

MODALIDADE DÔNTICA E LÍNGUA INGLESA: UMA INTERFACE.

Maria Fabíola Vasconcelos LOPES¹.
(UFC)
fabiolapraia@yahoo.com

RESUMO: Este estudo é parte de uma pesquisa para o doutorado do curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará – UFC e do programa sanduíche da universidade do Novo México - UNM. O objetivo deste artigo é analisar a manifestação da modalidade deôntica nas relações interpessoais do contexto de sala de aula e explicar como ocorre a modalidade deôntica nos comandos e explicações na aula de inglês em ambiente brasileiro. São analisados, para tal fim, os enunciados da fala do professor (comandos e explicações) do 2º. e 3º. anos do ensino de língua inglesa no ensino médio de escolas da rede oficial. Dik (1989), Palmer (1986) e Lyons (1977) servem de base para nosso estudo.

PALAVRAS-CHAVE: modalidade; relações interpessoais; língua inglesa.

ABSTRACT: This study is part of an investigation for a dissertation at the post-Graduate Course of Linguistics of Universidade Federal do Ceará – UFC and a sandwich program at University of New Mexico – UNM. The aim of this research is to analyze the manifestation of deontic modality in the interpersonal relations of classroom context and explain how deontic modality occurs in the teacher's commands and explanations in an English class in Brazilian environment. Teacher's Statements (commands and explanations) from junior and senior high school teachers of English in official public high schools are analyzed for this purpose. Dik (1989), Palmer (1986) and Lyons (1977) are the basis of our study.

KEY-WORDS: modality; interpersonal relations; second language.

¹ Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará. Bolsista da FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O. Introdução.

De acordo com a gramática funcional (FG), “a língua deve ser considerada em primeiro lugar como instrumento de interação social” (Hengeveld, 1989:229). Seu objetivo principal concerne à interação social entre os seres humanos. (Dik, 1997:5).

Nesse contexto, a principal função de uma língua natural é estabelecer relações comunicativas entre os seus usuários. Assim, como atividade dinâmica, a comunicação é o veículo por meio do qual os usuários de uma língua natural provocam certas mudanças na informação pragmática de seus parceiros comunicativos. Conseqüentemente, o uso da língua requer no mínimo dois participantes, um falante(S) e um ouvinte(A).

Em se tratando de uso da língua, Dik (1989) apresenta um modelo de interação verbal. Em tal modelo, em qualquer estágio de interação verbal, tanto o falante (S) quanto o ouvinte (A) possuem certa informação pragmática.

Ainda com base nesse modelo de interação verbal, a expressão lingüística se faz em função da intenção do falante, de sua informação pragmática e da antecipação da interpretação do ouvinte; enquanto a interpretação do ouvinte se dá em função da expressão lingüística, da informação pragmática e de como ele reconstrói a intenção comunicativa do falante.

A intenção do falante é, pois, provocar certas mudanças na informação pragmática do ouvinte. E é nesse momento que um plano mental é elaborado, tendo em vista exclusivamente a modificação que o falante quer que ocorra no ouvinte.

Uma vez que os participantes têm uma teoria acerca da informação pragmática do outro, eles podem também fazer uma estimativa do que é compartilhado ou não entre a informação pragmática de um e do outro. Tal estimativa é de grande importância para o sucesso da interação verbal. Contudo, do ponto de vista do ouvinte, sua interpretação lingüística pelo falante é baseada somente na informação disponível a ele.

Por informação pragmática, entende-se conhecimento, crenças, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis aos participantes da interação verbal e, de acordo com Dik (1997), a informação pragmática pode ser dividida em informação geral (informação do mundo real), informação situacional (derivada do que os participantes experimentam no momento da interação) e informação contextual (derivada das expressões lingüísticas trocadas antes ou depois de um determinado momento da interação verbal).

A informação pragmática do falante inclui uma teoria sobre a informação pragmática do ouvinte, uma idéia estruturada e detalhada sobre as propriedades do outro e desempenha um papel importante na interação verbal.

1. A Teoria de Dik (1989)

Baseado em Dik (1989, 1997), cada oração deve ser descrita em termos de uma estrutura subjacente abstrata. A estrutura subjacente da oração é uma estrutura abstrata, em que várias camadas de organização formal e semântica podem ser distinguidas.

