

A modalidade epistêmica e a relação semântica entre advérbios modais e verbos parentéticos do italiano: uma proposta funcional

MARTINS, Josineide Ribeiro (PG-FL/UFG/ CNPq). **CASSEB-GALVÃO**, Vânia Cristina (FL/UFG).

josineidemartins@hotmail.com; vcasseb2@terra.com.br

Palavras-chave: modalidade, modalidade epistêmica, funcionalismo, ensino de línguas.

I. INTRODUÇÃO

O que se pretende mostrar nesta investigação é como se dá a aprendizagem de elementos modalizadores no italiano por falantes nativos do português. Sendo o português e o italiano duas línguas provenientes do latim, é possível verificar até que ponto o aluno adquiriu a estrutura da língua estrangeira e; até que ponto a língua materna serve de referência ao aluno, para usar a modalidade epistêmica em seus textos? Se há interferência é possível saber como isso acontece? Para responder a essas questões será feita uma análise do material escrito e produzido em sala de aula por alunos do italiano do nível II em dois momentos: uma turma do Centro de Línguas e outra da Graduação. Tendo como embasamento teórico duas orientações: uma funcionalista e outra de ensino/aprendizado de línguas.

A escolha do tema modalidade epistêmica justifica-se, pelo fato de ser bastante explorado dentro da linha de pesquisa funcional, e porque traz consigo diversos questionamentos, não havendo um consenso entre os estudiosos sobre sua definição. Em segundo lugar porque está relacionado ao ensino da língua italiana como LE. No Brasil não há um estudo desenvolvido sobre a modalidade no italiano a partir da perspectiva funcional no ensino/aprendizagem, embora nos livros didáticos utilizados em sala de aula, a modalidade esteja sempre incluída, nos capítulos onde há apresentação dos verbos modais e das expressões que indicam dúvidas e incertezas.

Os objetivos que orientam essa pesquisa podem ser divididos em três questões básicas. Em primeiro lugar, situar a modalidade epistêmica nos estudos funcionais da linguagem; segundo, é preciso verificar quais são os verbos modais e com que frequência eles estão presentes na fala e nas produções escritas dos aprendizes brasileiros. E em terceiro lugar, quais os recursos lingüísticos são mais utilizados pelos alunos como forma de modalização. Entre os recursos serão citados os advérbios, alguns tipos de locuções e de expressões e, os verbos parentéticos.

II. METODOLOGIAS E ANÁLISE DOS DADOS

Busca-se, através do presente trabalho, fazer uma análise da modalidade epistêmica focalizando os aspectos funcionais da língua aplicados ao ensino/aprendizado do italiano como Língua Estrangeira [LE]. Partindo de uma Abordagem Funcional, serão analisados textos produzidos em sala de aula por alunos de italiano dos níveis II e III. Os textos são amostras de uma coleta de dados realizada durante dois semestres: no primeiro semestre as amostras foram colhidas numa turma do Centro de Línguas (II – segundo semestre de 2005); e, no segundo semestre, numa turma da graduação do curso de Letras (III – primeiro semestre de 2006).

Num primeiro momento, era solicitado aos alunos, pela professora, que discorressem sobre temas diversos de forma argumentativa, isto é, os alunos deveriam posicionar-se de maneira objetiva e clara diante de um dado assunto. Os temas eram propostos de forma que os alunos tivessem escolhas variadas, ou seja, não cabiam escolhas cujas respostas eram do tipo ‘sim’ ou ‘não’. Havia um tema diferente para cada dia de aula, sendo que o assunto permanecia comum a todos.

A música foi um dos pontos propostos. A professora trouxe questões diferentes sobre métodos de ensino utilizando música. Os alunos deveriam escolher quais as formas consideravam mais apropriadas e por quê. Dessa forma, os alunos não diziam simplesmente serem contra ou a favor da utilização de músicas no ensino de línguas estrangeiras, eles também podiam escolher a melhor e mais produtiva forma de fazê-lo. Os próximos exemplos foram retirados de textos escritos por alunos de nível III da graduação de Letras em 2006, com a seguinte reflexão: qual seria a melhor forma de ensinar línguas utilizando música? Foram trabalhadas duas canções de Andrea Bocelli “Vivo per lei” e “Nel cuore lei”. Ambas são interpretadas pelo próprio Andrea e a segunda juntamente com Eros Ramazzotti. As duas canções escolhidas falam do amor expresso pela própria música. A música é o objeto de amor do poeta. As frases mais usadas são:

1. **Io penso** che la musica è la vita del cantante e tocca profondamente gli ascoltatore. [Eu penso/acho que a música é a vida do cantor e toca profundamente os ouvintes].
2. **Probabilmente** le canzoni **può (possono)** ‘tradurre’ l’epoca nella quale è stata (sono state) scritta (scritte). [Provavelmente, as canções pode (podem) ‘traduzir’ a época na qual foi escrita].
3. **Secondo me** varie strutture grammaticale **possono** essere lavorate in una canzone, come per esempio, verbi, avverbi, aggettivi, pronomi, preposizioni, articoli, sostantivi e altre più. [Segundo a minha opinião, as várias estruturas gramaticais podem ser trabalhadas em uma música, como por exemplo, verbos, advérbios, adjetivos, pronomes, preposições, artigos, substantivos e outras mais].
4. **Non è sicuro** parlare che il cantante ‘exprime’/esprima (influência da forma do vocábulo português, em italiano é esprime/esprima no conjuntivo) nella canzone quello che si passa. [Não é seguro falar que o cantor exprime na canção aquilo que se passa].
5. **Forse** è (sia¹) più interessante conoscere la vita del cantante. [Talvez é/seja mais interessante conhecer a vida do cantor].

Os exemplos acima mostram o uso de modais, dos verbos parentéticos, dos advérbios e de expressões modalizadoras, pelos alunos. O verbo ‘pensare’ é cotado entre os parentéticos italianos. Ao iniciar sua frase com [eu penso], em 1, é conferido um grau mais elevado de comprometimento com o que é dito. Todas as formas de modalidade usadas nos exemplos são marcadas no início das frases, com os seguintes índices de modalidade: verbo parentético ‘pensare’, em 1; os advérbios modais ‘probabilmente’, em 2 e ‘forse’, em 5; o modal ‘potere’, em 3; as expressões ‘secondo me’, em 3 e ‘non è sicuro’, em 4.

O trecho a seguir foi retirado de um texto produzido por uma aluna do Centro de Línguas. O texto argumentativo traz como contexto um assunto polêmico da atualidade. As frases a seguir são fragmentos da escrita na qual a aluna utiliza diversas vezes os verbos modais e também outras expressões lingüísticas e advérbios, e os parentéticos:

6. La domenica prossima, 23 ottobre, avremo l’opportunità di decidere se sarà permesso o no il commercio di arme da fuoco e munizioni in Brasile. **Io penso che deve** essere proibito... [Domingo próximo, 23 de outubro, teremos a oportunidade de decidir se será permitido ou não o comércio de armas de fogo e munições no Brasil. Eu acho que **deve** ser proibido].
7. Persone civile non sono preparate per maneggiare revolver e pistole, e anche se vogliono difendersi, non **devono** tenere arme. [Pessoas civis não são preparadas para manejar revólver e pistolas, e ainda que queiram defender-se, não devem ter armas].
8. **Dobbiamo** dire ‘no’ all’arma e ‘si’ alla vita. [Devemos dizer ‘não’ às armas e ‘sim’ à vida].
9. Il governo **deve** anche fare la sua parte, che è garantire la Pubblica Sicurezza efficiente a tutti noi, e **dobbiamo** far pressione per questo. Questo sì, è una cosa che **dovevammo** aver fatto da molti anni. [O governo

¹ O conjuntivo não foi ainda introduzido como tema gramatical no nível II.

deve fazer também a sua parte, que é garantir a segurança pública eficiente a todos nós, e devemos fazer pressão para isso. Isto sim, é uma coisa que deveríamos ter feito há muitos anos].

10. Non **possiamo** consentire... [não podemos consentir/permitir].

Em sua argumentação, apesar do pouco conhecimento das estruturas e regras gramaticais do italiano, a aluna demonstra pouca ou quase nenhuma dificuldade para expressar-se de maneira clara e objetiva. Em 6, por exemplo, ela usou o verbo parentético ‘pensare’; ‘penso che’ e o modal *dovere*. Usou os modais *potere* em 10 e *dovere* nos demais exemplos: ‘non possiamo consentire’ e ‘deve essere proibito’. Em todo o texto ela posiciona-se de forma modalizada, mas no sentido de ter a obrigação de.

III. A MODALIDADE EPISTÊMICA, O FUNCIONALISMO E CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.

Lyons (1977) distingue três tipos de modalidade dentro da lógica formal: a alética ou aristotélica (que diz respeito às condições de verdade ou de falsidade da proposição); a epistêmica (que se refere ao grau de conhecimento e de comprometimento do falante em relação ao que está sendo dito) e a deontica (do grego ‘deon’, que significa ‘o que é próprio’, e está relacionada com a noção de permissão e obrigação).

