

MODALIDADE EM INSTRUÇÕES DE AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE SEGUNDO A GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

MODALITY IN ENGLISH TEXTBOOK AUTHOR'S INSTRUCTIONS: AN ANALYSIS ACCORDING TO DISCURSIVE-FUNCTIONAL GRAMMAR

Edina Vasconcelos²

edina.araujo.vasconcelos@hotmail.com

Marluce Coan¹

marluce.coan@unila.edu.br /coanmalu@ufc.br

RESUMO

Visando à análise de marcas de modalidade como manifestação da subjetividade de autor de Livro Didático de Inglês, investigamos 39 Manuais do Professor que integram 13 coleções de Livros Didáticos, depreendendo duas mil seiscentas e sessenta e duas cláusulas (excetuando-se as repetições), nas quais há instruções relativamente ao ensino de estruturas gramaticais. À luz de pressupostos da Gramática Discursivo-Funcional, analisamos parâmetros que integram o Nível Interpessoal, responsável por captar as distinções de formulação entre o falante e o ouvinte, quais sejam: (i) tipos de ilocuções; (ii) tipos de ato discursivo; (iii) uso de vocativo; (iv) operadores de mitigação e asseveração e (v) uso de condicionais. Os resultados revelam que as instruções ocorrem, em geral, via ilocuções imperativas, mas há também considerável uso de ilocuções declarativas, por meio das quais os autores de Livro Didático apresentam atos discursivos diversos como: ordem, possibilidade, explicação, pergunta, permissão, obrigação, proibição, negação, sugestão e desejo, correspondendo tais atos a três tipos de ilocuções presentes no *corpus*: imperativa, declarativa e interrogativa. Esses usos configuram-se como mecanismos de aproximação entre autor e professor, aos quais podemos acoplar o uso de vocativo majoritariamente em dois gêneros (professor/a); controle da força ilocucionária, ora reforçando o estado de coisas, ora mitigando-o, e uso de orações condicionais, visando a fornecer opções ao professor, no que tange às atitudes de condução da aula. Tais resultados conduzem-nos à constatação de que há modalização do discurso, o que é indício de perspectiva dialógica, mesmo em gênero instrucional.

PALAVRAS-CHAVE: Modalidade; Livro Didático; Inglês; Gramática Discursivo-Funcional; Nível Interpessoal.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará-UFC e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Possui também uma Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu-FATENE e é Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Atua como professora de Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, campus de Sobral, no Ensino Básico e Superior.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, com pós-doutorado em Linguística Histórica no Instituto da Língua Galega da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha. Professora Titular da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – Brasil.

ABSTRACT

To analyze modality marks as a manifestation of the English Textbook author's subjectivity, we investigated 39 Teacher's Manuals that are part of 13 collections of Textbooks, comprising two thousand six hundred and sixty-two clauses (excluding repetitions), in which we can see instructions regarding teaching grammatical structures. We run an analysis in light of the Discursive-Functional Grammar's assumptions, encompassing parameters that make up the Interpersonal Level. Such level is responsible for capturing the distinctions in formulation between the speaker and the listener, namely: (i) types of illocutions; (ii) types of discursive act; (iii) use of vocative; (iv) mitigation and assertion operators and (v) use of conditionals. The results reveal that instructions occur, in general, via imperative illocutions, as well as there is considerable use of declarative illocutions, through which Textbook authors present different discursive acts such as order, possibility, explanation, question, permission, obligation, prohibition, denial, suggestion, and desire, these are all acts corresponding to three types of illocutions present in the corpus: imperative, declarative and interrogative. These uses characterize mechanisms of rapprochement between author and teacher, to which we can couple the use of vocative mainly in two genders (teacher), control of illocutionary force, sometimes reinforcing the state of affairs, sometimes mitigating it, and use of conditional sentences, aiming to provide options to the teacher, regarding the attitudes of conducting the class. Such results lead us to assume that there is a modalization of discourse, which can indicate a dialogical perspective, even in an instructional genre.

KEYWORDS: Modality; Textbook; English; Discursive-Functional Grammar; Interpersonal Level.

1. INTRODUÇÃO: OBJETO, PROPOSTA METODOLÓGICA E PERSPECTIVA ANALÍTICA

A modalidade é uma das categorias que refletem a subjetividade do falante, estando modalidade e subjetividade estreitamente relacionadas em Linguística, de tal modo que podemos dizer que a subjetividade está na “essência da modalidade” (SOUZA, 2015, p.33), definição respaldada por autores como Lyons (1977), Palmer (1986), Almeida (1988), dentre outros. Uma análise da modalidade como manifestação da subjetividade de autor de Livro Didático de Inglês para o Ensino Médio constitui o objetivo deste artigo³, o qual é ancorado em postulados da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), por observar como “as unidades linguísticas se estruturam em termos do mundo que elas descrevem e das intenções comunicativas com as quais elas foram produzidas” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 2).

Para deprendermos a atitude do autor para com seu interlocutor – o professor, analisamos duas mil seiscentas e sessenta e duas cláusulas (excetuando-se as repetições), nas quais há instruções relativamente ao ensino de estruturas gramaticais. Tais cláusulas provêm

³ Este artigo retoma resultados da tese de doutoramento intitulada XXX, de autoria de XXX, sob a orientação de XXX, disponível em XXX.

de 39 Manuais do Professor que integram 13 coleções de Livros Didáticos distribuídos, em 2021, às escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴. Tal ano foi escolhido por ocasião do aniversário de uma década do componente Língua Estrangeira Moderna/Inglês entre os volumes entregues aos alunos. Para procedimentos quantitativos integrados a uma metodologia qualitativa, utilizamos o *software SPSS Student Version*.