Essa apresentação em camadas é inicialmente descrita como um modelo ascendente. Nesse sentido, a construção da estrutura subjacente da oração primeiramente requer um predicado, que consiste em um item do léxico. A construção da predicação se faz a partir da inserção de certo número de termos em uma estrutura de predicado com até quatro argumentos.

Em *João escreveu uma carta*, "escrever", por exemplo, é um predicado e "João" e "a carta" são os argumentos que têm funções semânticas, sintáticas e pragmáticas. Concebe-se, no exemplo citado, um estado de coisas (EC); ou seja, "João" escreveu algo do tipo "carta". Então, o estado de coisas é descrito como interpretação ou representação de algo em algum mundo, no modelo mental do falante e/ou ouvinte (Dik, 1997). Como representação de uma realidade, pode ser localizado no tempo e no espaço.

O predicado e seus argumentos constituem-se em uma **predicação**, que pode ser de três tipos: **nuclear**, **central** e **estendida**. A predicação **nuclear** é subjacente, designa um estado de coisas obtido pela inserção de termos na estrutura de predicado. (Dik, 1997). A **central** já conta com uma especificação de EC por meio de operadores e satélites de aspecto e maneira, designando, dessa forma, um EC qualificado.

A **predicação estendida** designa um Estado de coisas qualificado e localizado por meio de operadores e satélites de tempo, por exemplo. Ao atingir um nível mais alto, tem-se a **proposição** que designa um fato possível, **pela aplicação de operadores e satélites que expressam avaliação ou atitude pessoal (Dik, 1997)**.

E assim sucessivamente, até se chegar ao nível da ilocução que se caracteriza pela força ilocucionária. A proposição, revestida da força ilocucionária, constitui a cláusula que corresponde a um ato de fala e que pode ser descrito em termos de uma estrutura subjacente de cláusula.

No estudo da modalidade, essa estrutura em “camadas” torna-se útil, uma vez que os modalizadores deônticos tomam a camada da predicação como escopo. Na referida camada, o falante revela sua avaliação em relação ao estado de coisas. Como consequência, a modalidade deôntica, que atua na predicação, qualifica o estado de coisas, eventos ou situações quanto aos aspectos sociais, legais e morais por meio dos valores de proibição, permissão, obrigação ou volição.

É importante ressaltar a natureza plurissignificativa dos modais, tema tão complexo que tem sido motivo de discussão desde os tempos aristotélicos. No tocante à polissemia que envolve os verbos modais destacam-se autores como Bybee e Fleischman (1995) e Neves (2000). Bybee e Fleischman (op.cit.), por exemplo, discutem sobre o contexto imediato.

As autoras acreditam que o referido contexto oferece elementos suficientes para se definir o tipo de modalização. Segundo Neves (2000), os modais deveriam ser analisados considerando-se a ambiência e o impacto do contexto, haja vista que eles possuem, muitas vezes, dupla função.

2. Modalidade

No estudo da modalidade, Lyons (1977:436) parte dos conceitos básicos da lógica modal, e a define como “um meio usado pelo falante para expressar sua opinião acerca de uma proposição que a sentença expressa ou a situação que a proposição descreve”.²

Palmer (1986: 16) associa a modalidade à subjetividade. Segundo o autor, “a modalidade poderia, por assim dizer, ser definida como a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjetivas) do falante”.³ Para o autor (op.cit.), a subjetividade, que diz respeito ao envolvimento do falante, e também a não-factuality, refletem o caráter eventual dos fatos, e merecem destaque no estudo da modalidade, foco de nossa pesquisa.

Tradicionalmente, distinguimos três tipos de modalidade: **alética ou aristotélica**, que se relaciona ao valor de verdade das proposições; **deôntica**, que se relaciona à conduta; e **epistêmica**, que se relaciona à crença, ao conhecimento e à verdade.

² “A means used by a speaker to express his opinion or attitude towards the proposition that the sentence expresses or the situation that the proposition describes”, (p.436).

³ “Modality could, that is to say, be defined as the grammaticalization of speakers (subjective) attitudes and opinions”, p.16.

