenas intervieram na segunda fase. **Outras estruturas**: sem registo de *negação interna, infinitivo composto, progressivo e voz passiva*.

Um primeiro aspeto que merece relevo é o facto de não ocorrerem exemplos de infinitivo composto, progressivo ou voz passiva, construções que encontrámos nas interações orais durante a primeira fase do estudo. O facto de os enunciados se referirem a situações posteriores ao momento da enunciação ajudará a compreender a ausência das duas primeiras.

Procuraremos seguidamente avaliar os vários tipos de restrição que operam sobre os semiauxiliares modais. Face à primeira etapa da nossa investigação com turmas de 1.º ciclo do Ensino Básico, verificamos que, desta vez, não existem exemplos de negação interna, mas surgem nove com o advérbio restritor *só*, ausente das interações da primeira fase e dos textos medievais que analisámos[152].

Este tipo de advérbios (designados *advérbios de foco* ou *restritores*) surge com a função de focalizar um constituinte, processo que "tem como consequência uma interpretação de exaustividade" (Costa & Costa, 2001: 25). Face ao enunciado (64), uma paráfrase possível seria: *A única situação em que a pessoa pode cantar é se souber fazê-lo*. A exaustividade ocorre em situações de focalização contrastiva, como as construções clivadas, razão pela qual *só, somente* e *unicamente* se consideram advérbios de foco.

Do ponto de vista sintático, "refira-se que estes advérbios se caracterizam por ocorrerem junto dos constituintes que modificam" (Brito, 2003: 422), propriedade que se verifica habitualmente (adiante veremos uma exceção) e que faz variar a leitura da frase de acordo com o constituinte focalizado, tal como ocorre com vários outros advérbios com função de operador, como, por exemplo, *não*. Por essa razão, proporemos uma análise das produções dos alunos tendo em conta as várias operações de restrição observadas, registadas na figura XXVII.

Deôntico	permissão				proibição
Epistémico	possibilidade				impossibilidade
Operação	sem restrição		restrição parcial		restrição total
Operador			orações condicionais advérbio *só*		negação

Figura XXVII – Operações de restrição sobre os semiauxiliares modais

Atendendo a que a negação e a expressão da condição foram já avaliadas noutros momentos (cf. cap. II e, neste capítulo, § 2.2.2.3.), apenas as abordaremos agora na sua relação com o advérbio *só*. Este operador de restrição parcial pode combinar-se com todos os semiauxiliares e com a expressão de diferentes tipos e subtipos modais. No *corpus* estudado, encontrámos exemplos no âmbito da obrigação forte (65), da

[152] Nos textos medievais, o exemplo mais próximo que encontrámos com *só* foi o seguinte: "sabede que, se ũ cavaleiro soo pode dar cima ao que el começou, el o acabará" (DSG, 230; 86a). Neste caso, contudo, *só* é um adjetivo que qualifica o nome *cavaleiro*, sobre ele aplicando uma restrição, e não um advérbio que opera sobre o semiauxiliar *poder*.

recomendação (66), exemplos acima analisados, da permissão (67) e da modalidade epistémica (68).

(65) **Só deve cantar** se souber. (II, B)
(66) Quem canta mal não deve ter vergonha, **pode só fazer** *play back*. (I, A)
(67) **Só pode cantar** quem sabe cantar. (III, A)
(68) Eu acho que **só deve ter** prazer quando faz algo bem feito. (I, B)

O efeito de restrição obtido pelo advérbio *só*, isolado ou combinado com orações condicionais, pode ser graduado, razão pela qual representamos na figura XXVII diferentes tonalidades intermédias. Em (69), registamos algumas variações a (65) que dão conta dessa escalaridade:

(69) a. Deve cantar **se** souber.
b. **Só** deve cantar **se** souber.
c. **Só** deve cantar **se** souber **e se** tiver boa voz.
d. **Só** deve cantar **se** se sentir com confiança.
e. Na festa da próxima semana, **só** deve cantar e dançar.

Em (69a), a condição restringe a obrigação fraca[153], intensificada em (69b) pela *acumulação* de restritores, uma vez que se combinam a condição e o advérbio *só*. Esse efeito de restrição é ainda maior em (69c) pela adição de nova condição, mas em (69e), o acréscimo de "e dançar" acaba por reduzir o número de cenários em que a restrição se aplica. Neste caso, a restrição amplia o leque de possibilidades, efeito obtido, porém, num enunciado com uma estrutura sintática diferente da que está presente nos anteriores. Na verdade, *só* parece operar sobre os verbos plenos e não sobre *dever*, tal como sucede com a negação. Com a leitura epistémica, o cenário será semelhante, como verificamos em (68), enunciado em que a oração temporal assume uma função semelhante à condição.

Situando-se a meio da escala entre *poder* e *ter de*, este semiauxiliar, quando acompanhado por *só*, admite ora uma leitura de permissão, ora uma leitura de obrigação fraca/recomendação. Uma paráfrase possível para (69c) seria *Só tem permissão para cantar se...* Já perante (69d) poderíamos reformular a frase do seguinte modo: *Só é*

[153] Não ignoramos que o verbo *dever* pode, em algumas das frases que apresentaremos, assumir leitura deôntica ou epistémica, mas iremos dedicar-nos essencialmente à primeira, até porque são mais frequentes na amostra os enunciados deônticos.

recomendado que cante se... A chave para esta diferença poderá residir num movimento de preservação da face do indivíduo (cf. cap. II, § 5.2.5.) em questão: em (69c), verifica-se uma potencial ameaça à face positiva (se cantar e não souber ficará mal visto ou será penalizado), enquanto em (69d) está em causa a preservação da face positiva, razão pela qual é a obrigação fraca que prevalece.

A combinação do restritor *só* com *poder* funciona de modo diverso face a *dever*, podendo estabelecer-se um paralelo com o efeito provocado pela negação (cf. cap. II, § 5.3.). Em (70), apresentamos algumas variações ao enunciado (67) de modo a esclarecer certas particularidades.

(70) a. **Só** pode cantar quem sabe cantar.
b. **Não** pode cantar quem não sabe.
c. Quem sabe cantar **só** pode cantar.
d. Quem sabe cantar pode cantar.
e. Quem sabe cantar pode **não** cantar.
f. Quem sabe cantar pode **só** cantar.

Nem sempre o advérbio *só* opera sobre o constituinte mais próximo na frase. Em (70a), enunciado proferido por um aluno, o restritor tem no seu escopo o constituinte *quem sabe cantar*, relativa livre que funciona como sujeito do complexo verbal. A construção clivada ***É*** *quem sabe cantar* ***que*** *pode cantar* permite comprovar esta leitura. Assim, (70c), que, à superfície, parece resultar apenas de uma troca de posições entre constituintes frásicos, desloca, na realidade, o foco de *só*, que passa a incidir sobre o semiauxiliar, correspondendo a *Quem sabe cantar apenas tem permissão para cantar*. Em ambos os casos está em causa uma permissão, com graus diferentes, resultante da mudança de escopo do advérbio.

As frases (70c) a (70f) constituem igualmente uma permissão. Os exemplos *d.* e *e.* configuram uma permissão simples de fazer ou não fazer algo. Os restantes dois exibem um funcionamento diverso e só em *c.* existe uma restrição parcial à permissão, porquanto (70f) apenas focaliza uma das dimensões da permissão e jamais a restringe. Assim, neste último caso, o advérbio *só* não produz qualquer restrição. Aliás, é possível admitir aqui a existência de uma recomendação, à semelhança do que verificamos em (66), um dos enunciados do *corpus* já analisados.

Se equacionarmos em conjunto as seis frases presentes em (70), conseguimos identificar uma gradação: as três últimas são uma permissão total, (70c) e (70a)

constituem uma permissão com restrições parciais e (70b) um caso de restrição total à permissão, ou seja, uma proibição.

Por fim, a aplicação de novos testes permitir-nos-á evidenciar as consequências da combinação dos operadores *só* e *não*. Em (71), apresentaremos três exemplos e, entre parênteses, o teste de expansão frásica para abordarmos esta temática.

(71) a. **Só não** pode cantar (de resto pode fazer tudo).
b. **Não** pode **só** cantar (tem de fazer algo mais).
c. **Só** pode **não** cantar (de resto tem de fazer tudo).

Em (71a), verificamos que o restritor parcial pode operar sobre uma proibição, transformando-a numa permissão quase total, o que se afigura lógico se recordarmos o *Quadrado Modal de Aristóteles* (cf. cap. II, § 1.1.): se o operador de negação (restrição total, portanto) transforma o possível em impossível e o impossível em possível, então um operador de restrição parcial transformará o impossível em quase sempre possível, como demonstra a expansão frásica de (71a), e o possível em quase nunca possível (cf. enunciado 65). Esta última leitura corresponde a (71c) e respetiva expansão frásica: o advérbio de foco converte uma permissão numa obrigação quase total. Por seu turno, o operador de negação (71b) incide sobre a permissão, criando uma proibição, fixada sob certas condições[154].

Não vamos aqui desenvolver a combinação de *só* com o semiauxiliar *ter de*, porque não figura na amostra, mas, evocando o que vimos sobre a relação de equivalência entre a negação interna de *poder* e a negação externa de *ter de* (e vice-versa), sublinhamos, a encerrar esta questão, que, também neste contexto, essa afinidade se verifica. Assim, verifica-se uma relação de equivalência entre *Só não pode cantar* e *só tem de não cantar,* mas também entre *Só pode não cantar* e *só não tem de cantar*.

A aplicação do teste de expansão frásica a ambos os casos permitirá obter efeitos semelhantes aos que verificámos para (71a) e (71c), o que significa que, neste cenário, o operador de restrição afeta todo o complexo verbal, mas não o transfigura internamente.

[154] A *manipulação* linguística que propusemos em (69), (70) e (71) aproxima-se dos exercícios de natureza estrutural muitas vezes realizados em sala de aula, constituindo um tipo de atividades pré-comunicativas (Littlewood, 1998: 82-83) que revelam alguma utilidade para o treino de certas competências linguísticas. Não estamos a defender a realização dos exercícios com o restritor *só* no primeiro ciclo, mas será possível, num conjunto de tarefas devidamente enquadradas, propor atividades desta natureza com o operador de negação *não*, a avaliar pela proficiência que os alunos revelaram na utilização de estruturas como estas.

A fechar esta subsecção, anotaremos apenas mais dois aspetos atinentes às particularidades sintáticas dos semiauxiliares modais.

O primeiro refere-se à presença de vários casos de sobremodalização ou de coocorrência de modais. Como analisámos diversos exemplos na secção anterior, veremos agora apenas um (72) que justifica uma apreciação mais detalhada.

(72) Essa pessoa ficaria ofendida, aliás muito ofendida. (IV)

O exemplo em causa não envolve qualquer semiauxiliar, e não deveria, por isso, figurar aqui; contudo, apresenta uma forma peculiar de construir a sobremodalização através de marcadores discursivos. A leitura epistémica é ativada pelo recurso ao condicional (*ficaria*), mas o locutor sente a necessidade de evidenciar maior convicção no que afirma. Esse objetivo é atingido através de uma *remodalização* (cf. cap. II, § 5.5.), veiculada pela combinação do reformulador retificativo (Portolés, 2001: 146) *aliás* com o advérbio de intensidade *muito*.

O segundo aspeto corresponde à ocorrência de *dever* combinado com a preposição *de* (73), estrutura típica do português medieval (cf. cap. II, §§ 6.3. e 6.4.) ainda presente em certos estratos socioculturais.

(73) Devemos sempre de ser sinceros e dizer. (III, A)

Apesar dos constrangimentos à exploração das respostas dos alunos à questão QB6.2., foi possível fazer o levantamento de alguns aspetos linguísticos que nos fornecem indicações sobre o desenvolvimento das competências modais de crianças de oito/nove anos. Entre outros, destacamos a presença do advérbio restritor *só*, a construção *dever de*, e o uso de *poder de recomendação*, que ainda não tinha ocorrido ao longo do nosso percurso e justificará uma revisão da tipologia dos semiauxiliares nas *Considerações finais* desta tese.

Na secção 4, direcionaremos as informações registadas nas duas fases do estudo para a evidenciação da sua produtividade didática, mas também para a identificação de *marcas* relativas à aquisição da modalidade, promovendo, ainda, no âmbito das respostas às questões de investigação, a articulação entre a teoria e prática, num *vaivém* que desejavelmente caracteriza a atuação didática.

4. Discussão dos resultados e do estudo

Apresentados os resultados obtidos nas duas fases do estudo e consideradas as particularidades das tarefas propostas, organizaremos a discussão em dois eixos principais: a identificação de indicadores relativos à aquisição da modalidade e o registo de contributos para o ensino implícito da modalidade no 1.º ciclo do Ensino Básico. Perante as afinidades dos questionários presentes na primeira parte de cada uma das duas etapas, parece-nos mais produtivo que a discussão focalize as questões de resposta fechada num primeiro momento (§ 4.1.) e os resultados da interação oral e da questão *QB6.2.* numa outra subsecção (§ 4.2.). Finalmente, em 4.3., desenvolveremos uma discussão geral, que aborde o estudo como um todo, conjugadas criticamente as diferentes partes constitutivas e equacionadas possíveis respostas para as questões de investigação (cf. cap. III, secção 1).

Apesar do número elevado de elementos da amostra (156 alunos), estaremos a debater resultados que apontam para tendências gerais, nem sempre estatisticamente verificáveis, tanto mais que, como sublinhámos na justificação das opções metodológicas (cf. § 1.2.), nada pode garantir que os *efeitos* pedagógico-didáticos obtidos neste universo se registem do modo semelhante em outros contextos. A quantificação dos dados permitir-nos-á, contudo, sustentar as tendências gerais que exporemos, quer no plano *diacrónico*, se atentarmos aos resultados do conjunto de alunos que participaram nas duas fases do estudo, quer num plano comparativo *sincrónico*, se confrontarmos o desempenho destes últimos com o dos colegas que apenas participaram na segunda fase.

O mesmo sucede no que diz respeito à aquisição da modalidade. Embora tenhamos identificado alguns indicadores sobre o nível de desenvolvimento das competências modais de crianças de oito/nove anos, precisaríamos de testes mais precisos, sistemáticos e exaustivos para validar com maior segurança hipóteses previamente construídas. Nas questões de resposta fechada promovemos, tal como é habitual em estudos experimentais, a realização de tarefas de eliciação, com posterior registo de valores percentuais de respostas corretas e de níveis de significância. Na interação oral e na questão de resposta aberta, assinalámos, à imagem do que sucede em estudos observacionais, a ocorrência, em diversidade e adequação, de certas formas modais, calculando médias por turma e por variável (fase do estudo e frequência de sessões de FcCJ). Procurámos, aqui, criar condições para o aparecimento de produções

linguísticas um pouco mais espontâneas, quando comparadas com as questões de resposta fechada, mas temos consciência de que as instruções fornecidas condicionam sempre de algum modo os enunciados produzidos[155].

Outros fatores dificilmente controláveis num tipo de estudo como este prendem-se com certos efeitos do tipo de tarefas propostas, os conhecimentos e experiências prévias dos alunos e o aparecimento de respostas fornecidas aleatoriamente. Também o estrato sociocultural a que os alunos pertencem, bem como as habilitações literárias dos pais e os hábitos de leitura são aspetos que podem interferir com os resultados obtidos e com as inferências que fazemos. Procurámos controlar, parcialmente, esses elementos, mas temos a consciência de que nem sempre tal é possível[156].

Sabemos, de igual forma, que a capacidade de compreensão de dados contextuais, entre os quais se situa, por exemplo, o texto abordado no percurso de explicitação, influencia as respostas obtidas, de tal modo que incluímos este fator nos parâmetros avaliados. Aliás, são vários os elementos contextuais e cotextuais que influenciam o processamento de enunciados modais. Por isso, o conhecimento que as crianças possuem sobre modalidade "cannot be considered in isolation. Different factors, such as scope and focus assignment, could also alter the interpretation of epistemic sentences" (Moscati & Crain, 2014: 372). Alguns destes fatores foram controlados nas interações orais durante o percurso de explicitação e estão descritos nas secções anteriores, enquanto nas questões de resposta fechada avaliamos competências situadas preferencialmente no âmbito semântico-pragmático.

4.1. Discussão dos resultados das questões de resposta fechada

O termo *competência* acaba por ser um elemento-chave nesta discussão, na

[155] Um dos efeitos desse condicionamento é a *imitação* do discurso do professor, que, na sequência do que propõe Lopéz Ornat (1994), constitui um dos indicadores psicolinguísticos que fornecem dados relevantes sobre as representações linguísticas dos sujeitos. Não os explorámos neste estudo, mas surgem em alguns momentos, como vemos neste exemplo: P – Temos muita certeza ou pouca certeza de que ele roubou o chapéu? A – Temos muita certeza (III, A).

[156] Uma das questões que nos preocupou a este nível tem que ver com o modo como avaliamos a influência da frequência prévia de sessões de FcCJ, uma vez que há certos fatores sociais (agregado familiar, nível socioeconómico e cultural, hábitos de leitura) que podem ter um impacto semelhante e, por isso, introduzir algum *ruído* na leitura dos efeitos reais daquelas sessões. Procurámos reduzir a interferência desses fatores sociais garantindo, nos grupos com e sem contacto prévio com aquela metodologia, a presença de alunos com níveis socioeconómicos aproximados, embora tal não garanta a absoluta igualdade de circunstâncias dos estudantes.

medida em que estaremos a avaliar aspetos relativos à sua instalação e consolidação, mas também à sua promoção em contexto pedagógico. Assim, de modo a criar uma matriz comum de análise dos dados, procurámos identificar competências comuns às duas etapas do estudo, tendo em consideração o que observámos em cada questão.

Essas competências comuns, representadas na tabela 38, permitem-nos *medir* a diferença de valores dos alunos que participaram em ambas as etapas, avaliando aspetos mais gerais do desempenho dos estudantes, sem prejuízo de considerarmos, por exemplo no âmbito da aquisição da modalidade, informações particulares de cada uma das fases.

A competência I é a mais abrangente, reunindo contributos de quatro questões e envolvendo valores deônticos (*permissão* e *obrigação*) e epistémicos (*certeza, dúvida, possibilidade* e *probabilidade*) que vão, inclusive, para além dos transmitidos pelos semiauxiliares. As competências II e IV foram delineadas com a consciência de que, tal como evidencia a investigação (cf. cap. III, secção 2), a capacidade de graduar modais ou de detetar a ambiguidade dos semiauxiliares nem sempre está consolidada nesta faixa etária. Relacionada com este aspeto está, igualmente, a competência III, que implica identificar, em unidades mais ou menos distantes numa escala modal, as que evidenciam maior intensidade, quer quando consideradas isoladamente, quer quando integradas num contexto particular. Neste caso, consignado na competência V, a identificação do valor mais forte depende não só do reconhecimento da expressão, mas também da elaboração de inferências textuais, competência útil ao nível da modalidade, mas também de vários outros planos linguísticos e domínios de ensino da língua.

Tabela 38 – Competências comuns às duas fases do estudo

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">Competências comuns</th><th colspan="2">Competências de cada fase</th></tr>
<tr><th>Fase I</th><th>Fase II</th></tr>
<tr><td rowspan="2">I</td><td rowspan="2">identifica valor das expressões modais</td><td>QA2 – identifica significado de talvez</td><td>QB2.2 – identifica valor deôntico de poder e ter de</td></tr>
<tr><td>QA4 – identifica valor de saber, não saber e de dever deôntico</td><td>QB4 – identifica valor deôntico e epistémico de dever</td></tr>
<tr><td>II</td><td>gradua valores modais</td><td>QA3 – gradua valores deônticos</td><td>QB3 – gradua valores epistémicos</td></tr>
<tr><td>III</td><td>identifica expressão modal mais forte</td><td>QA1 – identifica expressão com valor epistémico mais forte</td><td>QB6.1 – identifica expressão com valor deôntico mais forte</td></tr>
<tr><td>IV</td><td>identifica ambiguidade do verbo dever</td><td colspan="2">QA5 e QB5 – identifica ambiguidade do verbo dever</td></tr>
<tr><td>V</td><td>identifica valores modais dependentes da compreensão textual</td><td>QA1 – identifica expressão com valor epistémico mais forte</td><td>QB2.1 – identifica valor de permissão de poder</td></tr>
</table>

A partir do conjunto de competências elencadas na tabela 38, poderemos fazer

inferências relativas à didática deste conteúdo, mas também à aquisição e desenvolvimento da modalidade em crianças de oito/nove anos.

Ao nível do ensino, será possível verificar como se alteram, da primeira para a segunda fase, os resultados dos alunos que foram submetidos ao percurso de explicitação, bem como comparar o seu desempenho com o dos estudantes que não participaram nesse percurso. Encontraremos, aqui, dois indicadores importantes, aos quais se juntará um terceiro, referente à outra variável analisada. Assim, confrontaremos os resultados dos alunos que participaram previamente em sessões de FcCJ com os daqueles que não participaram, procedimento adotado tanto na primeira fase, quanto na segunda.

Tabela 39 – Resultados dos alunos, por fase, em função das competências comuns

Competência comum		**Questões correspondentes**				**Cp1**	**Cp2**
		Fase I		**Fase II**			
		alunos das **fases I e II**		alunos das **fases I e II**	alunos da **fase II**		
I	identifica valor das expressões modais	QA2 **81%***	QA4 **96,4%***	QB2.2 **59%**	QB2.2 **44,4%**	–	+
				QB4[a)] **68,8%**	QB4[a)] **56,5%***		+*
II	gradua valores modais	QA3 **51,2%** (deônticos)		QB3 **46,2%** (epistémicos)	QB3 **55,6%** (epistémicos)	–	–
III	identifica expressão modal mais forte	QA1 **21,4%*** (epistémica)		QB6.1 **87,2%** (deôntica)	QB6.1 **70,8%*** (deôntica)	+	+*
IV	identifica ambiguidade do verbo *dever*	QA5 **16,7%***		QB5 **25,6%**	QB5 **40,3%**	+	–*
V	identifica ideias do texto com valor modal	QA1 **21,4%***		QB2.1 **96,2%**	QB2.1 **97,2%***	+	–

QB4[a)] o valor apresentado na tabela corresponde à média das respostas a *QB4.1, QB 4.2* e *QB4.3*. Na comparação entre desempenhos (última coluna), a relevância estatística verifica-se em *QB4.1.* e *QB4.2.*
Cp1 – comparação dos resultados dos alunos intervenientes nas fases I e II. **Cp2** – comparação, na fase II, entre os alunos que participaram em ambas as fases e os que participaram na segunda. * – indica que o valor em causa apresenta relevância estatística.

Do ponto de vista da aquisição, utilizaremos como referência os valores percentuais obtidos por todas as crianças intervenientes na primeira fase e por aquelas que apenas responderam ao questionário da segunda fase, garantindo, assim, a avaliação do desempenho dos sujeitos no primeiro momento em que contactaram com este tipo de tarefas. As informações, que recuperam os resultados apresentados na secção 2 (Tabelas 22 e 30), figuram na tabela 39, consideradas já as competências comuns.

4.1.1. Dados relativos à aquisição de competências modais

Começaremos a discussão dos resultados pelas questões de aquisição,

confrontando, sobretudo, as informações presentes nas primeira e terceira colunas de resultados da tabela 39. Relativamente à competência I, poderemos afirmar que os alunos terão já estabilizado as noções de certeza e dúvida (*QA2* e *QA4*) veiculadas pelo verbo *saber* e pelo advérbio *talvez*, tal como revela a investigação (Choi, 2006), que situa a estabilização desta competência nos quatro/cinco anos.

A identificação dos valores veiculados pelos semiauxiliares ainda regista oscilações. O *dever* deôntico não parece problemático se o enunciado em causa não se prestar a leituras ambíguas (*QA4* e *QB4.3.*). No entanto, o reconhecimento do valor deôntico do imperfeito é bem mais difícil (na *QB4.2*., que avaliava este aspeto, apenas 37,5% dos participantes na segunda fase do estudo respondem acertadamente). A interpretação de obrigação forte associada a *ter de* não levanta grandes problemas (93,1% dos intervenientes na fase II assinalaram esta leitura em QB2.2.).