A opção por analisar o material didático *Manual do Professor* deve-se a dois fatores primordiais: (i) relevância do livro didático em nossas escolas e (ii) lacunas analíticas. Relativamente ao primeiro fator, afirma Vasconcelos (2021, p. 54) que, “na qualidade de material didático, o LD é veiculador do conhecimento sistematizado (o que o torna elemento central no processo educativo), ademais de ser, nos termos de Teixeira (2011, p. 9416), “objeto da cultura escolar” e ter assumido “primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula” (SILVA, 2012, p. 806). O Manual do Professor, ao integrar o Livro Didático (LD), “entra na esfera discursiva dos gêneros, pois não se trata mais de um suporte para textos, e desponta como forma de diálogo entre autor e professor” (VASCONCELOS, 2021, p. 54), haja vista que por meio dele “é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias” (BITTENCOURT, 2004, p.479). A segunda razão assenta-se no fato de que o gênero discursivo sob análise – o Manual do Professor – bem como o comportamento dos modalizadores revelando a subjetividade do autor não têm ganhado relevo nas pesquisas sobre LD, mesmo havendo muitos estudos acerca desse material didático (citamos, por exemplo, ALCÂNTARA, 2010; ARAÚJO, 2016; CEMIM, 2003; RIBEIRO, 2015; ARAÚJO; COAN; PONTES, 2016), exceção feita à pesquisa de Marcasso (2017) sobre a modalização no Manual do Professor via Modo Imperativo. Em geral, as pesquisas sobre LD versam sobre o processo de ensino-aprendizagem, não sobre as interações entre autor-professor.

Por entendermos o Manual do Professor (também conhecido como Guia Didático) como um gênero discursivo – produto social da linguagem que viabiliza a interação entre autor-professor e permite que outros sentidos sejam construídos, nossa pergunta de partida versa sobre a manifestação da subjetividade do autor em suas instruções ao professor, especificamente para o ensino de estruturas morfossintáticas. Optamos por submeter esse objeto sociocomunicativo a uma análise funcionalista, por isso, antes de procedermos à

⁴ Os 39 Manuais do Professor estão listados ao final do artigo, em seção intitulada “REFERÊNCIAS DOS LIVROS ANALISADOS”.

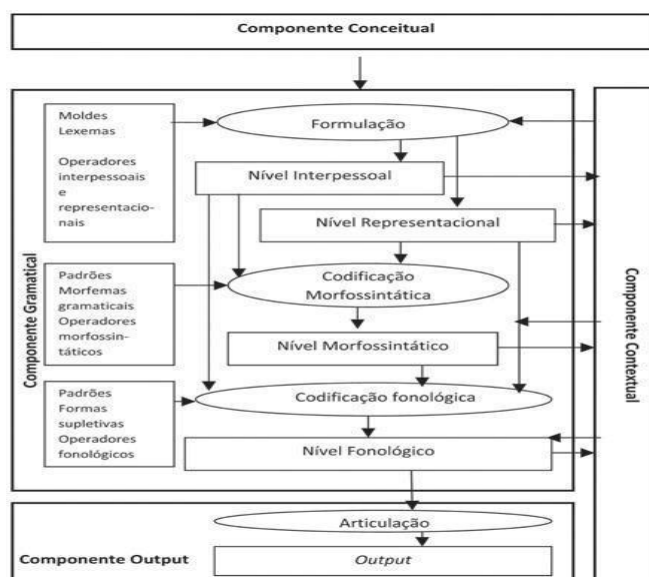
análise de dados, discorreremos, na seção que segue, sobre pressupostos funcionalistas (da Gramática Discursivo-Funcional) e sobre a categoria modalidade.

2. GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL E MODALIDADE LINGUÍSTICA

A Gramática Discursivo-Funcional – GDF (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008) é uma teoria que se insere no paradigma funcionalista, o qual vê a língua “como entidade não suficiente em si” (NEVES, 1997, p. 39), desempenhando, pois, a função das formas linguísticas um papel preponderante. Se a linguagem serve como instrumento de comunicação, não pode ser descrita ou analisada fora do contexto de uso (GIVÓN, 1995; DIK, 1997; NEVES, 1997; LYONS, 2013). Contrapõe-se ao paradigma formalista (centrado na língua como sistema autônomo, cuja estrutura se analisa independentemente do uso).

A GDF propõe a inclusão do termo ‘discurso’ à sua própria designação, uma vez que isso assinala o destaque dado ao “impacto das características do discurso sobre as formas linguísticas” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.xi, tradução nossa). Toma, ademais, o ato discursivo como estrutura básica de análise e considera a “codificação da intenção do falante” (NEVES, 2013, p. 32), o que significa dizer que a teoria se caracteriza por ser uma gramática que tenta descrever, em sua arquitetura básica, as evidências psicológicas da subjetividade do falante, pois considera que as expressões linguísticas “começam com as intenções e terminam com a articulação destas expressões” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p.8). A organização linguística é, portanto, descrita em sua progressão *top-down*, pois a análise linguística parte do discurso até a articulação, sendo considerados quatro componentes: o Gramatical, o Conceitual, o Contextual e o de Saída.

A partir da interação entre os componentes, originam-se as duas maiores operações envolvidas na construção do enunciado: a Formulação e a Codificação (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 2), conforme descritas na figura 1:

Figura 1 - Arquitetura da GDF

Fonte: Adaptada de HENGEVELD; MACHENZIE, 2008, p.13

Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), a **Formulação** está relacionada aos níveis **Interperssoal** e **Representacional** (responsáveis pelas atribuições pragmática e semântica, respectivamente) e a **Codificação** relaciona-se aos níveis **Morfossintático** e **Fonológico**. A primeira diz respeito às regras que determinam quais constituintes válidos na linguagem subjazem à pragmática e à semântica, e a outra se relaciona às regras que convertem essas representações pragmáticas e semânticas em representações morfossintáticas e fonológicas.