De acordo com Hengeveld (1988:233), a modalidade diz respeito a “todos os meios lingüísticos por meio dos quais um falante pode expressar seu comprometimento com a verdade da proposição”. A modalidade deôntica diz respeito a todos os meios lingüísticos pelos quais um falante pode avaliar a realidade de um estado de coisas em termos de seu conhecimento de normas dos estados de coisas possíveis.

Palmer (op.cit.) relaciona modalidade à teoria dos atos de fala (diretivas, volitivas, comissivas e avaliativas):

- a) Diretivas são aquelas por meio das quais nós levamos o destinatário a fazer alguma coisa;
- b) Volitivas são relacionadas a desejos e expectativas e correspondem à distinção entre *irrealis* e *realis* em sentenças do condicional;
- c) Comissivas são descritas como aquelas nas quais nós nos comprometemos a fazer algo;
- d) Avaliativas dizem respeito à atitude próxima a um fato conhecido;
- e) Diretivas e comissivas são as que aparecem mais dentre a modalidade deôntica no ponto de vista do autor.
- f) Avaliativas, contudo, são estritamente modais.

Assim, a modalidade pode ser entendida, sob a teoria dos atos de fala de Searle (1976), como a categoria que diz respeito à relação entre o falante e o que ele diz (Palmer, 1986).

Ainda com base em Palmer (op.cit.), a modalidade deôntica está relacionada à ação do outro e pelo próprio falante, e a modalidade epistêmica diz respeito à crença, conhecimento e verdade. Entretanto, de acordo com o mesmo autor, ambas compartilham as mesmas características: **subjatividade** e **não-factuality**⁴.

Do ponto de vista do autor, a expressão da modalidade, de uma forma bem abrangente, ocorre por meio dos verbos lexicais relacionados à expectativa e ao desejo, como em (01), e imperativos, como em (02).

(01) *I hope John will come*⁵.
(Espero que João venha).

(02) *Come here*⁶.
(Venha cá).

Todavia, Palmer (op.cit.) afirma que a modalidade não está somente ligada ao verbo, mas à toda a sentença. Em inglês, por

⁴ A noção de futuridade explica o caráter não-factuality da modalidade deôntica.

⁵ (Palmer, 1986, p.97).

⁶ (Palmer, 1986, p. 97).

exemplo, a modalidade também é marcada em outros termos da oração. Assim, a modalidade, em inglês, pode envolver os verbos modais; pode aparecer envolvendo advérbios como *maybe* (talvez), *probably* (possível) e *probably* (provável). Pode-se até dizer que a complexidade do sistema modal em inglês tem sua origem nas distinções semânticas e não nas estruturas.

A modalidade deôntica, conforme Neves (1996), é uma das categorias dos modalizadores concernente à conduta que se projeta para momento posterior à manifestação do **déon**, termo originado do grego, que significa **o que é obrigatório**, estando diretamente ligado à lógica da obrigação e da permissão.

A modalidade deôntica está relacionada aos valores de permissão, obrigação e volição, e, de um lado, a modalidade deôntica está condicionada por traços lexicais ligados ao enunciador ([+ controle]). Por outro lado, implica a aceitação do valor de verdade do enunciado por parte do enunciatário.

Diante desse prisma, a modalidade deôntica situa-se no eixo da conduta, concerne à linguagem das normas, no domínio do dever, obrigação e permissão e liga-se à volição e à ordem. Palmer (1986) destaca que a modalidade, diferentemente do modo, não é uma categoria expressa somente na morfologia verbal, pois os marcadores formais de modalidade, encontrados na gramática de todas as línguas, nem sempre se expressam por meio do verbo.

3. Metodologia

A presente pesquisa encontra-se ainda em andamento, portanto, apresentaremos apenas uma breve idéia acerca dessa etapa inicial.

Em virtude de tratar-se de uma investigação de base funcionalista e que, por sua vez, prima por uma investigação da linguagem em uso, torna-se relevante que os dados sejam efetivamente reais. Assim, o objetivo é investigar como os professores da rede pública e particular instruem seus alunos no que concerne o que é certo ou errado no ensino de língua inglesa como segunda língua. Acreditamos que os modalizadores desempenham papel importante, sinalizando o que é proibido ou permitido, o que pode ou não dizer, por exemplo.