Apesar de os valores não epistémicos emergirem primeiro nas produções infantis (Stephany, 1983), a *permissão* é ainda confundida com *vontade* num enunciado com *poder* (*QB2.2.*; cf. tabela 31), embora, aqui, o percurso de explicitação pareça ter contribuído para um melhor desempenho dos alunos que participaram em ambas as fases (59% de respostas certas contra 45,8% dos alunos da segunda fase). Mais decisiva, a avaliar pela relevância estatística dos resultados, será a frequência prévia de sessões de FcCJ, pois 71,2% de crianças nestas circunstâncias responderam corretamente, enquanto apenas 40,7% das que nunca frequentaram estas sessões acertaram. Importa, contudo, ressalvar que, aqui, a confusão pode não emergir dos dois valores modais em questão, mas do facto de, no questionário, figurar o lexema *possibilidade* em vez de *permissão*, eventualmente gerador de algum ruído.

Há, contudo, dois fatores que podem interferir com a competência modal das crianças nesta faixa etária: a ambiguidade característica dos semiauxiliares (cf. cap. II, § 5.6.) e a interpretação de dados contextuais, neste caso particular, a interpretação do texto de partida.

O primeiro destes aspetos está presente na competência IV e revelou-se de difícil estabilização tanto na primeira como na segunda fase do estudo, com uma percentagem de acerto inferior a 50%, evidenciando variações de que agora daremos conta. Os alunos que intervieram nas duas fases preferiram a interpretação deôntica (em 72,6% dos casos) na primeira fase, mas, na segunda, inclinaram-se mais para a interpretação epistémica (41% das respostas), à semelhança do que sucede com os que estiveram anteriormente em sessões de FcCJ (40,7%). Os que somente responderam ao

questionário da etapa II assinalaram, na sua maior parte (40,3%), a ambiguidade de *dever*, embora 34,7% tenha optado pela leitura deôntica.

Os resultados da primeira fase levar-nos-iam a admitir a prevalência da modalidade deôntica no conhecimento intuitivo das crianças, no seguimento do que revela a investigação sobre o tema, mas os números da segunda *enfraquecem* essa hipótese, talvez porque a dificuldade de processar ambiguidades se sobreponha a uma leitura inequívoca dos valores modais. Num estudo com crianças de 3 a 11 anos e com adultos, Modyanova *et al.* (2010) apontam a complexidade da questão, embora concluam que, em três dos verbos modais do inglês, "children can be aware of the epistemic–deontic distinctions as set by the context as early as 6 years with *can,* and by age 8 with *may* and *will*" (Modyanova *et al.*, 2010: 310). A tomada de consciência não garante, contudo, a estabilização imediata, que ocorrerá em fases posteriores, sendo possível admitir aqui que o pendor mais epistémico da primeira etapa do estudo possa ter condicionado as escolhas dos estudantes na segunda fase. Uma outra possível explicação reside na diferença entre o reconhecimento e uso intuitivos e a explicitação do conhecimento: o facto de as crianças resolverem contextualmente a ambiguidade e optarem pela leitura preferencial de acordo com a situação comunicativa não significa, necessariamente, que consigam referir-se de forma explícita a essa ambiguidade.

A interpretação textual é outro fator que influencia de forma clara a capacidade de identificar certos valores modais, razão pela qual obtivemos resultados tão diferentes na competência V. Na segunda fase, tomámos como ponto de partida para o questionário um texto sobre liberdade e os alunos não sentiram dificuldades em selecionar o verbo *poder* para exprimir esse valor, em detrimento de *ter de*.

Bem diferente foi o desempenho na primeira fase. Sendo necessário inferir qual a ação do peixe pequeno (*QA1*) a partir de suportes verbais e visuais que forneciam evidências do ato praticado, apenas 21,4% das crianças selecionaram o verbo *ter de* para exprimir um grau elevado de convicção, sinal de que as dúvidas persistiram, como podemos constatar nos comentários produzidos por alguns alunos quando instados a justificar a sua resposta:

(74) Pode haver muitas mais justificações para ele ter o chapéu. (IV)
(75) Também pode ser pouco provável [que o peixe pequeno tenha roubado o chapéu]. (I, A)
(76) Temos muita certeza de que ele roubou o chapéu. (III, A)
(77) Se o peixe pequeno tem o chapéu e o grande não o tem, então o pequeno

tem de ter roubado. (II, A)

As reações que selecionámos, apenas a título ilustrativo, oscilam entre a dúvida apesar das evidências (74 e 75) e a profunda crença na existência de um roubo (76 e 77). Uma possível explicação para este insucesso reside, eventualmente, na dificuldade em elaborar adequadamente algumas inferências, sobretudo quando mobilizam premissas de natureza intersemiótica. O processamento eficaz dos diferentes matizes da modalidade epistémica, avaliado em *QA1*, ocorre mais tarde do que a compreensão e produção de enunciados com diversos valores deônticos, como vimos no capítulo III. Motivações cognitivas são apontadas (Choi, 2006) para justificar este desfasamento, porquanto a expressão da crença ou da dúvida pressupõe a capacidade de elaborar operações de dedução nem sempre simples, mesmo durante a fase de escolarização. Num estudo desenvolvido com crianças de quatro/cinco anos, Ozturk & Papafragou (2014) identificaram uma tendência desses sujeitos "to commit to a possible but not necessary conclusion before decisive evidence is available" (Ozturk & Papafragou, 2014: 20), o que pode ajudar a compreender o que aconteceu no nosso estudo, se partirmos do pressuposto de que os indícios textuais não foram suficientemente inequívocos aos olhos dos alunos para aderirem à hipótese mais forte.

Este argumento articula-se com uma outra possível explicação, de natureza pragmática (Giacalone Ramat, 1992; Ozturk e Papafragou, 2014), relacionada com a adequação ao contexto e registada num estudo em que se avalia a capacidade de as crianças decidirem, quando vários cenários são contrastados, qual a expressão linguística que melhor os descreve do ponto de vista do grau de probabilidade explicitado. Apesar de serem, por vezes, capazes de indicar a alternativa mais forte quando tal é adequado, os autores concluem que "even in contrastive environments, however, children's pragmatic performance was not completely adult-like, suggesting continuing development in the pragmatics of modality" (Ozturk & Papafragou, 2014: 20)[157].

Esta questão (*QA1*) serviu-nos, igualmente, para avaliar uma outra competência (III): identificar a expressão modal mais forte. A contrastar com o

[157] Além dos argumentos de natureza semântica e pragmática que apontámos, é possível admitir que a dificuldade das crianças no processamento de enunciados epistémicos resulte de aspetos sintáticos. O desenvolvimento das estruturas de elevação na criança ocorre apenas cerca dos sete/oito anos, enquanto as estruturas de controlo surgem mais cedo. Por isso, as crianças adquirem primeiro as estruturas que interpretam como de controlo e, na verdade, as epistémicas nunca são interpretáveis como tal (Modyanova et al, 2010: 302).

desempenho da primeira fase (21,4% de respostas corretas), a questão da etapa II (*QB6.1.*) envolvia um juízo de valor deôntico e, tal como seria de prever a partir do que afirmámos nos parágrafos anteriores, a percentagem de acerto é maior (70,8% para os alunos apenas presentes na segunda fase e 87,2% para os que participaram em todo o estudo), o que indiciará uma competência estabilizada se considerarmos os valores não epistémicos. Os números registados poderiam ser, ainda, mais elevados se, nesta segunda fase, a oposição testada em QB6.1. fosse, não entre *dever* e *ter de*, mas entre *poder* e *ter de*, na medida em que será mais fácil a distinção entre valores que se situam em polos opostos da escala modal (Tomasello, 2003).

A capacidade de graduar valores modais (competência II) foi avaliada em duas questões e, de forma coerente com o que revelam os estudos (Tomasello, 2003), verificámos que as crianças de sete/oito anos ainda não são proficientes a este nível, registando percentagens de sucesso pouco acima dos 50%, quer estejam em causa os subtipos deônticos, quer os epistémicos. Esta dificuldade pode resultar de fatores cognitivos, como uma certa incapacidade de processar implicaturas escalares, ou de motivos pragmáticos[158], que se prendem com o facto de que "weak epistemic modals are sometimes used when the speaker believes a stronger statement to be true but wants to hedge or be polite" (Ozturk & Papafragou, 2014: 21), o que poderá levantar dificuldades quando as crianças têm de sequencializar as várias opções equacionadas sem aplicar este *filtro* pragmaticamente construído.

Em síntese, a deteção de ambiguidades e a gradação dos modais são duas competências que, nesta faixa etária, ainda estão longe da consolidação. Em tarefas da mesma natureza que envolvam a modalidade deôntica e a modalidade epistémica, as crianças revelam maior proficiência, regra geral, mas não absoluta, no processamento de valores como a permissão ou a obrigação, como verificámos na identificação da expressão com maior intensidade modal ou na identificação de valores contextualmente condicionados.

Estas observações estão em linha com alguns dos resultados dos estudos que evocámos no capítulo III, sendo, todavia, importante sublinhar, uma vez mais, o caráter provisório dos nossos comentários, que carecem de pesquisas mais sistemáticas e

[158] Não podemos excluir, aqui, uma outra possibilidade. Na elaboração do questionário, tanto na fase I, como na fase II, colocámos na ordem direta os enunciados que continham os semiauxiliares modais e desordenámos as diferentes tonalidades com que os alunos teriam de estabelecer correspondências. Criámos, assim, uma dupla tarefa, graduar as expressões linguísticas e reorganizar-se mentalmente para processar os tons na ordem correta, o que poderá ter introduzido algum *ruído* no processamento cognitivo dos alunos.

exaustivas, com instrumentos previamente validados, sobre aspetos particulares para apresentarem maior solidez. Não foi, contudo, esse o nosso propósito principal, que se situa preferencialmente no plano didático, como veremos a partir de agora.

4.1.2. Dados relativos ao ensino da modalidade

Como anunciámos na abertura desta secção, os indicadores recolhidos ao nível didático situam-se em três dimensões: a eventual diferença de resultados dos alunos participantes nas duas fases, a comparação entre o desempenho destes e dos colegas presentes apenas na segunda e a influência da frequência prévia de sessões de FcCJ nas prestações das turmas. Socorrer-nos-emos dos valores percentuais apresentados nas tabelas 30 e 39 para cumprir os dois primeiros objetivos e sistematizaremos na tabela 40 os dados referentes à terceira dimensão, sem prejuízo de recorrermos a informações subsidiárias presentes noutros suportes gráficos.

4.1.2.1. Comparação entre momentos da intervenção. Se, do ponto de vista da aquisição, nos interessavam os resultados de todos os 156 alunos que intervieram no estudo, vamos focar-nos essencialmente nos 84 que, na primeira fase, participaram no percurso de explicitação, de modo a equacionarmos os dois primeiros indicadores. No que diz respeito ao percurso destes estudantes, sublinhamos dois valores: a média percentual registada em cada uma das fases (somadas as percentagens em cada fase e divididas pelo número de respostas – cinco na primeira e seis na segunda) e a comparação entre os resultados que obtiveram em cada etapa, consideradas as competências comuns (cf. tabela 39 acima).

Importa reforçar a ideia de não podermos assumir que uma sessão como a que realizámos tenha produzido efeitos inequívocos nos alunos num espaço tão curto de tempo. Tal apenas poderia ocorrer com um percurso mais demorado, mais sistemático e orientado. Estamos, portanto, apenas a apontar e a avaliar indicadores que emergem do nosso estudo sobre o modo como a nossa intervenção poderá ter interferido no conhecimento intuitivo das crianças sobre modalidade.

A média global de respostas corretas subiu 10%, de 53,3% (fase I) para 63,8% (fase II), o que sugere uma eventual melhoria na prestação dos estudantes depois de *submetidos* ao percurso de aula sobre modalidade. Se considerarmos as competências comuns, verifica-se (cf. penúltima coluna da tabela 39) uma subida em três

competências e uma descida em duas.

O seu desempenho na identificação de valor das expressões modais foi bastante elevado na primeira fase, regredindo na segunda, embora mantendo percentagens bem acima dos 50%, o que se compreende se recordamos o que na subsecção anterior afirmámos sobre a estabilização de algumas expressões epistémicas (*talvez, saber, não saber*) e de *dever* deôntico, avaliados na primeira fase, e a dificuldade ainda em processar certas dimensões dos semiauxiliares testadas na fase II. Pior foi também a prestação na graduação dos valores modais, embora com uma diferença de 5%, eventualmente justificada pela maior complexidade dos modais epistémicos (segunda fase) face aos deônticos (primeira fase).

Apesar de o percurso de explicitação ter versado, essencialmente, questões de natureza epistémica, por considerarmos importante valorizar a elaboração de cenários possíveis como sequência ou desfecho de uma determinada situação, os efeitos benéficos desta opção não se fizeram sentir nas duas primeiras competências avaliadas, sendo, todavia, importante sublinhar que, em certos momentos, se registaram progressos, designadamente num desempenho superior na questão envolvendo a noção de probabilidade (*QB4.1.*) e numa opção tendencialmente epistémica feita em *QB5*, como assinalaremos na *vertente sincrónica* desta discussão.

Em três das competências comuns, os progressos foram um pouco mais evidentes, sem tal significar que se devem exclusivamente ao percurso de explicitação. A subida acentuada nas competências III e V está profundamente relacionada com a capacidade de os alunos interpretarem um texto, na medida em que, como temos afirmado, os fatores contextuais são relevantes no processamento de informações modais. A dificuldade de produzir inferências (uma das dimensões do raciocínio epistémico), sobretudo quando combinam diferentes sistemas semióticos, permite compreender a fraca prestação na primeira fase (*QA1*). Na segunda, a identificação da *liberdade* como isotopia no poema de Manuel António Pina afigurou-se mais fácil e favoreceu uma reflexão de natureza deôntica que trouxe vantagens na competência V (identificar ideias do texto), mas também na terceira (identificar a expressão modal mais forte), situada neste domínio modal (*QB6.1.*). Na competência IV, apesar de poder falar-se em valores superiores, não será razoável considerarmos a existência de uma melhoria, uma vez que apenas um-quarto dos estudantes foi bem sucedido na identificação da ambiguidade do verbo *dever*, competência, como vimos, ainda longe da consolidação.

4.1.2.2. Comparação entre desempenhos na segunda fase. Na análise das competências modais dos alunos que participaram na aula desenvolvida a partir da obra de Jon Klassen *Este chapéu não é meu*, procurámos avaliar o seu comportamento quando comparado com aqueles que apenas responderam ao questionário da segunda fase do estudo. A comparação assume como ponto de partida a resposta a este questionário e as competências inerentes a cada questão, cujos valores figuram na tabela 30.

Os alunos que participaram em ambas as fases apresentam uma prestação melhor em três questões (*QB4.1., QB4.2.* e *QB6.1.*), ou seja, registaram percentagens de acerto mais elevadas do que os colegas, com níveis de significância, na identificação do valor de probabilidade de *dever* ($p = 0{,}005 < 0{,}05$), na associação do imperfeito do indicativo à leitura deôntica ($p = 0{,}02 < 0{,}05$) e na identificação do valor (deôntico) mais forte quando se confrontam *dever* e *ter de* ($p = 0{,}01 < 0{,}05$). A primeira das competências foi explorada no percurso de explicitação, como é possível comprovar, por exemplo, pelas interações orais dos alunos durante a sessão (cf. § 2.2.2.). Essas mesmas produções testemunham, igualmente, o uso do imperfeito com valor deôntico e a *manipulação* de semiauxiliares e de outras unidades com intensidade modal próxima, embora haja uma distância entre aquilo que as crianças são capazes de produzir de forma minimamente espontânea (conhecimento intuitivo) e aquilo que dizem no discurso eliciado ou quando são explicitamente questionadas (metaconhecimento).

Inversamente, em *QB5*, a prestação dos estudantes da segunda fase foi estatisticamente superior à dos alunos *sujeitos* previamente ao percurso de explicitação ($p = 0{,}04 < 0{,}05$), sendo, contudo, baixas ambas as percentagens de respostas certas, o que demonstra que a ambiguidade modal constitui uma dificuldade considerável para crianças nesta faixa etária. No entanto, é de admitir que o percurso de explicitação tenha contribuído para criar um espírito mais problematizador nos sujeitos da fase I, que, em *QB5*, embora não detetando a ambiguidade, se inclinam mais para uma leitura epistémica de *dever* (cf. tabela 32).

As diferenças nas restantes questões não são relevantes do ponto de vista estatístico, havendo, inclusive, uma quase igualdade em *QB2.1.* e em *QB4.3.*, mas justifica-se uma breve apreciação a propósito de *QB2.2.* e de *QB3*. Na primeira, o *grupo de controlo* revela um desempenho inferior, sobretudo na associação entre a palavra possibilidade e a ideia de liberdade. Na segunda, o seu desempenho é superior quando

envolve a gradação de valores epistémicos, sendo, todavia, certo que, em ambas as questões, as percentagens se situam abaixo dos 60%, o que evidencia as dificuldades sentidas, de um modo geral, pelas crianças de oito/nove anos no processamento destas *nuances* modais, independentemente da sua exposição ao percurso de explicitação que promovemos.

Em suma, e se afinarmos a análise a partir das competências comuns registadas na tabela 39, verificamos que os alunos intervenientes nas duas fases do estudo registam prestação inferior em duas áreas (graduar valores modais e detetar ambiguidades) e melhores resultados na identificação do valor das expressões modais e da expressão modal mais forte, enquanto a interpretação textual se situa num nível de quase igualdade. Será possível admitir que a intervenção didática tenha tido um efeito positivo a dois níveis. O primeiro corresponde às opções *mais epistémicas* feitas em QB5 e QB4.1., eventualmente reveladoras de um espírito mais crítico destas crianças, não sendo de excluir a possibilidade de a presença no percurso de explicitação ter contribuído para tal. Corresponde este cenário, de acordo com o preconizado pelas pedagogias críticas, à tentativa de "proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y los conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades, ya sea para cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados (…) o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan" (Giroux, 2008: 18). Um outro efeito positivo do percurso de aula articula-se com esta preocupação e constata-se no reconhecimento e uso de expressões que veiculam certos valores modais.

Não se verifica o mesmo tipo de impacto em aspetos em que as crianças nesta faixa etária sentem maiores problemas (gradação e ambiguidade), o que sustenta a necessidade de uma intervenção mais direcionada e sistemática, de forma a promover a consolidação dessas competências. Uma atuação didática eficaz terá de considerar parâmetros de natureza sintática, semântica e pragmático-discursiva, equacionados de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Uma outra dimensão a valorizar, em articulação com esta, prende-se com a importância de propor atividades de compreensão textual, transversais a vários domínios do ensino da língua, entre os quais se situa o desenvolvimento de competências modais.

4.1.2.3. A Filosofia com Crianças e Jovens. Na sequência do que acabámos de afirmar, procurámos perceber se a metodologia da FcCJ poderia ser adequada à promoção destas competências, por valorizar as situações de debate, a troca de ideias e

a interação como forma de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, mas também o seu espírito crítico e a sua noção de cidadania (cf. cap. III, § 4.2.), sempre sem esquecer que os hábitos de interação que as crianças possam ter fora da escola, por exemplo, no meio familiar, também desempenharão um papel relevante no desenvolvimento de competências sociais.

Num primeiro momento, fizemos essa avaliação considerando o desempenho dos alunos que previamente intervieram em sessões de FcCJ, tanto na primeira fase, quanto na segunda (Tabela 40). Posteriormente, procurámos verificar, na segunda fase, a eventual existência de uma relação entre esta variável e a presença anterior no percurso de explicitação.

Começamos pelas cinco questões da etapa I, cujos resultados não evidenciam em momento algum diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 40 – Resultados dos alunos, face à variável FcCJ, em função das competências comuns

Competência comum		Questões correspondentes				CpI	CpII
		Fase I		Fase II			
		c/FcCJ$_{38}$	**s/FcCJ$_{46}$**	**c/FcCJ$_{59}$**	**s/FcCJ$_{91}$**		
I	identifica valor das expressões modais	QA2		QB2.2*		+	+
		89,5%	73,9%	71,2%	39,6%		
		QA4		QB4[a)]		+	–
		100%	93,5%	59,9%	64,8%		
II	gradua valores modais	QA3		QB3		+	+
		55,3%	47,8%	52,5%	49,5%		
III	identifica expressão modal mais forte	QA1		QB6.1		–	+
		21,1%	21,7%	86,4%	74,7%		
IV	identifica ambiguidade do verbo *dever*	QA5		QB5		–	–
		10,5%	21,7%	23,7%	38,7%		
V	identifica ideias do texto com valor modal	QA1		QB2.1		–	+
		21,1%	21,7%	98,3%	95,6%		

QB4 [a)] o valor apresentado na tabela corresponde à média das respostas a QB4.1, QB 4.2 e QB 4.3.
CpI / CpII – comparação, na fase I e na fase II, entre os alunos que previamente participaram em sessões de Filosofia com crianças e jovens e os que nunca participaram. * – indica que o valor em causa apresenta relevância estatística.

O desempenho dos sujeitos com experiência de FcCJ foi superior na identificação dos valores epistémicos de *talvez*, *saber* e *não saber* e do valor deôntico de *dever*, embora todos os participantes do estudo se situem em valores acima dos 70% de êxito. Na identificação da expressão modal com maior intensidade os resultados foram muito próximos, enquanto, nas duas competências mais difíceis de consolidar nesta faixa etária, os estudantes que previamente frequentaram sessões de FcCJ estiveram melhor a graduar os valores deônticos e pior no reconhecimento da ambiguidade de *dever*. Aliás, ao nível da ambiguidade modal, tal como afirmámos a

propósito da influência do percurso de explicitação nas prestações das crianças, também aqui a metodologia adotada não parece ter feito a diferença, pela positiva, pois também na segunda fase (*QB5*) os alunos registaram valores inferiores aos dos colegas que nunca frequentaram este tipo de sessões. Ou seja, quando estamos a considerar competências ainda em fase de estabilização, os percursos didáticos terão de ser mais sistemáticos, e eventualmente retomados, no sentido de promover uma consolidação efetiva.

Consideradas as questões da fase II, a influência das sessões de FcCJ parece notar-se, tal como víramos a propósito do percurso de explicitação, num espírito *mais epistémico*, pois tanto em *QB4.1*., como em *QB4.2*. e em *QB5* as opções dos alunos foram preferencialmente neste sentido, embora apenas no primeiro dos casos correspondesse à resposta-alvo. Tal escolha poderá contribuir para justificar, aqui, um desempenho inferior na comparação com os demais colegas. Em todas as outras questões registaram uma prestação superior, inclusive com relevância estatística ($p = 0{,}001 < 0{,}05$) na associação do lexema *possibilidade* (deôntica) ao verbo *poder* (QB2.2.), o que sugerirá uma maior familiaridade com este termo face aos outros alunos, que optaram mais frequentemente por *vontade*. Também na graduação de valores deônticos, na identificação do modal mais forte e na influência da interpretação textual na leitura modal evidenciam valores superiores, embora sem sinais de significância.

Na conclusão desta análise, poderemos sublinhar que apenas num caso as sessões de FcCJ se revelam estatisticamente influentes no sucesso dos alunos, sendo, contudo, possível apontar duas vias em que essa influência tende a revelar-se positiva: a criação de um espírito mais problematizador, ou seja, mais (epistemicamente) modalizado, e o reconhecimento e a mobilização de certas expressões modais. Tendem estes estudantes a graduar os valores modais um pouco melhor e a revelar mais dificuldades na deteção de ambiguidades.

Importa assinalar, contudo, que estamos perante tarefas diversas quanto à sua natureza e relevância para a comunicação. A gradação afigura-se necessária na interação quotidiana em vários momentos, por exprimir o grau de crença do locutor ou o modo como aconselha ou impele o seu alocutário à ação. Já a resolução de ambiguidades é feita, normalmente, através do recurso ao contexto comunicativo, pelo que, a partir da altura em que as crianças sejam capazes de processar enunciados deônticos e epistémicos, essa questão não se colocará ao falante de uma língua. Assim,

este exercício será mais uma tarefa metalinguística realizada em situação pedagógica, tendo em vista a tomada de consciência da multifuncionalidade de certas estruturas, do que um raciocínio suscitado no dia-a-dia.

Considerando, apenas, o universo dos alunos que previamente frequentaram sessões de FcCJ, procurámos, ainda, verificar até que ponto a presença no percurso de explicitação teria sido benéfica nas respostas às questões da fase II, combinando, aqui, as duas variáveis com que temos estado a trabalhar (cf. tabela 33). A influência desse percurso sente-se de modo estatisticamente relevante apenas no reconhecimento do valor de probabilidade do verbo *dever* em *QB4.1*., mas, mesmo aqui, o *valor de p* situa-se no limiar da relevância (p = 0.05). De resto, apenas podemos apontar tendências gerais: esses estudantes apresentam melhor desempenho nas questões em que se torna necessário avaliar o valor modal de certas expressões (QB2.1. e QB4) ou identificar a que apresenta maior intensidade (QB6.1.), mas números inferiores na ambiguidade modal e na escalaridade, competências que, como temos visto, ainda não estão estabilizadas.

