



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RAIMUNDA IRANEIDE TEIXEIRA MARQUES**

**PROPOSTA DE ENSINO DA MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA NA**  
**INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

**FORTALEZA**

**2021**

RAIMUNDA IRANEIDE TEIXEIRA MARQUES

**PROPOSTA DE ENSINO DA MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA NA  
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof. Dr. Márcia Teixeira Nogueira.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M32p Marques, Raimunda Iraneide Teixeira.  
Proposta de ensino da modalização epistêmica na interpretação e produção de textos argumentativos /  
Raimunda Iraneide Teixeira Marques. – 2021.  
173 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.

1. Funcionalismo. 2. Modalização epistêmica. 3. Ensino de gramática. 4. Habilidades linguístico-discursivas. I. Título.

CDD 400

---

RAIMUNDA IRANEIDE TEIXEIRA MARQUES

**PROPOSTA DE ENSINO DA MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA NA  
INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

APROVADA EM: 05/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha família.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA, por quem tenho grande admiração, pela orientação sempre cuidadosa, pela paciência e compromisso. Sou muito grata pelas valiosas intervenções, por ter confiado em mim e por ter contribuído para a realização dessa conquista.

À Profa. Dra. MARIA EDNILZA OLIVEIRA MOREIRA, pelas importantes contribuições ao participar da qualificação de meu projeto. Também tive a honra de ser sua aluna na disciplina de *Gêneros Textuais e/ou Discursivos nas Práticas Sociais*. A paixão e o entusiasmo com que se reporta à sala de aula são cativantes.

À Profa. Dra. LÉIA CRUZ DE MENEZES, pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições ao participar da qualificação de meu projeto.

A todos os PROFESSORES DO PROFLETRAS da UFC, pelas aulas incríveis que contribuíram para a minha formação.

À Profa. Dra. ÁUREA ZAVAN, pelo cuidado e empatia com que sempre nos tratou.

À ANA CRISTINA, secretária do PROFLETRAS, por sempre nos manter informados e por estar sempre disponível.

Ao NÚCLEO GESTOR da EEFM ANASTÁCIO ALVES BRAGA, pelos horários reservados para minha dedicação ao mestrado.

Aos meus COLEGAS do PROFLETRAS, pelo companheirismo e incentivo, pelas trocas de aprendizagem.

“É inegável o valor da teoria para compreender os fenômenos, e qualquer fenômeno pode ser reduzido a objeto de estudos. Uma teoria constrói modelos, faz abstrações, deixa resíduos.” (GERALDI, 2010. p. 184).

“Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.” (MANOEL DE BARROS).

## RESUMO

Este trabalho tem caráter propositivo e fundamenta-se no Funcionalismo linguístico para a elaboração de uma proposta de ensino dos modalizadores epistêmicos em uso em textos argumentativos, visando a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos alunos do 9º ano, na produção e interpretação desses tipos de textos. A relevância da abordagem pedagógica desses recursos linguísticos assenta-se em três justificativas básicas. A primeira está pautada no fato de, no contexto atual, os cidadãos se posicionarem sobre os mais diversos assuntos sem, muitas vezes, preocuparem-se com o como dizem o que dizem. Isso requer habilidades que precisam ser ensinadas, e os modalizadores epistêmicos, por sua natureza essencialmente interpessoal, ao se adequarem aos contextos discursivos das interações verbais, constituem importantes aliados. A segunda, diz respeito ao fato de ser a modalização dos enunciados um processo bastante sensível à natureza das práticas discursivas, manifestando-se de modo diferente em diferentes gêneros discursivos. E, por fim, uma última justificativa para a elaboração dessa proposta é o fato de as gramáticas escolares e os livros didáticos praticamente não abordarem o tema dos modalizadores. Cabe ressaltar, entretanto, que a modalização dos enunciados ganhou maior visibilidade nas orientações oficiais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais. A proposta de atividades toma por base três aspectos: i) quanto ao tipo de atividade – *linguística, epilinguística e metalinguística* (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2002, 2012); ii) quanto ao tipo de ensino – *prescritivo, descritivo e produtivo* (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENSON, 1974); e iii) quanto aos eixos do ensino de gramática – *gramática e reflexão, gramática e produção/interpretação de sentidos e gramática e variação* (VIEIRA, 2018). A pesquisa, de cunho teórico-propositiva, sustenta-se em referencial teórico constante em Neves (2008, 2011, 2018, 2018b), Hengeveld (2004), Hengeveld e Mackenzie (2008), Nogueira (2004, 2006, 2007, 2007b, 2011, 2014), Castilho (2019), Koch (2011), entre outros. Espera-se, com as atividades propostas no Caderno Pedagógico (APÊNDICE), contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas que permitam ao aluno perceber as implicações da modalização epistêmica para a escrita e a produção de sentidos, ampliando, ainda, o seu repertório linguístico.

**Palavras-chave:** funcionalismo; modalização epistêmica; ensino de gramática; habilidades linguístico-discursivas.

## ABSTRACT

This work has a propositional character and is based on Linguistic Functionalism for the development of a teaching proposal for epistemic modalizers in use in argumentative texts, aiming to contribute to the development of linguistic-discursive skills in 9th grade students, in production and interpretation of these types of texts. The relevance of the pedagogical approach of these linguistic resources rests on three basic justifications. The first one is ruled on the fact that, in the current context, citizens take a stand on the most several issues without, often, worrying about how they say what they say. This requires skills that need to be taught, and epistemic modalizers, due to their essentially interpersonal nature, when adapting to the discursive contexts of verbal interactions, constitute important allies. The second concerns the fact that the modalization of utterances is a process that is very sensitive to the nature of discursive practices, manifesting itself differently in different discursive genres. And, finally, a final justification for the elaboration of this proposal is the fact that school grammars and textbooks practically do not address the theme of modalizers. It is noteworthy, however, that the modalization of utterances gained greater visibility in the official guidelines of the Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) for Portuguese teaching in Elementary School – final years. The proposed activities are based on three aspects: i) regarding the type of activity – *linguistic*, *epilinguistic* and *metalinguistic* (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2002, 2012); ii) regarding the type of teaching – *prescriptive*, *descriptive*, and *productive* (HALLIDAY, McINTOSH and STREVEENS, 1974); and iii) regarding the axes of grammar teaching – *grammar and reflection*, *grammar and production/interpretation of meanings* and *grammar and variation* (VIEIRA, 2018). The research, of a theoretical and propositional nature, is supported by a constant theoretical framework in Neves (2008, 2011, 2018, 2018b), Hengeveld (2004), Hengeveld and Mackenzie (2008), Nogueira (2004, 2006, 2007, 2007b, 2011, 2014), Castilho (2019), Koch (2011), among others. It is expected, with the activities proposed in the Pedagogical Notebook (APPENDIX), to contribute to the development of linguistic-discursive skills that allow the student to understand the implications of epistemic modalization for writing and the production of meanings, further expanding their repertoire linguistic.

**Keywords:** functionalism; epistemic modalization; grammar teaching; linguistic-discursive skills.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do Funcionalismo linguístico .....	23
Quadro 2 – Habilidades relativas ao objeto de conhecimento modalização .....	62
Quadro 3 – Planejamento dos encontros .....	107

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Pressupostos teórico-metodológicos do Funcionalismo linguístico .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.1</b>	<i>Reflexões de funcionalistas sobre o ensino de língua portuguesa.....</i>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Síntese conclusiva .....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>A MODALIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Modalidade: aspectos conceituais .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.1</b>	<i>A manifestação da categoria modalidade .....</i>	<b>37</b>
<b>3.2</b>	<b>A modalidade epistêmica .....</b>	<b>43</b>
<b>3.3</b>	<b>O uso dos modalizadores no contexto dos gêneros textuais .....</b>	<b>51</b>
<b>3.3.1</b>	<i>Modalização em textos argumentativos .....</i>	<b>54</b>
<b>3.4</b>	<b>Síntese conclusiva .....</b>	<b>56</b>
<b>4</b>	<b>O TRATAMENTO DA MODALIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1</b>	<b>A modalização dos enunciados segundo as diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa (PCN e BNCC) .....</b>	<b>58</b>
<b>4.2</b>	<b>Os modalizadores em livros didáticos de língua portuguesa .....</b>	<b>68</b>
<b>4.3</b>	<b>O ensino da modalização dos enunciados: o que dizem os estudiosos da linguagem? .....</b>	<b>79</b>
<b>4.4</b>	<b>Síntese conclusiva .....</b>	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1.1</b>	<i>A pesquisa-ação .....</i>	<b>90</b>
<b>5.2</b>	<b>Natureza das atividades propostas .....</b>	<b>92</b>
<b>5.2.1</b>	<i>Quanto ao tipo de ensino .....</i>	<b>92</b>
<b>5.2.1.1</b>	Ensino prescritivo .....	<b>95</b>
<b>5.2.1.2</b>	Ensino descritivo .....	<b>95</b>
<b>5.2.1.3</b>	Ensino produtivo .....	<b>96</b>
<b>5.2.3</b>	<i>Quanto ao tipo de atividade .....</i>	<b>97</b>
<b>5.2.3.1</b>	Linguísticas .....	<b>98</b>

5.2.3.2	Epilinguísticas .....	98
5.2.3.3	Metalinguísticas .....	99
<b>5.2.4</b>	<b><i>Quanto aos eixos de ensino de gramática</i></b> .....	<b>100</b>
5.2.4.1	Gramática e reflexão .....	101
5.2.4.2	Gramática e produção/interpretação de sentido .....	102
5.2.4.3	Gramática e variação .....	104
<b>5.3</b>	<b>Síntese conclusiva</b> .....	<b>106</b>
<b>6</b>	<b>PROPOSTA DE ENSINO DOS MODALIZADORES EPISTÊMICOS EM USO EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS</b> .....	<b>107</b>
<b>6.1</b>	<b>Planejamento dos encontros</b> .....	<b>107</b>
<b>6.2</b>	<b>Descrição das atividades</b> .....	<b>109</b>
<b>6.2.1</b>	<b><i>Encontro 1</i></b> .....	<b>110</b>
<b>6.2.2</b>	<b><i>Encontro 2</i></b> .....	<b>112</b>
<b>6.2.3</b>	<b><i>Encontro 3</i></b> .....	<b>113</b>
<b>6.2.4</b>	<b><i>Encontro 4</i></b> .....	<b>115</b>
<b>6.2.5</b>	<b><i>Encontro 5</i></b> .....	<b>117</b>
<b>6.3</b>	<b>Síntese conclusiva</b> .....	<b>121</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE – MANUAL DIDÁTICO</b> .....	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neves (2002), ao tratar de questões ligadas ao ensino de gramática, argumenta que, assim como acontece em qualquer tipo de ação pedagógica, essa também deve considerar as seguintes perguntas básicas: o que é que se pretende com esse ensino? Qual o papel da gramática no que se refere aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, com vistas a melhorar o desempenho linguístico do aluno, tanto oral quanto escrito? Concordamos com a autora, pois acreditamos que seja importante o professor refletir sobre essas questões com vistas a uma mudança de postura relacionada a esse ensino. Mais que isso. Para que os objetivos a que se propõe o ensino de Língua Portuguesa sejam alcançados, é preciso que o professor invista em sua formação linguística como condição para que possa adotar como ponto de partida, no tratamento da gramática, o funcionamento da língua em seus usos efetivos.

Todavia, essa questão não se resolve facilmente. Vários autores, ao longo dos últimos anos, têm se dedicado a estudar a questão do ensino de língua materna na escola, e podemos observar, em suas palavras, frutíferas contribuições. No entanto, observamos, também, que ainda prevalece, na prática docente, o ensino de língua sob uma perspectiva tradicional, descontextualizado dos usos que fazemos da língua em situações reais de interação, o que dificulta o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos. Tal prática de ensino, centrada na descrição de categorias linguísticas descontextualizadas, na identificação de classes de palavras e em exercícios de fixação de uma nomenclatura para análise morfológica e sintática, distancia-se dos pressupostos de uma gramática voltada para o ensino funcional da língua; de uma gramática reflexiva que leva em consideração a linguagem enquanto atividade interativa, não dissociada das práticas sociais em que se realiza. Aliás, como bem pontua Silva (2004), o ensino de gramática segundo os moldes tradicionais já se mostra, há algum tempo, ineficiente para, de fato, oferecer aos estudantes a oportunidade de explicitarem as estruturas e as relações fundamentais que conformam a gramática das línguas.

Assim como os estudiosos da língua, os documentos norteadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), também direcionam para um ensino mais afeito à reflexão sobre os usos linguísticos a partir dos diversos gêneros textuais, e menos apegado à abordagem tradicional. Os PCN, por exemplo, propõem que o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de gramática, tome como ponto de partida e de

chegada os mais variados textos orais e escritos, a fim de que faça sentido para o aluno e possa ampliar a sua competência linguística. A orientação é que o texto ocupe espaço central nas aulas de língua materna, e, a partir dele, os aspectos linguísticos sejam explorados de maneira a evidenciar os recursos expressivos de que a língua dispõe para a constituição dos enunciados e, por conseguinte, permitir a efetiva comunicação entre os falantes.

Assim como os PCN, a BNCC também assume a centralidade do texto, concebendo-o como unidade de trabalho com a língua, de modo que os textos sejam sempre relacionados a seus contextos de produção como forma de desenvolver habilidades referentes ao uso significativo da linguagem.