Compreendido o contexto no qual iremos atuar e a fim de procedermos à análise, serão usados enunciados instrucionais e ou explicativos por meio da fala do professor em interação com o aluno e/ou alunos.

Para elucidar os fatores que compõem as características no momento de produção de fala do professor no contexto sala de aula, selecionamos extratos de três aulas geminadas de três professores,

dois da rede pública e um da rede particular de ensino da língua inglesa da cidade de Fortaleza, analisados a partir do uso dos modalizadores nos referidos contextos.

As aulas observadas são da 2a. e 3a. séries do ensino médio, e cada aula geminada observada até então, para registro neste trabalho, teve a duração de noventa minutos, totalizando nove horas observadas para cada uma das três aulas geminadas em análise na escola pública (dois professores) e quatro horas e meia na escola particular (um professor). A seleção dos professores se deu pelo fato de terem o patamar mínimo para lecionar o ensino médio, ou seja, a graduação.

Os dados contidos nesse estudo foram gravados uma parte em fita cassete e outra em gravador digital. Em seguida, a fim de obtermos uma melhor qualidade no som, procedeu-se à cópia em CD. Tais gravações foram transformadas em ondas por meio do programa computacional "wave", e a transcrição por meio do programa computacional "voice walker".

Ambos os programas nos foi disponibilizado no laboratório da Pós-Graduação da Universidade do Novo México, em Albuquerque, nos Estados Unidos durante estágio de doutorado naquela Instituição sob a orientação das professoras Dra. Joan Bybee (orientadora no exterior) e Dra. Márcia Teixeira (orientadora brasileira). Contudo, qualquer falha na interpretação dos dados é de responsabilidade da autora.

Com o intuito de analisarmos como se dá a orientação no ensino de língua inglesa, consideramos os elementos pragmáticos essencialmente, que caracterizam o uso de expressões modalizadoras. Destacamos para registro das ocorrências quanto à expressão e/ou manifestação da modalidade especificações do tipo:

- a) aux. (modalidade deôntica expressa por meio de auxiliar).
- b) v.p. (por meio de verbo pleno).
- c) Perífr. V. (por meio de perífrase verbal).
- d) Imp. (por meio de imperativo).
- e) Adv. (por meio de advérbio).

Para o registro dos contextos em que ocorrem os casos de modalidade utilizamos, a indicação P (professor), A (aluno) e TODOS (todos os alunos), negrito no modalizador empregado e sublinhado na forma de expressão.

Quanto ao valor deôntico, adotamos a classificação de Almeida (1988), sendo o valor deôntico de permissão aquele que abriga as noções de sugestão, concessão e autorização.

4. Análise do *corpus*

Selecionados os enunciados no discurso do professor, optamos por reunir em grupos os casos de modalidade deôntica encontrados. Para as ocorrências encontradas até então, nomeamos o primeiro grupo da seguinte maneira: grupo 1: modalidade deôntica. Nesse grupo, serão incluídos apenas os enunciados que envolvam permissão, necessidade, obrigação.

Iniciemos, então, a observação e análise de alguns usos identificados nas aulas de inglês da escola particular e pública no discurso do professor.

Grupo 1: modalidade deôntica.
Analisemos o trecho (1).

(1) P: **Agora presta** (*imp.*) **atenção!** **Eu posso** (*aux*) **escrever** o Paul is more tall than John?

A: Claro que não.

P: Porque não? Porque ela é pequena. Tão lembrando do adjetivo? Ele não é um adjetivo? Uma palavra grande? Ele é uma palavra pe...que...na.

A: Pequena.

P: **Então a gente vai ter que** (*perif.v.*) **fazer o quê?** No lugar de botar esse more than...

A: Coloca er.

(Escola pública - 3º. ano do ensino médio).

Vê-se que, na aula sobre o comparativo, a professora inicia com o uso do imperativo **presta atenção** (trecho 1), para chamar a atenção dos alunos. A professora é enfática quanto ao uso do imperativo, uma vez que o que ela deseja é que todos assistam à aula com atenção.