O **Componente Gramatical** (conforme figura 1) interage continuamente com os demais, estabelecendo assim o dinamismo do evento comunicativo. Segundo Hengeveld; Mackenzie (2008), no **Componente Gramatical**, há também quatro níveis de representação, que interagem entre si no momento em que o falante constrói seu enunciado. Esses níveis são de natureza puramente linguística e apresentam-se na seguinte ordem descendente, de acordo com o modelo da teoria: o (i) **Interperssoal**, o (ii) **Representacional**, o (iii) **Morfossintático** e o (iv) **Fonológico**.

O **Nível Interperssoal** é responsável por captar as distinções de formulação entre o falante e o ouvinte. É importante saber que este primeiro nível abrange desde noções retóricas até distinções pragmáticas as quais refletem como o falante molda a mensagem, por considerar a expectativa que ele tem a respeito dos conhecimentos e sentimentos do seu interlocutor. O **Nível Representacional** diz respeito aos aspectos semânticos de uma determinada unidade linguística: “meios pelos quais uma língua se relaciona com os mundos

possíveis que ela descreve” (HENGEVELD; MACKENZIE; 2012, p. 54), enquanto o Nível Morfossintático é responsável por tratar dos aspectos estruturais da unidade linguística, realizando a codificação das distinções interpessoais e representacionais. Finalmente, o Nível Fonológico contém as representações fonológicas segmental e suprasegmental da elocução.

É sobre o Nível Interpessoal que nos debruçamos nesta pesquisa, considerando os seguintes parâmetros para avaliar marcas de modalidade: (i) tipos de ilocuções básicas (declarativa/imperativa/interrogativa/exclamativa/optativa); (ii) tipos de ato discursivo, tais como: comando, possibilidade, explicação, pergunta, permissão, obrigação, proibição, negação, sugestão e desejo; (iii) uso de vocativo; (iv) operadores de mitigação e asseveração e (v) uso de condicionais.

Mesmo lidando com a gramaticalização da subjetividade do falante: “expressão das atitudes do falante”, conforme Nagamura (2017, p. 71), a GDF não tomou para si o encargo de definir a modalidade linguística. De fato, em sua tipologia de modalidade, que vem sendo construída ao longo da evolução da teoria (HENGEVELD, 1988, 2004; HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), pode-se observar que não se trata de “uma categoria semântica única e coerente, ainda que se apresentem as mais diferentes distinções” (OLIVEIRA, 2019, p.67). No entanto, entende-se que a *modalidade* engloba a “forma de expressão da subjetividade de um enunciador que avalia e qualifica seu enunciado nos campos semânticos das possibilidades, das obrigações, das capacidades e dos desejos” (DALL’AGLIO HATTNER, 2009, p. 156).

Se, por um lado, o termo *modalidade* abrange um conjunto considerável de noções e a tentativa de defini-lo é uma tarefa “árdua e exigente para o analista” (SOUZA, 2015, p.31), por outro, há consenso sobre o que significa modalizar o discurso: imprimir nele as intenções do falante. É nesta esteira que seguimos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nossa análise versa sobre as intenções comunicativas que se manifestam nas instruções de ensino de estruturas morfossintáticas, dadas por autor de LD, mas consideramos apenas elementos do Nível Interpessoal, responsável por captar as distinções de formulação entre o falante e o ouvinte. Esse nível está relacionado às noções retóricas e às distinções pragmáticas (porque tem em vista a expectativa a respeito daquilo que o ouvinte conhece), por meio das quais o falante molda a sua mensagem. São cinco os parâmetros sob análise para investigação do Nível Interpessoal: (i) as ilocuções básicas; (ii) os atos discursivos; (iii) o uso

do vocativo; (iv) os modificadores ilocucionários (asseveração ou mitigação) e (v) o papel das orações condicionais (epistêmico, retórico ou eventivo).

3.1 Tipos de ilocução

Seguindo a tipologia da GDF e a proposta de Azeredo (2013), observamos no *corpus* a presença de três tipos de ilocuições, como demonstra a tabela 1, sendo 1244 cláusulas declarativas, pelas quais são instaurados atos assertivos, que “são aqueles que se usam para representar fatos ou situações que o interlocutor pode comprovar” (AZEREDO, 2013, p. 76).

Tabela 1 - Tipos de ilocução

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

Fonte: elaborada pelas autoras.

Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71) afirmam que é através do uso das declarativas que “o falante informa ao ouvinte o Conteúdo Proposicional evocado pelo Conteúdo Comunicado”, o que implica a totalidade daquilo que o falante deseja evocar na sua comunicação, como ilustram os exemplos que seguem:

(1) A imagem **serve** de base para que os alunos revisem as preposições de lugar. (*Freeway*, v.1, 2010, p. 12)

(2) **Gostaríamos** de ressaltar que as atividades online propostas na coleção dependem, entre outros fatores, da realidade de cada escola e dos alunos, bem como a disponibilidade de tempo. (*Alive high*, v.3, 2010, p. 107)

(3) Cada aluno **deverá completar** as frases com informações que eles achem que são verdadeiras em relação à pessoa que escolheram. (*Globetrekker expedition*, v.3, 2010, p. 15)

(4) A verificação **pode ser feita** em pares, em caso de dúvida, devem-se consultar outros colegas, o professor ou as informações das p.181-182. (*Take over*, v.1, 2013, p. 85)

(5) **Espera-se** que eles respondam que se trata de uma fábula, ou seja, uma história ficcional que apresenta um moral (no caso, a possibilidade de amizade e paz entre inimigos). (*Way to go*, v. 3, 2013, p. 57)

No exemplo (1), o núcleo da informação é a utilidade de uma imagem para que os alunos revisem o conteúdo: *preposições*. O padrão informativo ao leitor acerca de um fato repete-se nos demais exemplos, mas, por vezes, há verbos performativos, que se diferenciam “semântica, sintática e pragmaticamente” (KEIZER, 2015, p. 64) ou verbos modais, como ocorre em (02), que descreve um evento que ainda não existe no mundo real e só pode ser avaliado pragmaticamente. Com relação aos exemplos (3) e (4), as locuções verbais (dever + completar/ poder + ser feito) expressam, respectivamente, a ideia de obrigação e permissão/possibilidade. Em (5), por sua vez, há expressão da desejabilidade, com o verbo desiderativo *esperar* (ter esperança), o que indica que nem sempre as declarações implicam fatos, mas pretensões, sugestões ou observações.