Temos a consciência de que um questionário de resposta fechada pode fornecer informações variadas sobre o desenvolvimento linguístico das crianças, mas o cenário relativo ao *comportamento* modal dos alunos com quem trabalhámos não estaria completo sem a avaliação de produções que, não sendo completamente espontâneas, não revelam o mesmo nível de controlo e são, por isso, suscetíveis de proporcionar outro tipo de indicações (Serra *et al.*, 2013).

4.2. Discussão dos resultados da interação oral e da questão de resposta aberta

Essas informações resultam, assim, de uma observação detalhada dos enunciados produzidos pelos alunos nas interações orais durante o percurso de explicitação (primeira fase) e da resposta a uma questão (*QB6.2*.) em que lhes era pedido que se pronunciassem sobre determinado tema (segunda fase). Trata-se de dois instrumentos de recolha de natureza diversa, porque o primeiro consiste no levantamento das produções orais dos alunos durante a interação em aula, ao longo de cerca de 50 minutos, enquanto o segundo se limita ao registo escrito, feito pelos alunos numa questão de resposta aberta, da sua perspetiva sobre um tema.

Deste modo, sentimos necessidade de uniformizar critérios, no sentido de criar uma grelha coerente de análise conjunta destas produções tendo em vista as duas variáveis com que estamos a trabalhar – *fase de estudo* e *frequência prévia de sessões de FcCJ* –, mas também o objetivo inicial: verificar se os alunos seriam capazes, em discurso menos controlado, de utilizar adequadamente expressões modais, mesmo aquelas sobre as quais pudessem sentir dificuldades de reflexão de um ponto de vista metalinguístico, o que corresponderá, simultaneamente, a uma das questões de investigação[159].

Assim, adotamos duas estratégias tendentes a essa uniformização. Por um lado, criámos um instrumento comum de registo das produções dos alunos (anexos 2 e 5), de forma a podermos concentrar-nos nos critérios observáveis em ambos os suportes e que nos interessava equacionar. Por outro lado, essa grelha decorre de um conjunto de parâmetros comuns de avaliação dos enunciados modais dos estudantes, que correspondem, em simultâneo, ao que podem considerar-se indicadores da competência modal de uma criança de oito anos (cf. cap. III, secção 2) e aos critérios previamente elencados na caracterização linguística da modalidade (cf. cap. II, sobretudo §§ 2.3., 2.4., 7.2 e secção 5). Os parâmetros são os seguintes:

> 1 – Adequação dos tipos modais ao contexto linguístico e extralinguístico.
> 2 – Uso adequado de diferentes subtipos modais.
> 3 – Uso adequado dos semiauxiliares modais, considerando os subtipos semântico-pragmáticos e certas particularidades sintáticas como os tempos verbais, a combinação com operadores de restrição total (negação) ou parcial (advérbio *só* e orações condicionais), a sobremodalização e a relação com o verbo pleno.

Sendo a adequação o critério-chave de avaliação destes três parâmetros, limitar-nos-emos, aqui, a remeter para os momentos da apresentação dos resultados (cf. §§ 2.2.2. e 3.2.2.), por forma a ilustrar o que afirmarmos. Utilizaremos a quantificação dos dados obtidos, incluindo as respetivas médias, sempre que necessário para a abordagem das duas variáveis de estudo.

[159] Entendemos o termo *metalinguístico* em dois sentidos, relacionados pelo facto de ambos envolverem uma reflexão sobre a linguagem verbal. Ela pode, contudo, ser conduzida com ou sem o recurso à metalinguagem específica. Neste caso, consideramos metalinguísticas as tarefas de resposta a questões fechadas, mesmo quando não surge terminologia própria do domínio da modalidade, como, por exemplo, quando os alunos apenas tiveram de decidir, entre três expressões, qual a que tinha sentido equivalente a *talvez*.

4.2.1. Adequação e diversidade de uso das estruturas modais

Procuraremos, agora, dar conta do desempenho dos alunos nos três parâmetros acima enunciados. Ao elaborarmos o **parâmetro 1**, valorizámos a necessidade de adequação ao contexto como elemento essencial na competência comunicativa (Hymes, 1974; Lomas, 2003) e, neste caso concreto, na competência modal. Para avaliarmos esta questão, revisitámos as intervenções dos alunos na primeira fase do estudo, verificando se as estruturas modais se adequariam ao esperado em cada *passo* didático e se os tipos modais presentes, tanto na primeira como na segunda fases, correspondiam à dimensão ilocutória dos enunciados produzidos.

A maior parte das instruções que fornecemos durante o percurso de aula conduziria os alunos a utilizarem as estruturas epistémicas, quer na predição ou suputação de acontecimentos, quer na expressão de diferentes graus de crença. De facto, os valores epistémicos prevalecem sobre os demais, mesmo em momentos de leitura em que a modalidade deôntica seria mais previsível, por estarem em causa ações futuras das personagens de acordo com determinados princípios morais.

Tal não corresponde necessariamente a uma falta de adequação discursiva, na medida em que os alunos terão preferido equacionar as consequências dos atos das personagens ou formas de *projeção* de passagens da narrativa em situações reais ou virtuais. Esta atitude trará um contributo mais significativo para o desenvolvimento do espírito crítico, na medida em que os alunos são confrontados com cenários em que necessitam de adotar a perspetiva do outro e avaliar consequências dos atos.

Por outro lado, as turmas que mais vezes exprimem obrigações fortes são também aquelas que menos frequentemente produzem enunciados epistémicos, o que pode indiciar uma menor propensão para modalizar o discurso e maior tendência para a emissão de juízos de valor.

Na segunda fase do estudo, as estruturas deônticas seriam as mais previsíveis, uma vez que questionámos os alunos sobre a atitude a tomar em determinadas circunstâncias. Consultadas as médias (cf. tabela 34), verificamos que esta previsão se confirma, com valores que duplicam as expressões epistémicas.

Assim, é possível concluir, face ao parâmetro 1, que os participantes deste estudo revelam a capacidade de utilizar com adequação os diferentes tipos modais face

ao contexto discursivo, mesmo que, pontualmente, tenhamos encontrado enunciados com certas incongruências modais:

(78) Nós não podemos perder uma coisa. (III, A)
(79) Quando temos fome, temos que comer; se não tivéssemos que comer morríamos. (III, A)
(80) Se cantar mal deve ter prazer. (IV)
(81) Quem não sabe cantar pode cantar, porque só deve cantar se souber. (II, B)
(82) Porque nós não pode-mos ficar chateados por uma coisa que fizemos mal. (II, B)

Em (78), não se torna muito claro, mesmo recuperando a interação em que este enunciado ocorre, o que pretendia o aluno dizer exatamente com esta frase: se estaria a pensar numa proibição ou numa impossibilidade. Também vagos são os exemplos (80) e (82), sendo necessário explicitar melhor o raciocínio subjacente. Em (79), como vimos acima, parece haver uma *contaminação* da oração condicional pelo modal *ter de*, que figura na oração anterior e é aqui recuperado. Já o exemplo (81) parece, à primeira vista, contraditório; como foi produzido na segunda fase do estudo, não tínhamos forma de recuperar o contexto de ocorrência, porque surge isoladamente na resposta a *QB6.2*.

O **parâmetro 2** tem em conta, já não a adequação face ao contexto, mas a diversidade de subtipos modais produzidos pelos alunos, considerando a *paleta* tipológica que registámos no capítulo II (secção 3 e § 7.2.). Recolhemos os dados pertinentes neste âmbito em três *fontes* distintas: os subtipos em todos os enunciados modais (cf. tabelas 26 e 34), distinguindo, posteriormente, as expressões modais (cf. figura XXV) e, dentro destas, os semiauxiliares (cf. figura XXVI e tabela 36).

A partir do momento em que a fase I do estudo foi predominantemente epistémica e a segunda apontou para a expressão de valores deônticos, seria de prever uma menor ocorrência das modalidades interna e externa ao participante, tal como efetivamente se verificou. No entanto, foi possível encontrar exemplos de enunciados exprimindo a possibilidade ou a necessidade internas, bem como dois dos três subtipos que apontámos para a modalidade externa ao participante (cf. exemplos nas secções 2 e 3), faltando apenas o subtipo 3 (*poder de convicção* e *dever simbólico*), que, parecendo-nos de uso mais formal e envolvendo certas estratégias retóricas (cf. cap. II, § 6.4.2.4. e, em particular, tabela 17), apenas emergirá mais tarde nas produções das crianças.

A modalidade epistémica ocorre, no domínio do conhecimento ou da crença, em todos os subtipos: suputação e predição, no âmbito da possibilidade e da probabilidade. Na segunda fase, a frequência de uso é menor e os enunciados de suputação desaparecem, por força das instruções fornecidas aos alunos, que deveriam projetar os seus enunciados no futuro face ao momento da enunciação. A modalidade deôntica também surge com grande diversidade, menos frequente na primeira fase, mas bastante *exuberante* na segunda, tanto em enunciados impositivos (obrigações fortes e proibições) como, sobretudo, não impositivos (recomendações e permissões).

Esta diversidade tipológica verifica-se tanto em segmentos linguísticos pertencentes a categorias diferentes como, em particular, nos semiauxiliares. As expressões epistémicas são mais variadas na primeira fase, durante as interações orais, percorrendo variados graus de crença entre a certeza absoluta e o desconhecimento total. Na etapa II, de pendor deôntico, essas expressões diminuem em diversidade e frequência. As modalidades não epistémicas são veiculadas principalmente através dos verbos semiauxiliares (além de verbos como *conseguir* ou *precisar*), de que agora nos ocuparemos em dois momentos: o primeiro, de natureza semântico-pragmática, ainda a propósito do parâmetro 2; o segundo, que convoca argumentos sintáticos, na abordagem do parâmetro 3.

Com a exceção do subtipo 3 da modalidade externa ao participante a que acima fizemos referência, todos os subtipos modais estão presentes nas produções dos alunos e tal verifica-se também relativamente aos verbos semiauxiliares, com uma particularidade relativamente aos textos medievais e até à primeira fase do estudo. O verbo *poder* ocorre, na segunda fase, com um uso específico, situado no âmbito da *recomendação* e que se distingue do que víramos até ao momento.

O semiauxiliar *ter de* surge, na primeira fase, para exprimir a necessidade interna, a modalidade epistémica, a modalidade externa ao participante e a obrigação forte, juntando-se, na segunda fase, a permissão, construída com a negação externa do verbo.

Dever ocorre também no âmbito da necessidade epistémica, da obrigação fraca e da modalidade externa ao participante, mas também com o valor de *merecimento* e de obrigação forte. O primeiro já foi apresentado quer na caracterização do português medieval, quer na apresentação dos resultados. O segundo é obtido pelo efeito da restrição aplicada pelo advérbio *só*, como constatámos em 3.2.2, convertendo uma obrigação fraca numa obrigação forte. Se *dever* se desloca, sob o efeito de um operador

de restrição, da recomendação para a imposição, *poder* pode, como vimos, em certas circunstâncias, configurar uma obrigação fraca, não só no âmbito da permissão, mas também da sugestão. Além disso, evidencia todos os outros usos, quer num cenário epistémico, quer no âmbito das modalidades interna e externa ao participante.

Assim, relativamente ao parâmetro 2, é possível afirmar que as crianças utilizam em grande diversidade as expressões modais, percorrendo quase todos os diferentes valores semântico-pragmáticos que também identificáramos nos textos medievais, tanto em unidades de diferentes categorias, como nos semiauxiliares.

Estamos já, neste ponto, a estabelecer uma ponte para o **parâmetro 3**, relativo ao uso adequado dos semiauxiliares *poder*, *dever* e *ter de*. Do ponto de vista tipológico, vimos já uma grande diversidade nos enunciados recolhidos durante a interação oral e na resposta à questão *QB6.2*. Importa, agora, retomar algumas das particularidades sintáticas, quer nos próprios semiauxiliares, quer na sua combinação com o verbo pleno.

Um primeiro aspeto relaciona-se com os tempos verbais. O presente do indicativo predomina nas duas fases do estudo, enquanto o imperfeito do indicativo regista uma presença superior na primeira fase, quer no seu valor temporal, quer numa dimensão modal deôntica e eventualmente associada a uma contraexpectativa. O futuro do indicativo, o condicional e o imperfeito do conjuntivo surgem de forma residual. A diversidade dos tempos e modos verbais prende-se mais, parece-nos, não com questões diretamente ligadas à modalidade, mas com a construção frásica, na medida em que as estruturas que exigem conjuntivo serão menos habituais nas produções destes alunos.

Quanto às operações de restrição, a negação externa ocorre com grande frequência nas duas fases, sem constituir problema para os alunos, enquanto a negação interna é mais rara e fica circunscrita à primeira fase. A restrição parcial atua a dois níveis: as condicionais e o advérbio de foco *só*. As orações condicionais ocorrem sem parecerem constituir grande dificuldade para os estudantes, enquanto a forma adverbial surge, sobretudo, na segunda fase. O aumento do número de ocorrências das estruturas de restrição na etapa II poderá estar associado a uma frequência maior das expressões deônticas, sobretudo nas circunstâncias em que se limita o âmbito ou a amplitude de certas ações. Será, possivelmente, mais fácil para os alunos operarem restrições sobre a modalidade deôntica do que sobre a epistémica, que, como vimos, envolve operações cognitivas mais complexas.

O número de enunciados sobremodalizados é praticamente igual nos dois momentos do estudo, o que representa uma média mais elevada na primeira fase (0,09 contra 0,06). Tal diferença não será alheia à natureza mais epistémica dos instrumentos delineados para esse período da investigação: mesmo que a coocorrência de modais obrigue a uma estrutura sintática mais complexa, alguns alunos da etapa inicial do estudo revelaram-se proficientes a esse nível, mesmo na produção oral, que lhes deixaria, em princípio, menos tempo para a planificação do discurso.

Em síntese, sendo certo que o desempenho das crianças de oito/nove será menos bem sucedido em tarefas cognitivamente mais complexas como a deteção de ambiguidades ou a gradação dos modais, é, contudo, possível admitir um uso competente, ao nível do discurso dos adultos, quando consideramos a adequação dos tipos modais à situação comunicativa, a diversidade de subtipos mobilizados e a adequação sintática de certas estruturas utilizadas.

4.2.2. Uso das estruturas modais e variáveis do estudo

Para concluir a discussão do *comportamento* modal de crianças com oito/nove anos, vamos apenas avaliar, de forma breve, a interação entre os resultados observados na interação oral e na questão *QB6.2*. e as duas variáveis de partida: a fase de estudo e a frequência prévia de sessões de FcCJ.

Começando por este último parâmetro, podemos equacioná-lo tanto na primeira, como na segunda fase. Assim, durante a interação oral do percurso de explicitação, verificamos que o número de intervenções dos alunos familiarizados com a FcCJ é superior (média de 2 contra 1,4), situação previsível se atendermos ao hábito de envolvimento em debates criado neste tipo de sessões, notando-se essa maior participação não só na média global, mas também em fases cruciais da interpretação textual (cf. tabela 24). Essa influência é, igualmente, visível numa preferência destes alunos por expressões epistémicas, de problematização de cenários, face às estruturas deônticas (cf. tabela 25), e numa maior diversificação da *paleta* modal, principalmente quando considerados os diferentes subtipos modais veiculados pelos semiauxiliares (cf. figura XXVI). Também a frequência de recurso à sobremodalização (cf. tabela 28: média de 0,18 contra 0,2 dos estudantes que nunca frequentaram este tipo de sessões) constituirá evidência de uma maior capacidade de complexificação sintática e, neste caso, modal dos enunciados.

Na segunda fase, esta tendência mantém-se. Os alunos previamente *sujeitos* a sessões de FcCJ apresentam média mais elevada de estruturas epistémicas (0,7 contra 0,4), produzindo menos enunciados deônticos do que os seus colegas. Utilizam mais frequentemente o verbo *poder* e menos *ter de*, eventual indicador de um discurso menos assertivo, mas não exibem, ao contrário do que sucedera na etapa anterior, maior diversificação modal nos semiauxiliares.

Na variável *fase de estudo*, analisámos os resultados da resposta à questão *QB6.2*. e notámos um número superior de estruturas deônticas e epistémicas nos estudantes que previamente intervieram no percurso de explicitação, embora as diferenças se situem apenas em 0,1. Estes alunos usam mais habitualmente o verbo *dever* do que os colegas, que preferem *poder*, o que poderá representar uma preferência, a avaliar pelos valores parcelares registados na tabela 34, pela *recomendação* e outros atos ilocutórios não impositivos. Os alunos da fase II produzem mais enunciados que traduzem obrigações fortes ou proibições (0,11 contra 0,08), aqui se justificando o aparecimento de *poder*, acompanhado pela negação externa. Este discurso mais modalizado encontra, igualmente, reflexo no número superior de estruturas sobremodalizadas que os alunos presentes em ambas as etapas apresentam (cf. tabela 37: média de 0,07 contra 0,04), pese embora registem menor diversidade modal nos semiauxiliares (cf. tabela 36).

Sintetizando a eventual relação das variáveis estudadas com os registos obtidos na interação oral e na resposta a *QB6.2*., e sem poder falar em validade estatística das diferenças encontradas, parece-nos que tanto a participação no percurso de explicitação como a frequência prévia de sessões de FcCJ terá contribuído para levar os estudantes a refletir sobre cenários possíveis face a um determinado problema e a formular recomendações em vez de atos ilocutórios mais impositivos. Estes eventuais contributos poderão constituir um avanço relativamente à preocupação pedagógica de formar cidadãos críticos e ativos, que escapem a atitudes maniqueístas de divisão do mundo em *bem* e *mal*, sem que tal impeça que se posicionem face às diversas situações com que se confrontam e as equacionem, exprimindo o seu próprio ponto de vista, mas também aceitando cosmovisões diversas sobre a temática.

Registados os contributos que, tanto na fase I quanto na fase II, emergiram deste estudo para a caracterização do comportamento modal de crianças de oito/nove anos e para a promoção de um ensino implícito da modalidade no 1.º CEB,

procuraremos agora harmonizar as ilações registadas nas duas etapas desta investigação e responder às questões de partida.

4.3. Discussão geral e resposta às questões de investigação

A discussão geral do estudo envolve, assim, um olhar cruzado (Tabela 41) sobre as competências subjacentes às questões de resposta fechada e sobre as competências subjacentes à interação oral e à questão de resposta aberta. Os indicadores relativos a estas últimas foram formulados como parâmetros de avaliação do desempenho modal das crianças de oito anos (cf. § 4.2.), agora convertidos em competências, tal como se encontram registados na tabela 41.

Desse olhar cruzado resultam **indicadores gerais** sobre o desenvolvimento linguístico de uma criança de oito anos no plano modal, que distribuímos por duas grandes áreas: as expressões modais e os semiauxiliares modais. As correspondências que estabelecemos entre os dois níveis não são estanques, apenas constituem uma aproximação entre conceitos e competências que evidenciam maiores afinidades. Apresentaremos cada um dos indicadores e as respetivas conclusões, de modo a podermos traçar o perfil modal dos sujeitos que participaram no estudo.

Tabela 41 – Competências modais promovidas e avaliadas no estudo exploratório

Indicadores gerais		Competências I	Competências II
Expressões modais	A1	Identifica valores modais dependentes da compreensão textual	Adequa os tipos modais ao contexto
	A2	Identifica o valor das expressões modais	Utiliza, com adequação e em diversidade, os subtipos modais
Semiauxiliares modais	B1	Gradua valores modais	Utiliza adequadamente os semiauxiliares modais
	B2	Identifica expressão modal mais forte	
	B3	Identifica ambiguidade do verbo *dever*	

Competências I – competências relativas às questões de resposta fechada. **Competências II** – competências relativas à interação oral e à questão de resposta aberta.

Os dois primeiros indicadores são mais abrangentes e dizem respeito às expressões modais na generalidade, quer quanto ao seu uso adequado ao contexto comunicativo (A1), quer quanto à diversificação de estruturas e subtipos (A2). Sobre a adequação ao contexto, falaremos com mais pormenor no âmbito da tentativa de resposta à questão de investigação n.º 3.

Quanto ao indicador A2, os vários tipos e subtipos modais parecem consolidados na competência linguística das crianças de oito anos, de tal forma que apenas o subtipo 3 da modalidade externa ao participante (*dever simbólico* e *poder de convicção*) não regista nenhuma ocorrência, o que é compreensível por envolver um grau superior de formalidade. Não só ocorrem aqueles que tínhamos definido com base no estudo dos textos medievais, como também o *poder de recomendação* que aí não encontráramos. A adequação acompanha a diversidade, pois são várias as expressões modais, mesmo de natureza epistémica, encontradas quer nas tarefas de reconhecimento, quer na produção oral (relativamente) espontânea dos alunos.

Tal não significa, todavia, que todas as correspondências *forma-função* estejam completamente estabelecidas, ou seja, as funções estarão presentes no conhecimento intuitivo, mas ainda não terá existido uma reflexão suficiente sobre o modo como se combinam com as unidades linguísticas disponíveis. Um bom exemplo são os lexemas *possibilidade* e *probabilidade*, sendo o primeiro confundido por várias crianças com *vontade* quanto se trata de identificar um dos valores de *poder* e o segundo mais problemático quando se trata de o associar a *dever*. O reconhecimento e uso proficiente destes termos pressupõe uma capacidade de abstração que a escola deve promover, por exemplo através da reflexão sobre os usos linguísticos em contexto. A frequência prévia da aula que conduzimos na primeira fase do estudo e de sessões de FcCJ terá favorecido o desenvolvimento dessa competência, pelo menos a avaliar pelos resultados dos alunos que se encontram nessa situação.

Os indicadores B1, B2 e B3 situam-se no âmbito dos semiauxiliares modais, não só porque lhes concedemos lugar de destaque no estudo conduzido junto dos alunos do 1.º CEB, mas também porque avaliamos a gradação e a ambiguidade tendo como referência os verbos *poder*, *dever* e *ter de*. As maiores dificuldades dos alunos radicam na deteção de ambiguidades (B3). São capazes de reconhecer valores deônticos ou epistémicos para o verbo *dever*, a avaliar pelo uso proficiente em outras situações, tanto nas questões de resposta fechada quanto na interação oral, mas mais dificilmente processam e assinalam a ambiguidade de certas frases, provavelmente porque, na comunicação quotidiana, esclarecem eventuais dúvidas a partir de informações contextuais, sendo, portanto, este um exercício que envolve uma capacidade superior de reflexão metalinguística.

A graduação de valores modais (B1) e a identificação do mais forte (B2) são duas competências que se relacionam, porque têm subjacente a ideia de *escalaridade*

modal. Revelando os dados de aquisição que o processamento de implicaturas escalares é problemático para as crianças em idade de frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico (Ozturk & Papafragou, 2014), encontrámos, no nosso estudo, valores de sucesso na gradação dos modais a rondar os 50%, portanto ainda longe da estabilização. A este ponto voltaremos quando ensaiarmos a resposta à quarta questão de investigação. Como também seria de esperar, a identificação do semiauxiliar que evidencia maior intensidade regista percentagens superiores de êxito nos modais deônticos do que nos epistémicos, embora estes últimos estivessem *ancorados* igualmente numa interpretação textual eficaz.

A proficiência dos alunos no uso dos semiauxiliares revela-se na diversidade tipológica e mesmo num uso adequado do imperfeito do indicativo com valor deôntico, mesmo que, na primeira fase, mais de metade não tenha reconhecido esse valor numa das questões de resposta fechada. A relação entre o *espírito modal dominante* de cada fase do estudo e certas particularidades sintáticas relativas a estes verbos evidencia-se, igualmente, no surgimento mais frequente de sobremodalização na fase I, associada à modalidade epistémica, e de mais operações de restrição total e parcial, associadas à modalidade deôntica na fase II.

Na caracterização destes indicadores, procurámos apontar aspetos relevantes que percorrem todo o estudo, mas deixámos intencionalmente de lado as duas variáveis principais: a fase do estudo e a frequência prévia de sessões de FcCJ. Vamos agora considerá-las na **resposta às questões de investigação**, porque as duas primeiras versam precisamente estas temáticas, contribuindo, assim, para avaliar a relevância didática desta pesquisa conduzida junto de alunos do 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Recuperamos agora cada uma das questões de partida, assinalando-as em itálico e apresentando possíveis respostas, que acabam por revisitar certas passagens do estudo.