A esse respeito, vale referir Nogueira (2010). Ao chamar a atenção para a necessidade de se estimular a reflexão sobre os usos da língua no ensino de gramática, a autora assim se expressa:

A defesa da prática de produção e interpretação de textos, sem qualquer orientação para a discussão sobre as opções linguísticas que foram ou que poderiam ser feitas, associadas a sentidos que, conscientemente ou não, foram ou teriam sido produzidos em um texto, assenta-se na concepção de gramática como algo distanciado das práticas discursivas. (NOGUEIRA, 2010, p. 212).

Nogueira defende, nessa direção, o ensino de análise linguística como um importante aporte para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e produção de textos, uma vez que, se bem conduzido, favorece o desempenho linguístico, levando os discentes a refletirem e a realizarem as escolhas linguísticas que se ajustem melhor aos seus propósitos comunicativos.

Feitas essas considerações, convém destacar que, nas interações verbais necessárias na vida em sociedade, os cidadãos explicitam suas opiniões, muitas vezes, em confronto com opiniões contrárias, sem que, na maioria das vezes, preocupem-se com o modo como essas opiniões são expostas, o que pode ter sérias consequências. Isso exige habilidades relacionadas não apenas ao *que se diz*, mas ao *como se diz*. Desse modo, considerando-se que a necessidade de saber *como dizer o que se diz* é fundamental nas mais diversas interações sociais, cabe à escola, espaço institucional reconhecidamente responsável pela orientação do bom uso linguístico, proporcionar aos educandos o desenvolvimento de tais habilidades.

A BNCC, ao se referir às novas práticas de linguagem contemporâneas que, de acordo com o documento, envolvem tanto os novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, quanto as novas formas de produção, de configuração, de disponibilização, de replicação e de interação, assim orienta:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, P. 69)

Se a ampliação e/ou o desenvolvimento de habilidades discursivas são essenciais para as interações verbais, podemos antever que um ensino baseado na metalinguagem, na análise da frase solta e descontextualizada, um ensino que tem como preocupação central a prática de atividades de natureza estritamente taxonômica, não pode dar conta de promover habilidades linguísticas para o uso e, conseqüentemente, a ampliação da competência discursiva dos falantes. Como bem nos diz Antunes (2010, p. 47), “[...] não é analisando frases que desenvolvemos nossas competências para receber e produzir, de forma compreensiva e relevante, textos de diferentes tamanhos e complexidades”. O exposto nos permite, então, afirmar: o ensino dos elementos gramaticais deve elucidar a função<sup>1</sup> que tais elementos exercem dentro do texto.

Nesse sentido, na perspectiva de um ensino reflexivo da gramática, como assumimos nesta pesquisa, o processo de modalização dos enunciados e, de modo particular, os modalizadores epistêmicos, são importantes recursos linguísticos que devem se ajustar ao contexto discursivo da interação verbal. Sobre esses recursos, consideramos relevante destacar que eles evidenciam o grau de comprometimento do enunciadador em relação ao que diz. Os modalizadores epistêmicos são, portanto, importantes mecanismos linguísticos que colaboram para a construção dos sentidos e efeitos pretendidos, e o ensino de estratégias linguísticas a eles associadas certamente contribuirá para o desenvolvimento de habilidades ligadas não apenas à interpretação, mas também à produção textual.

Diferentes estudos (NOGUEIRA, 2007, 2013; MENEZES, 2006; PESSOA, 2007; MARINO NETO, 2006) realizados sobre os modalizadores e sua manifestação em diferentes gêneros textuais revelam que a modalização dos enunciados é um processo bastante sensível à natureza das práticas discursivas (discurso político, artigo científico, termo de depoimento, sermão religioso, crônica jornalística, reportagem, anúncio publicitário, artigo de opinião etc.). Enfim, a modalização se manifesta de modo diferente em diferentes gêneros discursivos,

---

<sup>1</sup> O termo função possui várias acepções. Nichols (1984), cita alguns sentidos para o termo: função como propósito; função como contexto; função como relação; e função como significado. Com base na referida autora, compreendemos, neste trabalho, função como referência ao papel exercido por um dado elemento estrutural no todo mais amplo da linguagem e da comunicação. Também Neves (2018), em seu livro *Gramática funcional: interação, discurso e texto*, procura definir o termo *função*.

o que reforça, mais uma vez, a pertinência de sua abordagem nas aulas de língua portuguesa, ajustando seus sentidos e efeitos, à esfera, ao propósito e ao estilo desses gêneros.

Entretanto, o tratamento da modalização dos enunciados parece não ter o espaço que deveria ter no ensino de língua materna. Pressupomos que um dos motivos para essa falta de atenção esteja relacionado ao fato de que, nas gramáticas pedagógicas e, também, nos livros didáticos, tais recursos não ocupem o espaço que deveriam ocupar. Com relação às gramáticas, há o tratamento da categoria designada pelo termo “modo”, porém, em geral, apenas para tratar do modo verbal, isto é, das alterações que os verbos em português apresentam de acordo com três modos: Indicativo, Subjuntivo e Imperativo. Na verdade, nessas gramáticas, os conteúdos são apresentados sob a perspectiva da gramática tradicional.

De acordo com Nogueira (2010), a modalização se constitui na enunciação, e a gramática tradicional não contempla o ato enunciativo. Já nos livros didáticos, particularmente na coleção<sup>2</sup> por nós consultada, notamos um avanço significativo no que diz respeito aos recursos expressivos de modalização, porém, ainda necessita de exploração mais efetiva quanto aos seus sentidos e efeitos. Talvez o tratamento dado à modalidade nas gramáticas explique sua ausência como tema nos livros didáticos de língua portuguesa.

Todavia, embora defendamos que as gramáticas e os livros didáticos deveriam contemplar o fenômeno modalização, assim como o fazem com outros fenômenos linguísticos, entendemos que esses materiais não podem dar conta da complexidade de uma língua. E, nesses termos, cabe ao professor ir além do que trazem esses materiais didáticos com o intuito de enriquecer a sua prática e tornar o ensino mais produtivo para os estudantes.

Sabemos, ainda sobre o livro didático, que muitas vezes se constitui o principal instrumento de ensino para o professor, chegando este a atuar com certa dependência em relação ao livro. Talvez isso se deva a cobranças da escola; talvez a dificuldades formativas que dificultam a apropriação de conhecimentos na área de didática do ensino de línguas, principalmente os relativos à teoria funcionalista, que compreende a gramática como maleável às pressões dos usos pelos falantes de uma língua. Em outros termos, o professor da Educação Básica, conta com escassez de tempo para refletir sobre sua prática e/ou investir em sua formação. Então, ele acaba, na maioria das vezes, pautando o seu fazer pedagógico no livro didático apenas; numa abordagem de ensino que privilegia a metalinguagem e isso acaba limitando a prática de ensino, que deixa de levar em consideração a ocorrência dos elementos linguísticos dentro das práticas de interação verbal.

---

<sup>2</sup> No capítulo 4 apresentaremos algumas reflexões sobre o tratamento da modalização numa coleção de livros didáticos.

Nesse contexto, este estudo se apresenta como uma tentativa de contribuição ao ensino de gramática, mais especificamente, ao ensino dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos. Para tanto, temos como objetivo geral: elaborar uma proposta de atividade de ensino dos modalizadores epistêmicos, tendo em vista o uso desses recursos linguísticos em textos argumentativos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas dos alunos do 9º ano na produção e interpretação desses textos. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Propor uma sequência de atividades de ensino dos modalizadores epistêmicos, tendo por base a orientação funcionalista para o ensino de gramática;
- Instigar a reflexão sobre os sentidos e efeitos produzidos pelos recursos de modalização epistêmica em gêneros do tipo argumentativo;
- Contribuir para a ampliação do repertório dos recursos de modalização epistêmica em língua portuguesa;
- Desenvolver a consciência sobre a adequação de recursos de modalização epistêmica tendo em vista as especificidades (propósito, registro, estrutura composicional) dos gêneros discursivos.

Há um número relativamente grande de estudos sobre a modalização, dentre os quais, citamos as pesquisas<sup>3</sup> de Gonçalves (2015), Melchior (2015), Oliveira (2017) e Xavier (2018), por terem sido desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e evidenciam a importância do ensino dos modalizadores para a compreensão ou para a produção textual. Ressaltamos que tais pesquisas acrescentam resultados valiosos que confirmam a pertinência do tratamento da modalização dos enunciados nas aulas de língua portuguesa, uma vez que mostram que os modalizadores são recursos inerentes às práticas de linguagem, instanciando-se em diferentes gêneros e manifestando-se de diferentes formas.

Acreditamos, entretanto, que o trabalho que aqui empreendemos diferencia-se das pesquisas aqui referidas, primeiramente porque elegemos um subtipo modal, o epistêmico, em uso em textos argumentativos, como foco de nossa proposta didática, visando ao desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas relativas a esses recursos na produção e interpretação desse tipo de texto. Em segundo lugar, porque a sequência de atividades que aqui propomos está baseada em três aspectos: i) tipo de atividade – linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2002, 2012); ii) tipo de ensino – prescritivo,

---

<sup>3</sup> No capítulo, apresentaremos, ainda que brevemente, cada uma das pesquisas referidas.

descritivo e produtivo (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS, 1974); e iii) eixos do ensino de gramática – gramática e reflexão, gramática e produção/interpretação de sentido e gramática e variação (VIEIRA, 2018).

No que concerne à metodologia, elegemos a pesquisa-ação como instrumento de realização deste trabalho. Entretanto, julgamos ser necessária uma ressalva. Sabemos que a pesquisa-ação consiste em quatro fases: “planejar uma melhora da prática; agir para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; e avaliar os resultados da ação” (TRIPP, 2005, p. 446). No entanto, nesta pesquisa, não foi possível cumprir todas essas etapas, tendo em vista que, em virtude da pandemia de *Covid-19*, as escolas foram obrigadas a suspender as aulas presenciais por longo período. Dessa forma, seguindo a orientação da Coordenação Geral do Profletras, a presente pesquisa consiste na elaboração de uma proposta de atividades sobre o tema em estudo, classificando-se, portanto, como um estudo teórico-propositivo. Todavia, consideramos válida a escolha pela pesquisa-ação, uma vez que pretendemos que a proposta por nós desenvolvida seja aplicada e avaliada por outros professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Desejamos, ainda, que o professor do Ensino Fundamental, ao assumir também o papel de pesquisador, inspire-se nas características da pesquisa-ação para planejar melhor sua prática docente.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do Funcionalismo linguístico conforme Neves (2018b) e algumas reflexões de autores funcionalistas sobre as contribuições dessa teoria linguística ao ensino de Língua Portuguesa, e, em particular, ao tratamento da gramática.

No terceiro capítulo, cujo título é *A modalização dos enunciados*, abordamos, à luz de autores como Neves (2018), Nogueira (2007), Hengeveld (2004), Hengeveld e Mackenzie (2008), entre outros, os aspectos conceituais dessa categoria linguística, seus meios de manifestação e seu tratamento pelo Funcionalismo. Apresentamos, também, neste capítulo, mais detalhadamente, aspectos referentes à modalização epistêmica, tipologia modal foco de nossa proposta de ensino. Discorremos, ainda, sobre o uso dos modalizadores no contexto dos gêneros textuais, tentando mostrar que os recursos modalizadores se ajustam, em seus sentidos e efeitos, aos diferentes gêneros, concedendo atenção especial aos gêneros que têm como sequência predominante a argumentativa.

No quarto capítulo, descrevemos as orientações dos documentos oficiais para o ensino de língua Portuguesa (PCN e BNCC) referente ao tratamento da modalização dos enunciados. Demonstramos, em linhas gerais, o espaço concedido a esses recursos

expressivos em uma coleção de livros didáticos destinada ao público dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre a consulta a essa coleção de livros didáticos, esclarecemos que o objetivo é ter pistas quanto ao ensino desses recursos expressivos nesses materiais. Também apresentamos as contribuições de pesquisas realizadas no contexto do Profletras sobre os modalizadores.

O quinto capítulo destinamos à apresentação da metodologia adotada neste estudo, descrevendo a caracterização da pesquisa e a natureza das atividades propostas.

No sexto capítulo, traçamos o perfil da nossa proposta de ensino da modalização epistêmica. Aqui, apresentamos o planejamento dos encontros e a descrição das atividades propriamente ditas.

Por fim, no sétimo capítulo, trazemos algumas conclusões, retomando os pontos principais discutidos ao longo do trabalho, bem como nossas expectativas quanto à sua contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. O Caderno Pedagógico, com orientações específicas de nossa proposta aos professores de Língua Portuguesa, encontra-se como apêndice nesta dissertação.

## 2 FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos teórico-metodológicos do Funcionalismo linguístico apontados por Neves (2008, 2018, 2018b) e Nogueira (2010, 2014), e as reflexões de autores como Neves (2008), Nogueira (2010, 2014) e Furtado da Cunha e Tavares (2016) sobre as contribuições dessa teoria ao ensino da Língua Portuguesa, de modo particular, ao tratamento da gramática na escola.

