

A MODALIZAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Laura Dourado Loula (UFPB)
douradoloula@gmail.com

Camilla M. Martins Dutra (UFPB)
camillinhaa_@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar e descrever o uso dos modalizadores nas Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (OCN/LP, 2006). A necessidade de se compreender as funções, competências e habilidades definidas para a escola, professor e aluno e de que forma tais atribuições estão sendo linguisticamente apresentadas justifica-se na medida em que há uma compreensão de que os textos prescritivos influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Especificamente em relação ao trabalho do professor, este estudo pode vir a colaborar para a apreensão do trabalho docente e, eventualmente, possibilitar práticas sociais mais conscientes em relação à sua função, definida e linguisticamente marcada pelos textos prescritivos. Desse modo, o respaldo teórico desse trabalho fundamenta-se em Koch (2002), Castilho e Castilho (1993); Cervoni (1989) e Neves (2000); Nascimento (2012) foram tomados como base para o desenvolvimento da pesquisa, a partir da discussão das prescrições e das modalizações tomadas como estratégias semântico-discursivas. Para composição do corpus, foram considerados quatro tipos de modalizações: epistêmica (e seus subtipos asseverativa, quase-asseverativa e habilitativa); deôntica (de obrigatoriedade, de proibição, de possibilidade, volitiva); avaliativa e delimitadora. Quanto às categorias gramaticais, foram observados verbos, adjetivos e advérbios geradores de modalização. As análises possibilitam concluir que o uso das modalizações e seus subtipos direcionam como o texto deve ser lido, funcionam como estratégias argumentativas que se materializam em função de diferentes intenções discursivas: instruir o interlocutor em sua prática docente, apresentar-lhe possibilidades metodológicas alternativas às do documento, orientá-lo na adoção de uma abordagem epistemológica condizente com a das Orientações e influenciá-lo na observação dos pontos que merecem destaque ao longo do texto. Em termos quantitativos, os modalizadores deônticos se apresentam em maior número, com destaque para subtipos deônticos de obrigatoriedade e de possibilidade, o que provavelmente se justifique pelo caráter essencialmente prescritivo do texto, regulador da prática docente.

Palavras-chave: modalizações, orientações curriculares nacionais; estratégias semântico-discursivas.

Introdução

Segundo Koch (1981a), a preocupação com as estratégias linguísticas justifica-se pela importância de se considerar a utilização da língua em contextos interacionais, efetivos e diversificados, pois, é na prática interativa da linguagem, entre locutor/interlocutor, que se percebe como determinadas marcas, verbais ou não-verbais, demarcam os objetivos pretendidos pelos falantes.

No jogo dinâmico da argumentação, por exemplo, pode-se recorrer a estratégias linguísticas diversas, dentre elas, destacamos o importante papel desempenhado pela modalização. De acordo com Castilho e Castilho (1993), o termo modalização expressa o julgamento do falante perante a proposição, “quando o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional”. (p. 217)

Diante dessas constatações, este trabalho tem como objetivo analisar e descrever o uso dos modalizadores nas *Orientações Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (OCN,LP 2006). A necessidade de se compreender as funções, competências e habilidades definidas para a escola, o professor e o aluno e de que forma tais atribuições estão sendo linguisticamente apresentadas justifica-se na medida em que há uma compreensão de que os textos pedagógicos prescritivos influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Especificamente em

relação ao trabalho do professor, este estudo pode vir a colaborar para a apreensão do trabalho docente e, eventualmente, possibilitar práticas sociais mais conscientes em relação ao papel do professor.

Com base nos postulados teóricos desenvolvidos por Koch (2002), Castilho e Castilho (1993); Cervoni (1989) e Neves (2000); Nascimento (2012), a pesquisa se desenvolveu a partir da discussão das prescrições e das modalizações tomadas como estratégias semântico-discursivas.

2. A modalização e seus tipos

Em referência à Teoria da Modalização, Gonçalves (*apud* NASCIMENTO, 2012), informa que “na estrutura de um discurso, a relação entre os enunciadores é constantemente projetada através de relações de modalidade, em que o locutor, responsável pelo discurso, expressa intenções, avaliações e atitudes perante o enunciado” (p. 109). Koch (2002, p.72), por sua vez, afirma que “o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado através de diferentes atos ilocucionários de modalização”.