1. De que modo um percurso didático contribui para promover o ensino implícito da modalidade?

A resposta a esta questão mobiliza os contributos que o estudo exploratório, em particular o percurso de explicitação que realizámos durante a primeira fase com quatro turmas (três de 3.º ano e uma de 4.º ano), terá trazido ao ensino da modalidade no 1.º

CEB. A sessão, que durou cerca de 50 minutos, teve como objetivo não só a exploração de questões modais, mas também a articulação entre diferentes domínios, sobretudo com a Leitura, razão pela qual partimos de uma obra literária, e a Oralidade. Conscientes de que o leitor atual enfrenta novos desafios colocados por uma sociedade em mudança e pelos avanços tecnológicos, consideramos que, no ensino da língua, o desenvolvimento do espírito crítico tem de estar presente (Cruz, Araújo e Sá & Moreira, 2011), no sentido de formar cidadãos ativos e participantes. Este objetivo obriga o leitor a "estar equipado para distanciar-se do texto, para reflectir sobre ele, para o avaliar e para o criticar. Requerem-se dele consequentemente competências que **tocam** já a avaliação e a reflexão crítica e que **ultrapassam**, por isso, a análise, a resolução de problemas e a comunicação" (Pinto, 2009b: 77).

Assim, avaliamos o possível impacto deste percurso de aula nos alunos a partir das suas respostas ao questionário da segunda fase, mas também das suas intervenções orais durante a primeira etapa. Nas questões de resposta fechada, revelam-se mais proficientes na identificação do valor de probabilidade de *dever*, do imperfeito deôntico e da expressão modal mais forte, em qualquer um dos casos registando diferenças estatisticamente significativas para os demais colegas. No discurso um pouco mais espontâneo, destaca-se um número superior de estruturas deônticas e epistémicas, bem como o uso mais habitual do verbo *dever* (os colegas usam mais *poder*), o que poderá representar uma preferência, a avaliar pelos valores parcelares registados na tabela 34, pela *recomendação* e outros atos ilocutórios não impositivos. Este discurso mais modalizado encontra, igualmente, reflexo no número superior de estruturas sobremodalizadas.

Ao promover a sessão de explicitação, levámos os alunos a estarem mais atentos a inferências verbais e visuais e a usarem estruturas epistémicas de aquisição mais tardia. Também procurámos que mobilizassem estruturas com valores modais diferentes, conforme se justificasse em função das instruções e das passagens textuais, e que diversificassem as expressões epistémicas utilizadas. Pudemos verificar que exploraram de forma mais ampla a *paleta* modal e utilizaram estruturas sintática e modalmente mais complexas, de que são exemplos o infinitivo composto e os já referidos casos de sobremodalização.

Julgámos ter, assim, promovido momentos de ensino implícito da modalidade, porque, sem recorrer a metalinguagem específica, levámos os estudantes a contactar com diferentes estruturas modais e com noções de grau diferente de complexidade.

Fizemo-lo através de práticas de ensino contextualizadas e com base em textos autênticos e situações familiares aos alunos, no âmbito de uma educação linguística e literária que possa desempenhar, igualmente, um papel importante na educação para a cidadania.

2. A participação das crianças em sessões de Filosofia com Crianças e Jovens contribui para o desenvolvimento das suas competências modais?

Esta foi, precisamente, uma das variáveis que testámos no nosso estudo, realizado em duas instituições que habitualmente promovem com os seus estudantes, pelo menos desde o 1.º ano, sessões de Filosofia com Crianças e Jovens. As informações resultam tanto da primeira fase do estudo, quanto da segunda, abrangendo as questões de resposta fechada e as de resposta aberta.

Em termos globais, parece-nos que as crianças previamente expostas a esta metodologia proposta por Lipman a partir dos anos 70 do século passado apresentam um discurso mais modalizado, em que predominam certas estruturas epistémicas, por sinal as de aquisição mais tardia (cf. cap. III, secção 2). No questionário de resposta fechada, não encontrámos tantas indicações com relevância estatística como para a variável *fase do estudo*, mas apontámos um melhor desempenho destes alunos na identificação de certos valores modais, como os veiculados por *talvez, saber, não saber, dever* deôntico e *dever* de obrigação, mas também no reconhecimento do valor deôntico do imperfeito do indicativo. De uma forma geral, em situações de opção, selecionam em mais ocasiões a leitura epistémica, mesmo perante enunciados ambíguos.

Nas perguntas de resposta aberta, assinala-se um número de intervenções superior face aos demais colegas, situação previsível se atendermos ao hábito de envolvimento em debates criado neste tipo de sessões. Evidencia-se, uma vez mais, a preferência destes alunos por expressões epistémicas, de problematização de cenários, face às estruturas deônticas (cf. tabela 25), mas também uma maior diversificação da *paleta* modal e uma frequência mais elevada de recurso à sobremodalização.

Em suma, parece-nos que a presença prévia em sessões de FcCJ terá contribuído para que estes alunos sejam mais proficientes a nível epistémico, para além de revelarem capacidade de problematização e de produzirem estruturas sintáticas mais complexas.

3. Quando instados a avaliar determinadas situações (estativas ou eventivas), os alunos conseguem produzir enunciados que se adequem aos valores modais subjacentes às instruções fornecidas, revelando identificar os objetivos ilocutórios implicados?

Há indicadores diretos e indiretos que nos permitem advogar a favor de uma resposta afirmativa a esta questão, apesar das dificuldades sentidas na elaboração de algumas inferências, que se refletiram na capacidade de interpretação textual e no reconhecimento de certos valores epistémicos, de aquisição e consolidação mais tardia (cf. cap. III, secção 2). Como, nas interações orais desenvolvidas ao longo do percurso de aula, os alunos foram capazes de utilizar expressões epistémicas com adequação e diversidade, correspondendo às expectativas criadas em função das instruções fornecidas nos vários *passos* didáticos, tal poderá indiciar que os problemas ao nível inferencial decorrem preferencialmente de dificuldades de compreensão textual, aqui refletidos no desempenho modal. Quanto à modalidade deôntica, verifica-se um reconhecimento e uso adequados tanto na primeira fase como na segunda, tratando-se, inclusive, de uma competência já estabilizada nos seus traços gerais (a noção de possibilidade nem sempre parece clara para certos alunos, talvez por falta de hábito no contacto com o termo).

Assim, em resposta a esta questão de investigação e a propósito do indicador A1, é possível destacar a capacidade de adequação ao contexto no reconhecimento e uso de certas expressões modais, mais hesitante (e logo dependente) em função do sucesso na interpretação textual, mais convincente, embora com incongruências pontuais, se atendermos ao *espírito geral* da interação, uma espécie de configuração dominante ou *protótipo* na metalinguagem utilizada por Jean-Michel Adam (2001 e 2010) na análise textual dos discursos.

O argumento a favor desta última ilação situa-se no facto de os estudantes terem utilizado expressões epistémicas mesmo em momentos em que as deônticas seriam mais aguardadas, por se terem apercebido (ou terem sido conduzidos nessa direção) de que a elaboração de cenários possíveis se afigurava mais relevante no momento do que a produção de enunciados mais ou menos diretivos.

4. Confrontadas com a necessidade de escalar enunciados com diferentes graus de intensidade modal, as crianças de oito anos revelam proficiência?

Formulámos esta questão no momento em que procedíamos a uma revisão bibliográfica sobre aquisição da modalidade e nos apercebemos de que, em idade escolar, as crianças evidenciavam certos problemas ao graduar expressões com diferentes intensidades modais (cf. cap. III, secção 2), o que as impediria, por exemplo, de distinguir *Ela pode estar a chegar* de *Ela deve estar a chegar*.

Por esta razão, reservámos, tanto no questionário da fase I, quanto no da fase II, uma pergunta relativa a este tema, sendo a primeira respeitante à modalidade deôntica e a segunda à epistémica. A diferença de valor modal não se fez sentir no desempenho dos alunos, na medida em que as percentagens de respostas corretas oscilaram entre os 46,2 e os 55,6%.

Os alunos que intervieram nas duas fases do estudo evidenciaram piores resultados, enquanto os que frequentaram sessões de FcCJ estiveram melhor do que os restantes colegas em ambas as etapas, mas, em qualquer dos casos, não se verificaram diferenças significativas do ponto de vista estatístico.

Os números apresentados são, pois, pouco conclusivos. Não se pode falar numa incapacidade completa das crianças desta faixa etária no processamento da gradação das expressões modais, mas também é certo que ainda se encontram longe da estabilização a este nível.

Trata-se, portanto, de uma competência a desenvolver em momentos de ensino implícito ou explícito da modalidade, promovendo a realização de tarefas em que se peça aos alunos que comparem verbos mais próximos (por exemplo, *poder* e *dever*) ou mais distantes (*poder* e *ter de*) quanto à intensidade modal. Os exercícios iniciais poderão versar enunciados deônticos, mais acessíveis num primeiro momento, e posteriormente, em função do ritmo da turma, *evoluir* para contextos epistémicos em que a necessidade de processar certas inferências tornará a tarefa cognitivamente mais exigente. As atividades projetadas podem, igualmente, evocar situações quotidianas e, nessa medida, mobilizar até outros tipos modais como a modalidade externa ao participante, em enunciados como *Os alunos podem/devem/têm de ir de autocarro para a escola*. Neste caso concreto, será possível apelar, por exemplo, a casos concretos de elementos da turma que se encontrem em situação diversa quanto à facilidade de acesso à instituição onde estudam e aos transportes disponíveis para a deslocação, organizando-se a exploração do tópico de acordo com os eixos da possibilidade e da necessidade.

5. Haverá a emergência e uso proficiente de certas formas modais no uso espontâneo que não figurem nos momentos de uso induzido ou de explicitação do raciocínio por parte das crianças?

Esta questão acaba por ser potencialmente transversal a várias investigações, porque envolve a diferença entre o que é o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito, sendo função da escola o desenvolvimento do primeiro a partir do contacto com a reflexão e os níveis de explicitação que o segundo favorece (Duarte, 2008). Por outro lado, a investigação em aquisição da linguagem envolve estudos observacionais e estudos experimentais, sendo os primeiros caracterizados pelo registo direcionado do discurso espontâneo dos sujeitos e os segundos pela eliciação de produções linguísticas destinadas a avaliar determinado parâmetro (Serra *et al.*, 2013).

Optámos, assim, por encaminhar para esta investigação sobre modalidade uma questão de âmbito geral, no sentido de perceber até que ponto seria possível observar diferenças entre enunciados mais controlados e outros um pouco menos, embora nunca sejam totalmente espontâneos, porque, emergindo, embora, no debate desenvolvido em aula, muitas vezes como reação ao que dizem os intervenientes, resultam sempre de instruções que são fornecidas ao longo do percurso.

Registámos três exemplos que evidenciam a assimetria a que nos temos referido. O primeiro não envolve diretamente as estruturas modais, mas combina-se com elas e tem que ver com a frequência com que o infinitivo composto ocorre nas frases produzidas oralmente pelos alunos (47 ocorrências), sobretudo nas fases B3 e B6 da leitura do texto de Jon Klassen (cf. tabela 21). Não nos parece que seja uma estrutura de produção espontânea nesta faixa etária, mas o facto de a termos utilizado em vários *passos* didáticos e de alguns alunos a terem retomado nos seus enunciados terá sido determinante para que outros colegas a utilizassem com adequação.

Um outro exemplo relaciona-se com o valor deôntico do imperfeito do indicativo. No questionário de resposta fechada da segunda fase, apenas 46,7% dos alunos conseguiram identificá-lo, mas tal não impede que tenha ocorrido nas produções orais e na resposta à QB6.2. É certo que surge principalmente com uma função de localização temporal num ponto anterior ao momento da enunciação, mas também assume, em certos casos, valor modal.

Um último exemplo envolve a ambiguidade associada aos semiauxiliares modais. Na interação quotidiana, esta dificuldade resolve-se discursivamente, a partir de elementos do contexto que favorecem uma leitura em detrimento de outras. Os falantes

precisam de reconhecer que um enunciado pode ativar mais do que uma interpretação, mas que, naquele contexto, uma será preferencial relativamente a outras. Mais complexa será, portanto, a tarefa que propusemos aos alunos, tanto na primeira como na segunda fases, porque lhes pedíamos que tornassem explícita a sua consciência da plurifuncionalidade de alguns modais. Os resultados obtidos foram inferiores a 35%, o que revela uma dificuldade clara ao nível do metaconhecimento. Curiosamente, quando instados a produzir enunciados modais, os alunos, construíram frases modalmente ambíguas, como verificamos nos exemplos recolhidos nas repostas a QB6.2.:

(83) Quem não sabe cantar tem de treinar muito. (III, B)
(84) Acho que quem não sabe cantar pode aprender a cantar. (I, B)

Em (83), a leitura de necessidade interna (*precisa de*) é tão válida quanto a de obrigação forte (*é obrigado a*), o que apenas poderá ser resolvido contextualmente. Aliás, a informação contextual poderia até conduzir a uma interpretação de necessidade externa, se pensássemos, por exemplo, em treinar para participar numa prova. As circunstâncias que tornam possível a situação expressa por *poder* em (84) podem, igualmente, ser do foro interno (a capacidade) ou do foro externo (a existência de escolas de música perto de onde a pessoa mora, por exemplo). Trata-se, assim, de enunciados ambíguos que, sem um cenário discursivo explícito, admitem várias interpretações, o que demonstra que as crianças são capazes de os produzir, mesmo que sintam dificuldades em sobre eles refletirem explicitamente.

Procurámos, assim, no âmbito da discussão geral do estudo realizado junto de alunos do 3.º ano do 1.º CEB, esboçar possíveis respostas às questões de investigação delineadas no princípio do trabalho. Esperamos ter contribuído para apresentar alguns traços característicos do perfil modal de uma criança de oito anos, tendo em consideração as informações obtidas na bibliografia sobre aquisição, mas também os dados emergentes do nosso estudo. Acima de tudo, consideramos importante deixar algumas pistas sobre caminhos a seguir no ensino implícito da modalidade no 1.º CEB, para que esta categoria linguística, presente nas interações das crianças desde cedo, não surja tão tarde no ensino (12.º ano) e não se limite, de forma redutora, a uma abordagem na exclusiva dependência do modo verbal. Esta é uma das reflexões que retomaremos nas considerações finais deste capítulo, onde abordaremos, igualmente, algumas das limitações que marca(ra)m este estudo exploratório.

5. Considerações finais e notas de campo

Tal como vimos no capítulo I, o objeto de investigação em Didática de Línguas exige um trabalho que vise "la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica" (Camps, 2004: 21), inscrevendo-se, portanto, na orientação interpretativa das Ciências Sociais. Foi com base nesse pressuposto que delineámos um estudo exploratório sobre ensino implícito da modalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando avaliar eventuais efeitos da concretização de uma sequência didática no desempenho dos alunos, bem como alguns indicadores relativos à aquisição e estabilização das estruturas modais em crianças de oito anos.

Partindo do pressuposto que "los instrumentos para conocer la realidad pueden ser diversos y complementarios" (Camps, 2004: 21), organizámos o estudo em duas fases, durante as quais utilizámos diferentes meios de recolha, no sentido de podermos registar uma maior diversidade de informações. Numa avaliação *a posteriori*, reconhecemos a necessidade de, em investigações futuras, *afinar* alguns dos instrumentos e procedimentos adotados, tal como fomos assinalando ao longo deste capítulo. A graduação prévia das tonalidades nas questões sobre graduação dos modais (*QA3* e *QB3*), a seleção ou elaboração de frases que afastassem dúvidas que não pretendíamos instigar (*QB4*) ou a adoção de tópicos orientadores em vez de questões (*QB6.2*.) são exemplos de algo que faríamos, neste momento, de forma diferente, constatação que, cremos, faz parte do percurso de crescimento de um investigador.

Este trabalho proporcionou-nos, contudo, a possibilidade de um contacto direto – e insubstituível – com os principais destinatários de uma investigação deste teor: os alunos (do 1.º CEB). Pudemos aperceber-nos da sua reação perante certas questões, do seu grau de envolvimento nas tarefas propostas a cada *passo*, das dificuldades e das conquistas. Na aplicação dos questionários, tornou-se necessário explicar várias vezes, e com paráfrases adequadas, o que fazer, explicitar o significado de lexemas menos familiares e clarificar o âmbito e o modo de efetivação de alguns exercícios. Mas também nos pudemos surpreender com a profusão de complexos verbais incluindo um infinitivo composto, com a diversidade de estruturas modais mobilizadas, com os comentários mais bem humorados e/ou assentes numa reflexão demorada e ponderada sobre as questões e de que adiante daremos exemplos.

Pudemos, enfim, pôr em prática um pressuposto que nos é particularmente caro e que Maria da Graça Pinto (2009b) formula nos seguintes termos: "o processo de

compreensão é sempre objecto de uma filtragem operada pelo conhecimento existente – muito próprio de cada um – e que actua finalmente como gerador de sentido junto da informação nova" (Pinto, 2009b: 78). Este *vaivém* entre conhecimento prévio e informação nova é um ponto de honra na nossa atuação como docente e percorreu, igualmente, a concretização deste estudo. Não é nossa pretensão assumir que será um trabalho como este, conduzido num curto espaço de tempo, a mudar drasticamente os conhecimentos dos alunos. Esse *efeito didático* resultará, eventualmente, de uma exposição mais sistemática e durante um tempo pedagógico mais longo a um percurso desta natureza, com outras estratégias e outros recursos.

No entanto, cremos ser possível retirar algumas ilações relativamente ao ensino da modalidade, atualmente situado (cf. cap. III, secção 3) apenas no 12.º ano. Em primeiro lugar, importa iniciar mais cedo, ainda no 1.º ciclo, a abordagem implícita deste conteúdo, como temos procurado demonstrar. Propomos explorar, desde logo, as noções de *possibilidade* e de *necessidade* como eixos estruturantes do pensamento e da atuação humana, com implicações a vários níveis da vida dos alunos. Progressivamente, poderá avaliar-se a forma como estas noções percorrem diferentes valores modais (capacidade e necessidade interna para a modalidade interna ao participante; permissão e obrigação para as leituras deônticas e assim sucessivamente, sem recurso forçoso à metalinguagem).

Por outro lado, é importante afastar a ideia de que a modalidade apenas se relaciona com o modo verbal, evidenciando as afinidades com várias categorias linguísticas (cf. cap. II, sobretudo secção 3): com classes de palavras como nomes, adjetivos, verbos e advérbios; com os atos do discurso e o princípio da cortesia; com os tipos e formas de frase; com tempos e modos verbais; e, finalmente, com a expressão da condição. Com a exceção deste último, reservado para o 3.º Ciclo, todos os outros conteúdos têm a sua abordagem iniciada no 1.º CEB, razão pela qual vemos com vantagem que, no tratamento destes tópicos, a modalidade possa emergir como categoria relevante.

Finalmente, tal como temos defendido, consideramos essencial valorizar o ensino da modalidade no contexto da educação para a cidadania e da educação linguística e literária dos alunos. O estudo que desenvolvemos encaminha-se precisamente nesta direção. Razões de ordem psicolinguística e didática suportam a apresentação desta proposta (cf. cap. III), no sentido de favorecer a reflexão linguística e metalinguística, de tal forma que os enunciados produzidos pelos alunos ilustram a

centralidade destes temas. Nos exemplos (85) a (88), ficam evidentes alguns princípios e valores de que as crianças dão conta nas suas manifestações: não acusar outro sem provas (85 e 88), a dignidade no reconhecimento do erro (86) e a reação à violência (87). Trata-se de preocupações que se enquadram perfeitamente no quadro da educação para a cidadania.

(85) Tem de se ter a certeza para se denunciar [alguém]. (II, A)
(86) O peixe pequeno pode ver que o peixe grande está à procura dele e ter a dignidade de pedir desculpa. (IV)
(87) Se virmos alguém bater em alguém, temos de avisar alguém; não podemos guardar segredo. (I, A)
(88) [Para denunciar alguém] temos de ter provas. (III, A)

Surgem, igualmente, exemplos da criatividade das crianças no modo como abordam certas passagens textuais, demonstrando ter interiorizado o espírito ficcional através da exploração das potencialidades da língua, da sua *plasticidade* ao serviço do efeito de *estranhamento* que a literatura provoca, tal como se comprova em (89) e (90).

(89) O peixe grande pode chamar a polícia dos peixes. (III, A)
(90) O peixe pode ter um chapéu nas barbatanas. (I, A)

Assim, um ensino implícito da modalidade, noção tão presente no quotidiano das crianças desde muito cedo, é viável na fase final do 1.º CEB, começando a abordagem explícita a partir do 6.º ano, quando o modo conjuntivo figura nos *Programas* e nas *Metas* (Buescu *et al.*, 2015). Contribuir-se-á não só para a formação de cidadãos linguisticamente competentes, mas também interventivos de forma crítica em várias questões sociais e culturais, exprimindo os seus pontos de vista e aprendendo a respeitar o ponto de vista dos outros. Promove-se, por outro lado, uma atitude construtivista e metacognitiva nos alunos (Pinto, 2009b; cf. igualmente cap. III, secção 4), potencializada por estratégias didáticas preconizadas pelo enfoque comunicativo experiencial, pela pedagogia crítica e pela pedagogia da autonomia, como temos visto ao longo deste capítulo. No fundo, é possível levar os aprendentes a desenvolver um trabalho "portador de uma mais-valia na medida em que contribui para que não se venham a sentir excluídos da sociedade em que vivem" (Pinto, 2009b: 85).

Só um ensino assente na investigação em Didática e em Psicolinguística, bem como na descrição rigorosa da linguagem verbal, quer na sua dimensão sistémica, quer

enquanto fenómeno psicológico, cognitivo, social e cultural, poderá permitir a prossecução dos propósitos que procurámos desenvolver com este estudo e que correspondem, em linhas gerais, ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. O ensino da modalidade, por outro lado, não se confinaria, assim, a um mero exercício sobre estruturas gramaticais, mas constituiria uma oportunidade de contacto com essas estruturas inseridas em práticas comunicativas concretas, de acordo com o defendido no âmbito do enfoque comunicativo, que "no supone abandonar los criterios estructurales de selección y de organización en secuencias" (Littlewood, 1998: 74). O objetivo é, pelo contrário, "ir más allá de las estructuras y a tener en cuenta otros aspectos de la comunicación" (Littlewood, 1998: 74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da Linguística à Didática e da Didática à Linguística... através da modalidade

Divisível em três partes, tal como esta tese, o título que encabeça as *Considerações Finais* retoma, com uma expansão, o título do capítulo I. A primeira parte sugere um percurso histórico da emergência de preocupações com a didática de línguas no âmbito da Linguística, em particular da Linguística Aplicada. A segunda parte faz alusão à constituição da Didática de Línguas enquanto ciência de *interface* entre várias disciplinas correlatas, assumindo com a Linguística uma relação de *inseparabilidade* que defendemos ao longo do primeiro capítulo. A terceira parte evoca o ponto de chegada da nossa investigação, do qual agora daremos breve nota e que, desejavelmente, se constituirá como ponto de partida para novas pesquisas e estudos. Organizaremos, assim, em três segmentos principais a última secção desta dissertação, numa réplica do movimento ensaiado no título: a importância da Linguística na formação do professor; a abordagem pedagógico-didática da modalidade no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) e consequente revisitação dos contributos da Linguística; e as vias futuras da (nossa) investigação sobre ensino da modalidade.

Em primeiro lugar, sublinhamos a importância de uma sólida formação linguística do professor de língua, sem a qual o seu desempenho será eventualmente afetado. Para tal, precisa de selecionar, entre os vários conhecimentos oriundos das áreas correlatas da Didática, aqueles que, pedagogicamente transformados, mais se adequam ao desenvolvimento da competência linguística dos seus alunos. No segundo capítulo, apresentámos a *pedra por partir*, ou seja, expusemos o percurso heurístico e hermenêutico sobre um tema particular, a modalidade, tal qual é observável em várias investigações no âmbito da Linguística. Como já assinalámos, não defendemos que o professor de língua precise de avançar na pesquisa a este nível, nem tal seria viável no seu dia-a-dia profissional, mas necessita de encontrar, em obras de referência, as informações que mais se adequarão ao contexto em que se movimenta. Por esta razão, enunciámos e sintetizámos, na secção 5 do capítulo III, alguns dos dados relevantes para o desenvolvimento de uma sequência didática sobre modalidade.