As noções ontológicas do que é necessário, contingente, possível e impossível correspondem à modalidade alética e são avaliadas de acordo com a verdade ou a falsidade da proposição. De acordo com Neves (1997, p. 171/2) é pouco provável que o enunciado se mantenha como uma asserção descompromissada das intenções e necessidades do falante, e que o conteúdo por ele asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo seu conhecimento e julgamento. Sendo assim, a modalidade alética não permeia os estudos lingüísticos porque não é compatível com o funcionamento das línguas naturais e somente as modalidades epistêmica e deontica constituem “a modalização lingüística stricto sensu, isto é, a modalização ocorrente e analisável nos enunciados efetivamente produzidos”.

A classificação dos tipos de modalidade tem sido feita sob perspectivas que variam muito entre si e que, conseqüentemente, conduzem a diferentes propostas sobre o que constituiria exatamente esse sistema lingüístico. Um número de critérios tem sido proposto, implícita ou explicitamente, para a definição de ‘modalidade’. De acordo com Palmer (1986, p. 16), a modalidade poderia ser definida como a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjetivas) do falante. A modalidade na língua, concerne às características subjetivas dos elementos, por isso, a subjetividade é um critério essencial para sua definição. Dentro do quadro lingüístico, a modalidade epistêmica é subjetiva, ao passo que na lógica ela é objetiva (exclui o falante).

O termo ‘epistêmico’ envolve, não só a noção de possibilidade e necessidade. O sistema modal indica, também, o grau de comprometimento do falante em relação ao que diz (PALMER 1986, p. 51). Consoante Lyons (1977, p. 793) a palavra epistêmico, assim como epistemologia, é derivada de uma palavra grega que significa “conhecimento”. A epistemologia está relacionada à natureza e à fonte do conhecimento. A lógica epistêmica trata da estrutura lógica das indicações que afirmam ou implicam que uma proposição em particular, ou conjunto de proposições, é conhecida ou acreditada. Lógica Epistêmica, na opinião de algumas autoridades, empresta-se também, como a lógica alética, à formalização em termos da noção de mundos possíveis.

Talvez a interpretação mais corrente do conceito de abordagem funcional do estudo da linguagem, esteja relacionada ao estabelecimento de princípios gerais relacionados ao uso. Outro aspecto é a relação entre funções de linguagem e a própria língua. Acredita-se que a língua é moldada e determinada pelo uso que se faz dela.

As funções sociais da língua claramente determinam o conjunto das *variedades* de língua [...]; a escala de registros, ou repertório lingüístico, de uma comunidade ou de um indivíduo deriva do conjunto de usos da língua nessa cultura ou sub-cultura particular. (HALLIDAY, p. 125/6)

Em contrapartida, a abordagem behaviorista faz parte da teoria de aquisição de língua materna e muitos métodos de ensino de língua estrangeira foram desenvolvidos baseados nela. De acordo com essa abordagem, a aquisição se dá por processos de formação de hábitos em termos de estímulos-respostas, mediados por um discurso. Leonard Bloomfield (1887-1949) foi um grande proponente do método behaviorista. A concepção de língua adotada por Bloomfield é materialista e mecanicista, embasada no empirismo de Skinner. Assim sendo, a aquisição da linguagem seria o resultado de uma exposição à língua e, assim como os demais comportamentos humanos, resultado da formação de hábitos.

É notório que uma língua não é um conjunto de frases ou palavras isoladas. Não se pode dizer que uma pessoa aprendeu uma língua simplesmente porque sabe, como resposta a um estímulo, responder a uma simples pergunta com uma frase dessa mesma língua. Existe na própria língua uma estrutura, um sistema que a define e a diferencia das demais. Cada língua é composta de regras gramaticais, em seu interior, que faz com que seu sistema funcione e a identifique como tal. Tudo na língua é funcional. Por essa razão é que é possível afirmar que o funcionalismo possui um papel fundamental no ensino de línguas.

Muitas pesquisas sobre aquisição de língua 2 (L2) tiveram início a partir de questionamentos sobre aquisição de língua materna (L1). Conclui-se que, abordagens sobre a aprendizagem sejam resultados de questionamentos em aquisição de L2. Alguns autores fazem distinção entre o processo de aquisição e o de aprendizagem. De acordo com a teoria de S. D. Krashen (1985), por exemplo, a aquisição é responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa: habilidades desenvolvidas subconscientemente. Isso ocorre através da familiarização com a característica fonética da língua, sua estruturação de frases, seu vocabulário, tudo decorrente de situações reais, bem como pela assimilação das diferenças culturais e adaptação à nova cultura. Logo, o processo de aquisição se dá por assimilação, através de imersão.