Ao apresentar a noção de modalidade Cervoni (1989) postula que a mesma “implica a idéia de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um dito (às vezes denominado ‘conteúdo proposicional’) e uma modalidade – um ponto de vista do sujeito falante sobre este conteúdo.” (p. 53). No entanto, a tentativa de separar o que é proposição e o que é modalização não seria totalmente satisfatória, pois, “a frase menos modalizada comporta uma modalidade mínima” (id. *ibid.*), ou seja, “é muito improvável que um conteúdo asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante.” (NEVES, 2006, p.159-160).

Para Neves (id. *ibid.*, p. 152), portanto, todo ato de enunciar implica modalizar: “se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados”.

Em termos linguísticos, a modalização pode ser expressa pela morfologia, sintaxe, ou prosódia, como afirmam Castilho e Castilho (1992, p. 217-8):

A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: 1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em ‘trabalhei muiiito, mas muito MESmo; 2) os modos verbais; 3) os verbos auxiliares como *dever*, *poder*, *querer* e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como *achar*, *crer*, *acreditar* (Kovacci,1972; Vogt - Figueira, in Vogt, 1989, p. 165 - 210); 4) adjetivos, sós ou em expressões como ‘é possível’, ‘é claro’, ‘é desejável’; 5) advérbios como *possivelmente*, *exatamente*, *obviamente* etc.; 6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como ‘na verdade’, ‘em realidade’, ‘por certo’ etc.

Já quanto aos tipos e subtipos de modalização, por razões didáticas, Nascimento e Silva (2012), elabora um quadro onde as reúne e as define¹. Neste trabalho, tomaremos como referência de análise as categorias definidas nesse quadro:

¹ Não nos deteremos aqui na definição de cada subtipo das modalizações uma vez que, nos tópicos de análise, também ofereceremos uma breve explanação acerca destes subtipos.

Quadro 1: Tipos e subtipos de modalização

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica - expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado
Deôntica - expressa avaliação sobre o conteúdo facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra
Avaliativa - expressa avaliação ou ponto de vista	--	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico
Delimitadora	--	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado

Fonte: Nascimento e Silva, 2012, p. 93.

A modalização epistêmica assinala o comprometimento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados. Há uma avaliação sobre o valor de verdade do enunciado revelando, ao mesmo tempo, o conhecimento do locutor a respeito do conteúdo veiculado.

A modalização deôntica diz respeito ao eixo da conduta, da normas, e transmite noções como as de necessidade, obrigatoriedade e proibição. Cervoni (1989) e Neves (2000) acrescentam a modalidade de possibilidade, desta maneira Nascimento e Silva (2012) considera que “a modalização deôntica é aquela que expressa obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo.” (p. 84)

Já a modalização avaliativa refere-se à expressão do juízo de valor a respeito do conteúdo enunciado. Expressa a avaliação ou ponto de vista do locutor em face de determinado conteúdo.

Por fim, a modalização delimitadora estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar como verdadeiro o conteúdo da proposição.

3. O corpus de pesquisa

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante OCN), publicadas em 2006, objetivavam apresentar um conjunto de reflexões que alimentassem a prática docente do professor. Mais do que isso:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, afim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8)

Organizado nas seções *Carta ao professor*, *Apresentação*, *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, *Conhecimentos de Literatura*, *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, *Conhecimentos de Língua Espanhola*, *Conhecimentos de Artes*, *Conhecimentos de Educação Física* – uma vez que se referem ao eixo temático *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – as OCN se definem como “referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.” (BRASIL, 2006, p. 17)

Para composição do *corpus*, foram considerados as seções *Carta ao professor*, *Apresentação*, *Conhecimentos de Língua Portuguesa*. Já quanto aos tipos, consideramos os quatro tipos de modalizações já comentadas: epistêmica (e seus subtipos asseverativa, quase-asseverativa e habilitativa); deôntica (de obrigatoriedade, de proibição, de possibilidade, volitiva); avaliativa e delimitadora. Em termos de materialidade linguística, analisamos os verbos, adjetivos e advérbios geradores de modalização.

4. As modalizações nas OCN de Língua Portuguesa

Com base nos resultados, uma primeira observação a ser feita é que foram encontrados quase todos os tipos de modalizadores no *corpus*, a exceção apenas do epistêmico habilitativo, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 2: As modalizações nas OCN de LP.