Os conhecimentos em causa são oriundos das várias áreas da Linguística, em particular da Sintaxe, da Semântica, da Pragmática e da Linguística do texto e do discurso, entre outras, *filtrados* pelo foco da Linguística Histórica, da Psicolinguística e da perspetiva cognitiva. Daqui resultam informações essenciais sobre a aquisição o desenvolvimento de competências modais do público-alvo do estudo cujos resultados apresentámos e discutimos no capítulo IV.

A integração destas informações no conhecimento profissional do docente pressupõe um processo de elaboração reflexiva a partir da prática profissional (Roldão, 2007) e uma gestão pedagógica eficaz, que transforma o conhecimento em *metaconhecimento* (Bromme, 1998), tal como vimos no capítulo I. A aplicação deste *filtro* à caracterização sincrónica da modalidade que propusemos no capítulo II faz emergir aspetos como a ligação desta categoria a várias classes de palavras, além do verbo, com o tempo e o aspeto, com os tipos e formas de frase, com o princípio da delicadeza e com os atos discursivos diretos e indiretos e, portanto, estamos perante conteúdos que terão de fazer parte do conhecimento pedagógico do tema (Shulman, 1986) que o professor evidencia. Destaca-se, ainda, a heterogeneidade que caracteriza os textos, não só com base na identificação de géneros e sequências textuais, mas também na identificação de certas tradições discursivas que ainda hoje em dia vigoram nos usos quotidianos. Este último tópico relaciona-se com a relevância da perspetiva diacrónica no conhecimento pedagógico do tema, no qual se inclui, ainda, o domínio de expressões *cristalizadas* nos usos, em diferentes contextos ou em diferentes estratos socioculturais (Kabatek, 2006; Company, 2008). As fórmulas de abertura e encerramento de vários textos, algumas expressões de cortesia ou o uso mais formal do verbo *dever* são apenas exemplos da presença da diacronia na sincronia atual, como sublinhámos na secção 5 do capítulo IV.

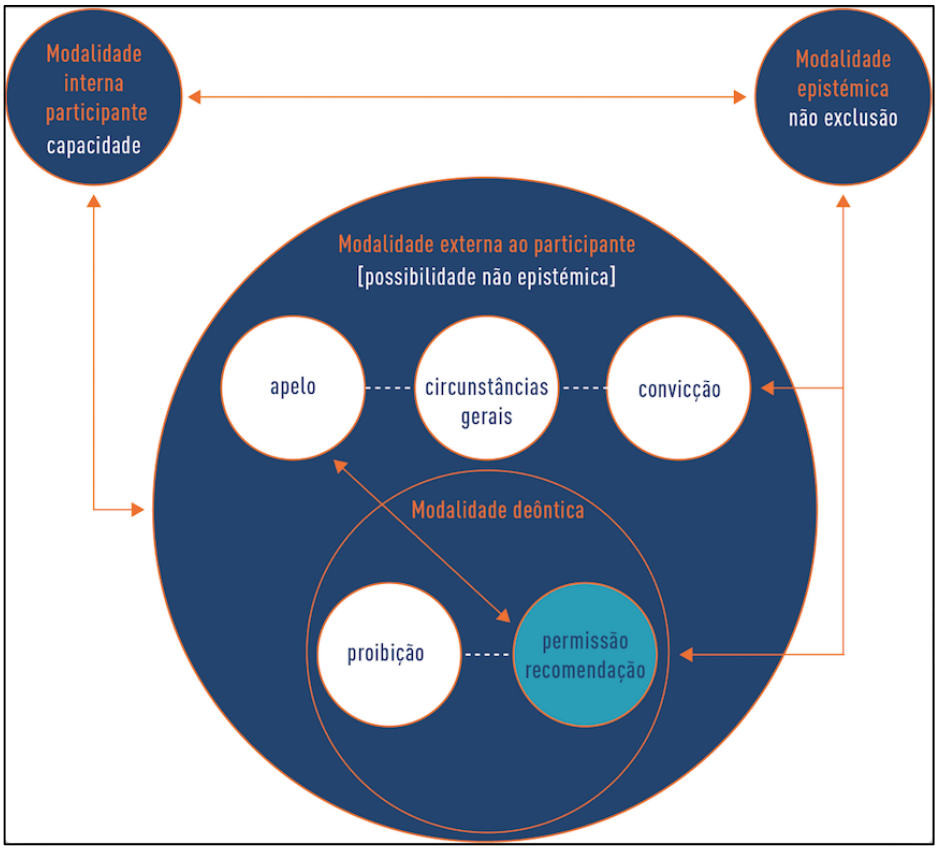
Ter uma sólida formação não significa, por isso, possuir um saber *estanque* e puramente enciclopédico, nem tão pouco *verter* teorias linguísticas nas práticas pedagógicas, mas antes operar movimentos de seleção e de adequação de conteúdos, tal qual procurámos fazer no estudo exploratório realizado em escolas do 1.º CEB, como forma de ilustrar as relações produtivas entre Didática de Línguas e Linguística. Sabendo que a instalação de competências modais se inicia durante o segundo ano de vida e que, tanto na ontogénese como na filogénese, se verifica uma evolução entre usos deônticos e usos epistémicos (Sweetser, 1990), será possível propor que uma abordagem, mesmo que implícita, da modalidade possa começar no 1.º ciclo, e não apenas no 12.º ano, como está atualmente consignado, considerando os diferentes valores modais existentes, a importância dos eixos da possibilidade e da necessidade, de que as crianças revelam possuir noção a partir dos cinco anos, e a escalaridade dos usos deônticos e epistémicos.

Estaremos, assim, a procurar contribuir, para "a posse de um pensamento bem estruturado e o domínio de uma boa prática de linguagem (...) [enquanto] pressupostos de uma comunicação eficaz, assente numa expressão oral e/ou escrita ajustada(s) e conducente(s) à compreensão esperada" (Pinto, 2009b: 83). No percurso de aula que *desenhámos*, conduzimos tarefas variadas no tratamento das questões modais, explorando diferentes competências dos alunos e fazendo apelo a distintos sistemas semióticos, numa abordagem *multissensorial* que evidencia vantagens no ensino (Arslan, 2010). Em última instância, esperamos estar a promover, igualmente, a autonomia futura do estudante, fornecendo-lhe, numa perspetiva construtivista e cognitivista, "todos os meios possíveis para que ele acompanhe e monitorize os passos/progressos do seu conhecimento linguístico ao mesmo tempo que o adquire" (Pinto, 2009b: 88).

Reafirmamos, deste modo, a importância de dominar a informação linguística subjacente à modalidade como essencial para delinear itinerários pedagógico-didáticos, bem como o conhecimento da informação sobre aquisição e desenvolvimento da modalidade como fundamental na organização do currículo no que diz respeito aos momentos em que a modalidade será objeto de tratamento e em que moldes tal deverá ocorrer. Mas o estudo que efetuámos no 1.º CEB também evidencia a outra face da relação de inseparabilidade entre Didática e Linguística.

Na verdade, o conhecimento do terreno *realimenta* a investigação teórica, razão pela qual, depois de analisados os dados e as produções modais das crianças, considerámos útil rever a proposta tipológica (Figura XXVIII) sobre os verbos *poder* e *dever* apresentada no capítulo II (cf. § 7.2.).

Esta revisão incide, essencialmente, sobre o primeiro destes semiauxiliares, fazendo incluir o *poder de recomendação* nos seus usos deônticos não impositivos (cf. cap. IV, § 4.2.), embora seja possível admitir que o uso de *dever* com a leitura de obrigação forte não será exclusivo do contexto jurídico, figurando, igualmente, em outros contextos com maior grau de formalidade.



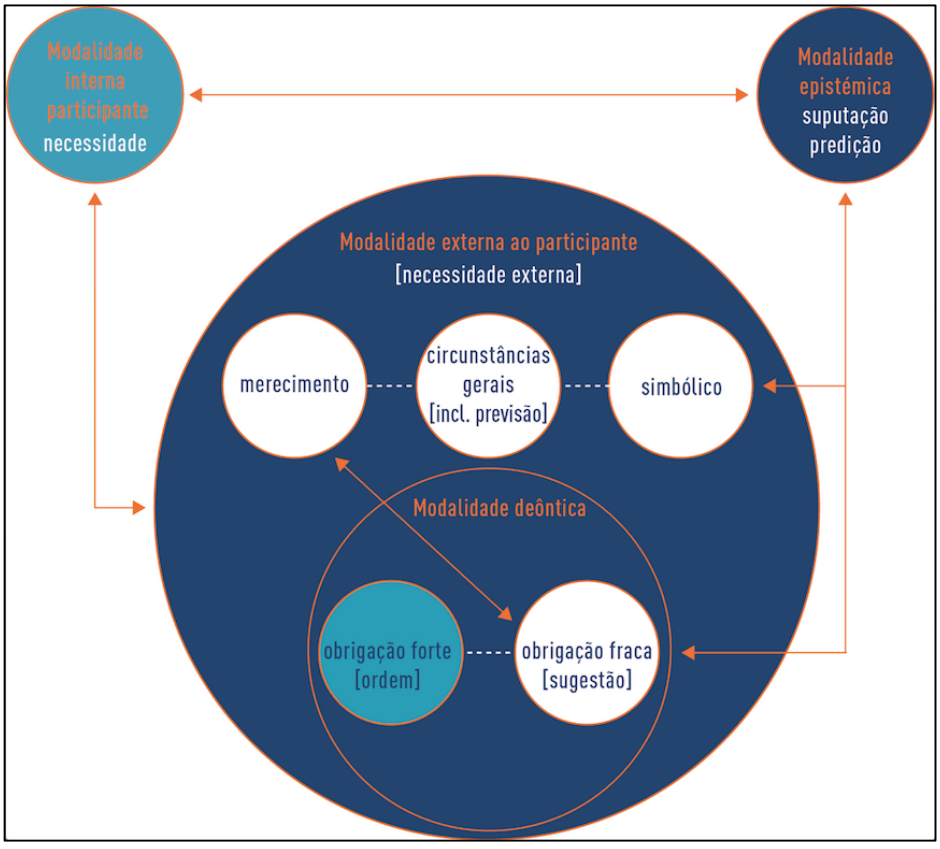


Figura XXVIII – Revisão da proposta tipológica dos verbos *poder* (acima) e *dever* (abaixo): a laranja encontram-se os valores semânticos básicos; em fundo branco os subvalores semântico-pragmáticos; em fundo azul claro as inovações face à análise inicial.

Assinalámos na figura XXVIII em fundo azul claro os eixos modais alvo de alguns esclarecimentos particulares, quer na primeira vez em que apresentámos esta proposta (cf. cap. II, § 7.2.), quer agora, depois de avaliadas as produções dos alunos com quem trabalhámos. Além das referências feitas no parágrafo anterior, justifica-se lembrar que a expressão da necessidade interna não é, nos nossos dias, habitualmente feita através de *dever*, mas de *ter de*, apesar de, nos textos medievais, esse uso ter emergido em alguns enunciados.

A revisitação da proposta tipológica sobre os semiauxiliares modais constitui um exemplo do *vaivém* entre Didática e Linguística que temos relevado nesta dissertação. Essa proximidade levou-nos, igualmente, a utilizar instrumentos de recolha de dados muito semelhantes, como pode constatar-se nos anexos 1, 3 e 5, relativos, respetivamente, aos textos medievais, à interação oral durante a fase I do estudo exploratório e à resposta a QB6.2., na etapa II deste estudo. As três grelhas estão construídas de forma muito aproximada, o que nos permite evidenciar as afinidades, mas também as diferenças respeitantes ao tipo de estudo e de dados avaliados.

O exemplo dos instrumentos de recolha encaminha-nos, na inseparabilidade entre Didática e Linguística, sem prejuízo das suas especificidades, para o final desta tese e para a identificação breve e esquemática de vias futuras de investigação.

De acordo com a proposta de Cinque (1999), retomada em Hacquard (2011), a modalidade epistémica surgirá em posições mais altas na hierarquia das categorias funcionais, face a outras categorias, o que sugere uma relação de três planos distintos: a construção da gramática interiorizada e a estrutura da Gramática Universal; a aquisição da linguagem, num processo em que os usos epistémicos são os últimos a estabilizar na competência linguística da criança (Sweetser, 1990); e a evolução dos próprios valores modais, partindo do princípio que os epistémicos emergem a partir da modalidade interna ao participante, da modalidade externa ao participante e dos usos deônticos (van der Auwera & Plungian, 1998). Esta relação não é pacificamente assumida por todos os autores (cf. Nuyts, 2006), razão pela qual se justificaria uma investigação mais profunda, com consequências inequívocas para a elaboração de *curricula* e de itinerários pedagógico-didáticos sobre a modalidade.

Do ponto de vista histórico, seria relevante retomar o estudo do português medieval no plano modal, avaliando, agora, outros aspetos, como a relação posicional

entre modal e clíticos, a natureza aspetual dos complementos do verbo e a animacidade do sujeito, o que contribuirá, certamente, para uma caracterização mais precisa dos verbos *poder* e *dever* na primeira sincronia da língua, de mesmo modo que a clarificação dos usos de *haver de* ou *ter de* trará uma ideia mais precisa sobre o *cenário* modal da época.

No plano estritamente didático, naturalmente com pontes para as áreas correlatas, situam-se dois outros desafios. Por um lado, tornar-se-ia produtivo explorar a construção de informações modais na interseção texto-imagem, que brevemente aflorámos no capítulo IV, por força das particularidades presentes na obra de Jon Klassen. Por outro lado, seria pertinente fazer o caminho entre o ensino implícito e o ensino explícito da modalidade, isto é, equacionar modos de abordagem deste conteúdo, em articulação com conteúdos afins presentes atualmente nos programas do 2.º e 3.º ciclos, tal como sugerimos na secção 5 do capítulo IV.

A concluir, importa sublinhar que a realização deste trabalho nos permitiu não só analisar de perto as relações entre Didática e Linguística, como também evidenciar as motivações que o terreno levanta no sentido de instigar no professor a pesquisa sobre a linguagem. Tal como afirma Lluís Payrató, "no hay nada más práctico que una buena teoría" (Payrató, 1998: 125), espírito que julgamos ter percorrido esta dissertação. Evidencia-se, assim, uma dialética entre teoria e prática intrínseca à Didática de Línguas, que, "como ámbito científico específico surge en el cruce de diversas ciencias lingüísticas psicológicas y sociales, con sus propias tradiciones de investigación" (Camps, 2004: 17). Não estamos com isto a dizer que o professor de língua tem de despender o mesmo tempo e profundidade de análise do didaticista ou do linguista face à investigação linguística, porque tal não seria viável. Precisa, contudo, de pesquisar as informações que lhe permitam delinear itinerários didáticos adequados.

Também não escondemos que este *vaivém* cria dificuldades e angústias, que foram em parte as que sentimos durante a *viagem*: porque é complexo percorrer várias áreas da Linguística, processar e utilizar adequadamente os conceitos e a metalinguagem de cada uma e articulá-los com as nossas próprias reflexões sobre o assunto (e se assim nos sentimos face à Linguística, ainda mais face à Lógica, à Filosofia e à Psicologia); porque a avaliação modal dos enunciados, sejam do português medieval ou do português atual, corresponde, por vezes, a navegar num *mar de hesitações*, por muito válidos que sejam os critérios distintivos considerados; porque é

considerável a responsabilidade de delinear e pôr em prática no 1.º CEB, com um público desconhecido (mas muito entusiasta), um percurso didático sobre uma temática curricularmente reservada para o 12.º ano. Uma amostra das incertezas e do questionamento permanente figura no anexo 6, que inclui quatro exemplos dos registos manuscritos que fizemos durante a investigação, dois relativos a diferentes etapas da análise dos textos medievais e dois referentes ao estudo exploratório no 1.º CEB, neles ficando plasmadas dúvidas e conquistas.

A atuação do professor de língua constitui um trajeto orientado com base no *necessário* e no *possível*, ou seja, na recolha das informações úteis ao ensino e na gestão pedagógica dessas informações, que necessitará de cruzar com os dados oriundos de outras áreas correlatas da Didática e que *convivem* em contexto de aula. Nesta dissertação, a modalidade, cremos nós, permitiu-nos dar conta da complexidade dessas relações, mas também dos desafios que permanentemente nos colocam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1991). *Diário da República* (nº 193, Série I-A, pp. 4370 a 4388).

Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes.* Paris: Nathan

Adam, J-M. (2001). *Les textes : types et prototypes* (4ème éd.). Paris : Nathan.

Adam, J-M. (2005). *La linguistique textuelle*. Paris: Armand Colin.

Adam, J-M. (2010). *L'analyse textuelle des discours. Entre grammaires de texte et analyse du discours*. Conférence donnée à Lyon, le 4 juin 2010, dans le cadre d'une journée d'hommage à Patrick Charaudeau.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena,* 1 (1). Porto: FLUP

Alarcão, I. *et al.* (2007). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas?. *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas: Abordagens plurais e multimodais*, 15, 9-26.

Almeida, M. L. (2004). A estrutura textual de documentos notariais da Idade Média. In A. M. Brito *et al.* (org.). *Linguística Histórica e História da Língua Portuguesa*. *Actas do Encontro de Homenagem a Maria Helena Paiva* (2003) (pp. 9-27). Porto: FLUP

Ait, I. (2013). A burguesia. In U. Eco (org.). *Idade Média* (1.ª ed. portuguesa, vol. II). Lisboa: Publicações D. Quixote

Andrade, A. I. (2003). Reflexões sobre um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa. In C. Mello *et al.* (org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento.* Coimbra: Pé de Página Editores

Andrade, A. I.; Pinho, A. S. & Mesquita, L. (2011). Aprendizagem profissional e colaboração: que possibilidades de desenvolvimento nas vozes dos autores do projecto *Línguas e* Educação. In J. L. C. Silva *et al.* (orgs.). *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia. 5.º Encontro do GT-PA* (pp. 465-476). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-02-4

Araújo e Sá, M.H. (2008). Percursos em Didáctica de Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras. In *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino: Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre, PUCRS (CD-ROM).

Arslan, K. (2010). Multisensory learning and the future of teaching. *Ezine Articles*, Disponível em <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>. Acesso em 23 dez. 2015.

Austin, J. (1962). *How to do things with words.* Oxford: Oxford University Press.

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. *Psicologia,* X (3), 7-30.

Baptista, M. A. (2009). *Interacções texto/imagem: o caso particular da legenda de fotografia*. Lisboa: FCG / FCT.

Baptista, M. A. (2014). Literacia visual no jardim de infância. As imagens ao pé das letras. In F. L. Viana *et al.* (coord.). *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.

Barbiers, S. (2005). The Syntax of Modal Auxiliaries. In M. Everaert & H. van Riemsdijk (Eds.). *The Blackwell Companion to Syntax* (Volume V, chapter 70). Oxford: Blackwell.

Barbiers, S. (2002). Current Issues in Modality: An introduction to modality and its interaction with the verbal system. In S. Barbiers, F. Beukema, & W. van der Wurff (eds.), *Modality and its Interaction with the Verbal System.* (pp. 1-18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Barbosa, J. M. (2008). O ensino do português. In C. Reis (org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 183-186). Lisboa: Ministério da Educação.

Barbosa, P. & Raposo, E. B. P. (2013). Subordinação argumental infinitiva. In E. B. P. Raposo *et al.* (orgs.). *Gramática do Português* (Vol. 2, pp. 1901-1977). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barney, S. *et al.* (eds.) (2006). The *Etymologies of Isidore of Seville.* Cambridge University Press.

Barros, C. (1997). História da Língua/Ensino da Língua. *Línguas e Literaturas*, *Revista da Faculdade de Letras,* XIV, 81-98. Porto: FLUP.

Barros, C. (2002). Pragmática histórica: perspectivas de alargamento da metodologia de análise de textos medievais. In *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (Vol. 1). Porto: CLUP.

Barros, C. (2004). Entre lei e 'ensinamento': o discurso legislativo na *Primeyra Partida*. In A. M. Brito *et al.* (org.). *Linguística Histórica e História da Língua Portuguesa*. *Actas do Encontro de Homenagem a Maria Helena Paiva* (2003) (pp. 51-72). Porto: FLUP.

Barros, C. (2010). *Versões portuguesas da legislação de Afonso X. Estudo linguístico-discursivo*. Porto: Universidade do Porto.

Barthes, R. (1989). *Elementos de Semiologia* (trad. port.). Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1953).

Benveniste, É. (1966). De la subjectivité dans le langage. In É. Benveniste (1966). *Problèmes de linguistique génerale* (vol. 1). Paris: Éditions Gallimard (Original publicado em 1958).

Benveniste, É. (1974). Structure des relations d'auxiliarité. In É. Benveniste (1974). *Problèmes de linguistique génerale* (vol. 2). Paris: Éditions Gallimard (Original publicado em 1965).

Berretta, M. (1980). *La comunicazione. Problemi e spunti didattici*. Galatina: Milella.

Besse, H. (1986). Pour un retour à la méthodologie. *Études de Linguistique Appliquée,* 64, 7-16. Paris: Didier.

Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82, 28-43. Paris: Larousse.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.

Bolinger, D. & Sears, D. A. (1981). *Aspects of language* (3rd edition). New York: Harcourt, Brace Jovanovich.

Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade* (ano XXII), 74, 59-76.

Boutet, J. (1988). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de Linguistique Appliquée,* 72, 39-42. Paris: Didier.

Bowen, C. (1998). *Ages and Stages: Developmental milestones for receptive and expressive language development*. Disponível em http://speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=34:ages&catid=11:admin&Itemid=117 (acedido em 10/04/2015).

Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire.* Paris : Éditions Alcofribas Nasier.

Brinton, L. J. (2001). Historical Discourse Analysis. In D. Schiffrin *et al.* (ed.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Massachussets/Oxford: Blackwell Publishers.

Brito, A. M. (1998). Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna. In *A língua mãe e a paixão de aprender. 2.º Encontro de Professores de Português. Actas* (pp. 53-64). Porto: Areal.

Brito, A. M. (2003). Categorias sintácticas. In Mateus *et al*. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 323-432). Lisboa: Caminho.

Brito, A. M. (2010). Da "arte" à ciência: o caminho da Gramática. In A. M. Brito (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 1-10). Porto: FLUP.

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias,* 6 (2), 19-29.

Bronckart, J-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66. Paris: Larousse.

Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J-P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. In J-P. Bronckart (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid e Buenos Aires: Minõ y Dávila editores.

Bronckart, J-P. (2008). Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue. *Texto! Textes & Cultures*, *XIII* (1/2). URL: http://www.revue-texto.net/index.php?id=86

Bronckart, J-P. (2014). Les genres de textes, cadres organisateurs de la "vraie vie" des signes. In M. Monte & G. Philippe (dir.). *Genres & Textes. Déterminations, évolutions, confrontations*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Bronckart, J-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.

Brunetti, G. (2013). O Romance. In U. Eco (org.). *Idade Média* (1.ª ed. portuguesa, vol. II). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Buescu, H. *et. al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: MEC e DGE.

Buescu, H. *et al.* (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: MEC e DGE.

Buescu, H. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC e DGE.

Bybee, J. *et al.* (1991). Back to the future. In E. Traugott & B. Heine (org.). *Approaches to grammaticalization* (Vol. 2). Amesterdam: John Benjamins.

Bybee, J. *et al.* (1994). *The evolution of grammar*. Chicago: The University of Chicago Press.

Câmara Jr., J. M. (1997). *Dicionário de Linguística e Gramática referente à língua portuguesa* (26.ª edição). Rio de Janeiro: Editora Vozes

Campbell, L. (1999). *Historical linguistics*: *an introduction*. Cambridge, MA: MIT Press.

Campos, M. H. C. (1994). Para uma caracterização do marcador modal *dever*. In *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Évora.

Campos, M. H. C. (1997). *Tempo, Aspecto e Modalidade*. Porto: Porto Editora.

Campos, M. H. C. (1998). *Dever e poder. Um subsistema modal do Português*. Lisboa: FCG e JNICT.

Campos, M. H. C. (2004). A modalidade apreciativa: uma questão teórica. In F. Oliveira & I. M. Duarte (org.). *Língua e Discurso - Homenagem a Joaquim Fonseca.* Universidade do Porto, Novembro de 2003.

Camps, A. (1998). La especificidad del área de didáctica de la lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. In A.

Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori Editorial.