Embora seja considerável o número de ilocuções declarativas, o tipo mais frequente é a imperativa, com percentual de 52,9%, cujo objetivo é a instauração de atos diretivos, conforme podemos ver no exemplo (6) a seguir. É através das ilocuções imperativas que o “falante orienta o interlocutor a realizar a ação evocada pelo Conteúdo Comunicado”, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 71).

(6) **Questione** os alunos sobre a diferença de significado das duas frases. (*Upgrade*, v.3, 2010, p. 39)

O imperativo é reconhecidamente o modo de expressar ordem, apesar de haver, em língua portuguesa, uma lista considerável de “variação no uso de formas codificadoras dos atos de comando” (PINHEIRO-MONTEIRO; COAN, 2017, p. 97). As autoras, em análise de dados provenientes de aulas ministradas na Educação Básica, observaram quatro formas de comando em sala de aula: imperativo, perífrase, infinitivo e gerúndio. Com base nesse estudo e após análise das ilocuções imperativas presentes no corpus sob análise, constatamos uso de atos de comando no Imperativo (ilustrado em 6), ademais de ato de comando codificado pelo infinitivo, como em (7).

(7) **Incentivar** os alunos a criar as regras de uso dos pronomes acima. (*Prime*, v. 1, 2010, p. 119)

No exemplo (7), o autor faz uso do infinitivo para instaurar o comando, mas vale ressaltar que tal uso se contrapõe ao do imperativo em termos de força de manipulação, a qual é enfraquecida no infinitivo (cf. PINHEIRO-MONTEIRO; COAN, 2017, p. 106). Das ilocuções imperativas, a maioria ocorre no modo imperativo afirmativo (conforme tabela 2), mas é considerável o número de casos no infinitivo, corroborando tendência já apontada por Pinheiro-Monteiro e Coan (2017), embora as autoras tenham centrado a investigação dessa forma em construções “é para + infinitivo”. Considerando a afirmação de Pinheiro-Monteiro e Coan, (2017, p. 104), sobre o fato de que o uso do infinitivo para expressar comando é “uma forma inovadora e de menor força manipulativa, se comparada ao imperativo”, entendemos que nossos resultados reforçam a tese de que há outros significados modais presentes nas instruções do autor.

Tabela 2 - Tipos de ilocução imperativa

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

Fonte: elaborada pelas autoras.

O uso do imperativo negativo (ilustrado em 8) diz respeito à instauração do valor proibitivo, mas, ao depararmos com uma quantidade pequena de proibições, podemos entender que, de fato, isso não é marcante no discurso do autor de LD. Ao evitar as negações associadas ao imperativo, portanto, o autor do LD diminui a incidência de proibições ao professor, o que corrobora a ideia de que o interlocutor possui liberdade para agir, uma vez que não está proibido de realizar uma ação ou outra. Pode-se pensar na imagem discursiva de construção de um *ethos* menos autoritário relativamente ao interlocutor.

(8) **Não forneça** ainda as regras para a formação de perguntas no presente simples. (*Freeway*, v. 1, 2010, p. 24)

Voltando à tabela 1, observamos, agora, as ilocuções interrogativas, tipo com o qual “o falante requer do ouvinte resposta para o Conteúdo Proposicional evocado pelo Conteúdo Comunicado” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, P. 71). Ao instruir o professor a questionar os alunos sobre a situação de mobilidade urbana no exemplo (9), o autor promove reflexão ao professor e, conseqüentemente, ao aluno, buscando confirmação ou não por parte do coenunciador para o conteúdo comunicado. Trata-se de mais uma prova, para além daquelas expressas via declaração com verbos performativos e modais, de que não existem apenas ordens sobre o ensino de gramática no contexto sociodiscursivo em que o Manual do professor está inserido, ou seja, pela diversidade de ilocuções, pode-se deduzir que a perspectiva é também dialógica.

(9) As situações nas grandes cidades acabam sendo piores em virtude das grandes distâncias?
(*Freeway*, v.3, 2010, p. 30)

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

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

A análise do parâmetro ‘ilocução’ comprova nossa hipótese acerca da existência de diferentes tipos no discurso do autor de LD, apesar do número elevado de ilocuções imperativas, confirmando empiricamente que as orientações sobre o ensino de gramática não são somente imperativas. O considerável número de ilocuções declarativas, a presença de ato de comando no infinitivo e o uso de ilocução interrogativa revelam uma tendência do Manual do Professor: não só instaura atos diretivos aos seus interlocutores, mas também informa, sugere e questiona. Essa constatação, no entanto, é um primeiro passo, já que não esgota, nos termos de Azeredo (2013), uma análise de atitudes ou intenções de quem fala.