O tom imperativo é, em seguida, amenizado quando da utilização do verbo modal auxiliar **poder** na forma **posso escrever**. Nesse momento, a professora age como se estivesse consultando os estudantes sobre uma permissão. A professora assume, assim, uma atitude dialógica, pois o discurso é marcado pela interrogativa. **Poder** está associado à permissão, do tipo autorização interpessoal.

A perífrase **ter que** + infinitivo em **a gente vai ter que fazer o quê?** expressa a noção deôntica de obrigação, e seu efeito é impositivo. Dessa forma, no caso do comparativo, o aluno vai ter que usar –er; ou seja, é obrigatório o uso do sufixo –er para se formar o comparativo. Então, o professor vai dando instruções aos alunos de como eles devem proceder para aplicar as regras corretamente. Além disso, o modo

indicativo é preferido, refletindo que o enunciado é assumido pelo falante.

Ter que + infinitivo também aparece no trecho 2 abaixo. Destaca-se ainda o uso do advérbio de negação **nunca** na ocorrência que se segue:

Vejamos o trecho (2).

(2) P: Lembra o que eu falei dessa estrutura? **Tem que** (*perif. v.*) **prestar sempre atenção** p´ra, como a gente forma a frase sem sujeito, **o verbo nunca pode** (*aux.*) **ter adjetivo**...Então comparativo de igualdade. Acho que não tem mais problema com o comparativo de igualdade não.

(Escola pública - 3º. ano do ensino médio).

No trecho 2, ao empregar o advérbio, categoria gramatical reconhecida como modalizadora, foi registrada a ocorrência de marcador de asseveração (que aumenta a força ilocucionária). O advérbio **nunca** torna a regra clara, não podendo haver, na língua inglesa, um verbo acompanhado de um adjetivo.

A seguir, apresenta-se o trecho (3).

(3) A: Como é que eu sei se é separável ou não?

P: Se não fizer parte do seu vocabulário... você **não vai ter que** (*perif. v.*) recorrer ao dicionário.

A: Alguns podem ser separados.

(Escola particular – 3º. ano do ensino médio).

Para o caso (03), viu-se em, exemplo anterior, a perífrase **ter que** + infinitivo e advérbio de negação **nunca**. Entretanto, tem-se neste momento a negação por meio de **não**. Assim, aos alunos, não é obrigatório recorrer ao dicionário.

E, para não ter que recorrer ao dicionário, é necessário que eles tenham vocabulário suficiente; ou seja conheçam bem os "*phrasal verbs*"; isto é, os verbos preposicionados. Dessa feita, o professor tenta persuadir o aluno a ter um bom vocabulário no que diz respeito aos verbos preposicionados.

A seguir, apresenta-se o trecho (4).

(4) P: Quando o K vem iniciando a palavra, depois dele ó já é outra consoante **ele geralmente** (*adv.*) **vai ser "silent"**. Ele não vai ter som. Certo?

A: O quê?

P: "Silent". Silencioso.

(Escola pública - 2º. ano do ensino médio).

Novamente, por meio do advérbio **geralmente**, acompanhado da expressão de futuridade **vai ser**, o professor dita mais uma regra da língua em estudo. Vejam-se algumas ocorrências em expressões de futuridade e imperativo nos trechos (5), (6) e (7).

(5) P: Eu digo aqui! Eu digo como? Como é que eu digo não!?" No "**Aqui vai ser a mesma pronúncia. Como é? Esquece (imp.) esse k. É como se ele não existisse. **Nós temos essa palavra aqui! Leiam p´ra mim. Leiam (imp.) em "English".** TODOS: "Hour".**

(Escola pública - 2º. ano do ensino médio).

Ao utilizar a expressão de futuridade **vai ser** no trecho 05, o professor acentua o que ele deseja que os alunos façam, ou seja, pronunciar a palavra sem se pronunciar o **k** como no caso da negativa não em inglês "no".

Ao usar o imperativo, **esquece esse k, leiam para mim, leiam em "English"**, o professor usa a imposição para garantir o resultado desejado. Cabe salientar a presença do verbo **ter** no presente do indicativo, uma vez que reforça, com outro caso, que a letra **h** não é pronunciada no inglês. Dessa maneira, a professora vai aos poucos estabelecendo as regras que devem ser usadas na língua estrangeira.