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguage,* 32, 7-27. ISSN 0120-3479.

Camps, A. (2009). Actividad metalinguística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza baseado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21 (2), 199-213.

Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 59, 23-41. ISSN: 1022-6508.

Camps, A. & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento).

Cardoso, A.; del Pino, M. & Dorneles, C. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In *Anais do IX ANPED Sul.* Universidade de Caxias do Sul.

Caron, J. (2001). *Précis de psycholinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Carreira, M. H. (2001). *Semântica e Discurso. Estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês)*. Porto: Porto Editora.

Carreira, M. H. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In I. R. Seara (coord.). *Cortesia: olhares e (re)invenções* (pp. 27-46). Lisboa: Chiado Editora.

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interacções,* 9 (27), 186-206. ISSN: 1646-2335.

Carvalho, J. H. (1967). *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Atlântida.

Casado Velarde, M. (1991). *Lenguaje y cultura. La etnolinguística.* Madrid: Síntesis.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité 'focalisée' dans les sciences humaines et sociales. *Questions de Communication*, 17. Acedido em 17/05/2016 em http://www.patrick-charaudeau.com/Pour-une-interdisciplinarite,283.html.

Chevallard (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2eme édition). Grenoble: La pensée sauvage.

Chiss, J-L. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue française*, 82, 44-52. Paris: Larousse.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1999). *O Programa Minimalista* (trad. port. de Paiva Raposo). Lisboa: Caminho.

Chomsky, N. (2002). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua 1* (trad. espanhola). Madrid: A. Machado Libros (Original publicado em 1988).

Choupina, C. (2013). *Regência, transitividade e intransitividade: noções e critérios. Uma abordagem sintática dos verbos com objetos cognatos em PE*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto [Tese de Doutoramento].

Choupina, C.; Costa, J. A. & Baptista, A. (2013). Palavras em rede: diálogos entre Linguística Aplicada e História da Língua no ensino e na aprendizagem do português. In Teixeira *et al.* (org.) *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. Escola Superior de Educação Santarém e Universidade Federal Uberlândia. ISBN: 978-972-9434-06-8.

Choupina, C.; Guedes, C. & Brito, A. M. (2010). Da Linguística ao ensino: as noções de verbo transitivo, intransitivo e ditransitivo. Comunicação oral apresentada ao *2.º Encontro "A Linguística na Formação dos Professores de Português"*, 12 e 13 de Julho de 2010, FLUP.

Choi, S. (2006). Acquisition of modality. In W. Frawley (ed). *The expression of modality.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Cicurel, F. (1988). Didactiques des langues et linguistique : propos sur une circularité. *Études de Linguistique Appliquée,* 72, 15-24. Paris: Didier.

Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads. A cross-linguistic perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar.* (trad. portuguesa, 2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement? *Repères*, 39. Acedido em http://reperes.revues.org/367.

Company, C. C. (2008). Gramaticalización, género discursivo y otras variables en la difusión del cambio sintáctico. In J. Kabatek (org.). *Sintaxis histórica del español y cambio linguistico: Nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*. Madrid: Iberoamericana.

Company, C. C. (2010). El papel del contexto, del significado y de la frecuencia de uso en el cambio sintáctico. Conferência apresentada ao *I Colóquio de Linguística Histórica*, 12 novembro de 2010, FLUC.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Corbari, A. T. & Bidarra, J. (2007). O modal *dever* epistêmico e deôntico: um problema de processamento lexical. *Ciências e Cognição,* 11, 120-131. ISSN: 1806-5821.

Cornillie, B. *et al.* (2009). Modal in the Romance languages. In B. Hansen & F. de Haan (ed.). *Modals in the Languages of Europe. A reference work.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Coseriu, E. (1988). *Sincronía, Diacronía e Historia. El problema del cambio lingüístico* (3.ª ed., 1.ª reimpresión). Madrid. Editorial Gredos (Original publicado em 1957).

Costa, A. & Costa, J. (2001). *O que é um advérbio?* Lisboa: Edições Colibri e APP.

Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007) (pp. 149-165). Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés.* Lisboa: Editorial Caminho.

Costa, J. A. (2013). Tradições discursivas no Português Medieval: os verbos *poder* e *dever* em textos notariais. In *Atas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (2012) (pp. 307-324). Faro: Universidade do Algarve.

Costa, J. A. (2014). Das tradições discursivas às práticas de ensino – o caso do verbo *dever*. Comunicação oral apresentada ao *IX Fórum de partilha linguística*. FCSH – UNL, em 21 de novembro de 2014.

Costa, M. A. (2008). Aprender gramática, compreender e produzir melhor. In C. Reis (org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007) (pp. 167-182). Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, S. (2009). Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. *Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, 11. ISSN 1807-5193.

Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual.* Lisboa: FCG e FCT.

Coutinho, M. A. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In I. Duarte & O. Figueiredo (org.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto.

Coutinho, M. A. (2014). Les liages textuels au défi d'une approche descendante. In M. Monte & G. Philippe (dir.). *Genres & Textes. Déterminations, évolutions, confrontations*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Cruz, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas.* Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Cruz, M.; Araújo e Sá, M. H. & Moreira, A. A. (2011). Duma pedagogia crítica a uma hiperpedagogia crítica: caminhos para a autonomia no processo de ensino-aprendizagem

on-line. In J. L. C. Silva *et al.* (orgs.). *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia. 5.º Encontro do GT-PA* (pp. 137-150). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-02-4.

Cruz, M. & Tavares, S. (2016). Entre a diversidade e a diferença na aprendizagem de línguas no ensino básico (1.º ciclo). *Revista Intersaberes*, 11 (22), 197-218.

Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, 20 (1), 83-91.

Cunha, L. F. (2013). Aspeto. In E. B. P. Raposo *et al.* (orgs.). *Gramática do Português*. (Vol. 1, pp. 583-619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dall'Aglio-Hattnher, M. M. (1996). Uma análise funcional da modalidade epistêmica. *Alfa*, 40, 151-173.

Dendale, P. & van der Auwera, J. (2001). *Les verbes modaux*. Amsterdam: Rodopi.

de Haan, F. (2006). Typological approaches to modality. In W. Frawley (ed). *The expression of modality.* Berlin: Mouton de Gruyter.

de Haan, F. & Hanse, B. (2009). Introduction. In B. Hansen & F. de Haan (eds.). *Modals in the Languages of Europe. A reference work.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Desclès, J-P. (2003). Interactions entre les valeurs de pouvoir, vouloir, devoir. In M. Birkelund *et al.* (eds.). *Aspects de la Modalité.* Tübingen: Max Nimeyer Verlag.

Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. *Diário da República n.º 90/2016 – 2.ª série.* Presidência do Conselho de Ministros.

Dicionário Terminológico (2008). Lisboa: DGIDC. Edição *online*, acedido em http://dt.dgidc.min-edu.pt/.

Diessel, H. (2011). Grammaticalization and language acquisition. In H. Narrog & B. Heine (ed.). *The Oxford Handbook of Grammaticalization* (pp. 130-141). Oxford: Oxford University Press.

Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para Crianças: programa de Matthew Lipman.* Universidade da Beira Interior (Dissertação de Mestrado).

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins *et al.* (org.). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A língua mãe e a paixão de aprender. 2.º Encontro de Professores de Português. Actas* (pp. 110-123). Porto: Areal.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise.* Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua maternal. In I. Sim-Sim (org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.° Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, 2, 27-34.

Duarte, I. (2003). Subordinação completiva – as orações completivas. In M. H. M. Mateus *et al*. (org.). *Gramática da Língua Portuguesa (pp. 593-651)*. Lisboa: Editorial Caminho.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: ME e DGIDC.

Duarte, I.M. (2006). De la suggestion à l'injonction en portugais: le point de vue du discours rapporté. *Travaux et Documents. Venez, venez! De la suggestion à l'injonction dans les langues romanes*, 32, 155-176. Vincennes – Saint-Denis: Université Paris 8.

Duarte, M. E. (2013). O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra. Linguagem & Preconceito.* Revista da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ano VIII), 1-2, 15-30. Acedido em http://www.revistaletra.letras.ufrj.br/index.php?journal=rl.

Dubois, J. *et al.* (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique* (3ème édition). Paris : Hermann.

Emiliano, A. (2003). *Latim e romance na segunda metade do século XI*. Lisboa: FCG e FCT

Emiliano, A. & Pedro, S. (2004). De Noticia de Torto: aspectos paleográficos e scriptográficos e edição do mais antigo documento particular português conhecido. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 120 (1). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ernout, A. & Thomas, F. (1953). *Syntaxe Latine* (2ème édition). Paris: Éditions Klincksieck.

Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Ariel.

Faria, I. H. (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. In I. H. Faria *et al.* (org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Caminho.

Faria, I. H. (2003). Uma visão interdisciplinar da linguística em fim de milénio. In A. P. Sousa & T. A. Malafaia (eds.). *Diálogos Interdisciplinares: As ciências e as artes na viragem do milénio.* Lisboa: IST Press.

Faria, I. H. (2008). Linguagem, língua, variação, partilha e conhecimento. In C. Reis (org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007)* (pp. 51-69). Lisboa: Ministério da Educação.

Faria, I. H. (2012). Ser linguista. In A. Costa & I. Duarte (ed.). *Nada na linguagem lhe é estranho. Estudos em homenagem a Isabel Hub Faria*. Porto: Edições Afrontamento.

Faria, I. H. *et al.* (1996). Introdução. In I. H. Faria *et al.* (org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Caminho.

Fernandes, R. (2010). Maravilhas e aventuras n'*A Demanda do Santo Graal*. *Espéculo. Revista de estudios literarios,* 45. Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 1139-3637. Acedido em https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero45/sinalesp.html.

Fernandes, M. B. S. (2011). Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. *Revista da Academia Brasileira de Filologia,* IX (2.º semestre), 157-169.

Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática* (2ª edición). Madrid: Narcea.

Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.

Ferreira, A. M. (2006). *As palavras difíceis.* Lisboa: Assírio & Alvim.

Ferreira, J. A. (1988-89). O papel da História da Língua na Aula de Português. *Diacrítica,* 3-4, 79-97. Braga: Centro de Estudos Portugueses da Universidade do Minho.

Ferreira, L. (1999). A indeterminação do significado como reflexo da mudança linguística: o caso do verbo dever. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, 8, secção XII. ISSN 2237-759X.

Figueiredo, O. (2011). Do ensino da língua à língua no ensino. *Linguarum Arena*, 2, 121-137.

Figueiredo, O. (2003). Da modularidade linguística: a propósito do advérbio de modo em *Viagens na Minha Terra*. In *Língua portuguesa: estruturas, usos e contrastes.* Porto: CLUP.

Figueiroa-Rego, M. J. (2015). *Filosofia com Crianças e Jovens. Livro do Professor* (Nível 1, 5/7 anos). Lisboa: Edições Piaget.

Fleischman, S. (1982). *The future in thought and language. Diachronic evidence from Romance*. New York: Cambridge University Press.

Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fonseca, F. I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.

Fonseca, F. I. (1994a). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora (Original publicado em 1987).

Fonseca, F. I. (1994b). Competência narrativa e ensino da língua materna. In F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora (Original publicado em 1985).

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis *et al.* (org.), *Didáctica da língua e da literatura. Atas do I Congresso Internacional* (vol. I, 1998). Coimbra: Almedina.

Fonseca, F. I. (2001). Linguística aplicada ou Linguística aplicável? in F. I. Fonseca; I. M. Duarte & O. Figueiredo (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP, FLUP.

Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina (Original publicado em 1977).

Fonseca, J. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*, 3-4, 63-77.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto / Discurso*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Ministério da Educação.

Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.

Frias, M. J. M. (2003). Conceito(s) de didáctica subjacente(s) a programas de Didáctica/Metodologia do ensino da(s) Língua(s). In C. Mello *et al.* (org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento.* Coimbra: Pé de Página Editores.

Galisson, R. & Coste, D. (ed.) (1976). *Dicionário de Didática das Línguas* (tradução portuguesa). Coimbra: Almedina.

Galisson, R. (1977). ... S.O.S... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... S.O.S... *Études de Linguistique Appliquée,* 27, 78-98. Paris: Didier.

Galisson, R. (1985). Didactologies et Idéologies. *Études de Linguistique Appliquée,* 60, 5-16. Paris: Didier.

Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de Linguistique Appliquée,* 64, 39-54. Paris: Didier.

Galisson, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? *Études de Linguistique Appliquée,* 105, 73-92. Paris: Didier.

Garcia-Cano Lizcano, M. P. (2012). El docente de Idiomas: sus competencias según el marco común europeo de referencia de las lenguas. In E. N. López *et al.* (coord.). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente.* Universidad de Castilla-la-Mancha.

Gauthier, C. ; Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (dir.). *Enseigner.* Paris: PUF.

Germain, C. (2001). Le didactème, concept-clé de la didactologie? *Études de Linguistique Appliquée*, 123-124, 455-465. Paris: Didier.

Giacalone Ramat, A. (1992). Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère,* 1. Acedido em 20/02/2014, em http://aile.revues.org/4883.

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In P. McClaren & J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (tradução espanhola). Barcelona: Editorial Graó.

Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gomes, J. A. & Macedo, A. C. (2013). Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. M. Silva & I. González (coord.). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária.* Porto: Deriva Editores.

Gomes, S. (2009). *Os conteúdos de ensino na formação inicial de professores: o caso da língua portuguesa*. Porto: FPCE (Dissertação de Mestrado).

Gonçalves, A. (2002). Verbos auxiliares e verbos de reestruturação do Português Europeu. In I. M. Duarte *et al.* (orgs.). *Actas do Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto

Gonçalves, A. & Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares do Português - descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Colibri.

González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra S. A., Ediciones

Gonzálvez García, F. (2000). Modulating grammar through modality: a discourse approach. *ELIA,* I, 119-135.

Good, T. & Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology* (5th ed.). New York: Longman.

Gouveia, C. & Azuaga, L. (1998). Comunicação e funções da linguagem. *Língua. Volume de Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada*, 30-35. s/l: FGP-Editor. Acedido em http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/artigos/funcoes.pdf.

Guedes, A. J. O. & Santos Rego, M. A. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação*, 58 (3). ISSN: 1681-5653.

Hacquard, V. (2011). Modality. In C. Maienborn *et al.* (ed.). *Semantics: An International Handbook of natural language meaning.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Hagège, C. (1985). *O homem dialogal* (trad. port.). Lisboa: Edições 70.

Halliday, M.A.K. (1961). Categories of the Theory of Grammar. In J. Webster (ed.) (2002). *On Grammar. Collected Works of M.A.K. Halliday* (Vol. 1). London: Continuum.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Maryland: University Park Press.

Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Arnold (Original publicado em 1985).

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

Halté, J-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 97-98, 171-192.

Halté, J-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, *137-138*, 23-38. Acedido em 11 dez. 2014 em http://pratiques.revues.org/1150.

Hickey, R. (2010). Language change. In M. Fried *et al.* (ed.). *Variation and change. Pragmatic perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hintikka, J. (1962). *Knowledge and belief.* New York: Cornell University Press.

Hopper, Paul J. (1991). On some principles of Grammaticization. In E. Traugott & B. Heine (eds.). *Approaches to grammaticalization* (Vol. 1). Amesterdam: John Benjamins.

Hopper, P. & Traugott, E. (2003). *Grammaticalization* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text & Talk. An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 18 (3), 349- 382.

Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Horn, L. R. (1978). Remarks on neg-raising. In P. Cole (ed.) *Syntax and Semantics.* (Vol. 9, pp. 129-220). New York: Academic Press.

Jacob, D. & Kabatek, J. (2001). Lengua, texto y cambio lingüístico en la Edad Media iberorrománica. In D. Jacob & J. Kabatek (eds.). *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica.* Madrid: Iberoamericana.

Jacobs, A. & Jucker, A. (1995). The historical perspective in Pragmatics. In A. Jucker (ed.). *Historical Pragmatics*. *Pragmatic developments in the history of English.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (vol. I). Paris: Minuit.

Jesus, A. (2014). *Aquisição do modo em orações completivas do Português Europeu: o papel dos traços de epistemicidade e de veridicidade.* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in* Europe – Towards a framework for learner and teacher development. Dublin: Authentik.

Johnen, T. (2010). A semântica dos verbos modais e suas funções discursivas numa perspectiva de pragmática funcional. In M. J. Marçalo *et al.* (eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.* Universidade de Évora. ISBN: 978-972-99292-4-3.

Johnen, T. (2015). Controle efetivo e campo de controle: uma convergência trans-teórica entre a linguística cognitiva e a pragmática funcional no exemplo de verbos modais volitivos em português. In: G. Engwall & L. Fant (eds.). *Festival Romanistica. Contribuciones lingüísticas – Contributions linguistiques – Contributi linguistici – Contribuições linguísticas* (pp. 259–272). Stockholm Studies in Romance Languages. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: http://dx.doi.org/10.16993/bac.m.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kabatek, J. (2001). Cómo investigar las tradiciones discursivas medievales? El ejemplo de los textos jurídicos castellanos. In D. Jacob & J. Kabatek (eds.). *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica.* Madrid: Iberoamericana.

Kabatek, J. (2006). *Tradições discursivas e mudança linguística*. In T. Lobo *et al.* (orgs.). *Para a história do português brasileiro* (Tomo II, vol. VII). Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Kabatek, J. (2008). *Sintaxis histórica del español y cambio linguistico: Nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*. Madrid: Iberoamericana.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language* (1st paperback edition). Madrid: Ediciones Morata.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement.* Paris: Éditions Nathan.

Klassen, J. (2015). *Este chapéu não é meu* (tradução portuguesa). Lisboa: Orfeu Negro (Original publicado em 2012).

Kloth, A. (2008). Análise semiótica de discurso jurídico decisório no caso 'Teste de honestidade'. *Revista CEJ,* 40, 91-100 (jan-mar. 2008). Brasília. Acedido em 18/05/2016 em http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/967/1138.

Kratzer, A. (1981). The notional category of modality. In H. J. Eikmeyer & H. Rieser (eds.). *Words, worlds, and contexts: New approaches in word semantics* (pp. 38–74). Berlin: Mouton de Gruyter.

Kratzer, A. (1991). Modality. In von A. Stechow & D. Wunderlich (orgs.). *Semantics: An International Handbook of Contemporary Research* (pp. 639-650). Berlin: Mouton de Gruyter.

Kratzer, A. (2012). *Modals and conditionals*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design* (2nd ed.). London & Now York: Routledge.

Kripke, S. (1963). Semantical analysis of modal logic. *Zeitschrift für Mathematische Logik und Grundlagen der Mathematik*, 9, 67-96.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change*. *Internal Factors*. Oxford, Cambridge: Blackwell.

Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language,* 48 (4), 907-927.

Le Goff, J. (2008). *Héros et merveilles du Moyen Âge* (2ème ed.). Paris: Éditions du Seuil.

Leal, A. & Pinto, R. (2009). A modalização nos gêneros textuais icônico-verbais. *Estudos Linguísticos. Linguistic Studies,* 3, 319-332.

Lebsanft, F. & Schrott, A. (2016). Discours, textes, traditions. *Revue de Linguistique Romane*, 80 (317-318), 5-44. Strasbourg: Société de Linguistique Romane.

Lehmann, C. (2002). *Thoughts on grammaticalization* (2nd ed.). Edição do autor.

Lentin, L. (1980). *A Criança e a Linguagem Oral.* Rio de Janeiro: Livros Horizonte.

Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola* (trad. portuguesa, 3.ª ed.). São Paulo: Summus.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas* (tradução espanhola). Madrid: Cambridge University Press (Original publicado em 1981).

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (tradução portuguesa). Porto: Edições Asa.

Lopes, M. F. (2009). *A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português.* Universidade Federal do Ceará (Tese de Doutoramento).

Lopéz Ornat, S. (1994). La metodología de la investigación longitudinal. In S. López *et al.* (eds.). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI. ISBN: 84-323-0847-1.

López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2006). *Introducción a la didáctica de la lengua y de la literatura. Un enfoque sociocrítico* (2.ª edición). Barcelona: Octaedro.

Lust, B. (2006). *Child language. Acquisition and growth*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.

Magni, E. (2010). Mood and Modality. In P. Baldi & P. Cuzzolin (ed.). *New Perspectives on Historical Latin Syntax* (vol. 2). Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

Maia, C. A. (1986). *História do Galego-Português. Estado linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o séc. XIII ao séc. XVI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Reimpressão em 1997 a partir da edição do INIC).

Maia, C. A. (1996-97). Algumas reflexões sobre a disciplina "História da Língua Portuguesa". *Revista Portuguesa de Filologia*, XXI, 421-445. Coimbra: Faculdade de Letras.

Maia, C. A. (2003). Para a história do sistema de sibilantes em português. Algumas reflexões sobre a cronologia da mudança fonológica. In *Com Alonso Zamora Vicente.* Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo popular, los clásicos, los contemporáneos ..." (vol. II). Alicante: Universidad de Alicante.

Mailhammer, R. (2013). Introduction : Etymology beyond word histories. In R. Mailhammer (ed.). *Lexical and Structural Etymology. Beyond Word Histories.* Studies in Language Change, 11. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.

Manesse, D. (2008). Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. *Le Français aujourd'hui*, 162.

Manika, E. (2007). Modal verbs: typology and conceptualisation in Greek and English. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics,* 43 (1), 25-47.

Marcos Marín, F. & Sánchez Lobato, J. (2008). *Lingüística Aplicada.* Madrid: Síntesis.

Marcuschi, L. A. (2002). Géneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio *et al*. (orgs.). *Géneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Marques, M. A. (2015). Para uma análise linguística dos discursos. A heterogeneidade enunciativa como princípio ordenador da investigação. *Revista Galega de Filoloxía*, 16,

107-121. e-ISSN 2444-9121. Acedido em 17/05/2016 em http://revistas.udc.es/index.php/rgf/article/view/rgf.2015.16.0.1380.

Marques, R. (1996). Sobre a selecção de modo em orações completivas". In *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. I, pp. 191-202). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.

Marques, R. (2004). On the system of mood in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 3, 89-109.

Marques, R. (2013). Modo. In E. B. P. Raposo *et al.* (orgs.). *Gramática do Português* (Vol. 1, pp. 673-693). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martinet, A. (1973). *Elementos de lingüística geral* (trad. Jorge Morais Barbosa, 5.ª ed.). Lisboa: Sá da Costa.

Martins, A. M. (1994). *Clíticos na História do Português*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Dissertação de Doutoramento).

Martins, A. M. (2002). Mudança sintáctica e História da Língua Portuguesa. In B. Head *et al.* (eds.). *História da Língua e História da Gramática. Actas do Encontro*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos.

Mateus, M. H. M. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª edição). Lisboa: Caminho.

Mattos e Silva, R. V. (2008). *O Português Arcaico* (vol. I). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

McCarthy, M. (2001). *Issues in applied linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Meillet, A. (1982). *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Éditions Champion (Original publicado em 1912).

Mello, H. *et al.* (2009). Prolegômenos sobre modalidade. *Domínios de Lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística* (Ano 3), 1, 104-134.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura.* Madrid: Pearson Educación.

Mendoza Fillola, A. & Cantero Serena, F. (2003). Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos. In A. Mendoza Fillola (coord.). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura.* Madrid: Pearson Educación.

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (org.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar.* Porto: Porto Editora.

Mineiro, A. (2012). A Linguística no Século XXI em Portugal: os caminhos trilhados por Isabel Hub Faria. In A. Costa & I. Duarte (ed.). *Nada na linguagem lhe é estranho. Estudos em homenagem a Isabel Hub Faria*. Porto: Edições Afrontamento.

Modyanova, N. *et al.* (2010). Young Children's Interpretations of Modal Verbs. In J. Costa *et al. (*eds.). *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009* (pp. 301-312). Cambridge Scholars Press.

Moreira, M. A. (2011). Diversidade linguística, linguagem escolar e autonomia: proposta para a formação de professores. In J. L. C. Silva *et al.* (orgs.). *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia. 5.º Encontro do GT-PA* (pp. 427-435). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-02-4.

Moscati, V. & Crain, S. (2014). When negation and epistemic modality combine: the role of information strength in child language. *Language Learning and Development*, 10 (4), 345-380. DOI:10.1080/15475441.2014.880640.

Mota, E. A.; Prado, G. & Pina, T. A. (2008). Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. *Cadernos de Educação, Pelotas*, 30, 109-134.