### 2.1 Pressupostos teórico-metodológicos do Funcionalismo linguístico

Neves (2018b, p. 15), ancorada em Halliday (1994, p. XIII), pontua que “Uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada”. Dik (1989; 1997 *apud* NEVES, 2018b) estabelece que, em uma abordagem funcional, a língua é vista, primeiramente, como um instrumento de interação social entre os seres humanos, usado principalmente para estabelecer relações comunicativas entre os usuários. Dik propõe, então, que assumir a visão funcionalista da linguagem demanda considerar como os falantes utilizam a língua a serviço da comunicação, de modo a estabelecer uma interação eficaz, ou seja, entender e se fazer entender por meio da linguagem.

Encontramos em Neves (2018b) que o tratamento funcionalista de uma língua natural toma como questão basilar de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua. Ou seja, é preocupação nos estudos funcionalistas verificar como os usuários de uma língua, através de expressões linguísticas, interagem entre si, fazendo-se entender de maneira eficiente. Daí afirmarmos, em consonância com Neves, que a abordagem funcionalista põe em análise a *competência comunicativa* – entendida como a capacidade que tem o indivíduo de empregar a língua adequadamente nas diversas situações comunicativas. Isso implica no tratamento funcional da linguagem baseado na integração dos componentes sintaxe, semântica e pragmática, o que implica, ainda, no entendimento de que a gramática de uma língua só pode ser adequadamente descrita e explicada, levando-se em consideração toda a situação comunicativa, o que envolve o propósito do evento de fala, seus participantes e o seu contexto discursivo.

No que se refere à integração de componentes na gramática funcional, achamos por bem comentar que o aparato funcionalista supera a visão do Formalismo<sup>4</sup> acerca da concepção de língua, justamente porque este se ocupa do estudo da estrutura linguística de forma compartimentada (BEAUGRANDE 1993, apud NEVES, 2018b), sendo, nessa perspectiva, a sintaxe autônoma em relação à semântica, e as duas autônomas em relação à pragmática. Diferentemente, o Funcionalismo, como já pontuamos, propõe a integração entre os três componentes, sendo a pragmática o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser abordadas.

Com relação aos princípios que dirigem a análise de orientação funcionalista, Neves<sup>5</sup> destaca os seguintes:

- a) a forma dos enunciados é entendida como dependente de suas funções, isto é, a teoria gramatical deve integrar o estudo da forma, do significado e do uso (o inter-relacionamento entre sintaxe, semântica e pragmática);
- b) as regularidades das línguas podem ser explicadas a partir das situações de uso, ou seja, a gramática funcional considera a relação entre o estudo da estrutura da língua e o uso da língua;
- c) a língua não é um organismo autônomo, já que guarda, em sua estrutura interna, hierarquias;
- d) as formas da língua são meios para se atingir um fim, e não um fim em si, o que equivale dizer que as formas linguísticas são o caminho que leva às descobertas do seu funcionamento.

Assumindo tais pressupostos, a autora supracitada elenca como questões de interesse em uma investigação de orientação funcionalista:

1. As relações entre discurso e gramática: porque é o discurso que conforma a gramática, e, principalmente, porque ele nunca se encontra despido da gramática;
2. A liberdade de organização da linguagem dos falantes: porque o falante processa sempre (e apenas) estruturas regulares da língua, mas, dentro das restrições construcionais do sistema, é ele que faz as escolhas que podem levar aos resultados de sentido e aos efeitos pragmáticos pretendidos;
3. A distribuição de informação e a criação de relevos, a serviço do fluxo de informação (governando o fluxo de atenção): porque, inerentemente, eventos têm

---

<sup>4</sup> Em linhas gerais, a visão formalista analisa a linguagem como um objeto autônomo, sendo seu interesse investigar a estrutura linguística independentemente do uso. A gramática formal interpreta a língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares (NEVES, 2018b). Os maiores expoentes do pensamento linguístico Formalismo são Bloomfield (1935) e Chomsky (1957, 1965).

<sup>5</sup> *Ibid.*

importância comunicativa, mas é o falante que lhes confere relevo, segundo seus propósitos;

4. O fluxo de informação e o fluxo de atenção: porque no discurso há sempre uma informação que flui, mas é o falante que dirige, dentro de um ponto de vista, aquilo que ‘empacota’ a informação, para apresentá-la ao ouvinte;
5. As línguas naturais no seu uso efetivo, exatamente no funcionamento discursivo: porque, não importa qual o nível estrutural em questão, a análise vai a toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto, envolvendo atividade discursiva e produção textual;
6. A gramaticalização e suas bases cognitivas: porque a atividade do discurso pressiona o sistema, chegando a reorganizar o quadro das estruturas linguísticas, embora dentro de regularidades previsíveis;
7. A motivação icônica e a competição de motivações: porque forças externas ao sistema interagem com forças internas, em contínua busca e manutenção de equilíbrio;
8. A fluidez de categorias e a prototipia: porque, no lento processo de extensão de membros de uma categoria, há uma constante alteração de limites, com redefinição de protótipos. (NEVES, 2018b, p. 31-32)

Destacam-se, nessas questões, conforme o pensamento de Neves, os seguintes pontos centrais de uma gramática funcional: o uso (em relação ao sistema), já que estuda a língua nas situações concretas em que acontece; o significado (em relação à forma), uma vez que os estudiosos funcionalistas concebem a língua como uma estrutura maleável, suscetível a mudanças e/ou alterações; e o social (em relação ao individual), pois é concebida como uma atividade social em que forças externas ao sistema interagem com forças internas numa busca constante por manutenção de equilíbrio.

Destacamos, ainda concernente às características gerais da teoria funcionalista, o que afirma Nogueira (2006, p. 38):

Em todas as vertentes funcionalistas, encontra-se o interesse em investigar a língua como sistema não-autônomo, sensível a pressões das diferentes demandas de uso no contexto das interações verbais. Portanto, o caráter instrumental da língua está longe de colocá-la, como se diz, como objeto pronto para o uso. Além disso, a língua, que se constitui na relação dialética com os indivíduos em interação, é social e cognitivamente determinada, mas tem a funcionalidade também associada ao seu caráter de sistema.

Dessa forma, o aparato funcionalista orienta um ensino da língua a partir dos usos que dela fazemos em nossas interações cotidianas, evidenciando que a gramática se faz na interação e está a serviço da interpretação e produção de sentidos, devendo assentar-se, portanto, na reflexão sobre os usos. Logo, a função precípua do ensino de gramática é analisar as escolhas linguísticas que os usuários realizam em contextos reais de comunicação.

O quadro a seguir, com informações retiradas de Neves (2018b, p. 59), sintetiza o que procuramos expor até agora sobre o Funcionalismo linguístico.

**Quadro 1 – Características do Funcionalismo linguístico.**

<b>TÓPICOS</b>	<b>PARADIGMA FUNCIONAL</b>
<b>Como definir a língua</b>	Como instrumento de interação social.
<b>Principal função da língua</b>	É a comunicação.
<b>Correlato psicológico</b>	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
<b>O sistema e seu uso</b>	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
<b>Língua e contexto/situação</b>	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
<b>Aquisição da linguagem</b>	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural.
<b>Universais linguísticos</b>	Explicam-se em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.
<b>Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática</b>	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, por via da semântica.

Fonte: NEVES, 2018b, p. 59 (adaptado).

Ainda sobre o paradigma funcional, mais especificamente sobre a relação entre texto e gramática, citamos Neves (2018, p. 15), para quem

Colocar como foco de observação a construção do sentido do texto é desvendar o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. Colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação. Observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo que o funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo-textual (por exemplo, a referência, uma instrução de busca que transcende os rígidos limites da estrutura sintática).

Essa ponderação de Neves evidencia a relevância da gramática da língua em uso, ou seja, da gramática funcional para um tratamento efetivo da língua com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Todavia, cabe destacar que a abordagem funcionalista não ignora o estudo das estruturas linguísticas, mas as considera mediadoras das interações sociais, sendo por essas interações configuradas. Dito de outro modo, é o uso, a relação locutor/ interlocutor, o propósito comunicativo que determina a organização linguística, a escolha de expressões linguísticas que os usuários realizam para estabelecer a comunicação.

### ***2.1.1 Reflexões de funcionalistas sobre o ensino de Língua Portuguesa***

Terminada essa breve incursão sobre os pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria linguística que leva em consideração a língua em uso, passamos a abordar algumas reflexões de estudiosos da língua sobre as contribuições da perspectiva funcionalista para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, de gramática.

Furtado da Cunha e Tavares (2016), ao refletirem sobre a distância existente entre a língua apresentada nos compêndios gramaticais e a língua utilizada nas interações cotidianas, argumentam que

[...] o desafio, ao que parece, é fazer com que se entenda que a complexidade de uma língua pode e deve ser descoberta a partir de uma reflexão coerente, de uma prática de ensino baseada nos fatos que essa língua realmente revela, não permitindo, principalmente, que um conjunto de regras de uso de escrita padrão se transforme, isoladamente, no objetivo final do processo. (FURTADO DA CUNHA e TAVARES, 2016, P. 14).

Assim, de acordo com as autoras, esse desafio nos coloca diante da necessidade de concebermos a língua enquanto atividade social atrelada ao uso comunicativo nas interações cotidianas e por ele configurada. Em outros termos, se tomamos a língua sob essa perspectiva, não podemos restringir seu estudo à classificação de palavras em termos de categorias ou classificação das funções sintáticas, enfim, à análise da sua forma. Considerar a língua em uso implica um tratamento que privilegie o seu funcionamento dentro dos mais diversificados eventos interativos a partir dos quais a comunicação humana se concretiza.

Para Furtado da Cunha e Tavares (2016), no entanto, as questões gramaticais, no ensino de língua materna, recebem, em geral, um tratamento artificial, desvinculado das situações de uso. Ponderam que

A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, etc) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos. (FURTADO DA CUNHA e TAVARES, 2016, p. 15)

Ainda sobre esse ensino, as pesquisadoras criticam o fato de, além de terem uma abordagem divorciada do uso, as unidades gramaticais serem trabalhadas de modo compartimentado, isto é, as classes de palavras e funções sintáticas são abordadas uma a uma, como se, para a construção do discurso, não interagissem umas com as outras e ao mesmo

tempo. Acrescentam que esse tratamento priva os alunos de refletirem sobre a língua e de perceberem que as relações de sentido perpassam todo o texto, não estando reduzidas, portanto, à oração.

Nesses termos, vislumbrando um ensino de língua mais prazeroso e produtivo tanto para o professor quanto para os estudantes, as estudiosas acima citadas recomendam dois passos: o primeiro diz respeito à formação do professor, ou seja, um conhecimento mais aprofundado por parte desse profissional sobre a estrutura e funcionamento da língua. Na verdade, esse ponto merece bastante atenção, tendo em vista que o professor precisa investir em sua formação continuamente. O segundo passo é referente à articulação entre os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua (os níveis sintático, semântico e pragmático). O professor de língua portuguesa precisa entender que, embora tais aspectos sejam conceitualmente independentes, eles devem ser abordados de forma articulada, já que representam faces de um mesmo objeto (FRUTADO DA CUNHA e TAVARES, 2016).

Sobre a questão da formação do professor de português, referimos Nogueira (2014) que, ao refletir sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua, avalia:

Para conduzir uma aula que tenha como objetivo a reflexão sobre o uso da língua, a ampliação da competência discursiva na prática de interpretação, compreensão e produção de textos, mais do que sensibilidade para as questões sobre linguagem, o professor precisará de uma boa formação em teoria e análise linguística, que o habilite a relacionar as escolhas linguísticas com o processo de interação e as práticas discursivas de um modo geral. (NOGUEIRA, 2014, p. 148).

Deprendemos do exposto a importância de uma formação profissional que se desenvolve na articulação com as teorias e pesquisas linguísticas com vistas a uma abordagem mais consistente acerca dos usos e funcionamento da língua. Entra, aqui, além do tempo e da disponibilidade do profissional da educação para investir em sua formação, a qualidade dos cursos de Letras. Aliás, como muito bem pontua Neves (2008, p. 17), “[...] cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos [...]”.

Neves (2008) então defende a criação, pelas universidades, de um material de referência – teórico e prático – que possa oferecer aos professores embasamento para um tratamento mais científico das atividades atinentes à língua nas escolas. A pesquisadora acredita que essa deve ser a contribuição dessas instituições.

E a escola, enquanto espaço institucional responsável pela sistematização do conhecimento, não pode se eximir, nas aulas de Língua Portuguesa, de promover uma constante reflexão sobre a língua materna e, nessa abordagem reflexiva, contemplar as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática. (NEVES, 2008, p. 18).

Na verdade, Neves considera inócuo um trabalho com a gramática voltado para a taxonomia e para a nomenclatura “em si e por si”, nos termos da autora. Insiste que é uma necessidade olhar a gramática a partir de seus processos e funções, isto é, a partir do funcionamento da linguagem, e não reduzi-la a categorias, rótulos inertes, moldes fixos, por exemplo.