Passemos ao trecho (6).

(6) A: Que letra é essa?

P: É um h. **Vai escrevendo**. Quem for terminando de copiar... **dá** (imp.) **uma olhada... vai ler... ler, ler a música, olhando o texto.** É o seguinte, **vocês vão olhando as palavras, certo? Vamos circular** aquelas palavras que se parecem com...

A: Com o verbo.

P: Com o português.

(Escola pública - 3º. ano do ensino médio).

Vê-se, em (6) mais uma vez, a opção do professor pelas expressões de futuridade **vai escrevendo, vai ler, vão olhando** e a forma do imperativo **dá uma olhada**, a fim de ver seu objetivo atingido. Esse objetivo diz respeito ao saber que o professor quer transmitir ao aluno. Para tal fim, muitas vezes, a imposição se justifica, pois é como o professor acredita que pode garantir o êxito de seus alunos.

Verifiquemos o trecho (7).

(7) P: *Pronto. Então a gente vai dar aquela olhadinha e circula, viu? Dá (imp). Uma olhada e circula (imp). Bom, depois a gente vai fazer o seguinte. Aí, olhei, circulei as palavras. Depois eu vou sublinhar as que eu conheço. Nós já vimos aqui várias palavras, não é isso? Inclusive vendo. Estudando agora as formas verbais, aí vocês vão sublinhando, certo? Vamos lá!*

(Escola pública - 3º. ano do ensino médio).

Notoriamente, o emprego das expressões de futuridade destaca-se mais uma vez como em **vai dar, vai fazer, vou sublinhar, vocês vão**, e no imperativo como em **dá**. Contudo, o teor de imposição é suavizado, haja vista que o professor dá as instruções a si mesmo como se fosse parte da turma; fato verificado por meio do uso da 1ª pessoa do pretérito em **olhei, circulei**. Embora não se possa instaurar uma obrigação ou proibição no passado, a construção da autoridade a partir de relato passado exerce influência nessa relação professor-aluno.

O trecho (8) ilustra o cruzamento entre modalidade e polaridade, o que não pode ser esquecido na interpretação dos diferentes empregos do modal **poder**.

(8) P: *...Agora vocês. Muitos de vocês **não podem** (aux.) **mais cometer esse erro não**. Porquê? Isso aqui já foi ensinado p´ra vocês.*

(Escola pública - 3º. ano do ensino médio).

Ocorre, no trecho 8, o permitido em oposição ao não permitido. Como sabemos, a ambigüidade no uso dos verbos modais deve ser resolvida de acordo com Bybee (1995) e Neves (2000) com o recurso do contexto. Ao considerar o caráter autoritário do discurso pedagógico (Orlandi, 1987), podemos interpretar o uso do verbo **poder** não meramente com indicador de uma possibilidade epistêmica, mas de uma necessidade deôntica ou obrigação.

Observa-se o verbo auxiliar modal **poder** na construção negativa em **não podem**. Não poder indica proibição de fazer algo. Dessa maneira, ao se instaurar a proibição, o professor deixa clara a sanção; ou seja, o não êxito. Cometer erro implica ter o saber afetado. Nesse contexto, percebe-se o efeito de diálogo com os estudantes.

Porém, a pergunta é respondida pelo próprio professor, parecendo ser o diálogo apenas um artifício para fazê-los não cometer o erro. Esse

tipo de modalizador acontece muito quando se quer persuadir alguém. É usado para se obter um melhor efeito de argumentação. Assim, se o professor argumenta com os alunos e ainda pelo fato do assunto já ter sido bastante explorado, aos alunos é proibido cometer tal erro.

O trecho 9 apresenta casos que reforçam a instauração de um valor deôntico.

(9) P: "Than". **Toda vez** (*adv.*) que a gente tem th a gente faz o quê? Língua interdental, né?

A: Ha, ha, ha.

P: Se eu for pedir para uma criança escrever essa palavra, ora, **muitas vezes** (*adv.*), ela não vai nem saber. Não é verdade?

(Escola pública - 2º. ano do ensino médio).