Modalizações	Ocorrências	Subtipos
Epistêmica	30	Asseverativa: 5
		Quase-asseverativa: 25
		Habilitativa: 0
Deôntica	91	De obrigatoriedade: 37
		De possibilidade: 36
		De proibição: 5
		Volitiva: 13
Avaliativa	51	
Delimitadora	25	

A segunda ressalva é que, apesar de, em sua *Apresentação*, as *Orientações Curriculares Nacionais* terem sido oferecidas ao professor com a intenção de “apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.” (p. 8), tal documento não deixa de ser um texto prescritivo, regulador da prática docente. Sua própria essência, portanto, justifica a ocorrência dos modalizadores deônticos como a mais frequente e, dentre estes, o deôntico de obrigatoriedade e de possibilidade, os quais comentaremos a seguir.

4.1 Modalização deôntica

À escola e seus níveis de ensino, professores e alunos, há que se comunicar, com muita objetividade, suas obrigações dentro do contexto educacional. Quanto às expectativas delineadas para a escola seus níveis de ensino, especificamente para o ensino médio, encontramos no documento: “Desse ponto de vista, o ensino médio **deve** atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos [...]” (p. 18). Nesse trecho, o locutor utiliza o modalizar “deve” para imprimir uma obrigatoriedade. Ao fazer uso desse modalizador, o locutor expressa claramente uma instrução, orientação a seu interlocutor ao comunicar que o ensino médio deve preparar o aluno de forma que garanta a continuidade dos estudos. O locutor deixa claro que suas instruções devem acontecer obrigatoriamente. Ocorre, portanto, uma modalização deôntica de obrigatoriedade. Através desse modalizador o locutor indica para o interlocutor como ele deseja que seu texto seja lido, ou seja, como uma instrução que precisa ser cumprida.

As ocorrências dos modalizadores deônticos de possibilidade talvez se justifiquem em razão das *Orientações* se definirem como referenciais que podem orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. Ou seja, são sugestões de como se deve realizar determinadas abordagens de ensino e aprendizagem, não se constituem ‘receitas’ ou ‘soluções’ – tomando os termos do próprio documento – para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa. Desde que se cumpra com as obrigações e os objetivos delineados, escola, professores e alunos têm a possibilidade de seguir caminhos que não exatamente os descritos no documento.

Por exemplo, no trecho: “não se pode perder de vista que a contribuição dos diferentes sistemas de conhecimento é simultânea e conjunta, embora se **possa**, por uma opção metodológica, tomá-los um a um” (p. 27), a partir do qual se defende uma abordagem integradora dos diferentes sistemas de conhecimento na compreensão do texto, o interlocutor oferece uma possibilidade metodológica diferente do que se estabeleceu num primeiro momento: “tomá-los um a um”. Nesse caso, o locutor dá uma permissão a seu interlocutor ao indicar que esse tem a possibilidade de agir metodologicamente diferente, no entanto, isso não garante que o interlocutor o fará.

Já as modalizações volitivas remetem, em quase sua totalidade, às expectativas delineadas ao(s) aluno(s)/estudante(s). No subtópico 4. *A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do ensino médio*, são pontuadas as habilidades e competências pretendidas para o aluno do ensino médio. E é nesse contexto que o locutor expressa seus desejos e vontades com relação a este aluno: “[...] o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, **deva**: conviver, de forma não só crítica mas também lúdica com situações de produção e leitura de textos [...]”; “conviver com situações de produção escrita, moral e imagética [...]”; “construir habilidades e conhecimentos que o capacitem

a refletir sobre os usos da língua (gem) [...]” (p. 32). A modalização gerada a partir do modalizador “deva” traduz uma necessidade ou uma possibilidade dos desejos do locutor, ou seja, relacionada com a vontade de que o aluno do ensino médio conviva não apenas de forma crítica, mas também de forma lúdica com situações de produção e leitura de textos, que conviva com as diversas situações de produção escrita, oral e imagética a ainda que o mesmo construa habilidades e conhecimentos reflexivas acerca do uso da língua(gem).