Para reforçar o exposto, apresentamos algumas reflexões feitas por Neves na conferência do *I Seminário<sup>6</sup> Pesquisadores em Formação: linguística funcional*, promovido pela UFERSA, em 2020. Ao versar sobre *A gramática funcional: processos e funções*, Neves anuncia que abordar a gramática sob a perspectiva funcional implica reconhecer, pelo menos, três exigências de exclusão de determinados procedimentos: i) rejeição a um tratamento ingênuo e fácil que procure homogeneizar os itens da língua. Segundo a linguista, devemos ter o conhecimento de que o funcionamento de algumas classes de itens pode ser explicado nos limites da oração, porém, de outros, só pode ser resolvido no funcionamento discursivo-textual; ii) rejeição a qualquer atividade de encaixamento em moldes pré-fabricados – definições, classificações. Isso equivale tanto para os que constituem a organização dentro da análise metalinguística alheia aos processos reais de funcionamento, quanto para os que representam modelos para submissão estrita a normas linguísticas sem legitimidade instituída; e iii) rejeição a qualquer modelização que ignore zonas de imprecisão ou de oscilação. Neves reforça que o imprescindível é reconhecer a fluidez da linguagem. Explica que a língua é sempre equilibrada, mas é também instável, por isso ela funciona e reflete sua constante adaptação segundo a força das pressões que se exerce sobre os usos linguísticos.

Assim como Neves, que defende um trabalho com a gramática escolar fincado no uso linguístico, Nogueira (2010) também nos chama a atenção para a necessidade de estimular a reflexão sobre os usos da língua no ensino de gramática. Para a autora,

A defesa da prática de produção e interpretação de textos, sem qualquer orientação para a discussão sobre as opções linguísticas que foram ou que poderiam ser feitas,

---

<sup>6</sup> A Conferência sobre *A gramática funcional: processos e funções* – I Seminário pesquisadores em formação: linguística funcional – foi promovida pela UFERSA, Caraúbas, RN, em 18 de ago. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=js6k5XihfmE>>.

associadas a sentidos que, conscientemente ou não, foram ou teriam sido produzidos em um texto, assenta-se na concepção de gramática como algo distanciado das práticas discursivas. (NOGUEIRA, 2010, p. 212)

Ou seja, para Nogueira (2010), a aula de gramática deve estar pautada, sobretudo, na reflexão sobre o uso da língua, na observação da língua acontecendo na constituição dos enunciados. E, para isso, a estudiosa aposta no aperfeiçoamento contínuo do professor de língua como um requisito fundamental. Frisa que os professores de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio precisam investir em sua qualificação para, assim, “aventurarem-se”, junto aos estudantes, na difícil tarefa de refletir sobre a língua em uso.

Assim, compreendemos, com as referidas autoras, que o trabalho com a gramática na escola não pode ser reduzido à memorização de regras e normas, à generalização das funções da língua, ao engessamento das classes gramaticais. Um modelo de ensino assentado na reflexão sobre os usos que fazemos da língua nas mais variadas situações comunicativas se constitui bem mais eficaz e contribui para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos.

## 2.2 Síntese conclusiva

Neste capítulo, procuramos expor, ainda que em linhas gerais, as características de uma investigação linguística de orientação funcionalista e sua contribuição para o ensino da língua. Compreendemos, com base no exposto, que a teoria funcionalista amplia o olhar sobre a língua, pois prioriza os seus usos em situações reais de comunicação, considerando, em sua análise, os propósitos da interação, os participantes envolvidos e o contexto discursivo em que essas interações acontecem. Essa condição a torna diferente da posição assumida no ensino tradicional de gramática, que considera somente a variedade padrão, tendo o seu ensino pautado principalmente na noção de “certo” e “errado”.

Apresentamos, baseados em Neves (2018, 2018b), os princípios básicos de uma abordagem funcionalista que inspiram como deve acontecer o ensino de gramática da escola, ou seja, a partir do funcionamento da linguagem em situações concretas. Isso representa, segundo Neves, levar adiante as propostas básicas de uma gramática funcional,

[...] que prevê que a interação verbal é uma atividade estruturada (com regras, normas e convenções), mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se, na linguagem (que é sempre uma interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas (regras sintáticas, semânticas,

morfológicas e pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas). (NEVES, 2018, p. 13)

Fica aí, explícito, que, conceder à gramática um tratamento funcionalista implica sim abordar os aspectos estruturais que compõem a língua, mas, inclui, prioritariamente, abordar tais aspectos de forma articulada e a partir de situações reais de interação, conduzindo à reflexão sobre as escolhas linguísticas realizadas para cada propósito comunicativo.

Entretanto, apesar das discussões e dos estudos realizados sobre o lugar que a gramática deve ocupar nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é comum, em muitas salas de aula, uma abordagem centrada no ensino das regras e classificações, como se saber quais são as regras da gramática normativa e as classes gramaticais fossem condição suficiente para um bom desempenho linguístico.

Destacamos algumas reflexões de estudiosos da linguagem como Neves (2008), Nogueira (2010, 2014) e Furtado da Cunha e Tavares (2016) sobre as contribuições do Funcionalismo linguístico para o ensino de língua materna, de modo particular, o ensino de gramática. Recomendam que as regularidades linguísticas sejam observadas no uso concreto da língua, em amostras reais de textos orais e escritos. As autoras apontam, ainda, como um dos pontos de atenção, a formação do professor de Língua Portuguesa. Acreditam que, para que o ensino de língua, de fato, atinja o objetivo a que se propõe, é necessário que o professor invista em sua qualificação e se engaje na discussão e produção do conhecimento científico sobre a língua.

Diante do exposto, cremos ser indiscutível a relevância de uma abordagem funcionalista para um tratamento da gramática que vise ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas nos alunos do ensino Fundamental e Médio.

### 3 A MODALIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS

No capítulo anterior, trouxemos para a discussão algumas considerações sobre as bases do Funcionalismo linguístico, seus pressupostos teórico-metodológicos para um tratamento da gramática que priorize os usos que fazemos da língua em situações efetivas. Passaremos, agora, a discorrer sobre o tratamento da modalidade nesse paradigma linguístico, com ênfase dada à modalidade epistêmica, objeto de interesse nesta pesquisa.

#### 3.1 Modalidade: aspectos conceituais

Os estudos sobre modalidade remontam à Antiguidade clássica, quando os lógicos formais, preocupados com a verdade/falsidade expressa nas proposições, construíram o conceito de modalidade *alética* ou *aristotélica*. Desde então, muitos estudiosos têm se dedicado a esse tema em diferentes áreas do conhecimento, talvez pelo fato de a modalidade ser uma categoria de difícil definição, talvez pela diversidade dos campos de estudo que vão da Filosofia à Linguística, ou, ainda, pelas diferentes perspectivas teóricas que tratam do assunto. Dessa forma, em virtude desse amplo e diversificado interesse pelo tema, o estudo da modalidade apresenta muitas variações conceituais, a depender do interesse de cada área.

Conforme Neves (2018), o primeiro problema que se apresenta ao investigador da modalização dos enunciados de uma língua ordinária, ou seja, de uma língua natural, é justamente o da própria conceituação da categoria modalidade. A linguista acrescenta que “conceituar modalidade é uma tarefa complexa exatamente porque esse conceito envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas do domínio conceptual implicado.” (NEVES, 2018, p. 151).

Com relação às dissensões entre os termos *modalidade* e *modalização*, Castilho (2002) concebe o primeiro como uma estratégia que consiste em apresentar o conteúdo de uma proposição conforme três formas: assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa e optativa). O segundo – modalização –, é definido pelo autor como a estratégia através da qual o falante expressa seu posicionamento em relação ao conteúdo da proposição por ele produzida, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento.

Apesar de fazer essa distinção, o autor opta por usar os dois termos indistintamente, como pode ser comprovado na citação abaixo:

Essa distinção é um pouco especiosa, pois de qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou a dúvida sobre esse conteúdo etc. Por isso, resolvemos não distinguir modalidade de modalização e, nesse texto, esses termos serão empregados sinonimamente. (CASTILHO, 2002, p. 201).

Mesmo compreendendo que modalidade e modalização, segundo Castilho, se referem a estratégias linguísticas distintas, concordamos com o linguista, pois, a nosso ver, tanto uma quanto outra expressam a relação do enunciador com o seu enunciado e, também, com o enunciatário. Por isso, neste trabalho, tomaremos um termo pelo outro.

Outra questão no que tange aos estudos sobre modalidade é a discussão em torno da existência ou não de modalização em enunciados em que ela não aparece explicitamente marcada. Neves (2018) argumenta que, sendo a modalidade, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, pode-se afirmar que não há enunciados não modalizados, o que a caracteriza, do ponto de vista comunicativo-pragmático, como uma categoria automática. A autora parte do pressuposto de que, sempre que dizemos algo, marcamos, de alguma forma, o nosso dito. Em outras palavras, os enunciados são sempre marcados pelas nossas visões de mundo, nossos julgamentos acerca do que enunciamos. Porém, Ducrot (1993) defende que o conceito de modalidade, assim como qualquer outro conceito, é opositivo, logo, se há modal, há não modal. Nesse modo de ver de Ducrot, o aspecto não modal dos enunciados assenta-se na descrição das coisas, nas informações objetivas. Já o aspecto modal, é relativo aos posicionamentos do locutor, às atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso. Sob essa perspectiva, a modalidade é categoria opcional do enunciado.

Em consonância com Neves, compreendemos que enunciar implica modalizar, uma vez que, como nos lembra a autora, é muito improvável que um conteúdo asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante. Acreditamos, assim como Neves, que, ao produzir um enunciado, o enunciador deixa impresso, ainda que sem marcas linguísticas explícitas, sua opinião e intencionalidade acerca do que diz. Assim sendo, ele não pode se eximir de posicionamento, de julgamento. Entretanto, o nosso trabalho se volta apenas para as marcas explícitas de modalização expressas pelos recursos modalizadores epistêmicos.

Entre as várias definições correntes na literatura, Halliday (2004) trata do tema considerando dois processos: *modalização* e *modulação*. Este está relacionado às escalas de obrigação e inclinação e se aplica ao que o autor chama de “propostas”. Aquele – modalização

– assenta-se entre os polos opostos da afirmação e da negação das proposições. Essa distinção entre modalização (que se aplica a proposições) e modulação (que se aplica a propostas) proposta por Halliday aproxima-se do que convencionamos identificar, respectivamente, como a distinção entre modalidade epistêmica e modalidade deôntica.

Outro ponto fundamental é referente à diferença entre Lógica modal e Linguística. Como mencionamos anteriormente, a modalidade vem sendo alvo de estudos desde a Antiguidade clássica, quando Aristóteles apresentou, no quadrado lógico, as primeiras modalidades – *aléticas* ou *aristotélicas* – que carregam noções de ‘possibilidade’ e ‘necessidade’. Tais modalidades referem-se, portanto, às noções de verdade e/ou falsidade das proposições. O estabelecimento das modalidades aléticas deu origem a outros dois eixos conceituais: os das modalidades *epistêmica* e *deôntica*. Esta corresponde ao eixo da conduta, abrangendo questões morais, legais. Aquela se situa no eixo do conhecimento, da crença do falante em relação à proposição.

Ainda sobre a relação entre Lógica e Linguística na definição da categoria modalidade, Neves (2018) explica que, embora os estudos linguísticos sobre essa categoria sejam influenciados pelos conceitos da Lógica, diferenciam-se pelos objetivos. Enquanto é preocupação da Lógica modal a estrutura formal das modalidades em termos de verdade, sem considerar a relação falante/ouvinte, a Linguística pressupõe tal relação, já que leva em consideração os interlocutores e o contexto da situação comunicativa. Nesses termos, “[...] a modalidade linguística distancia-se, portanto, da modalidade lógica por instanciar-se no contexto de um contrato epistêmico entre falante e ouvinte, o que implica a consideração do conhecimento compartilhado entre eles [...]” (NOGUEIRA, 2011, p. 61).

Para Kiefer (1987, apud NEVES, 2018), a distinção entre descrições lógicas e descrições linguísticas no tratamento da modalidade reside no fato de a tradição lógica concentrar-se nas noções de possibilidade e necessidade; e a tradição linguística considerar outros aspectos, tais como as atitudes dos falantes em relação aos estados de coisa representados.

Apesar de autores como Kiefer defenderem que a modalidade sob o ponto de vista da Lógica tem pouco a dizer sobre a modalidade em estudos da Linguística, Neves (2018) lembra-nos de que o problema das relações entre Lógica e Linguística não é de fácil esclarecimento, visto que, ao tentar distingui-las, as definições de modalidade linguística apresentam, por vezes, marcas da modalidade lógica. Isso mostra, segundo a autora, que os domínios da Lógica e da Linguística são inseparáveis.

Para concluir essa questão da relação entre modalidade lógica e modalidade linguística, citamos mais uma vez Neves (2018, p. 158) que, a partir de Givón (1984), pontua:

A investigação das modalidades na língua em uso, embora indissociável das bases lógicas que definem as proposições individuais, se redefine em função da sua inserção pragmática, ou seja, da sua inserção no evento comunicativo, no qual a expressão linguística – e, portanto, as proposições que a compõem – é apenas um elemento dentro das relações entre falante e ouvinte, suas intenções comunicativas e suas reconstruções de intenções.