3.2 Tipos de ato discursivo

Ato discursivo, de acordo com Kroon (1995, apud HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 60), é a menor unidade identificável no comportamento comunicativo, podendo manifestar-se por meio de orações, fragmentos de orações, como sintagmas, e até mesmo como palavras. Para empreender análise do ato discursivo, observamos, nesta pesquisa, apenas aqueles que se manifestam via orações (simples ou complexas), cujos resultados descrevemos na tabela 3. Essa decisão decorre do fato de lidarmos com Manual do Professor, um gênero discursivo de caráter instrucional, escrito em linguagem formal. Assim sendo, as instruções precisam ser objetivas para diminuir o risco de desentendimentos, não havendo espaço, em geral, para fragmentos oracionais, como observamos na linguagem informal, ancorada no contexto situacional.

Tabela 3 - Tipos de atos discursivos

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

Fonte: elaborada pelas autoras.

Localizamos dez atos discursivos, quais sejam:

(i) comando (ordem) ao professor, o que é perceptível pelo uso do verbo no imperativo: “**Corrija** a atividade com a turma, resolvendo qualquer dúvida de vocabulário que possa surgir.” (*Learn and share in English*, v. 1, 2016, p. 12);

(ii) possibilidade com o verbo “poder”, verbo que poderia ter uma leitura deôntica, mas não é o caso do exemplo que segue, pois o conteúdo comunicado não diz respeito à permissão: “Uma análise contrastiva do português e do inglês **pode ser** útil para os alunos.” (*Globetrekker expedition*, v. 1, 2010, p. 24);

(iii) explicação, situando a informação no espaço, como no exemplo a seguir, em que há o advérbio “aqui: “Aqui **apresentamos** algumas sugestões de trechos, incluindo o título, a música e o(s) intérprete(s).” (*Globetrekker expedition*, v. 3, 2010, p. 13);

(iv) pergunta, como em: “E nas cidades menores, como as pessoas são prejudicadas?” (*Freeway*, v. 3, 2010, p. 30);

(v) permissão (cujo ato discursivo, no exemplo que segue, ancorado no verbo ‘poder’, expressa valor deôntico, embora haja uma condição para tal, indicada via uso da locução conjuntiva ‘desde que’): “A estrutura da atividade **pode ser** mudada à vontade, desde que se mantenha a ideia de proporcionar aos alunos a prática da oralidade a partir de um exercício proposto no livro.” (*Globetrekker expedition*, v. 2, 2010, 16);

(vi) obrigação: “Na aula seguinte, com a pesquisa em mãos, novamente em duplas, os alunos **devem produzir** três frases similares às do exercício.” (*Upgrade*, v. 1, 2010, p. 19);

(vii) proibição, como no exemplo a seguir, marcada, neste caso, pelo uso do imperativo negativo: “Mas ainda **não dê** detalhes sobre a forma das sentenças.” (*Freeway*, v. 3, 2010, p. 31);

(viii) negação, diferentemente do exemplo anterior, em que ocorre a expressão da proibição pelo uso da partícula negativa associada ao imperativo, no exemplo “Na época, a cidade **não conseguiu** entregar alguns pontos-chave, como a melhoria na rede de transporte” (*Upgrade*, v. 1, 2010, p. 27), a intenção é apenas comunicar um fato que não ocorreu;

(ix) sugestão, expressa, em geral, pelo uso do verbo ‘sugerir’ conjugado na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, como em: “**Sugerimos** que o professor aproveite essa oportunidade para explicar aos alunos a diferença entre verbos regulares e irregulares.” (*Alive high*, v. 1, 2010, p. 118);

(x) desejo ou intenção (um ato de vontade do autor), como ocorre com o uso de ‘pretender’ em: “**Pretendemos** que os estudantes tenham aqui uma oportunidade de compreender a expressão *dos and don’ts* e de registrar comportamentos apreciáveis no que diz respeito ao convívio saudável com a diversidade, bem como de pontuar negativas para comportamentos inconvenientes ou inadequados. (*Circles*, v. 1, 2016, p. 53)

Pela diversidade de intenções comunicativas presentes no corpus, não podemos dizer que o autor apenas oferece comandos ao professor no ensino de gramática, pelo menos em se tratando de instruções para o ensino de inglês. É perceptível que há significados modais que estão para além do fato de oferecer comandos. Isso se contrapõe, por exemplo, à observação feita por Marcasso (2017):

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

Por tratar-se de material instrucional, a predominância de uso do imperativo nas orientações do autor sobre ensino de gramática (e no geral) pode ser entendida como uma característica formal do próprio gênero discursivo; afinal, a instrução é, geralmente, feita por meio de comandos, os quais ocorrem, frequentemente, via modo imperativo. É bem verdade que as ilocuções imperativas ainda se sobressaem no gênero discursivo Manual do Professor, mas aquilo que circunda o ato discursivo lhe imprime marcas, uma vez que aspectos socioculturais fazem parte do “contexto comunicativo em que se desenvolve a intenção comunicativa do falante” (PESSOA, 2011b, p. 30). A análise realizada até o momento, pautada na tipologia das ilocuções, revela que a subjetividade do autor ocorre por atos discursivos variados, não estritamente por comandos. Atitudes modais como sugerir, definir, expressar possibilidades e até expectativas indicam que o “agente locucionário [realiza] a expressão de si mesmo e de suas próprias crenças e atitudes” (LYONS, 1982, *apud* NAGAMURA, 2016).

Convém observar, ainda, que não há correspondência biunívoca entre tipo de ilocução e tipo de ato discursivo, pois uma ilocução declarativa, por exemplo, pode expressar uma possibilidade, explicação, permissão, negação, recomendação e expectativa, o que confirma nossa hipótese sobre atos discursivos não compreenderem somente comandos em orientações ao professor. Desta feita, seguimos observando se o autor menciona vocativos, o que seria, outrossim, mais indício de aproximação ao interlocutor.