4.2 Modalizadores Epistêmicos

Com relação à modalização epistêmica, encontramos casos de modalização asseverativa e de quase-asseverativa. Como exemplo das ocorrências de modalização epistêmica quase-asseverativa, encontramos: “**Certamente**, por força das orientações contidas nos diferentes documentos de parametrização construídos nos últimos anos [...], ganham cada vez mais espaço, nessa proposta, atividades de produção, recepção e análise de textos orais [...]” (p. 34). Através da expressão modalizadora “Certamente” o locutor expressa a sua quase-certeza de que os documentos parametrizadores contribuíram para que os textos orais ganhassem espaço no contexto da sala de aula.

As modalizações asseverativas são pouco frequentes se comparadas às quase-asseverativas. Conforme denunciam os números do *Quadro 2*, há uma preponderância significativa dos modalizadores epistêmicos quase-asseverativos. Não são raros os trechos em que o conteúdo se apresenta como algo quase certo ou como uma hipótese ser confirmada, principalmente quando se referem aos conhecimentos provenientes das academias e dos demais documentos prescritivos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Lei de Diretrizes e Bases do (LBD/96).

No trecho “Em síntese, por ser uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, **pode-se** dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos.” (p. 24), é possível perceber que o locutor modaliza o discurso através do verbo “pode”. O locutor, ou por não ser o propositor da teoria que recupera ou por compreender que as proposições teóricas são provisórias e passíveis de reformulação, não se responsabiliza pelo valor de verdade da proposição. Neste momento de enunciação, o locutor acredita/concorda que toda situação de interação é construída entre os sujeitos, dada sua natureza social e cognitiva, no entanto, o modalizador “pode” impede que o locutor se comprometa, que se responsabilize pelo valor de verdade veiculado.

Não são raros, portanto, os registros de modalizações epistêmicas quase-asseverativas ao longo do documento, ocorrendo, inclusive, muitas vezes muito próximos um do outro, como podemos verificar nesse trecho: “Dada a amplitude do tema, **podem-se** propor inúmeros recortes, definidos à luz do propósito que se quer alcançar. **Pode-se** prever, por exemplo [...]” (p. 27). Salta aos olhos, portanto, um outro fato curioso: dos 25 casos de modalizações epistêmicas quase-asseverativas, o modalizador “pode” e suas variações funcionam como modalizador em 24 deles, portanto, em quase 100% dos casos.

Registramos, ainda, a coocorrência de mais de um tipo de modalizador epistêmico, em um mesmo enunciado, gerando efeitos de sentido diferentes. Em “**É certo**, também, que **não se pode** dizer que o estágio em que se encontravam os estudos acerca da língua e da linguagem, naquela época, apresentasse sustentação teórica e metodológica [...]” (p. 20). Nesse enunciado, o locutor modaliza o discurso quando apresenta o conteúdo como verdadeiro, a partir do modalizador epistêmico asseverativo

“É certo”. Ao utilizar esta expressão, o locutor está querendo dizer que os estudos da língua e linguagem não davam sustentação teórica e metodológica ao professor, numa determinada época e ele concorda com isso. Desse modo, o locutor assume toda responsabilidade pelo enunciado, apresentando o conteúdo como verdade. Ao mesmo tempo, o locutor não se compromete com o dizer “o estágio em que se encontravam os estudos acerca da língua e da linguagem, naquela época, apresentasse sustentação teórica e metodológica”, e apresenta o modalizador “não se pode” com o sentido de negação de permissão.

4.3 Modalização avaliativa

As modalizações avaliativas, bastante frequentes no documento – 51 ocorrências –, são utilizadas para realizar avaliações tanto dos conteúdos teórico-metodológicos, quanto dos pontos que merecem ressalva e até mesmo da sua própria organização textual.

No trecho “Isso porque, se o texto estava na sala de aula, o conhecimento sobre seu funcionamento e, mais precisamente, sobre os usos da língua e da linguagem pelos quais os textos se configuram eram ainda um dos **grandes** problemas dos estudos científicos e das abordagens pedagógicas até então propostas”. (p. 20-21), o locutor, ao utilizar a expressão modalizadora “grandes”, revela sua avaliação ou julgamento com relação aos procedimentos teórico-metodológicos em um determinado momento do ensino de Língua Portuguesa.

Já no trecho “Nesse quadro, importa **salientar** que tomar consciência significa [...]” (p. 29), o locutor usa o modalizador “salientar” para avaliar um tópico que merece destaque e maiores esclarecimentos. Como se pode perceber, o locutor imprime ao enunciado um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional.