Conforme Neves, *possibilidade* e *necessidade* são consideradas uma subtipologização das modalidades e, apesar de representarem categorias distintas, tais noções são dependentes e se dividem em subcategorias modais, a saber, *alética*, *epistêmica*, *deôntica*, *bulomaica* e *disposicional*. A modalidade *alética* opera no eixo da existência e diz respeito ao valor de verdade dos enunciados, refletindo uma escala que vai do necessário ao impossível, passando pelo possível e pelo contingente. Reforça a autora que essa categoria dificilmente recai sobre as línguas naturais. Neves (2018, p. 159) apresenta os seguintes exemplos:

- a) *A água **pode** ser encontrada em estado sólido, líquido ou gasoso.* (HID)<sup>7</sup>  
(possibilidade alética)
- b) *Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto Sol, não **deve** ser verão em toda a Terra?* (ATE)<sup>8</sup>  
(necessidade alética)

A modalidade *epistêmica* concerne à necessidade e à possibilidade da verdade da proposição. Opera no eixo da crença e do conhecimento. Neves (2018, p. 160) oferece os seguintes exemplos:

- c) *Lá fora, o sol da tarde **pode** estar dourando tudo.* (R)<sup>9</sup>  
(possibilidade epistêmica)
- d) - *Esta moça está lá dentro?*  
- ***Deve** estar. Quer que mande chamá-la?*  
(necessidade epistêmica)

A modalidade *deôntica*, por sua vez, refere-se à necessidade e à possibilidade de atos executados por agentes moralmente responsáveis, e está relacionada a obrigações e

<sup>7</sup> **HID** – *Hidrologia*. SOUSA PINTO, N. L. Curitiba: UFPR, 1967.

<sup>8</sup> **ATE** – *A terra em que vivemos*. CANIATO, R. 4. ed. Campinas: papiros, s/d.

<sup>9</sup> **R** – *Roteiro da agonia*. MIRANDA, M. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

permissões. Opera no eixo da conduta. Observemos os exemplos apresentados por Neves (2018, p. 160):

- e) *Primeiro eu vou mostrar ao senhor a baixada. Lá eu posso arranjar um animal para Ricardo, com Benedito da Olaria. Almoçamos aqui. Depois do almoço, Ricardo **pode** ir com a gente.* (ALE)<sup>10</sup>  
(possibilidade deôntica)
- f) *Ângela, é preciso cuidado e não exagerar: você não **deve** estragar Mário.* (ML)<sup>11</sup>  
(necessidade deôntica)

Em (e), temos o valor de permissão expresso pelo verbo *poder*. Em (f), observamos o valor de proibição expresso pela negação do verbo de obrigação *dever*.

A categoria *bulomaica*, ou *volitiva*, por seu turno, diz respeito à necessidade e à possibilidade relacionadas aos desejos do falante. Temos como exemplos citados por Neves (2018, p. 160):

- g) *Não **pode** ser. Seria sorte demais... Você quer dizer que o nosso Hipólito foi traduzido por Lutércio, do grego? Meu Deus! Não **pode** ser verdade. Seria a primeira tradução conhecida, de Eurípidés, em latim. Coisa de fazer inveja até a Petrarca, meu querido!* (ACM)<sup>12</sup>  
(possibilidade bulomaica)
- h) *Desta vez o título **deve** ser nosso.* (FSP)<sup>13</sup>  
(necessidade bulomaica)

E, por fim, a modalidade *disposicional*, ou *dinâmica*<sup>14</sup>, como é concebida por Palmer (1986), caracteriza-se pela disposição, habilitação, capacitação do sujeito. Neves considera que as modalidades bulomaica e disposicional expressam, no fundo, uma necessidade e uma possibilidade deônticas, respectivamente. Vejamos os exemplos oferecidos por Neves (2018, p. 161) para a modalidade *disposicional* ou *dinâmica*:

- i) *Os reimplantes são completados. A Criatura, mesmo renga, **pode** andar.* (AVL)<sup>15</sup>
- j) *O premiê britânico, John Major, disse ontem em entrevista à BBC que a princesa Diana **deve** ser um papel “digno” na vida pública.* (FSP)

<sup>10</sup> ALE – *Além dos marimbus*. SALLES, H. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 1961.

<sup>11</sup> ML – *Memórias do Lázaro*. FILHO, A. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

<sup>12</sup> ACM – *Aqueles cães malditos de Arquelau*. PESSOTI, I. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

<sup>13</sup> FSP – *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1º/1/1979; CD-ROM 1994/95.

<sup>14</sup> Palmer (1986) considera a modalidade *disposicional* à parte das modalidades linguísticas, já que, para ele, não expressam nem atitude nem opinião do falante, e a analisa como modalidade *dinâmica*, a qual concerne a habilidades intrínsecas ou adquiridas.

<sup>15</sup> AVL – *A velhinha de Taubaté*. VERÍSSIMO, J. F. Porto Alegre: LFPM, 1983.

Em resumo, conforme Neves (2018), as modalidades podem ser distinguidas, simplesmente, em modalidades epistêmicas e não-epistêmicas (modalidades de raiz: deôntica e dinâmica), como faz Klinge (1996); ou em modalidade epistêmica e modalidade de raiz (deôntica), como propõe Coates (1983); ou em modalidade epistêmica, modalidade deôntica e modalidade dinâmica, como faz Palmer (1986).

Ainda na esteira das tipologias modais, Nogueira (2011), com base em Hengeveld (1988, 1989), apresenta três tipos de modalidade – *inerente*, *objetiva* (epistêmica e deôntica) e *epistemológica* (subjéitiva e evidencial), ambas correlacionadas às camadas das frases que os modalizadores tomam como escopo. A modalidade *inerente* diz respeito à relação entre um participante e a realização do estado de coisas no qual ele está inserido. Atua no nível interno à predicação e aproxima-se da modalidade dinâmica por indicar sentidos de capacidade e volição.

A modalidade *objetiva* toma como escopo a predicação e se refere à avaliação que o falante realiza acerca do estatuto de realidade de um estado-de-coisas designado na predicação, sem, no entanto, deixar marcas, no enunciado, de sua posição frente ao conteúdo asseverado. Subdivide-se a modalidade objetiva em *epistêmica* e *deôntica*. A avaliação de um estado-de-coisas é feita, na modalidade *deôntica objetiva*, com base no conhecimento do falante sobre algum sistema de convenções (morais, legais ou sociais); e, na modalidade *epistêmica objetiva*, com base no conhecimento do falante sobre a possibilidade de ocorrência ou não do estado-de-coisas contido no enunciado.

Por sua vez, a modalidade *epistemológica* concerne à expressão do (des)comprometimento do falante com a verdade do conteúdo por ele produzido. Incide sobre a camada da oração chamada de proposição e subdivide-se em *subjéitiva* e *evidencial*. A modalidade *subjéitiva* é relativa ao comprometimento do enunciadador com o conteúdo enunciado, ou seja, quando ele se assume como fonte da informação por ele veiculada. Já a *evidencial* caracteriza-se de três formas possíveis: *inferencial*, quando a informação é apresentada como uma inferência do enunciadador a partir de alguma evidência; *citativa*, quando o conteúdo enunciado é atribuído a outra fonte, isto é, uma fonte de terceira pessoa; e *experencial*, quando a informação veiculada é experienciada a partir de uma fonte qualquer.

Conforme Dall’Aglío-Hattnher (1996), a modalidade epistêmica subjéitiva difere da epistêmica objetiva exatamente porque o falante, ao se revelar como fonte da informação, revela também o seu comprometimento a respeito da verdade do conteúdo por ele veiculado. Além disso, um enunciado modalizado subjétivamente não pode ser questionado, já que faz parte do conhecimento, da crença do enunciadador. O mesmo não acontece com a expressão da

modalidade epistêmica objetiva, em que o locutor tem a possibilidade de isentar-se da responsabilidade pela verdade de seu conteúdo.

Aqui, recorreremos a Nogueira (2007, p. 472) que, refletindo sobre essa questão, declara:

Cumpra dizer que a distinção entre modalidades objetiva e subjetiva refere-se à manifestação dessa categoria como opção do falante em contextos específicos. Desse modo, aqui se compreende que objetividade e subjetividade são, na verdade, *efeitos de sentido* obtidos de acordo com os propósitos do falante de distanciar-se mais ou menos do enunciado que produz. (grifos da autora)

Compreendemos, com base em Nogueira<sup>16</sup>, que, para modalizar o seu enunciado, o falante dispõe de uma variedade de recursos linguísticos, e a escolha de um recurso ou de outro é feita de acordo com a sua intenção comunicativa, ou seja, conforme queira marcar maior ou menor grau de comprometimento em relação ao conteúdo por ele proferido. São essas relações expressas pelos modalizadores, especificamente os epistêmicos, entre outras, que buscamos evidenciar em nossa proposta de atividades.

Ainda com relação às camadas de constituição dos enunciados, agora especificamente quanto às classes de palavras modalizadoras, Neves (2018), ancorada em Hengeveld (1988, 1989), classifica os verbos modais como pertencentes ao nível 1 (modalidade inerente); os adjetivos modais como referentes ao nível 2 (modalidade epistêmica objetiva); e os advérbios modais como pertencentes ao nível 3 (modalidade epistêmica subjetiva). Ambos instanciam, dessa forma, respectivamente, a modalização do predicado, modalização da predicação e modalização da proposição.

Mais uma vez, citamos Nogueira (2007b, p. 393) ao afirmar que

A principal vantagem desse modelo de descrição de modalidade relacionado às camadas de constituição dos enunciados encontra-se na possibilidade de descrevê-los, simultaneamente, como *mensagem* (nível representacional ou, nos termos de Halliday (1985), *ideacional*) e como *evento de interação* (nível interpessoal), já que as camadas constituem diferentes escopos de modalização. (grifos da autora)

A fim de ilustrar a afirmação posta, a pesquisadora oferece-nos como exemplo a frase *Eu acho que é provável que Mauro possa andar*, em que se observa: a) a modalidade inerente, expressa pelo modal *poder* marcando a relação entre *Mauro* e a realização de uma ação – *andar*; b) o adjetivo em posição predicativa (*é provável*) como modalizador epistêmico objetivo, qualificando como provável o estado-de-coisas, ao tomar como escopo uma

---

<sup>16</sup> *Ibid.*

predicação; e c) o verbo *achar*, usado como um predicado encaixador epistêmico, que manifesta o comprometimento do falante com o conteúdo de um ato de fala.

Encontramos uma atualização mais recente acerca das tipologias modais em Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008), em que se propõem dois parâmetros para subclassificação da categoria modalidade: *o alvo de avaliação* – parte do enunciado que é modalizado; e *o domínio de avaliação*, perspectiva a partir da qual é executada a avaliação.

Com relação ao primeiro parâmetro – alvo de avaliação –, os autores subdividem a modalidade em: a) *modalidade orientada para o participante*, que expressa uma relação entre um participante e um evento e a realização potencial desse evento; b) *modalidade orientada para o evento*, que afeta a descrição do evento expresso no enunciado, isto é, afeta a parte descritiva de um enunciado, e concerne à avaliação objetiva do estatuto de realidade do evento; c) *modalidade orientada para a proposição*, que incide sobre o conteúdo proposicional de um enunciado, isto é, sobre a parte do enunciado que representa as visões e crenças do falante, especificando o grau de comprometimento do falante com a proposição por ele apresentada.

Quanto ao segundo parâmetro – domínio de avaliação –, os autores distinguem os seguintes tipos de modalidade: a) *facultativa*, relacionada com as capacidades intrínsecas ou adquiridas; b) *deôntica*, atinente ao que é legal, social e moralmente permitido; c) *volitiva*, associada ao que é desejável; d) *epistêmica*, relacionada com o que é conhecido sobre o mundo real; e) *evidencial*,<sup>17</sup> que diz respeito à fonte da informação contida no enunciado.

Tomando por base as modalidades epistêmicas, para as quais formulamos nossa proposta pedagógica, observamos que elas podem estar orientadas para a proposição ou para o evento, situações ilustradas, respectivamente, no exemplo fornecido por Hengeveld (2004, p. 1194):

k) *Certamente ele pode ter esquecido.*<sup>18</sup>

No exemplo dado, observamos a manifestação da modalidade epistêmica subjetiva, orientada para a proposição, expressa pelo advérbio modal *certamente*, através do qual o falante vincula a si a verdade da proposição por ele expressa; e a modalidade epistêmica objetiva, orientada para o evento, em que, por meio do verbo modal *poder*, o falante avalia a possibilidade de ocorrência do evento que ele descreveu.

<sup>17</sup> Em Hengeveld e Dall' Aglio Hattner (2015), a evidencialidade passa a ser considerada como uma categoria distinta da modalidade, e não mais como uma subcategoria modal.

<sup>18</sup> “Certainly he may have forgotten.”

Pensando na sala de aula, uma atividade para explorar essa questão das modalidades epistêmica objetiva e epistêmica subjetiva, seria apresentar aos alunos artigos de opinião, por exemplo, que apresentem marcas de objetividade e de subjetividade e pedir para que eles comparem essas marcas quanto aos sentidos e efeitos produzidos e o propósito comunicativo. Obviamente, é necessário levá-los a perceber que, nesse gênero textual, é mais comum o enunciador se manifestar de maneira objetiva, ou seja, realizar escolhas linguísticas que expressem o seu ponto de vista, mas sem vinculá-lo a si. Essa estratégia produz efeitos de objetividade e isenção, o que pode aumentar a credibilidade e adesão do leitor ao que é enunciado. Esclarecer que, embora menos frequente, a modalidade epistêmica subjetiva também ocorre no gênero artigo de opinião e, nesse caso, o enunciador imprime a sua certeza sobre o que diz. É muito importante que os estudantes compreendam que se comprometer mais ou menos com o enunciado é uma escolha do enunciador, dependendo, portanto, da sua intenção comunicativa. E que a língua dispõe de recursos que possibilitam marcar esse (des)comprometimento.