3.3 Uso do Vocativo

O vocativo, usado para chamar a atenção do interlocutor, “sinaliza a orientação contínua do falante para com o ouvinte ” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 78) e é “o termo [com o qual] o enunciador identifica o destinatário [...] quando a ele se dirige” (AZEREDO, 2013, p. 75-76). Embora haja frequência mínima de vocativos no *corpus*, conforme se observa na tabela 4, trata-se de uma forma para expressar o reconhecimento do

outro no discurso. Considere-se que o Manual é dirigido ao professor, o que, talvez, tenha contribuído para frequência mínima, pois já é interlocutor reconhecido.

Tabela 4 - Vocativo nas instruções do autor

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

Fonte: elaborada pelas autoras.

Destacamos que o vocativo exclusivamente no gênero masculino aparece em 40 dados, como ilustramos em (10) abaixo; porém, casos como o do exemplo (11) acontecem mais que o dobro de vezes, somando-se 88 dados.

(10) **Professor:** Aceite quaisquer possibilidades que estejam corretas, como, por exemplo: *glass of tea, bottles of juice*. (*Upgrade*, v. 1, 2010, p. 124)

(11) **Professor/a**, espera-se que os/as estudantes percebam que a hesitação de Malala em usar o termo “feminista” estava relacionada a uma compreensão errada desse conceito. (*Voices plus*, v. 3, 2016, p. 167)

Esse resultado demonstra uma tendência ao reconhecimento dos sujeitos que fazem parte da interlocução. Nos termos da GDF, o vocativo é classificado como “uma classe especial de interativos [e], no começo de um segmento do discurso, esse ato do discurso serve para obter a atenção do interlocutor” (HEGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 78). Dessa guisa, consideramos a relevância do uso do vocativo para a configuração de atos discursivos mais interativos/inclusivos, não relativamente à frequência, que é mínima (4,8%) em relação ao conjunto de dados, mas pela variação de gênero, o que confirma nossa hipótese acerca de o vocativo ser um mecanismo de aproximação ao interlocutor, porém não em termos de sua frequência de uso.

3.4 Operadores argumentativos: Mitigação e Asseveração

A força ilocucionária pode ser afetada, também, pelos operadores que incidem sobre ela, pois o “operador é responsável pela ênfase gramatical ou mitigação de uma ilocução específica” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 83). A mitigação (ou enfraquecimento) e a ênfase (ou reforço) da força ilocucionária são recursos relacionados ou não a marcas de polidez, operadores descritos quantitativamente na tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Operadores de mitigação e asseveração

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

Fonte: elaborada pelas autoras.

Operadores de mitigação e asseveração da força ilocucionária, respectivamente ilustrados em (12) e (13), ocorrem em apenas 7,9% do total de ilocuições (5,2% para mitigação e 2,7% para asseveração), o que aponta para uma certa paridade nas relações entre autor-professor. Considerando-se somente os dados de mitigação/asseveração, observa-se que o autor mitiga seu discurso mais vezes do que o reforça, constituindo-se tal recurso um traço da subjetividade do autor, que pode apontar para o não-reforço de seus atos de comando. Nessa perspectiva, confirmamos nossa hipótese acerca da existência de operadores de mitigação, embora em número ainda reduzido.

(12) **Se achar oportuno**, comente com eles que o Present Continuous também pode ser chamado Present Progressive. (*Learn and share in English*, v. 1, 2016, p. 38)

(13) **É importante** ressaltar que a construção da identidade se dá a partir da relação com o outro, seja por meio da identificação e do pertencimento a um grupo, seja do reconhecimento da diferença. (*Voices plus*, v. 1, 2016, p. 21)

Enquanto o uso de mitigação demonstra o enfraquecimento da força ilocucionária presente no ato diretivo instaurado pelo imperativo, há, por outro lado, operadores de asseveração, como no exemplo (13), em que observamos o adjetivo em posição predicativa, estrutura que se insere no “rol de lexicalização da modalização” (KOCH, 2009, apud QUADROS; SELLA, 2017, p. 29).

3.5 Usos condicionais

O uso de condicional (por exemplo, “se achar oportuno”) em (12) é um recurso para a “preservação da face”, em que o falante, ao mesmo tempo em que usa um imperativo para estabelecer um ato diretivo, descompromete-se com este propósito ao deixar que seu interlocutor julgue a pertinência do ato discursivo. A oração condicional, no âmbito da GDF, é considerada um tipo de modificador oracional, que pode qualificar o ato discursivo, a predicação e a proposição.

Com base em classificação proposta por Oliveira (2010), investigamos os tipos de condicionais presentes no *corpus*, cujos resultados sistematizamos na tabela 6, a qual evidencia 168 ocorrências de condicionais modificando as orações, o que corresponde a 7,4% da amostra total dos dados.

Tabela 6 - Condicionais

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

Fonte: elaborada pelas autoras.

A título de ilustração, observemos o exemplo (14), que apresenta a conjunção condicional SE, a qual, segundo Oliveira (2010, p. 248), é “o elemento prototípico da relação condicional” e faz parte do grupo mais produtivo de conjunções condicionais em Português. Funciona como modificador proposicional (epistêmico), uma vez que o sentido de possibilidade afeta a proposição como um todo. Trata-se de uma avaliação do autor sobre a possibilidade de que o Conteúdo Comunicado se realize.

(14) **Se** possível, realize em sala de aula a atividade prática oferecida no *Grammar Reference* e certifique-se de que os alunos não têm mais dúvidas acerca do tempo verbal. (*Freeway*, v. 1, 2010, p. 12)

Há exemplos nos quais observamos os outros tipos de condicional, como em (15), (16) e (17). Vejamos:

(15) **Caso** eles ainda apresentem dificuldades com as regras, instrua-os a consultar o *Grammar Reference* e realizar as atividades propostas. (*Freeway*, v. 1, 2010, p. 24)

(16) Os alunos podem utilizar qualquer adjetivo **desde que** seja coerente com o sentido da frase, bem como o *intensifier*. (*Freeway*, v. 1, 2010, p. 54)

(17) **Havendo** disponibilidade na escola, poderão assistir todos juntos. (*Prime*, v. 2, 2010, p. 25).