Narrog, H. (2012). *Modality, subjectivity and semantic change. A cross-linguistic perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Narrog, H. & van der Auwera, J. (2011). Grammaticalization and semantic maps. In H. Narrog & B. Heine (ed.). *Handbook of grammaticalization* (pp. 318-327). Oxford: Oxford University Press.

Nascimento, E. P. (2010). A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. *Fórum Linguístico, Florianópolis*, 7 (1), 30-45.

Neto, M. (texto); Staebler, J. (ilustrações) (2008). *A Arca de Não É – ou o guia dos animais que poderiam ter existido*. Lisboa: Edições Chimpanzé Intelectual.

Neves, M. H. (1997). *A gramática funcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Neves, M. H. (2000). A polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambiguidades. *Alfa. Revista de Linguística*, 44, 115-145.

Neves, M. H. (2006). A modalidade. In: I. V. Koch (org.). *Gramática do português falado* (2.ª ed., vol. 6, pp. 171-208). São Paulo: Unicamp / FAPESP.

Neves, M. H. (2007). A gramática e suas interfaces. *Alfa. Revista de Linguística*, 51 (1), 81-98.

Nølke, H. (1999). Linguistique modulaire: principes méthodologiques et applications. In H. Nølke & J-M. Adam (org.). *Approches modulaires: de la langue au discours* (pp. 17-73). Paris: Delachaux et Niestlé.

Nunes, I. F. (2005). *A Demanda do Santo Graal* (2.ª ed). Lisboa: IN-CM.

Nuyts, J. (2005). The modal confusion: On terminology and the concepts behind it. In A. Klinge & H. H. Muller (ed.). *Modality: Studies in form and function*. Oakville:

Equinox Publishing Limited.

Nuyts, J. (2006). Modality: overview and linguistic issues. In W. Frawley (ed). *The expression of modality.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *Profissão Professor* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.

Oliveira, F. (1988). *Para uma Semântica e Pragmática de* dever *e* poder. Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento.

Oliveira, F. (2000). Some Issues about the Portuguese Modals. *Belgian International Journal of Linguistics,* 14, 145-162.

Oliveira, F. (2003). Modo e Modalidade. In M. H. M. Mateus *et al*. (org.). *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 243-272). Lisboa: Editorial Caminho.

Oliveira, F. & Mendes, A. (2013). Modalidade. In E. B. P. Raposo *et al.* (orgs.). *Gramática do Português* (Vol. 1, pp. 623-669). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oller, D. K. & Griebel, U. (2008). *Evolution of communicative flexibility: complexity, creativity and adaptability in human and animal communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ozturk, O. & Papafragou, A. (2014). The acquisition of epistemic modality: from semantic meaning to pragmatic interpretation. *Language Learning and Development,* 00, 1-24. DOI: 10.1080/15475441.2014.905169.

Pagliuca, W. (Ed.) (1994). *Perspectives on Grammaticalization*. Amesterdam: John Benjamins.

Paiva, M. H. (2001). Para conceber a língua na sua plasticidade: o contributo da História da Língua Portuguesa. In F. I. Fonseca *et al.* (org.). *A Linguística na formação do professor de português*. Porto: CLUP.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality* (2nd edition). Cambridge University Press.

Palmer, F. R. (1971). *Grammar*. Harmondsworth: Penguin Books.

Papafragou, A. (1998). The acquisition of modality: implications for theories of semantic representation. *Mind & Language,* 13 (3), 370-399. ISSN: 0268-1064.

Papafragou. A. & Ozturk, O. (2007). Children's acquisition of epistemic modality. In A. Belikova *et al.* (ed.). *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)* (pp. 320-327). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Pastiaux, G. & Pastiaux, J. (2014). *La Pédagogie.* Paris: Nathan.

Paveau, M-A. & Sarfati, G-É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique.* Paris : Armand Colin.

Payrató, L. (1998). *De profesión, lingüista.* Barcelona : Ariel.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Peytard, J. (1975). Linguistique et pédagogie des discours. *Littérature*, 19, 33-40.

Pina, M. A. (2005). *O pássaro da cabeça e mais versos para crianças.* Lisboa: Assírio & Alvim.

Pinto, M. G. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem.* Porto: Porto Editora.

Pinto, M. G. (2009a). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In I. M. Duarte *et al*. (org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: FLUP (Original publicado em 1999).

Pinto, M. G. (2009b). Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro. In I. M. Duarte *et al.* (org.). *A linguagem ao vivo*. Porto: FLUP (Original publicado em 2004).

Pinto, M. G. (2010). A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?. In A. M. Brito (org.). *Gramática: História, Teoria e Aplicações.* Porto: FLUP.

Pinto, M.G.; Osório, P. & Martins, F. (2014). A theoretical contribution to tackling certainty and uncertainty in scientific writing. In A. Zuczkowski *et al*. (ed.). *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Plungian, V. A. (2001). The place of evidentiality within the universal grammatical space. *Journal of Pragmatics*, 33, 349-357.

Porcher, L. (1985). L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures. *Études de Linguistique Appliquée,* 60, 17-21. Paris: Didier.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. & Martín del pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias,* 15 (2), 155-173.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. & Solís Ramírez, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias,* 28 (1), 31-46.

Portner, P. (2009). *Modality*. Oxford: Oxford University Press.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso* (2.ª ed.). Barcelona : Ariel.

Pottier, B. (2011). *Sémantique générale* (2ème édition). Paris : PUF.

Pottier, B. (2001). *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*. Louvain, Paris : Éditions Peeters.

Prista, L. (1992). Mar, Maria, Dadinha, Cunha, Tentar que digam que consideramos que, anticonstitucionalissimamente, off-side, falabaláqueo ou Oito fichas de gramática.

In M. R. Delgado-Martins *et al*. (org.). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée,* 105, 111-125. Paris: Didier.

Puren, C. (2014). Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens. In C. Troncy (dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Raposo, E. B. P. *et al*. (2013). Introdução. In E. B. P. Raposo *et al.* (orgs.). *Gramática do Português* (Vol. 1, pp. 673-693). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, C. (coord.) *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME e DGIDC.

Reschner, N. (1968). *Topics in philosophical logic.* Dordrecht: Reidel.

Richterich, R. (1989). De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer. *Langue française*, 82, 82-94. Paris: Larousse.

Rio-Torto, G. (1998). *Morfologia Derivacional. Teoria e aplicação ao Português*. Porto: Porto Editora.

Rio-Torto, G. *et al.* (2013). *Gramática derivacional do português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Robbins, R. H. (1983). *Pequena História da Linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação,* 12 (34), 94-103.

Roulet, E. (1980). Modalité et illocution. *Communications*, 32 (1), 216-139.

Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, 82, 3-7. Paris: Larousse.

Ruiz-Bikandi, U. & Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 9 (2), 105-122.

Santos, A. L. P. (2015). *Força e evidência: uma análise teórico-experimental da semântica de 'pode', 'deve' e 'tem que'*. Universidade Federal de Santa Catarina (Tese de Doutoramento).

Santos, M. E. B. (2011). *Educação para a cidadania. Proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário.* (documento de trabalho).

Saussure. F. (1986). *Curso de linguística geral.* Lisboa: D. Quixote (Original publicado em 1916).

Saussure, F. (2002). *Écrits de linguistique générale* (édités par S. Bouquet et R. Engler). Paris: Gallimard.

Seara, I. R. (coord.) (2014). *Cortesia: olhares e (re)invenções*. Lisboa: Chiado Editora.

Searle, J. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society,* 5 (1), 1-23.

Selig, M. (2001). El problema de la tipología de los textos románicos primitivos. In D. Jacob & J. Kabatek (eds.). *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica.* Madrid: Iberoamericana.

Serra, M. *et al.* (2013). *La adquisición del lenguage* (2.ª ed.). Barcelona: Editorial Planeta.

Shams, L. & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (11), 411-417. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006.

Shepherd, S. (1982). From deontic to epistemic: an analysis of modals in the history of English, creoles and language acquisition. In A. Alqvist (ed.). *Papers from the 5th International Conference on Historical Linguistics.* Amsterdam: John Benjamins.

Shulman, L. (1986). Tho who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Silva, A. S. (1996). Dos conceitos lexicais aos conceitos gramaticais: aspectos da gramaticalização. *Diacrítica*, 11, 113-138.

Silva, A. S. (1997). A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades,* 1, 59-101.

Silva, A. S. (2006). *O mundo dos sentidos em português. Polissemia, semântica e cognição.* Coimbra: Almedina.

Silva, A. S. (2015). Subjetificação, objetificação e (des)gramaticalização nas construções completivas infinitivas em português, em comparação com outras línguas românicas. In: G. Engwall & L. Fant (eds.) *Festival Romanistica. Contribuciones lingüísticas – Contributions linguistiques – Contributi linguistici – Contribuições linguísticas* (pp. 64–91). Stockholm Studies in Romance Languages. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: http://dx.doi.org/10.16993/bac.d. License: CC-BY.

Silva, A. S. & Battoreo, H. (2010). Gramática cognitiva: estrutura conceptual, arquitectura e aplicações. In A. M. Brito (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 229-251). Porto: FLUP.

Silva, M. C. V. (1999). Entre o latim medieval e o português medieval: a complementação infinitiva. In *XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Aveiro (1998).

Silva, M. C. V. (2001). Uma análise diacrónica das construções com verbos modais em português. In *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 495-510). Lisboa.

Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências.* Coimbra: Edições Almedina.

Silvano, P. & Rodrigues, S. (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). Porto: FLUP.

Slama-Cazacu, T. (1984). *Linguistique Appliquée: Une Introduction.* Brescia: La Scuola.

Spolsky, B. (1974). The Navajo Reading Study: An illustration of the scope and nature of educational linguistics. In J. Qvistgaard (Ed.), *Applied Linguistics: Problems and Solutions* (*vol.* 3, pp. 553-565). Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Steffler, A. (2013). *Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais.* Universidade Estadual de Maringá (Dissertação de Mestrado).

Stephany, U. (1983). *The development of modality in language acquisition*. Arbeitspapier, n.º 43. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Köln.

Stephany, U. (1986). Modality. In P. Fletcher & M. Garman (eds). *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Storti, F. (2013). A cavalaria. In U. Eco (org.). *Idade Média* (1.ª ed. portuguesa, vol. II). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica,* 9 (1-2), 42-51.

Sweetser, E. (1984). *Semantic structure and semantic change: a cognitive linguistic study of modality, perception, speech acts and logical relations.* (Tese de Doutoramento).

Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: Massachusetts Institute of technology, MIT Press.

Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation,* 19 (1), 173-185.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (2.ª ed. Española). Madrid: Narcea.

Terra, S. S. (2003). Leituras acerca d'*A Demanda do Santo Graal*. *Revista de Estudos Linguísticos*, XXXII. ISSN: 14130939.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachussets & London: Harvard University Press.

Trask, R.L. (2000). *The Dictionary of Historical and Comparative Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Traugott, E. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Language,* 65 (1), 31-55.

Traugott, E. & Dasher, R. (2005). *Regularity in semantic change* (1st paperback edition). Cambridge: University Press.

Traugott, E. & Heine, B. (1991). *Approaches to grammaticalization*. Amesterdam: John Benjamins.

Tucci, I. (2008). La modalizzazione lessicale nell'enunciato. Semantica, pragmatica e composizionalità dei significati da una prospettiva corpus based. In *Atti del XLII Congresso Internazionale SLI*, "Scuola Normale Superiore", Pisa, 25-27 settembre 2008 (CD-Rom, vol. 2, sottosezione II:D).

Valentim, H. T. (2006). Elementos para uma epistemologia da modalidade. In *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.

van der Auwera, J. & Zamorano Aguilar, A. (2014). The history of mood and modality. In J. Nuyts & J. van der Auwera (eds). *The Oxford Handbook of Mood and Modality*. Oxford: Oxford University Press.

van der Auwera, J. & Plungian, V. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology,* 2, 79-124.

van Lier, L. (1995). Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos, Teoría y práctica de la educación,* 14, 20-29.

Vasconcelos, T. (coord.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: ME e DGIDC. Acedido em http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17.

Veloso, J. & Martins, P. T. (2011). Etimologia não é morfologia: produtividade e composicionalidade na formação e processamento dos "compostos morfológicos" do português. In *Atas do XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Porto, 2010.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.

Vieira, F. (2006). Pedagogia para a autonomia: construir uma prática re(ide)ealista. In F. Vieira (org.). *Cadernos 4. GT-PA*. Braga: Universidade do Minho.

Vihla, M. (1999). *Medical writing. Modality in focus*. Amsterdam & Atlanta, GA: Rodopi.

Villalva, A. (2000). *Estruturas morfológicas. Unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa: FCG, FCT e MCT.

Vion, R. (2012). La modalisation : un mode paradoxal de prise en charge. *Filologia e linguística portuguesa*, 14 (2), 203-224.

Vivès, R. (1988). Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes. *Études de Linguistique Appliquée,* 72, 25-38. Paris: Didier.

von Fintel, K. (2006). Modality and Language. In D. M., Borchert (org.). *Encyclopedia of Philosophy* (2nd edition). MacMillan.

von Wright, G. H. (1951). *An Essay in Modal Logic*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Vygotsky, L. S. (2012). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In J. Cipolla-Neto *et al*. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12.ª edição). São Paulo: Ícone (Original publicado em 1933).

Weinreich, U.; Labov, W. & Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In E. Lehman & Y. Malkiel (eds.). *Directions for Historical Linguistics: A Symposium*. Austin: University of Texas.

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality.* Cambridge, Massachussets: MIT Press.

Xavier, M. F. (2008). O Percurso Diacrónico dos Modais e Semimodais em Português e em Inglês e as suas Gramáticas. In M.C. Lima-Hernandes *et al.* (orgs.). *A Língua Portuguesa no Mundo (I SIMELP)*. São Paulo: FFLCH-USP.

Zierer, A. (2013). Damas e cavaleiros n'A Demanda do Santo Graal. *Revista Graphos*, 15 (1). Acedido em http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/16311/9340.

ANEXOS

Anexo 1

Grelha de análise dos textos medievais

ÞEMANDA DO SANTO GRAAL – Registo de ocorrências do verbo **PODER**

Excerto	Tipo de sequência	Tipo de modalidade	Ordem MP	Estrutura sintática
1; 1a - Vespera de Pinticoste foi grande gente assuada em Camaalot assi que podera homem i veer mui gram gente, muitos cavaleiros e muitas donas mui bem guisadas.	N	MEP1	MP	Sub: M SNsuj Out P
2; 1b - – Certas, donzela, disse el, muito me praz, ca teudo som de vos fazer serviço em todalas cousas que eu poder.	E	MIP	M(P)	Sub: SNsuj M (P)
4; 1c - E andava tam bem vestido que nom podia milhor. E [a] abadessa chorava muito com prazer tanto que viu Lançarot e disse-lhe:	A	MEP1	M(P)	Sub: OpNgM(P)
– Senhor, por Deus, fazede vós nosso novel cavaleiro ca nem queríamos que seja cavaleiro per mão d'outro, ca milhor cavaleiro ca vós nom no pode fazer cavaleiro. Ca bem creemos que ainda seja tam bõõ que vos acharedes ende bem e que será vossa honra de o fazerdes.	E	MEP1	MP	Sub: SNsujOpNg C MP
4; 1d - tanto vos ouço louvar e preçar de cavalaria (4; 1c) que niúú, a meu cuidar, nom podia seer covardo nem mao quem vós fezéssedes cavaleiro. (...)	A	E	MPx2	Sub: SNSuj Out OpNg MP
– Filho, pois vos praz, eu vos farei cavaleiro. E Nosso Senhor, assi como a ele aprouver e o podera fazer, vos faça tam bõõ cavaleiro como sodes fremoso.	A	MIP		C: C MP
5; 2a - – Filho, cousa santa e honrada, frol e louvor de todos os menlos, outorga-me, se te praz, que te faça companha em toda minha vida mentre te pude seguir dê que te partires da côrte del-Rei Artur, ca eu bem sei que nom morarás i mais de ũũ dia ca a demanda do Santo Graal se começará tanto que tu i chegares. E eu te demando ja companha, assi como tu ouves, que eu sei tua santa vida e ta bondade mais ca tu. E nom sei no mundo que me tanto pudesse confortar dês oi mais como de veer tam santo cavaleiro como tu seerás e como tu veerás maravilhas a que darás cima. (...) E por em quero todos teus feitos saber que acabarás, que foste feito em tal pecado, u os outros nom poderom i avïr, que forom feitos em leal casamento.	Ax3	MIP MEP1 MEP1	MPx3	Sub: C MP Sub: C Out MP Sub: SNSujOpNgM CP
6; 2b - E sebede que quantos i estavam se pagavam em como el parecia; e nom era maravilha, ca, em aquel tempo, nom podia homem achar em todo o regno de Logres donzel tam fremoso nem tam bem feito ca em todo era tal que nom podia homem achar rem em que lhe travasse, fora que era manso sobejo em seu continente. E sabede que, quando Lançarot o fez cavaleiro, que se nom pôde sofrer de chorar porque sabia que todalas partes era de grande guisa que nom podia de maior seer e havia tam pobre festa e tam pequena ladiça em sua cavalaria; nem el nom no podia ja mais cuidar que pudesse vïr a tam gram cousa como pois veeo.	EemNx2 N A A	MEP1x2 MIP E MEP+E	MPx6	Sub: OpNgMSNSujPx2 Sub: COpNgMP Sub: OpNgMOutP C:SNSujOpNgCMOutP Sub: MP
7; 2c - Por esso veemos pos vos atee aqui e nos encobrimos o melhor que podemos.	N	MIP	M(P)	Sub: M(P)
8; 2d - E bem querria, se podesse, que estas leteras nom visse niúú atee que veesse aquele que a há de acabar.	A	MEP1	M(P)	Sub: M(P)
8; 3a – Senhor, disse Queia, já tempo é de comer, ca já é preto de meo dia; mais, se vosso costume que mantevestes ata aqui em todalas grandes festas queredes manteer, nom me semelha que comer possades, ca a tam gram festa como esta nom veeo ainda aventura niũa;	A	D2	PM	Sub: PM
9; 3b - E sia pensando tanto que niúú o nom podia acordar de seu pensar, em guisa que nom metia mentes em festa nem em côrte. (...)E entam o levarom fora a mui gram trabalho, ca ardia tam forte mente que toda a roupa era tornada em cinza e nom se podia a el chegar niúú que se nam queimasse.	N N	MIP/MEP1 MEP1	MP MP	Sub: SnSujCOpNgMP C: OpNgCMOutP
9; 3c - – Cavaleiros, ora podedes comer, ca ja por aventura maravilhosa nom leixaredes comer ca me semelha mui estranha [a]ventura esta.	A	D3	MP	P: MP
10; 3c - Disse-lhe se podia veer esse padram.	N	MIP	MP	Sub: MP
10; 3d - – E, amigos, novas vos direi. Ora sabede que per esta espada será conhecido o milhor cavaleiro do mundo, ca é a prova per que se há de saber. E niúú, se nam for o milhor cavaleiro do mundo, nom poderá sacar a espada deste padram.	A	MIP	MP	C: SnSujOutOpNgMP
12; 4a - Entam se chegou Galvam e filhou a espada polo mogorom e tirou-a o mais que pôde, mas nunca que a podesse sacar da pedra, e leixou-a entam e disse a el-rei:	N	MIPx2	M(P)	Sub: M(P) Sub: CMP
– Senhor, ora podedes buscar quem na prove, ca eu nom meterei i mais mão, ca eu bem vejo que Deus nom ma quer outorgar.	A	MEP2	MP	P: MP
– Dom Galvam, disse Lançarot, el-rei fez seu prazer dês que vo-lo mandou provar, ca nom pode durar longo tempo que vós nom hajades mal ende, ca vós receberedes por ende o maior golpe ou chaga onde haveredes pavor de morte ou morreredes.	A	E	MP	Sub: OpNgMP
– Amigo, disse ele, nom pude eu mais ca, se aqui cuidasse (4b) a morrer, nom leixaria fazer mandado del-rei.	A	MIP	M(P)	P: OpNgMSNSuj(P)
16; 5b - E catavam-se uus aos outros e nom podiam nem dizer, e nom houve i tam ardido que ende nom fosse espantado; (...)Mas tanto vos digo que nom houve no paaço quem podesse entender per u Galaaz entrara, ca em sua vinda nom abriram a porta nem ouvirom abrir nem freesta.	E	MIP MEP1	MP MP	P: OpNgMOclP Sub: SNSujMP
18; 5d - Assi falava el-rei de Tristam, com mui gram pesar de que nom vinha aa corte; mas os outros nom haviam ende pesar, ante eram mui ledos, porque a seeda perigosa	E	MEP1 MIP	M(P) M(P)	Sub: OpNgM(P) Sub: M(P)

Tipos de sequência: N – Narrativa; D – Descritiva; E – Expositiva; A – Argumentativa. **Tipos e subtipos de modalidade**: D – deôntica (1 – obrigação; 2 – proibição; 3 – permissão; 4 – sugestão); E – epistémica; **MIP** – interna ao participante; **MEP** - externa ao participante (1 – foco nas circunstâncias; 2 – foco no interlocutor; 3 – foco no locutor). **Estrutura sintática** – S/C/Sub (frase simples, coordenada ou subordinada): ordem dos constituintes **C** (clítico) **SNsuj OpNeg Od** (Objeto direto) **Out** (outros constituintes – Cprep ou Mod).

Anexo 2

Fichas do Questionário (Fase I)

Escola	Turma A	Aluno n.º
	Percurso didático *Este chapéu não é meu* | Jon Klassen **FICHA n.º 1**	

1 – Observa a capa do livro e a ilustração das páginas 7 e 8.

1.1. Assinala com uma cruz a frase que melhor retrata o que terá acontecido.

a. O peixe pequeno pode ter roubado o chapéu ao peixe grande.	
b. O peixe pequeno deve ter roubado o chapéu ao peixe grande.	
c. O peixe pequeno tem de ter roubado o chapéu ao peixe grande.	

Escola	Turma A	Aluno n.º
	Percurso didático *Este chapéu não é meu* | Jon Klassen **FICHA n.º 2**	

1 – Relê a seguinte frase: "E talvez ele não acorde tão cedo." (p. 10)

1.1. Das três frases seguintes, assinala, com uma cruz, aquela que tem um sentido equivalente à anterior.

a. De certeza que ele não acordará tão cedo.	
b. É possível que ele não acorde tão cedo.	
c. Ele deve acordar cedo.	

Escola	Turma A	Aluno n.º
	Percurso didático *Este chapéu não é meu* | Jon Klassen **FICHA n.º 3**	

1 – Ao observarmos a ilustração da página 16 ainda não sabemos o que vai fazer o caranguejo.

1.1. Faz corresponder, com uma linha, cada afirmação a um tom diferente, atribuindo a tonalidade mais escura à frase mais radical e a mais clara à frase menos radical.

a. O caranguejo pode contar ao peixe grande. . .

b. O caranguejo deve contar ao peixe grande. . .

c. O caranguejo tem de contar ao peixe grande. . .