Como podemos depreender, a modalidade é uma categoria abrangente, estudada por vários pesquisadores (Palmer, Lyons, Halliday, Givón, Hengeveld, Mackenzie, entre outros). Consequentemente, existe uma quantidade considerável de trabalhos sobre o assunto e muitas definições e tipologias. Entretanto, parece haver um consenso em se considerar como categorias modais básicas as modalidades epistêmica e deôntica. Tendo em vista o nosso objetivo, restringimos nosso trabalho à modalidade *epistêmica*, já que o nosso interesse se centra em uma proposta de atividades com foco no ensino dos modalizadores epistêmicos em uso em textos argumentativos. Escolhemos essa tipologia modal por ser um processo linguístico do qual o enunciador lança mão para marcar sua atitude em relação ao enunciado por ele produzido. Esse processo envolve muitos recursos gramaticais, lexicais, prosódicos, dos quais vamos tratar no tópico subsequente.

### ***3.1.1 A manifestação da categoria modalidade***

A categoria modalidade se manifesta de diversos modos em língua portuguesa. Sobre esses diferentes meios de manifestação, reportamo-nos a Koch (2011, p. 84) para quem

Ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização que atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais).

Entre os tipos de recursos linguísticos para a expressão das modalidades, a autora menciona os seguintes:

- a) Performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu demito etc.;
- b) Auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) Predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) Advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
- e) Formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
- f) Modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
- g) Verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
- h) Entonação: que permite, por exemplo, distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral;
- i) Operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.

Neves (2018, p. 167-168), lista e ilustra os seguintes meios<sup>19</sup> de expressão da modalidade em língua portuguesa:

- a) Verbos auxiliares modais (dever, poder);

*Ex.: Esse casarão **deve** ser ideal para o reumatismo de minha tia Margherita. (ACM)<sup>20</sup>*

*O presidente da república **pode** e **deve** ser denunciado como coautor do homicídio do Major Vaz. (AGO)<sup>21</sup>*

- b) Verbos de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber (achar, crer, pensar, saber);

*Ex.: **Acho** que por humilhação maior jamais passaram. (A)<sup>22</sup>*

- c) Advérbios, aos quais ainda pode associar-se em verbo modal (provavelmente, possivelmente, talvez);

<sup>19</sup> Nas atividades propostas no caderno pedagógico (constante no apêndice desta dissertação), exploramos os diferentes recursos pelos quais a modalização epistêmica se manifesta em textos argumentativos.

<sup>20</sup> ACM - *Aqueles cães malditos de Arquelau*. PESSOTI, I. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

<sup>21</sup> AGO – *Agosto*. FONSECA, R. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

<sup>22</sup> A – *Ángela ou as areias do mundo*. FARIA, O. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1963.

*Ex.: Carlos e Pedro Moreno cochichavam, discutindo **provavelmente** detalhes da agonia. (A)*

*Esse exame propicia a visualização de vários dados, que **devem** ser **obrigatoriamente** pesquisados. (CLC)<sup>23</sup>*

d) Adjetivo em posição predicativa (é preciso, é necessário);

*Ex. **É preciso** que você fique perto de mim, sempre. (AQ)<sup>24</sup>*

e) Substantivo (opinião, impressão, certeza);

*Ex.: O homem não deve pensar muito, esta é a minha **opinião**. (OMT)<sup>25</sup>*

f) Categorias gramaticais (tempo, aspecto e modo) do verbo da predicação;

*Ex.: E a discussão **ficaria** nisso. (A)*

*Esta obra **talvez tenha sido** um dos livros didáticos mais importantes da época. (ATN)<sup>26</sup>*

E expedientes puramente sintáticos:

a) Unipessoalização que, alternando-se com a primeira pessoa do singular, minimiza a participação do falante;

*Ex.: Eu sei – disse o Ministro – que Vilar tem a admiração de vocês todos e, portanto, a minha também, mas **é preciso** que vocês, amigos dele, o advirtam. (Q)<sup>27</sup>*

b) O efeito contrário também pode ser obtido (com intercalação ou apêndice de orações em primeira pessoa/ com subordinação a orações em primeira pessoa).

*Ex.: Não que esteja contra. Mas o feminismo é pra mulheres muito especiais, eu **acho**. (E)<sup>28</sup>*

*Mas **acho** que estou falando demais... (RI)<sup>29</sup>*

Neves (2018) elege, ainda, como elementos que também participam da configuração modal dos enunciados, os marcadores prosódicos (entoação e outros

<sup>23</sup> CLC – *Clinica cirúrgica*. CORREA NETO, A.; RAI, A. A. e ZERBINI, E. J. 4. ed. São Paulo: Sarvier, 1988.

<sup>24</sup> AQ – *Ascensão e queda da família mineira*. Revista de Teatro, Rio de Janeiro, jun. 1989.

<sup>25</sup> OMT – *O matador*. MELO, P. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

<sup>26</sup> ATN – *A temática indígena na escola*. SILVA, A. L., GRUPIONI, A. L. e GRUPIONI, L. D. B. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1965.

<sup>27</sup> Q – *Quarup*. CALLADO, A. 2. ed. São Paulo: Círculo do livro, 1974.

<sup>28</sup> E – *É*. FERNANDES, M. Porto Alegre: L&PM, 1977.

<sup>29</sup> RI – *Imprensa*. São Paulo: Imprensa Graf. Ed., 1989. Várias edições.

componentes ligados à voz). De acordo com a pesquisadora, esses meios estão sempre presentes no processo de modalização na oralidade, sendo, com frequência, os únicos responsáveis por ela.

Mediante o exposto acerca dos diversos meios de manifestação das modalidades listados pelas autoras supracitadas, observamos que a categoria *modo* está contida na categoria *modalidade*. Conforme Menezes (2006), a modalidade pode valer-se do modo, embora seja mais abrangente, não se restringindo, portanto, aos limites deste. A estudiosa acrescenta que vários são os autores que distinguem as duas categorias, entre os quais cita Pottier (1976) e Hoye (1997). Para Pottier, o *modo* expressa as ideias dos modos verbais (já tratados na gramática tradicional – Indicativo, Subjuntivo e Imperativo). Já a *modalidade*, para o referido autor, é uma categoria que vai além das ideias expressas pelos modos verbais. Volição, desejo, possibilidade, obrigação, são algumas das noções expressas pela modalidade. Hoye, por sua vez, concebe *modo* como uma categoria gramatical e *modalidade* como um “campo completo de contrastes modais” (MENEZES, 2006, p. 47) que podem realizar-se tanto lexical como gramatical ou prosodicamente.

Neste trabalho, adotamos a distinção entre tais categorias, pois reconhecemos que a modalidade é um fenômeno que abrange outros aspectos linguísticos, como nos apresentam Neves (2018) e Koch (2011), que não se restringem apenas às ideias expressas pelos modos verbais.

Outra questão relativa aos diversos meios de manifestação da categoria modalidade que merece bastante atenção é a polissemia dos verbos modais, dada a complexidade que envolve a modalização dos enunciados efetuada por verbos nas línguas naturais. Segundo Neves (2018), é no uso dos verbos auxiliares modais que reside a dificuldade de dar conta dos significados, já que é nesses elementos que verificamos os maiores índices de interpretações polissêmicas.

Alguns estudiosos do assunto defendem que a responsabilidade pela expressão dos diferentes tipos de modalidade reside apenas nos verbos modais. Para Klinge (1996, apud NEVES, 2018), porém, o contexto também deve ser levado em consideração, uma vez que o conteúdo proposicional de uma sentença desempenha um importante papel no valor modal a ser interpretado.

Tomemos como exemplo para essa afirmação os enunciados a seguir, oferecidos por Neves (2018, p. 179):

- a) **Pode** sair, vai ver o casamento da sua prima! (UNM)<sup>30</sup>
- b) E ele, como **pode** se prestar a uma pantomima daquelas! (A)<sup>31</sup>
- c) À noite a lua vem da Ásia, mas **pode** não vir, o que demonstra que nem tudo nesse mundo é perfeito. (AL)<sup>32</sup>
- d) Ela não **pode** morrer no desespero em que está. (A)

Verificamos, em cada um dos enunciados, a ocorrência do modal *poder*, indicando em cada uso, um significado distinto: permissão, possibilidade deôntica, possibilidade epistêmica e volição, respectivamente. Isso implica dizer que não podemos atribuir a esses elementos a fonte da diferença de sentidos.

Observemos, agora, um outro exemplo retirado de Neves (2018, p. 182) com o modal *dever*, com intuito de reforçar a importância do contexto para a interpretação de sentidos:

- e) Ela **deve** chegar já. (OE)<sup>33</sup>

Segundo a autora, nesse enunciado, assim, descontextualizado, podemos inferir pelo menos três interpretações:

1. Probabilidade (possibilidade epistêmica) – “é provável que ela chegue já”/ “provavelmente ela chegará já”;
2. Obrigação interna (necessidade deôntica) – “é necessário que ela chegue já”/ “ela precisa chegar já”;
3. Obrigação externa (necessidade deôntica) – “é obrigatório que ela chegue já”/ “ela tem obrigação de chegar já”.

Contudo, em um contexto maior do que os limites da frase, verificamos que o significado expresso no enunciado é de probabilidade, ou seja, tem um valor epistêmico:

- Ela **deve** chegar já. São sete horas? Ela me disse que não tardaria. O quarto dela vai ser o da frente, junto de vocês. Estou explicando – disse dirigindo-se ao filho – que vamos ter uma nova hóspede.<sup>34</sup> (OE)

<sup>30</sup> UNM - *Um nome de mulher*. LOVADA, M. C. 1985 (Novela, TV Manchete).

<sup>31</sup> A - *Ângela ou as areias do mundo*. FARIA, O. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1963.

<sup>32</sup> AL - *A lua vem da Ásia*. CARVALHO, C. 3. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1977.

<sup>33</sup> OE – *Os escorpões*. HOLANDA, G. São Paulo: Comissão do IV Centenário, s/d.

<sup>34</sup> Ibid. p. 182.

Necessário se faz destacarmos que tanto o verbo *poder* quanto o verbo *dever* apresentam usos epistêmicos e deônticos e, nesses usos, muitas interpretações possíveis que dependem do contexto em que aparecem, o que torna imprescindível analisarmos o contexto em que o enunciado se insere para resolvermos a ambiguidade.

Em uma das questões propostas no encontro 4, em nosso caderno pedagógico, exploramos os sentidos e efeitos produzidos pelo verbo modal *poder* no contexto em que é usado. Porém, como nossa proposta restringe-se a modalidade epistêmica, abordamos as funções modalizadoras exercidas por tal verbo relativas a essa tipologia modal, isto é, necessidade e possibilidade epistêmica. Acreditamos, no entanto, que seja interessante o professor explorar os valores deônticos instanciados pelo modal *poder* – necessidade (obrigatoriedade) e possibilidade (permissão).

Além dos exemplos de polissemia dos verbos modais expostos aqui, Neves (2018) esclarece que outros fatores de interpretação<sup>35</sup> devem ser considerados:

- A relação entre modalidade e tempo-aspecto verbal – enunciados no passado designam, preferencialmente, interpretações epistêmicas, e enunciados no futuro convergem para significados deônticos, como em “*E o Santo Ofício deve ter registrado tudo sobre eles*” (ACM)<sup>36</sup>, e “*É preciso fazer alguma coisa para ajudar os pobres do Rio*” (AF)<sup>37</sup>, respectivamente.
- As modalizações operadas por verbos em formas progressivas são predicacões abertas, preferencialmente, a uma leitura epistêmica: “*Seis horas. Cléber deve estar saindo do trabalho*” (AF).
- As orações com o modal *poder* com sujeito não animado concorrem para significados epistêmicos, ao passo que o mesmo formato de oração com sujeito animado (e sem restrições de construção com forma perfectiva ou progressiva) pode gerar tanto uma possibilidade epistêmica como uma permissão ou capacidade deôntica. Observemos nos exemplos abaixo (NEVES, 2018, p. 189):

*Pode vir chuva, ventania, tempestade e até guerra.* (TV)<sup>38</sup>

*E Gemar Quinto pode voltar.* (ML)<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Uma análise mais detalhada a respeito desses fatores de interpretação é encontrada em Neves (2018, p. 187-198).

<sup>36</sup> ACM – *Aqueles cães malditos de Arquelau*. PESSOTI, I. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

<sup>37</sup> AF – *A festa*. ANGELO, I. São Paulo: Sumus, 1978.

<sup>38</sup> TV – *O tempo e o vento* – O continente. Tomo II. VERÍSSIMO, E. Rio de Janeiro: Globo, 1956.

<sup>39</sup> ML – *Memórias do Lázaro*. FILHO, A. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

O primeiro indica possibilidade epistêmica. O segundo tanto pode indicar uma simples possibilidade epistêmica (**É possível** que Gemar Quinto volte) como pode indicar interpretações de uma *modalidade de raiz* (Gemar Quinto tem **permissão** para voltar. / Gemar Quinto tem **capacidade** para voltar).