A conjunção ‘caso’, em (15), funciona como condicional retórica, tendo em vista que a oração núcleo é um ato diretivo (de instrução aos alunos), assim o uso da condicional funciona como um frame comunicativo, que adequa a validade do ato contido na oração núcleo. Em (16), a oração condicional encabeçada por ‘desde que’ é apresentada como uma condição necessária para a validação da verdade contida na oração núcleo, cujo ato discursivo é uma permissão. Nos termos da GDF, a condicional do exemplo (16) seria um modificador eventivo, pois estabelece uma condição para a realização do estado-de-coisas (os alunos poderem utilizar qualquer adjetivo). A condição, no entanto, nem sempre é introduzida por uma conjunção, podendo ocorrer via oração reduzida de gerúndio, como ilustrado em (17).

Para atenuar a força ilocucionária de atos diretivos, além de operadores de mitigação, observamos também o uso de orações condicionais, o que pode ser entendido como uma preocupação com a “preservação da face” e com o dialogismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para análise da manifestação da modalidade no discurso do autor de livro didático de inglês, submetemos o gênero discursivo Manual do Professor a critérios do Nível Interpessoal da GDF, teoria funcionalista que nos oferece um caminho para investigar as evidências psicológicas que estão gramaticalizadas nos atos discursivos, considerando que as expressões linguísticas “começam com as intenções e terminam com a articulação destas expressões” (HENGEVELD; MACHENZIE, 2008, p.8).

A análise dos dados revelou que as instruções ocorrem, em geral, via ilocuções imperativas (52,9%), uma característica do gênero instrucional, como já sabíamos, mas o mesmo autor também faz considerável uso de ilocuções declarativas (46,7%), por meio das quais apresenta definições e explicações, faz sugestões e recomendações e revela desejos e expectativas com relação ao ensino, apresentando possibilidades de condução da aula. Dessa guisa, há, no corpus, uma variedade considerável de atos discursivos (ordem, possibilidade, explicação, pergunta, permissão, obrigação, proibição, negação, sugestão e desejo), compreendendo os três tipos de ilocuções (imperativa, declarativa e interrogativa).

Dentre as ilocuções imperativas, em 34,4% dos casos, o autor o faz com o infinitivo, o que pode representar a tentativa de minimizar a força ilocucionária imperativa. Além disso, o imperativo negativo, o qual instaura proibição, ocorre apenas 4 vezes (0,3%), do que decorre a constatação de que tal valor deôntico é minimamente instaurado, permitido ao professor maior liberdade de ação. Essa tentativa de aproximação com o interlocutor ocorre, também, pelo uso do vocativo, mecanismo linguístico utilizado apenas em 4,8% das vezes, mas em sua maioria relacionado aos gêneros masculino e feminino (professor/professora), opção que se configura como um indício de que, ao dirigir-se ao professor, reconhece a sua identidade. Outro recurso de “preservação da face” foi visto por meio de orações condicionais, visando a fornecer opções ao professor no que tange às atitudes de condução da aula. O autor também controla a força ilocucionária de seus enunciados, ora reforçando o estado de coisas, ora mitigando-o.

Ao analisarmos a manifestação da modalidade linguística em discurso de autor de Livro Didático, nossa expectativa foi a de contribuir à compreensão de sua subjetividade, no que diz respeito ao ensino de gramática nas aulas de inglês. Sendo o Manual do Professor um gênero discursivo que está inserido na rotina social da escola, a percepção da subjetividade pode ser reveladora: na pesquisa em questão, apresentamos dados que comprovam dialogismo, mesmo sendo o Manual um gênero instrucional, do qual se esperam atos diretivos.

REFERÊNCIAS

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

ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. **O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.** 2010. Dissertação (Mestrado em

Revista Linguagem, Ensino e Educação, Criciúma, v. 8, n.1, jan.- jun. 2023

Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4557. Acesso em 28 abril 2023.

ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro e Santos. **O complexo TAM (tempo, aspecto e modalidade) em materiais didáticos de francês e português língua estrangeira**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17126. Acesso em 26 abril. 2023.

ARAÚJO; Alexandra M. de Castro e Santos; COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. A abordagem da categoria Modalidade em livros didáticos de Espanhol e de Francês língua estrangeira: uma análise comparatista. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 14, n.3, p. 390-401, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.03>. Acesso em 25 abril. 2023.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 mai. 2023.

CEMIM, Juliana. Gênero do discurso no manual do professor no livro didático do professor de língua portuguesa. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 5, 2002. Curitiba: **Anais [...]**, Curitiba, Mídia Curitibana, 2003, p. 683-691. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/095.pdf>. Acesso em 27 abril. 2023.

DALL'AGLIO HATTNER, Marize Matos. Entre o poder e o dever: fatores intervenientes na expressão da modalidade nos discursos de posse presidencial. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 155-168, 2. sem. 2009. Disponível em: <file:///D:/Downloads/33111-Texto%20do%20Artigo-111356-1-10-20190823.pdf>. Acesso em 20 abril. 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARCASSO, Fabiana. **Professor de inglês e o livro didático: concepções teóricas presentes nas orientações do Manual do Professor da coleção “Take Over”**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9432/DissFM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 1 mai. 2023.

NAGAMURA, G. H. **A expressão da subjetividade na Gramática Discursivo-Funcional**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143816/nagamura_gh_dr_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 20 abril. 2023.