Escola	Turma A	Aluno n.º
	Percurso didático *Este chapéu não é meu* | Jon Klassen **FICHA n.º 4**	

1 – Depois da leitura da página 20, faz corresponder, com uma linha, cada frase da esquerda à ideia que ela transmite.

a. Eu sei que o chapéu não é meu. . . certeza

b. Não sei se o chapéu é meu. . . obrigação

c. Não devia roubar um chapéu. . . dúvida

2 – Lê, agora, a seguinte frase: *O peixe pequeno deve ser castigado pelo grande.*

Atenta, ainda, nas duas frases que se seguem:

A. O peixe pequeno merece ser castigado pelo grande.

B. O peixe pequeno talvez vá ser castigado pelo grande.

2.1. Que frase(s) corresponde(m) à primeira que leste?

A frase A. ☐

A frase B. ☐

Ambas as frases. ☐

Anexo 3

Grelha de análise das interações orais (Fase I)

A MODALIDADE NO 1.º CICLO | Registo de produções modais orais |

Fase da aula	Segmentos modais	Sequência /ato I|ng.	Tipo modal	Tempo verbal	Estrutura sintática		
					Cond.	Neg.	Outro
A1	Pode ter encontrado o chapéu.						
	Ou se calhar caiu o chapéu das mãos de um senhor e o peixe foi buscar.						
A2	Nós não podemos perder uma coisa. (?)						
	Temos muita certeza de que ele roubou o chapéu.						
A3	Nós não podemos (roubar as coisas dos outros).						
	Quando temos fome, temos que comer; se não tivéssemos que comer morríamos.						
	Podia esconder a comida noutro chapéu.						
B1	Ele está a olhar para cima, já deve ter reparado.						
	"Se calhar alguém me roubou o chapéu". (aluno a imaginar discurso do peixe)						
	Porque o outro se calhar gostava muito do chapéu dele.						
B2	Deve ir para casa do peixinho.						
B3	Porque ele pode estar a fazer uma brincadeira.						
	O caranguejo já deve estar desconfiado.						
	(Para denunciar alguém), temos de ter provas.						
	Contou que não pode dizer ao peixe grande e começou logo a correr.						
	Devemos contar (se soubermos que o ato foi grave).						
	Se fosse uma pessoa estranha e soubesse que ele tinha roubado, devíamos contar.						
	Por um lado, devia contar mesmo se fosse amigo; por outro, fazia uma boa ação.						
	Não podemos obrigar (o outro a contar).						
	O desconhecido não pode contar, porque é segredo.						
	Tínhamos que ajudar o desconhecido.						
	Dizíamos que desconfiávamos que podia ter sido roubado.						
B4	O peixe grande podia ter acusado o caranguejo.						
	O peixe grande sabe onde ele está.						
	O caranguejo podia estar a apontar naquela direção.						
	O caranguejo podia estar aflito e decidiu contar.						
	O caranguejo podia ser acusado.						
	Também podia perguntar: "Não viste alguém com o meu chapéu?"						
B5	Se *roubou, as pessoas têm de estar arrependidas.						
	O peixe grande pode chamar a polícia dos peixes.						
B6	O peixe grande pode não encontrar o pequeno.						
	O peixe pequeno disse que não se conseguia ver nada.						
	O peixe grande pode ter encontrar o peixe pequeno e levou-o.						
	O peixe grande pode ter encontrado o chapéu.						
	Pode ter desistido.						
	O chapéu pode ter caído.						
	Podiam ter embarrado no chapéu, o chapéu ter caído e o peixe grande pode ter encontrado e ido embora.						
	Mas também pode fingir que vai embora pode-se esconder.						
	O peixe grande pode apanhá-lo.						
	O peixe pequenino pensa, se calhar, que o grande vai embora.						
	O peixe grande deve ter comido o pequeno.						

Fase da aula: A – pré-leitura; **B** – leitura. **Tipos de sequência: N** – Narrativa; **D** – Descritiva; **E** – Expositiva; **A** – Argumentativa; **I** - Injuntiva. **Ato de linguagem: As** – assertivo; **Exp** – expressivo; **C** – comissivo; **Dir** – diretivo. **Tipos e subtipos de modalidade: D** – deôntica (1 – obrigação forte; 2 – obrigação fraca; 3 – permissão; 4 – proibição; a – obrigação particular; b – obrigação geral);; **E** – epistémica; **MIP** – interna ao participante; **MEP** - externa ao participante (1 – merecimento/apelo); 2 – circunstâncias; 3 – simbólico/convicção). **Estrutura sintática** – **Cond**. (oração condicional); **Neg**. (operador de negação); **Outro (S/C/Sub** – frase simples, coordenada ou subordinada; **C** – clítico).

Anexo 4

Questionário (Fase II)

Escola	Turma 1	Aluno n.º
	O pássaro da cabeça | Manuel António Pina **QUESTIONÁRIO**	

O pássaro da cabeça

Sou o pássaro que canta
dentro da tua cabeça,
que canta na tua garganta,
que canta onde lhe apeteça.

Sou o pássaro que voa
dentro do teu coração
e do de qualquer pessoa
(mesmo as que julgas que não).

Sou o pássaro da imaginação
que voa até na prisão
e canta por tudo e por nada
mesmo de boca fechada.

E esta é a canção sem razão
que não serve para mais nada
senão para ser cantada
quando os amigos se vão

e ficas de novo sozinho
na solidão que começa
apenas com o passarinho
dentro da tua cabeça.

Manuel António Pina
in *O pássaro da cabeça*

Lê com atenção o poema *O pássaro da cabeça*, de Manuel António Pina. Depois, responde às seguintes questões.

1 – O *pássaro da cabeça* representa a nossa consciência e as ideias que nela existem. Liga com uma seta cada expressão às ideias que pode transmitir.

1. Pássaro da imaginação	a. liberdade
2. Pássaro dentro do coração	b. tempestade
3. Pássaro dentro da cabeça	c. solidão
	d. amor
	e. criatividade
	f. inveja
	g. companhia

2 – Relê, agora, a **primeira estrofe**.

2.1. Circunda a opção (A ou B) que melhor completa a frase *Um pássaro livre…*

A. … pode cantar em todos os lugares;
B. … tem de cantar em todos os lugares.

2.2. Completa cada afirmação, utilizando uma das palavras: *possibilidade, obrigação, vontade*.

- A frase A exprime uma _____.

- Na frase B, transmite-se uma _____.

3 – Lê as frases que se seguem.

a. O pássaro da imaginação pode ter voado alto. .
b. O pássaro da imaginação tem de ter voado alto. .
c. O pássaro da imaginação deve ter voado alto. .

3.1. Faz corresponder cada afirmação a um tom de cor diferente, atribuindo a tonalidade mais escura à ideia mais forte e a mais clara à ideia mais fraca.

4 – Assinala com uma cruz o significado que, em teu entender, tem cada uma das frases. Escolhe, em cada linha, apenas uma opção.

	Probabilidade	Obrigação
A solidão deve assustar as pessoas.		
A solidão devia assustar as pessoas.		
Os bons amigos devem fazer companhia aos outros.		

5 – Lê a seguinte frase e as opções A e B:

Os cantores profissionais devem ensaiar bastante.

Opção A. Os cantores profissionais talvez ensaiem bastante.
Opção B. Os cantores profissionais são obrigados a ensaiar bastante.

5.1. Que opção(ões) corresponde(m) à interpretação da frase que leste?

Opção A. ☐
Opção B. ☐
As duas. ☐

6 – Será que só quem sabe cantar pode fazê-lo?

A. Quem não sabe cantar deve estar calado.
B. Quem não sabe cantar tem de estar calado.

6.1. Indica qual das duas afirmações anteriores (A ou B) exprime a obrigação mais forte. _____

6.2. Expõe as tuas ideias sobre este assunto nas linhas abaixo. Tem em consideração as seguintes questões:
Quem não sabe cantar pode cantar? Deve cantar se lhe der prazer ou deve esconder que não sabe? Só se tem prazer quando se faz algo bem feito? Devemos dizer a alguém que canta por prazer que está a cantar mal?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 5

Grelha de análise da resposta *QB6.2*

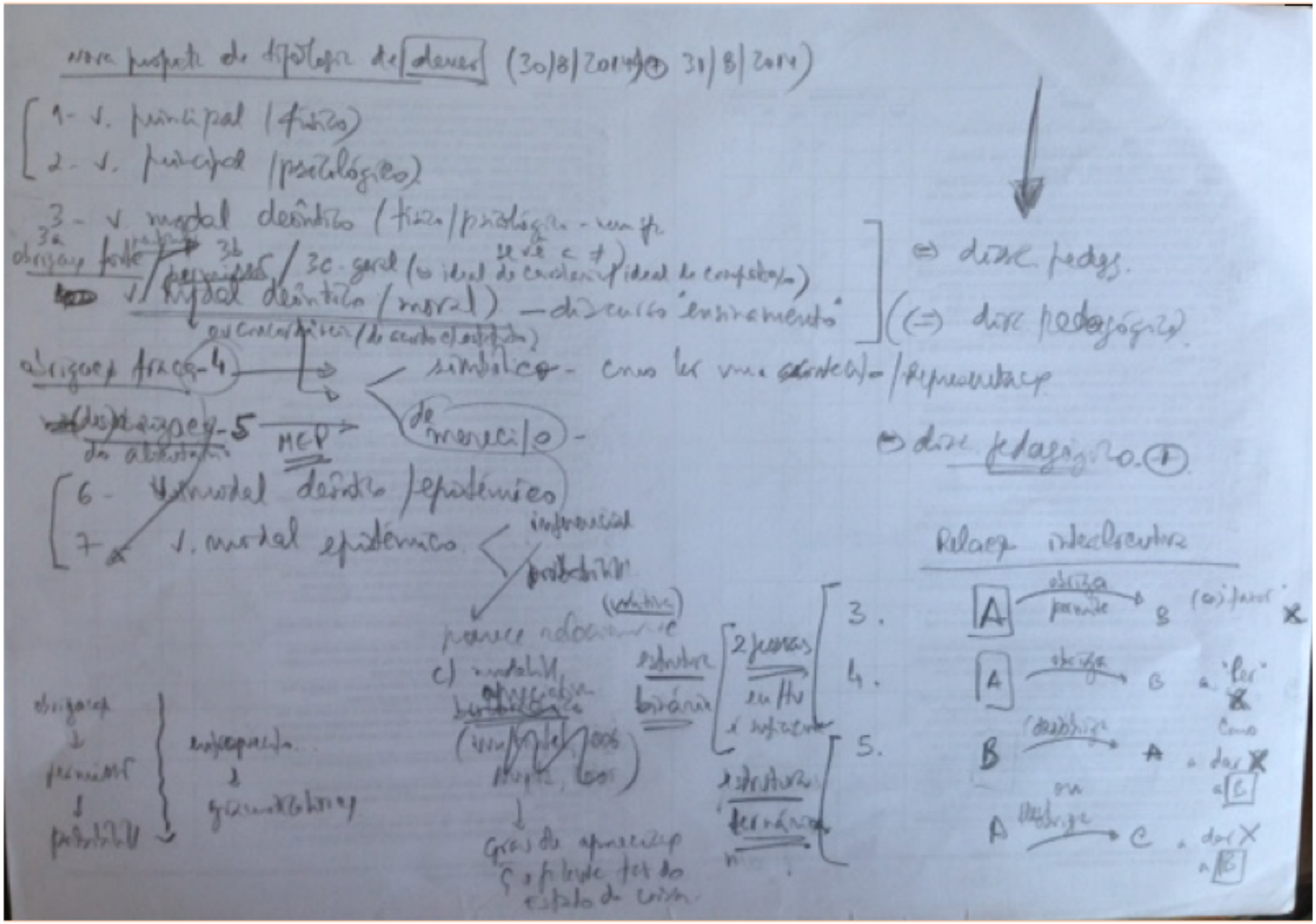
A MODALIDADE NO 1.º CICLO | Registo de produções modais escritas |

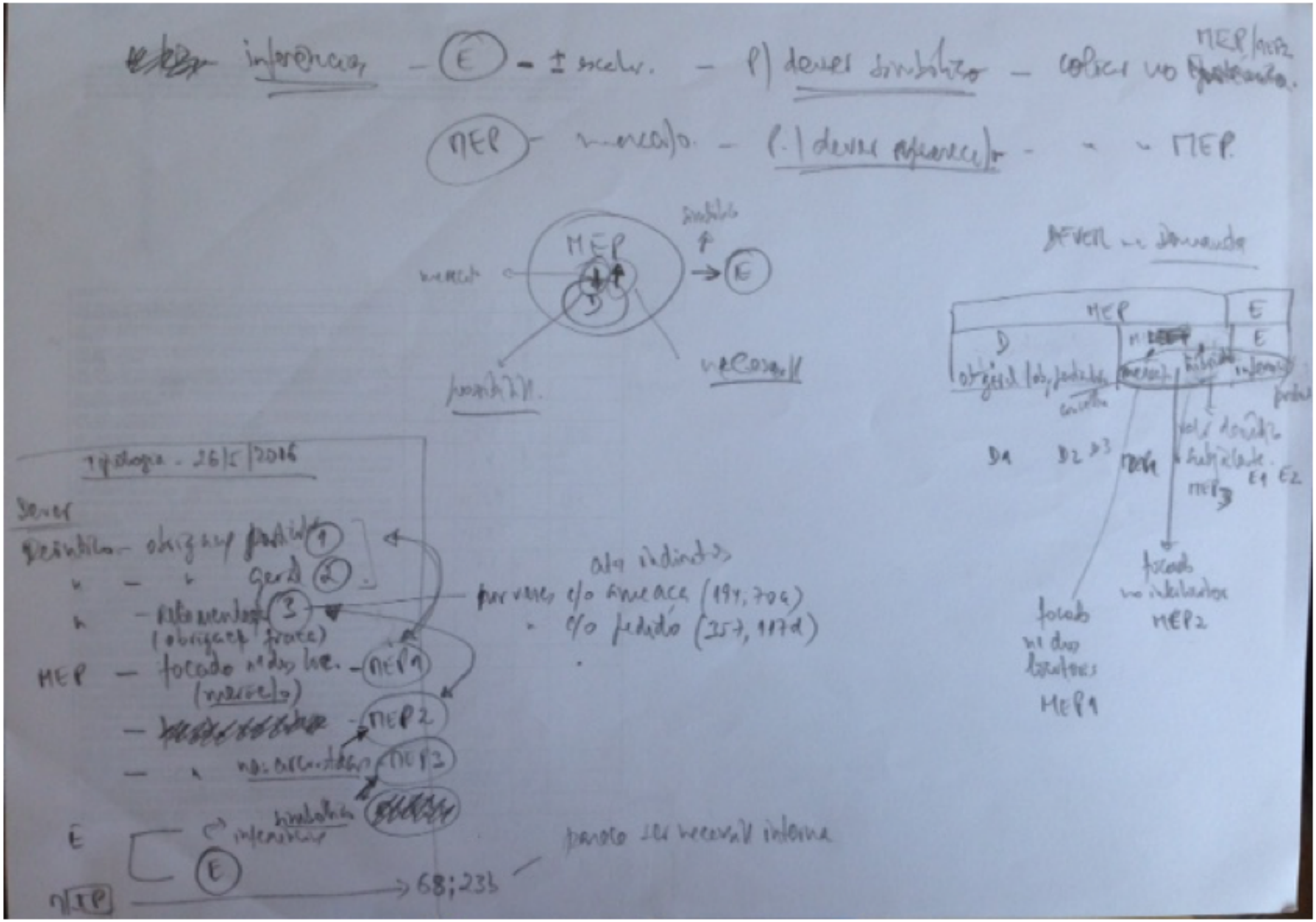
	Segmentos modais	Sequência /ato ling.	Tipo modal	Tempo verbal	Estrutura sintática		
					Cond.	Neg.	Outro
	Quem não sabe cantar pode cantar para aprender.						
	Eu acho que podem cantar porque não podem ter vergonha.						
	Eu acho que as pessoas que não sabem cantar devem cantar na mesma.						
	Eu posso cantar mal para uma pessoa e para outra canto bem.						
	Não devemos dizer à pessoa que canta mal porque pode ficar ofendida.						
	Deve cantar mesmo que não saiba, *asim pode aprender a cantar.						
	Quem não sabe cantar tem de cantar, não deve esconder.						
	Na minha opinião acho que quem não sabe cantar pode cantar.						
	Podemos ter prazer (quando fazemos alguma coisa mal feita).						
	Se treinar mais seria um *otimo cantor.						
	Eu acho que não porque podemos *magoala, mas sim porque eu acho que as pessoas devem saber.						
	(...) se for ao melhor amigo pode ser. (dizer a alguém que canta mal)						
	As pessoas podem se rir da pessoa.						
	Eu acho que quem não sabe cantar pelo menos podia tentar.						
	Devemos respeitar a maneira que cada um canta e a sua voz.						
	Sim (devemos dizer a alguém) porque pode cantar mal.						
	Ele pode fazer o que quiser.						
	Não devemos dizer que essa pessoa canta mal porque poderia ficar triste.						
	Não se deve envergonhar. (de cantar mal)						

Tipos **de sequência**: **N** – Narrativa; **D** – Descritiva; **E** – Expositiva; **A** – Argumentativa; I - Injuntiva. **Ato de linguagem**: **As** – assertivo; **Exp** – expressivo; **C** – comissivo; **Dir** – diretivo. **Tipos e subtipos de modalidade**: **D** – deôntica (1 – obrigação forte; 2 – obrigação fraca; 3 – permissão; 4 – proibição; a – obrigação particular; b – obrigação geral); **E** – epistémica (1 – suputação; 2 – predição; a – possibilidade; b – probabilidade); **MIP** – interna ao participante; **MEP** - externa ao participante (1 – merecimento/apelo; 2 – circunstâncias; 3 – simbólico/convicção). **Estrutura sintática** – **Cond**. (oração condicional); **Neg**. (operador de negação); **Outro** (**S/C/Sub** – frase simples, coordenada ou subordinada; **C** – clítico).

Anexo 6

Apontamentos manuscritos ao longo da investigação


nova proposta de tipologia de dever (30/8/2014 ⊕ 31/8/2014)
1- v. principal (física)
2- v. principal (psicológico)
3- v modal deôntico (física/psicológica - sem fr.
3a obrigação forte
3b permissão
3c. geral (o ideal do cumprimento ideal do comportamento)
v modal deôntico (moral) — discurso "instrumento"
⇒ disc. pedag.
(⇒ disc. pedagógico)
obrigação fraca - 4
simbólica - como ler uma representação
⇒ disc. pedagógico. ⊕
proibição - 5
MEP
de merecimento -
6 - v modal deôntico epistémico
7 - v. modal epistémico
informação
proibição
(relativa)
poder adquirir
c) modalidade
estrutura binária
2 pessoas
eu/tu
3.
4.
5.
estrutura terciária
Relação intersubjectiva
A obriga perante B (a)favor
A obriga B a "ler"
B (des)obriga A como dar a C
ou
A obriga C a dar a B
obrigação
permissão
proibição
independência
garantia
Grau de apreciação
função do estado de coisas


MEP
E
MEP
MEP
E
D
E
MEP1
MEP2
MEP3
MEP1
MEP2
MEP3
68;235

Parte II

① Na modalid. ① só necessário distinguir geral de particular; é sp geral.

② Na modalid. ② tb só necessário distinguir sup. de pred.

③ Poder e dever serem p/ alternadas (nunca tipologia poder)

④ Presente Ind. (modal) acompanhado generalizado com valor temporal (cf. ① e ②).

⑤ no v. plenos, só surge inf. flexionado, vog/assim no progressivo.

⑥ comentar efeito operador só (cf. TMA TFA TFO TAP)

↳ ver também estudo Nocati & Crama (2014) e ref. mais pertin.

De resto, encontramos tipos modais já referidos no cap. I

Parte I

① efeito da Condição – modal (cf. cap. II)

② " – aspeto (. .)

③ efeito de só – focalização (cf. Brito, 2003: 421-422; Costa & Cale, 2009: 24-25 e 36) } comentar + ver parte II (divergir)

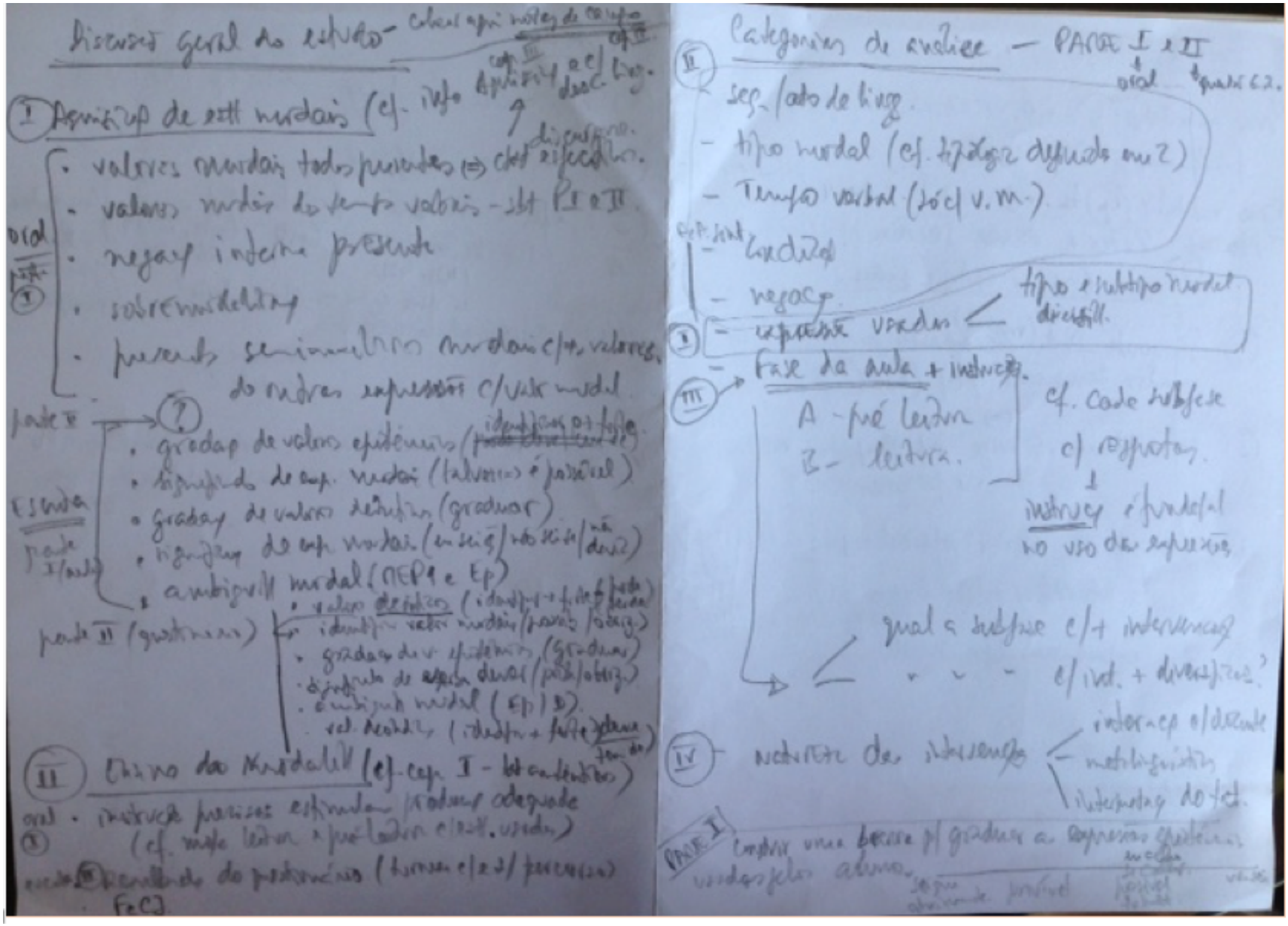
só quer valores objet. forte?

④ sobremodalização } analisar na parte I

⑤ confrontar, na discussão, resultados artigos 1 e 4 c/ frases dadas, pelos alunos na debate às essas questões.

Parte I. Conclusão

Na



Discurso geral do estudo – cabeçalho

I Apresentação de estr. modais (cf. índice)

- valores modais todos previstos (⇒ dist. diferenças)
- valores modais de cada valor – dist. P I e II
- negação interna presente
- sobremodalização
- previstos semi-auxiliares modais c/ valores de modais expressos c/ valor modal

oral / esc. I

parte II → ?

- gradação de valores epistémicos (identificação de fatos)
- significado de exp. modais (talvez não é possível)
- gradação de valores deônticos (graduar)
- significado de exp. modais (ensinar / não ensinar / não dever)
- ambiguidade modal (EP e E)

escrita / parte I/oral

parte II (questionário)

- valor deôntico (identificar valor modal / fazer / obrigação)
- gradação de valores epistémicos (graduar)
- disjunção de exp. duais (pôr / obrigação)
- ambiguidade modal (EP / D)
- val. deôntico (identificar + fazer / obrigação / não dever)

II Ensino da Modalidade (cf. cap. I – bibliografia)

oral · instrução previsão estrutura / valores adequados (cf. nota leitor + pré-leitor e/ atividades usadas)

escrita ⑤ resultados das produções (turma e/ a 2ª / parceria)

FeCJ

Categorias de análise – PARTE I e II

II

- seq. / ato de ling.
- tipo modal (cf. tipologia difundida em 2)
- Tempo verbal (cf. v. m.)

cap. int.

- indução
- negação
- expressão verbal < tipo e subtipo modal dist.

I

- fase da aula + instrução

III

A – pré leitura
B – leitura.

cf. onde incidem c/ respostas.

↓

instrução + fundamental no uso da expressão

< qual a incidência e/ + intervenção
e/ ind. + diversificada?

IV – natureza da intervenção < interação e/ docente
metalinguística
interpretação do fato

PARTE I

explicar uma tarefa p/ graduar as expressões epistêmicas verbais dadas abaixo.