- A observação à própria pessoa gramatical do verbo – uma expressão tende mais para interpretações deônticas quando está na primeira pessoa, enquanto a terceira pessoa está mais propícia a significados epistêmicos. Todavia, fazemos aqui uma observação: os verbos de opinião, que são eminentemente epistêmicos, logo, instauram valores epistêmicos, são característicos de primeira pessoa. Observemos o exemplo abaixo, em que temos um verbo de opinião, flexionado em primeira pessoa, ilustrando a modalidade epistêmica (NEVES, 2018, p. 189):

*Acho que por humilhação maior jamais passaram, jamais poderiam passar.* (A)

Salientamos, ainda, que o uso de expressões modalizadoras não é motivado somente pela intenção do falante, isto é, pelo que ele deseja deixar registrado em relação ao conteúdo enunciado, mas também por variação estilística relacionada ao tipo de registro (oral, escrito, coloquial, formal). Dito de outro modo, nos registros coloquiais, pode-se marcar dúvida ou baixo comprometimento com o dito, por exemplo, com expressões como “sei lá”, “se não me engano”. Por outro lado, numa situação de fala monitorada, formal, expressões desse tipo são inadequadas, sendo preferível o uso de advérbios e do futuro do pretérito.

### 3.2 A modalidade epistêmica

A modalidade epistêmica, aquela que, como vimos no início desse capítulo, diz respeito à avaliação do falante sobre a realidade de um estado-de-coisas – epistêmica objetiva (*É possível* que chova) –; ou sobre a verdade de uma proposição – epistêmica subjetiva (*Eu acho* que é possível que chova) –, é objeto de estudo neste trabalho tendo em vista que objetivamos construir uma proposta de ensino dos modalizadores epistêmicos em gêneros do tipo argumentativo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos alunos do 9º ano na produção e interpretação desses textos.

Palmer (1986) descreve a modalidade epistêmica como uma categoria que indica tanto o grau de comprometimento do falante quanto a evidência ou fonte do que diz, seus julgamentos, opiniões e conclusões. Está, portanto, relacionada ao conhecimento ou crença do

enunciador em relação à verdade por ele enunciada, como mencionamos no parágrafo anterior.

Em sua Gramática do Português Brasileiro, Castilho (2019), ao versar sobre os advérbios modalizadores, define dois tipos de modalizadores epistêmicos: os modalizadores epistêmicos *asseverativos*, que podem ser *afirmativos* ou *negativos*, e os modalizadores epistêmicos *quase asseverativos*. Ambos dizem respeito, respectivamente, à necessidade e à possibilidade epistêmica.

Os *epistêmicos asseverativos*, conforme Castilho, são utilizados para indicar que o enunciador considera verdadeiro o conteúdo da sentença que enuncia, podendo ser uma afirmação ou uma negação, de forma a não dar margem a dúvidas. O alto grau de comprometimento do locutor em relação ao conteúdo proposicional asseverado nesse tipo de predicação pode ser representado pelo predicador “*eu sei com certeza que P*”, em que P representa o conteúdo proposicional. Como integrantes do grupo de advérbios asseverativos afirmativos, o autor lista: *realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, certamente, verdadeiramente, absolutamente* etc. E, para os asseverativos negativos, o gramático dá os seguintes exemplos: *de jeito nenhum, de maneira nenhuma, coisa nenhuma*. Ainda de acordo com o estudioso, os adjetivos *exato, claro, certo e lógico*, e os sintagmas preposicionais *na realidade, sem dúvida* etc., também atuam como adverbiais modalizadores.

Dentre os exemplos apresentados por Castilho (2019, p. 555) para ilustrar os modalizadores epistêmicos asseverativos, estão as expressões em destaque nas frases:

- a) ***evidentemente*** a ele caberá tomar a decisão. (DID REC 131)
- b) nosso produto nacional é... eu acho... ***sem dúvida nenhuma***<sup>40</sup> a mulata. (D2 POA 291)
- c) Com a crianças... necessitando da gente não pode precisar mesmo... ***com certeza***. (D2 SP 360)

Os *quase asseverativos* expressam uma possibilidade epistêmica. A avaliação, pelo enunciador, do conteúdo proposicional como quase certo, caracteriza esse tipo. Nesse caso, o falante atenua a proposição do enunciado que realiza, resguardando-se da responsabilidade sobre o valor afirmativo ou negativo do que enuncia. Representam os modalizadores epistêmicos quase asseverativos os predicadores *eu acho, eu suponho, é provável que*, e itens como *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.

---

<sup>40</sup> Representa um exemplo de asseverativo negativo, o qual ocorre como absolutamente não factual, ou seja, expressa contrafactualidade.

Castilho<sup>41</sup> oferece-nos como exemplos de *modalizadores quase asseverativos* os itens em destaque nas frases:

- d) *agora outro tipo de escola que talvez não tenha esse objetivo.* (DID SSA 231)
- e) *eventualmente eventualmente as linhas eróticas... e a religiosa se cruzam.* (EF SP 153)

Ainda com relação aos modalizadores epistêmicos quase asseverativos, Neves (2011) destaca que o grau de adesão do falante em relação à proposição pode variar, marcando mais ou menos probabilidade. Esclarece a autora que

As duas maneiras mais comuns de marcar menos probabilidade, ou seja, maior incerteza, são o emprego do modo subjuntivo ou do futuro do pretérito, além de emprego de outras marcas de eventualidade como, por exemplo, um verbo auxiliar modal”. (NEVES, 2011, p. 247).

Para marcar maior grau de probabilidade, a linguista explica que o falante pode empregar o modo indicativo, mas adverte que o emprego desse modo verbal pode acontecer automaticamente, em decorrência do uso do advérbio.

Ainda sobre os advérbios, uma oportunidade de oferecer a essa classe um tratamento mais produtivo é mostrar aos alunos as possibilidades<sup>42</sup> de sentido que esses itens podem instanciar, que vão além das circunstâncias de tempo, lugar, modo, intensidade, afirmação, dúvida, negação etc., aprendidos na escola. É comum, na sala de aula, abordar os advérbios como uma classe de palavras invariáveis que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio.

Observemos os exemplos a seguir, retirados de Castilho (2019, p. 553):

- f) *realmente... [os filmes] eram muito ruins.* (EF SP 153)
- g) *provavelmente esse [cara] de dez mil [cruzeiros] vai fazer mais diferença.* (EF SP 388)
- h) *toda e qualquer cirurgia... no campo médico... (...) implica obrigatoriamente em despesas.* (DID REC 131)
- i) *infelizmente Recife é uma cidade de mais de um milhão de habitantes.* (D2 REC 05)

Em cada uma dessas sentenças, as expressões adverbiais destacadas expressam a avaliação do falante sobre as significações contidas na proposição. Em (f), o uso do advérbio

<sup>41</sup> Ibid, p. 556.

<sup>42</sup> Em “Nova gramática do português brasileiro”, Contexto, 2019, Castilho apresenta a complexidade de significados da classe dos advérbios. Também Neves (2018), em “A gramática do português revelada em textos”, editora Unesp, oferece à classe dos advérbios (e as demais classes gramaticais) um tratamento funcional.

*realmente* revela um alto grau de comprometimento do falante em relação ao que enuncia. Estamos diante de uma necessidade epistêmica. Em (g), o item adverbial *provavelmente* expressa uma crença do falante acerca do enunciado que produz, em que denota dúvida, não certeza. Temos, então, um caso de possibilidade epistêmica. Diferentemente, em (h), o advérbio *obrigatoriamente*, que explicita o conteúdo da sentença como algo que necessariamente tem de acontecer, uma obrigação, caracteriza a modalidade deôntica. No exemplo (i), o advérbio *infelizmente* expressa as emoções do falante em relação ao conteúdo que enuncia. São denominados, portanto, modalizadores afetivos.

Utilizamos os exemplos acima descritos e suas significações com o intento de mostrar que, muito mais eficaz do que simplesmente classificar os advérbios quanto às circunstâncias que expressam, é explorar com os discentes os sentidos e efeitos produzidos pela escolha de um ou de outro item adverbial.

Neves (2018, p. 172) pontua que a avaliação no eixo epistêmico “se situa em algum ponto do *continuum* que, a partir de um limite preciso, onde se encontra o (absolutamente) certo, se estende pelos indefinidos graus do possível”. Para relativizar os diversos graus do possível dentro desse *continuum*, o enunciador encontra, na língua portuguesa, uma série de recursos linguísticos que são mobilizados segundo sua intenção comunicativa. Para ilustrar essas diversas possibilidades de que a língua dispõe, observemos os exemplos, a seguir, oferecidos pela pesquisadora.

- a) *É absolutamente possível que a história se repita.*
- b) *É indiscutivelmente possível que a história se repita.*
- c) *É bem possível que a história se repita.*
- d) *É possível que a história se repita.*
- e) *Seria possível que a história se repetisse.*
- f) *É pouco possível que a história se repita.*
- g) *Seria pouco possível que a história se repetisse.*
- h) *É muito pouco possível que a história se repita.*
- i) *Seria muito pouco possível que a história se repetisse.*
- j) *É quase impossível que a história se repita.*
- k) *Seria quase impossível que a história se repetisse.*

Baseados em Neves, verificamos, nos enunciados acima, as seguintes situações: a) no extremo da certeza, o enunciador avalia como verdadeiro, sem espaço para questionamento ou dúvida, o conteúdo que enuncia; b) nos enunciados em que há a presença de marcas do possível, há elementos lexicais capazes de confirmar a certeza da informação; c) na expressão da não certeza, por outro lado, o enunciador esconde e/ou camufla sua opinião, indicando flutuações de certeza e não certeza. Neves (2018, p. 173-174) ainda declara que “ao

considerar a fonte do conhecimento, o falante apoia a certeza, a precisão, na evidência (absolutização, garantida pelo conhecimento) ou apoia a não certeza, a imprecisão, na aparência (relativização, justificada pelo não conhecimento, ou desconhecimento)”.

Em outras palavras, a avaliação epistêmica vai do extremo da certeza, apresentando-se como uma asseveração (afirmação ou negação) à relativização do enunciado. Cada um dos graus de certeza ilustrados evidencia que a modalização epistêmica manifesta precisão, no extremo da certeza, e imprecisão, no extremo da não certeza. Isso marca a atitude do enunciador diante da informação por ele veiculada.

Lyons (1977) distingue a modalidade epistêmica em *objetiva* e *subjetiva*. A epistêmica *objetiva* diz respeito à expressão de um conhecimento, em geral, aceito ou comprovado cientificamente. Por outro lado, a modalidade epistêmica *subjetiva* é relativa a um conhecimento particular do enunciador, isto é, diz respeito a uma opinião, e não a um fato. Dessa forma, a diferença crucial entre as duas é que, enquanto nos enunciados modalizados objetivamente, há um embasamento cientificamente ou consensualmente aceito, nos enunciados modalizados subjetivamente, o enunciador se assume como fonte do conteúdo por ele expresso, ou seja, revela-se como sendo a origem da informação, podendo apresentar o seu grau de comprometimento com a informação por ele enunciada.

Ainda sobre a distinção entre modalidade epistêmica objetiva e epistêmica subjetiva, retomamos, mais uma vez, Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008), que postulam que a modalidade epistêmica objetiva é orientada para o evento, enquanto a epistêmica subjetiva é orientada para a proposição. Dessa maneira, conforme vimos anteriormente, a primeira diz respeito à avaliação do falante sobre o estatuto de realidade de um evento, isto é, a (im)possibilidade desse evento acontecer. A segunda – epistêmica subjetiva – expressa a avaliação do falante sobre o estatuto de verdade de uma proposição, isto é, de uma ideia ou opinião. Pode ainda expressar vários graus de comprometimento do falante em relação à proposição.

Outro ponto a ser destacado no que concerne à modalidade epistêmica é a sua relação com a *evidencialidade*. Neves (2018), ao discutir a questão, declara que não há, entre os estudiosos, um consenso acerca do conceito de evidencialidade. O que há é a “pacífica ideia de que se trata de indicação de fonte da origem de conhecimento de um enunciador”. (NEVES, 2018, p. 164). Segundo a autora, essa tentativa de conceituação já é, por si só, conflituosa. Ora, se concebemos a modalização epistêmica como referente à atitude do falante, estando necessariamente relacionada à fonte do conhecimento, com a qual o

enunciador pode não revelar comprometimento, não abarcaria a expressão de uma fonte de conhecimento a coocorrência das duas categorias?

Para Botne (1997, *apud* NEVES, 2018, p. 165), existem dois conceitos para a categoria evidencialidade: um em sentido estrito, e outro em sentido lato. Vejamos:

A evidencialidade foi concebida, em um sentido estrito, incluído os elementos gramaticais que codificam a fonte do conhecimento expressa em uma proposição, e em um sentido lato, incluindo os elementos gramaticais que codificam tanto a fonte do conhecimento como a atitude do falante acerca do grau de convicção/ segurança que ele tem na confiabilidade desse conhecimento.

De acordo com Neves<sup>43</sup>, essa visão do autor só reforça a controvérsia entre as duas categorias. Vendo por essa ótica, não seriam modalização epistêmica e evidencialidade categorias complementares? Para Neves<sup>44</sup>, “[...] a indicação de evidências pode ser vista como uma prestação de serviço ao compromisso do falante com a verdade, com a sua crença na verdade, com o seu julgamento da verdade” (p.166).

Para corroborar o exposto acima, trazemos para a discussão Palmer (1986), para quem a modalidade epistêmica inclui a evidencialidade. Segundo o teórico, a indicação das evidências é uma das formas de o falante marcar seu (des)comprometimento com a verdade da proposição e estão claramente relacionadas ao conhecimento e à crença dos falantes.