Diferentemente, a aprendizagem depende de certo esforço intelectual por parte do aprendiz e procura produzir conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e de suas irregularidades, e preconiza a memorização de vocabulário fora de situações reais. Este conhecimento atua na função de monitoramento da fala. Entretanto, o efeito deste monitoramento sobre o desempenho da pessoa, depende muito de cada um. O processo de aprendizagem se dá por memorização, através de um estudo formal.

Krashen utiliza os aspectos conscientes e inconscientes para fazer a distinção entre os processos de aquisição e de aprendizagem. MacLaughlin (1987) adverte que essa distinção não é tão definida porque, mesmo num ambiente formal como a sala de aula, o aluno pode estar utilizando processos inconscientes ao produzir a língua estudada.

Apesar de vários autores não fazerem distinção entre aprendizagem e aquisição, é possível notar que existe uma diferença entre os dois processos, por isso, é que foi adotado o termo aprendizagem ao invés de aquisição no presente trabalho. É importante ressaltar o fato de que, em se tratando de língua materna, como foi visto na teoria funcionalista de Halliday (1976), há uma ordem de aquisição das funções da linguagem pela criança. Por conseguinte, é relevante verificar se o mesmo acontece com a aprendizagem. De acordo com Bailey, Madden e Krashen (1974, apud. FIGUEIREDO, 2004, p. 28), há uma ordem de aquisição dos morfemas tanto para crianças de diferentes nacionalidades que tiveram o inglês como língua 2, como para adultos em processos de aquisição.

IV. CONCLUSÃO

Halliday (1976) propõe um estudo da linguagem a partir de uma abordagem funcional, investigando como a língua é usada, a que propósitos a língua se serve e como cada indivíduo é capaz de atingir tais propósitos através da fala, da audição, da leitura e da escrita. Isso significa procurar explicar a língua em termos funcionais, em outras palavras, isso seria verificar se a forma da linguagem tem sido modelada pelas funções que tem desenvolvido para servir. O lingüista sugere, ainda, uma interpretação funcional para o desenvolvimento inicial da linguagem da criança.

De acordo com Halliday (1976, p. 154-155) uma das funções da linguagem é proporcionar interação entre pessoas e isso inclui participação na interação lingüística. Na participação define-se o papel comunicativo adotado pelo falante. De acordo com esse papel ele pode permitir, manifestar condições sociais, atitudes individuais e sociais, avaliar, julgar, etc. O papel comunicativo pode ser definido através do modo pelo qual o falante escolhe para se expressar, mas é o ouvinte que anui potencialmente o que foi definido pelo falante.

Numa sala de aula, significa dizer que o aprendiz utilizará as estruturas conhecidas por ele a um propósito comunicativo. Como a única língua conhecida é a materna, em níveis elementares de aprendizagem, é comum o aluno cometer diversos tipos de erros. A fim de estabelecer princípios não generalizantes para sua teoria Halliday (1976, p. 136) discorre sobre os atos de fala entendendo-os como uma seleção simultânea de opções inter-relacionadas, os quais envolvem um “exercício criativo e repetitivo de opções em situação e ambientes sociais e pessoais”. Se a linguagem serve para diferentes necessidades de seus ‘usuários’ cabe então saber de que forma ela manifesta seu próprio “conteúdo”.

O português e o italiano são línguas derivadas do latim. Em decorrência disso, muitos vocábulos, conhecidos como falsos amigos, podem ser usados de forma equivocada. No caso dos modais italianos ‘dovere’ e ‘potere’, a forma da primeira pessoa do singular ‘posso’ e ‘devo’ é exatamente igual à do português. Fica difícil, em uma análise de nível tão elementar, afirmar categoricamente que o aluno aprendeu a estrutura da língua estrangeira, ou se está apenas usando as formas da sua língua materna. Foram observados nos dados que algumas estruturas emergem de maneira bastante natural na sala de aula. Em outros casos, as estruturas são reflexos da língua materna. No caso da modalidade, ainda não foi possível, pelos dados, dizer que se deve a um ou ao outro caso.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva de ensino de línguas*: Goiânia, ed. da UFG, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *Estrutura e função da linguagem*. (tradução de Jesus A. Durigan) In: LYONS, John. (org.) *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. 134-160.

KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. “A modalidade”. In: Ingedore G. Villaça Koch (org.). *Gramática do Português Falado*. V. 6. 2ª. ed. Campinas: Editora da UNICAMP/ FAPESP, 1997.

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