O exemplo acima apresenta um caso que reforça a instauração de um valor deôntico. O professor, ao usar as expressões *toda vez/muitas vezes* em destaque, instaura uma obrigação que se legitima no hábito, sobre quem incide essa obrigação "a gente", alvo em que ele(a) se inclui. Dessa maneira, toda vez que aparece uma palavra com **th**, como a forma "*than*" do comparativo, o aluno deve pôr a língua entre os dentes (língua interdental) para pronunciá-la⁷. Destaca-se o aparecimento de tais expressões em sentenças interrogativas e assertivas.

Conforme a classificação de Almeida (1988), o valor deôntico de permissão abriga as noções de sugestão, concessão e autorização como integrantes de um 'eixo contínuo' de fortalecimento da seleção de autoridade. Em (10), o professor apresenta a opção pela preposição "*at*" ou "*in*".

O valor deôntico de autorização é atenuado pelo uso de **podemos**, cabendo a sobre quem incide a ação escolher a preposição que irá usar. Vemos, contudo, que há a inclusão do professor na ação por meio de **nós**. Tal fato revela a proximidade com que o aluno é tratado pelo professor.

Vejam os então, o trecho (10).

(10) P... nós **podemos** (*aux.*) usar in the office, at the office. Quando nos referimos ao prédio ou parte dele, in the office. Quando se refere à local de trabalho, at the office.

⁷ O professor está enfocando o ensino no inglês americano. cf. Celce-Murcia, M., Brinton, D.M; Goodwin e Janet. M. *Teaching pronunciation: a reference of other languages*. Cambridge: CUP, 1996.

(Escola particular – 3º. ano do ensino médio).

Considerações finais

A partir do caminho teórico-metodológico adotado e da análise obtida até então, encontramos os elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos que caracterizam a modalidade em nosso corpus inicial. Dessa feita, empreendemos a análise quanto à expressão da modalidade, quanto ao valor deôntico e a fonte deôntica.

No que concerne à expressão da modalidade, podemos destacar o modalizador modal auxiliar **poder**. Quanto ao efeito de sentido, observamos que a sala de aula de língua inglesa ilustra o uso desse verbo em frases afirmativas e negativas, com sentido de permissão, proibição e autorização.

Também a perífrase verbal **ter que** se apresenta envolvendo a obrigação. Contudo, às vezes, tal obrigação passa a indicar permissão pelo uso de um advérbio de negação, como **nunca** ou **não**.

Vê-se ainda a obrigação instaurada pela legitimação de um ato habitual, como é o caso da utilização de advérbios como **muitas vezes**, **toda vez**. Outras vezes, é o imperativo que aparece reforçando a obrigação ou a imposição. Porém, no caso do imperativo, às vezes, suaviza a força do que assevera quando o professor apresenta os comandos, instruindo-se a si mesmo, como se fosse parte do corpo discente.

Quanto ao alvo deôntico, observa-se que o professor não se coloca como alvo e, embora use verbos como **podemos**, para esse caso, depreendemos que há apenas uma questão de aproximação por parte do professor.

Enfim, tais considerações são realizadas em face dos dados que abarcamos, mas o presente estudo ainda não pode fechar essas questões, haja vista que se encontra em andamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. A categoria da modalidade. *Uniletras*, v.10:10-24, 1988.
- BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. Modality in Grammar and discourse: An introductory essay. In J. Bybee & Fleischman (eds) *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam: Benjamins, 1994. p. 1-14.
- DIK, S. *The theory of functional grammar*. Parte I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.
- _____. *The theory of functional grammar*. V. 1 ed. By Hengeveld (Kees). Mouton de Gruyter. Berlin/New York, 1997.

HENGEVELD, K. "Layers and operators in functional grammar". *J. Linguistics*, 1989.

_____. "Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish". *Journal of Semantics*, 6:227-269, 1988.

LYONS, J. *Semantics*. New York: Cambridge University Press, 1977.

NEVES, M. H. M. "A modalidade". In: KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Desenvolvimentos. V.6. Campinas: UNICAMP/ São Paulo: 163-199, 1996.

NEVES, M.H.M. A polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambigüidades. São Paulo: *Alfa*, 2000.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.

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

Recebido em setembro de 2007

Aprovado em maio 2008