NAGAMURA, George Henrique. Adjetivos Subjetivos sob a abordagem da Gramática Discursivo-Funcional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 2017, 46 (1), 71–82.
<https://doi.org/10.21165/el.v46i1.1575>. Acesso em 1 mai. 2023.

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

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

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

OLIVEIRA, André Silva. Tempo, modo e modalidade: uma análise das modalidades deôntica e volitiva e as noções de futuridade. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 65 - 86, 2019. Disponível em: file:///D:/Downloads/240600-158665-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 26 abril. 2023.

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

PINHEIRO-MONTEIRO, Francisca Natália; COAN, Márluce. Atos de comando em sala de aula: imperativo, perífrase e gerúndio em variação. **Letrônica**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 96-108, 2017. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23956>. Acesso em 27 abril. 2023.

PESSOA, Nadja Paulino. **Modalidade deôntica e discurso midiático**: uma análise baseada na gramática discursivo funcional. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, 2011b. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5623. Acesso em 30 abril. 2023.

QUADROS, Talita Lidirene Limanski de; SELLA, Aparecida Feola. Análise do uso do par *É* + *adjetivo* e do verbo *poder* em recortes de produção escrita de alunos de ensino fundamental e médio. **Ideação**, Foz do Iguaçu, 2017, v. 19, n. 2, p. 23-41. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/21226/13578>. Acesso em 26 abril. 2023.

RIBEIRO, Fábio. **“Prezado professor”**: prefácios, notas, advertências e Manual do Professor. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052015-110034/pt-br.php>. Acesso em 25 abril. 2023.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em 8 jun. 2020.

SOUZA, Andréia Dias de. Questões de transparência e opacidade na realização do sujeito pronominal no Português Brasileiro e no Inglês Britânico: uma abordagem Discursivo-Funcional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 38-52, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/871/453>. Acesso em 29 abril. 2023.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significados do livro didático na cultura escolar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10; SEMINÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1, 2011. Curitiba: **Anais [...]**. Curitiba: Editora Champagnat, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5550_3648.pdf. Acesso em 28 abril. 2023.

VASCONCELOS, Edina Maria Araújo de. **A manifestação da modalidade pelo autor de livro didático em orientações para o ensino de gramática da língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61544>; Acesso em 1 maio 2023.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS ANALISADOS:

AGA, Gisele. **Upgrade**. São Paulo: Richmond, 2010a (v. 1, professor).

AGA, Gisele. **Upgrade**. São Paulo: Richmond, 2010b (v. 2, professor).

AGA, Gisele. **Upgrade**. São Paulo: Richmond, 2010c (v. 3, professor).

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bilia. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010a (v. 1, professor).

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bilia. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010b (v. 2, professor).

AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete; SANSANOVICZ, Neusa Bilia. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010c (v. 3, professor).

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010a (v. 1, professor).

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010b (v. 2, professor).

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker expedition**: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2010c (v. 3, professor).

DIAS, Reinilde *et al.* **High up**. Cotia, SP: Macmillan, 2013a (v. 1, professor).

DIAS, Reinilde *et al.* **High up**. Cotia, SP: Macmillan, 2013b (v. 2, professor).

DIAS, Reinilde *et al.* **High up**. Cotia, SP: Macmillan, 2013c (v. 3, professor).

DIAS, Reinilde *et al.* **Prime**. Cotia, SP: Macmillan, 2010a (v. 1, professor).

DIAS, Reinilde *et al.* **Prime**. Cotia, SP: Macmillan, 2010b (v. 2, professor).

DIAS, Reinilde *et al.* **Prime**. Cotia, SP: Macmillan, 2010a (v. 3, professor).

KIRMELIENE, Viviane *et al.* **Circles**. São Paulo: FTD, 2016a (v. 1, professor).

KIRMELIENE, Viviane *et al.* **Circles**. São Paulo: FTD, 2016b (v. 2, professor).

KIRMELIENE, Viviane *et al.* **Circles**. São Paulo: FTD, 2016c (v. 3, professor).

MARQUES, Amadeu. **On stage**. São Paulo: Ática, 2010a (v. 1, professor).

MARQUES, Amadeu. **On stage**. São Paulo: Ática, 2010b (v. 2, professor).

MARQUES, Amadeu. **On stage**. São Paulo: Ática, 2010c (v. 3, professor).

MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina. **Learn and share in English**. São Paulo: Ática, 2016a (v. 1, professor).

MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina. **Learn and share in English**. São Paulo: Ática, 2016b (v. 2, professor).

MARQUES, Amadeu; CARDODO, Carolina. **Learn and share in English**. São Paulo: Ática, 2016c (v. 3, professor).

MENEZES, Vera *et al.* **Alive high**. São Paulo: Edições SM, 2010a (vol.1, professor).

- MENEZES, Vera *et al.* **Alive high**. São Paulo: Edições SM, 2010b (v. 2, professor).
- MENEZES, Vera *et al.* **Alive high**. São Paulo: Edições SM, 2010c (v. 3, professor).
- SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Escala Educacional, 2013a (v. 1, professor).
- SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Escala Educacional, 2013b (v. 2, professor).
- SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Escala Educacional, 2013c (v. 3, professor).
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013a (v. 1, professor).
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013b (v. 2, professor).
- TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013c (v. 3, professor).
- TEODOROV, Verônica. **Freeway**. São Paulo: Richmond, 2010a (v. 1, professor).
- TEODOROV, Verônica. **Freeway**. São Paulo: Richmond, 2010b (v. 2, professor).
- TEODOROV, Verônica. **Freeway**. São Paulo: Richmond, 2010c (v. 3, professor).
- TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices plus**. São Paulo: Richmond, 2016a (v. 1, professor).
- TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices plus**. São Paulo: Richmond, 2016b (v. 2, professor).
- TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices plus**. São Paulo: Richmond, 2016c (v. 3, professor).