Uma outra forma de avaliação recai sobre a própria estrutura composicional do texto: “Para dar **melhor** visibilidade ao que foi descrito, propõem-se os seguintes quadros, que cuidam de apontar os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio.” (p. 37), na qual o locutor julga que a disposição dos conteúdos dos eixos organizadores em quadros traria uma melhor visibilidade ao conteúdo. Neste caso específico, o modalizador “melhor” é utilizado pelo locutor para expressar um julgamento a respeito da própria estrutura composicional do texto, ou seja, não há uma avaliação de conteúdo propriamente dita, mas da sua organização textual, a qual se julga mais apropriada para dar visibilidade ao conteúdo.

4.4 Modalização delimitadora

Considerando que a modalização delimitadora estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição, identificamos 25 ocorrências deste tipo de modalização.

No tópico *Construção de novas rotas nos estudos da linguagem (...)*, localizamos o trecho “Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles **tradicionalmente** priorizados em sala de aula” (p. 19). O locutor, ao realizar um resgate histórico dos debates acerca dos objetos de ensino e de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, iniciados na década de 1970, discorre sobre alguns entraves e desafios enfrentados ao longo dos anos. Neste caso específico, o locutor utiliza o modalizador “tradicionalmente” para delimitar um

certo tipo de conteúdos trabalhados em sala de aula e para reafirmar que o desafio estava justamente em expandir os conteúdos para além destes, demarcados pelo advérbio “tradicionalmente”.

E é justamente em razão do documento promover essa trajetória histórica do ensino de Língua Portuguesa e das atualizações teóricas vindas da academia, que vamos encontrar ao longo de todo o texto advérbios como *historicamente*, *culturalmente*, *primeiramente*, *posteriormente*, *recentemente*, *particularmente*, *especificamente*, etc. funcionando como modalizadores de delimitação, estabelecendo os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição.

5. Considerações finais

Ao longo da investigação no documento das *Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, visualizamos, com base na análise, que o locutor utilizou as modalizações e seus subtipos para direcionar como seu texto deveria ser lido, ao mesmo tempo em que interage com o seu interlocutor, definido, na *Apresentação* do documento, como o professor.

Ao término da investigação, chama-nos atenção a grande quantidade de ocorrência de modalizadores deonticos de obrigatoriedade e de possibilidade, o que provavelmente se justifique por se tratar de um texto prescritivo, regulador da prática docente. Ao fazer uso dos modalizadores de obrigatoriedade, o locutor fornece instruções sobre como devem acontecer, obrigatoriamente, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, já os modalizadores de possibilidade indicam a permissão e as possibilidades de um agir metodológico alternativo às *Orientações*.

Dentre os modalizadores epistêmicos, a preponderância é justamente dos quase-asseverativos, por apresentar conteúdos de forma quase certa ou verdadeira. Por se tratar de um documento prescritor, há que se apresentar o conhecimento sob o ponto de vista da verdade, com o cuidado, porém, de não abordá-lo de forma intransigente ao professor, numa imposição escancarada.

Os modalizadores avaliativos, por sua vez, são utilizados muito mais para ressaltar pontos que merecem destaque no documento do que para avaliar condutas de quaisquer dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como vimos nas análises das *Orientações*, as modalizações como estratégias argumentativas se materializam em função de diferentes intenções discursivas: instruir o interlocutor em sua prática docente, apresentar-lhe possibilidades metodológicas alternativas às do documento, orientá-lo na adoção de uma abordagem epistemológica condizente com a das *Orientações* e influenciá-lo na observação dos pontos que merecem destaque ao longo do texto.

Referências

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006, 239 p.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org) *Gramática do Português Falado*. V. II: Níveis de Análise Linguística. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CERVONI, J. A *Enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

GONÇALVES, K. R. de A. O memorando. In: NASCIMENTO, E. P. *A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-argumentativas em gêneros formulaicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

KOCH, I. G. V. *Aspectos da interação em língua portuguesa*. São Paulo, 1981 (a). (Tese de doutorado).

_____. *Argumentação e Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASCIMENTO, E. P.; SILVA, J. M. da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: *A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-argumentativas em gêneros formulaicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63-100.