Julgamos interessante mencionar que, assim como não há consenso quanto ao conceito de evidencialidade, também não há concordância quanto à hierarquia entre essa categoria e a modalidade epistêmica, haja vista que alguns autores a consideram um subtipo modal, e outros, ainda, julgam ser a evidencialidade um domínio hierarquicamente superior à modalidade.

Apesar das divergências entre os estudiosos acerca das relações existentes entre modalidade epistêmica e evidencialidade, reconhecemos que as duas são categorias conceitualmente diferentes, uma vez que a primeira diz respeito ao grau de comprometimento do enunciador com a informação veiculada; e a segunda, à indicação da fonte ou modo de acesso a uma informação. No entanto, do ponto de vista do uso linguístico, dos sentidos e efeitos produzidos, estão estreitamente relacionadas. Por esse motivo, julgamos relevante tecer algumas considerações sobre a evidencialidade, tendo em vista que, para os objetivos da proposta de atividades de ensino que proporemos, o mais importante é conhecer as expressões

---

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> *Ibid.*

modalizadoras e evidenciais e os sentidos e efeitos que elas produzem em textos argumentativos.

Para Sampaio (2007) a evidencialidade é uma categoria linguística que permite ao enunciador oferecer, ao enunciatário, meios que lhe possibilitem avaliar uma informação como confiável ou não, sendo a indicação da fonte da informação, responsável por cumprir esse papel. Nogueira e Lucena (2017, p. 133) concebem a categoria evidencial como “um domínio conceptual-funcional, que pode manifestar-se nas línguas naturais por meio de itens lexicais, gramaticais ou em processo de gramaticalização”. As autoras acrescentam, ainda, que, do ponto de vista de sua funcionalidade, “indica a fonte da informação, manifestando o modo como essa informação foi adquirida”. Compreendemos, então, que a categoria evidencial é o meio pelo qual o enunciador, além de revelar a fonte do conteúdo proposicional, marca o seu grau de comprometimento com a verdade do conteúdo por ele veiculado.

Ainda sobre a evidencialidade, retomamos Hengeveld; Dall’Áglio Hattner (2015), que apontam quatro subcategorias evidenciais: i) *reportatividade* (opera na camada do conteúdo comunicado no Nível Interpessoal), em que o falante indica que o conteúdo por ele veiculado não expressa sua opinião, mas a opinião de outros; ii) *inferência* (opera na camada do conteúdo proposicional no Nível Representacional), em que o falante sinaliza que o conteúdo é uma inferência feita com base no seu conhecimento prévio; iii) *dedução* (opera na camada do episódio no Nível Representacional), em que o falante não teve acesso direto ao estado de coisas que deduz, mas às evidências que resultou tais deduções; e iv) *percepção de evento* (opera na camada do estado-de-coisas no Nível Representacional), em que o falante sinaliza que teve acesso direto a um estado de coisas, presenciou. São de Hengeveld; Dall’Áglio Hattner (2015) os exemplos a seguir, usados para ilustrar cada uma das subcategorias evidenciais referidas:

a) *Disseram-me que Sheila provavelmente virá.*<sup>45</sup> (p. 484) (Reportatividade)

b) *Suponho que ele está dormindo.*<sup>46</sup> (p. 485) (Inferência)

c) *O cachorro o mordeu (posso ver sinais óbvios)*<sup>47</sup>. (p. 486) (Dedução)

d) *Ele jogou futebol. (Eu o vi jogar).*<sup>48</sup> (p. 487) (Percepção de evento)

---

<sup>45</sup> *I was told that Sheila will probably come.*

<sup>46</sup> *I suppose he is sleeping.*

<sup>47</sup> *The dog bit him (I can see obvious signs).*

<sup>48</sup> *He played soccer. (I saw him play).*

Analisando as marcas evidenciais, podemos dizer que a evidencialidade reportativa é a que representa um menor grau de adesão por parte do enunciador em relação à informação por ele exposta. Isso ocorre porque, ao atribuir a uma outra pessoa a responsabilidade pelo conteúdo que enuncia, o enunciador distancia-se, isenta-se dessa responsabilidade. Cabe destacar, entretanto, que, em gêneros textuais da ordem do argumentar, por exemplo, a reportatividade constitui uma estratégia do enunciador para sustentar o ponto de vista por ele defendido.

Para concluir a questão da evidencialidade<sup>49</sup>, referimos um estudo realizado por Nogueira e Lucena (2017) em que, baseadas nos postulados da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD e MACKENZIE, 2008) para o estudo dessa categoria, relatam a manifestação dos subtipos evidenciais no contexto dos gêneros textuais, abrangendo os gêneros da ordem do narrar, do argumentar, do relatar, do expor e do instruir ou prescrever. Tomando como referência a ocorrência da evidencialidade apenas nos textos argumentativos, nosso foco nesta pesquisa, as autoras observaram, nos textos analisados, que a marca evidencial *Reportativa* funciona, nesse tipo de texto, como um tipo de dado (argumento de autoridade) em que o falante se apoia para sustentar seu ponto de vista. Concernente à *Inferência*, verificaram que os gêneros de sequência argumentativa são os que mais favorecem o uso dessa marca evidencial. Segundo as pesquisadoras,

[...] a inferência é uma experiência evidencial relacionada à necessidade comunicativa do falante de sustentar, refutar e negociar tomadas de posição. [...] faz parte da formulação do texto argumentativo, mostrando que o pensamento inferencial está diretamente envolvido com a construção de conclusões elaboradas a partir de premissas (dados) observáveis na situação de interação ou acumulados no Componente Conceitual do Falante. (NOGUEIRA e LUCENA, 2017, p. 139-140)

Quanto à *Genericidade*, Nogueira e Lucena verificaram que, nos gêneros da ordem do argumentar, essa estratégia evidencial está relacionada à preservação da face do falante, isto é, a apresentação de um argumento como universal, compartilhado por todos. Em relação à evidencialidade do tipo *Percepção de Evento* em gêneros da esfera argumentativa, as estudiosas relatam baixa ocorrência, sendo mais frequente em gêneros da ordem do relatar e do narrar.

No que tange aos tipos de fonte evidenciais – *falante*, *outro definido*, *outro indefinido* e *genérico* – as autoras constataram, nas amostras de textos argumentativos analisadas, que é mais frequente o falante se apresentar como fonte da informação, como

---

<sup>49</sup> No Caderno Pedagógico, Encontro 5, exploramos algumas marcas evidenciais em uso no artigo de opinião que dá origem à atividade.

forma de buscar a adesão do outro “às teses que se apresentam ao assentimento”. (NOGUEIRA e LUCENA, 2017, p. 143). Um outro tipo de fonte também mais frequente em textos argumentativos é a do tipo genérico. Segundo as pesquisadoras, ao fazer uso desse tipo de fonte, o falante busca engajar o ouvinte em sua argumentação.

Pensando no contexto da sala de aula, acreditamos que explorar, junto aos estudantes, os efeitos e sentidos produzidos pelas marcas evidenciais contribui tanto para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação quanto à produção de textos. Afinal, como concluem Nogueira e Lucena (2017, p. 146), “[...] as manifestações evidenciais exercem funções textuais ligadas a efeitos pragmáticos que auxiliam na organização dos conteúdos representacionais e interpessoais pretendidos nos diferentes agrupamentos de gêneros textuais”.

Por fim, os modalizadores epistêmicos em uso nos mais variados gêneros textuais, além de fornecerem pistas formais, marcam certa autoria, já que expressam as atitudes e intenções do enunciador em seu enunciado. Para além disso, permitem, ainda, ao enunciador, marcar seu grau de adesão/ engajamento frente ao que está sendo dito.

### **3.3 O uso dos modalizadores no contexto dos gêneros textuais**

Hoje, é consenso entre os estudiosos da linguagem e orientação central nos documentos oficiais que o ensino de língua deve tomar como elemento central o texto (oral ou escrito). Marcuschi (2008) postula que toda essa importância advém do fato de que a comunicação verbal não acontece sem que seja por meio de algum gênero textual. Ou seja, toda manifestação verbal se dá a partir de textos materializados em algum gênero. Assim, o tratamento linguístico, na escola, deve ser explorado a partir da diversidade de gêneros aos quais estamos expostos e através dos quais nos comunicamos.

Para reforçar essa questão, vale citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao afirmarem que

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura [...] (BRASIL, 1998, p. 21)

Nessa perspectiva, compreendemos que os gêneros textuais/discursivos fazem parte das práticas sociais da interação e configuram-se de acordo com os propósitos

comunicativos, variando conforme as situações comunicativas em que acontecem. Logo, repisamos: “[...] o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2002, p. 35), pois tudo que realizamos linguisticamente é feito a partir de um gênero.

Ao assumirem a centralidade do texto no trabalho com a língua portuguesa, trazendo à sala de aula a perspectiva do ensino dos gêneros, os PCN, bem como os estudos sobre os gêneros, fizeram o professor repensar o trabalho com o ensino de língua, já que tornaram o texto o elemento-chave desse ensino. Apesar de se considerar que cada texto se circunscreve dentro de um gênero, e que o falante o produz com ou sem consciência disso, é preciso que a escola sistematize essa produção, investindo em um trabalho que parta do enunciado e suas condições de produção, visando ao entendimento e a produção de textos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 56), essa “É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir”.

Dessa forma, é válido, mais uma vez, recorrer aos PCN ao alertarem que “ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”. (BRASIL, 1998, p. 28). Isso requer da escola a elaboração de condições favoráveis não só para o fomento dessa escrita situada, mas também para o desenvolvimento de uma oralidade situada, que capacite os alunos a se comunicarem de forma a adequar o seu discurso aos diferentes contextos da interação verbal.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com os PCN, também confere ao texto centralidade no ensino. Conforme o documento, o texto deve figurar como elemento central das aulas de língua portuguesa “[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (BRASIL, 2017, p. 67).

Considerando que os gêneros textuais se organizam segundo padrões característicos, tais como estrutura composicional, propósito comunicativo e estilo, o trabalho com os gêneros deve evidenciar essas características que lhes são inerentes. Todavia, essa abordagem não pode ficar restrita aos aspectos formais que comporta cada gênero, mas sim, e principalmente, levar em consideração sua natureza dinâmica e multifuncional, privilegiando os processos linguísticos envolvidos na construção de cada gênero e que contribuem para a construção dos sentidos. Rojo (2005, p. 207), ao refletir sobre essa questão, declara que

Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

A autora pontua que é mais útil e necessário explorar com os alunos as características da enunciação.

Nesse contexto em que estudiosos da linguagem, os documentos orientadores do ensino de língua e, conseqüentemente, a escola, têm dado especial atenção ao ensino dos gêneros textuais como práticas discursivas social e historicamente contextualizadas, ressaltamos que os modalizadores epistêmicos, e o processo de modalização dos enunciados de um modo geral, ajustam-se, em seus sentidos e efeitos, à esfera, ao propósito e ao estilo desses gêneros. Isso porque compreendemos que esses recursos linguísticos exercem um papel relevante na mediação dos significados construídos nas interações verbais. Marques (2020), ao refletir sobre o tratamento da modalização dos enunciados segundo as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa, observou que esse processo constitui um campo bastante profícuo para a reflexão sobre a língua e os usos linguísticos e que os recursos modalizadores se manifestam de diferentes formas em diferentes gêneros textuais.

Para corroborar o exposto acima, referimos um estudo realizado por Nogueira (2007) em que apresenta resultados de análises desenvolvidas por integrantes do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF) sobre a ocorrência do processo de modalização em diferentes gêneros textuais. Nesse estudo, Nogueira aborda a manifestação da modalidade epistêmica nos gêneros artigo de opinião, artigo científico e narrativas orais; e da modalidade deontica nos gêneros discurso político, anúncio publicitário e discurso oral. Como conclusão, a pesquisadora aponta que as pesquisas desenvolvidas pelo GEF revelam que a modalização, assim como outros processos, também participa da constituição dos enunciados, estando condicionada pelos propósitos comunicativos dos falantes em diferentes esferas de atuação social.

Diante do exposto, convém pontuarmos, mais uma vez, que, apesar de reconhecermos a importância dos diferentes tipos de modalização para o ensino, e que esta se configura um processo básico de constituição dos enunciados em diferentes instâncias e gêneros discursivos, para a contextualização da proposta que aqui empreendemos, o foco é os modalizadores epistêmicos instanciados nos gêneros textuais com estrutura argumentativa.

### 3.3.1 Modalização em textos argumentativos

Encontramos em Koch (2011, p. 10) que “o ato linguístico fundamental é o ato de argumentar”, já que os seres humanos, em suas interações por meio do discurso (oral ou escrito) deixam impressas sua intencionalidade, sua ideologia, seus valores e julgamentos, buscando influenciar o comportamento do outro. Partindo desse postulado de que a argumentação faz parte do cotidiano do homem, uma das funções básicas da escola é levar os alunos a desenvolverem as habilidades envolvidas na prática de argumentar em suas produções orais e escritas. Ou seja, é função da escola tornar os estudantes capazes de produzir textos, quer sejam orais, quer sejam escritos, coerentes, com argumentos bem estruturados de forma a defender seu ponto de vista. Além dessa construção válida, é também importante que os discentes saibam interpretar e/ou compreender, de forma autônoma e crítica, os textos que recebem, identificando nestes os posicionamentos e intentos pretendidos através das estratégias argumentativas utilizadas pelo seu produtor.

Entretanto, proporcionar aos alunos o desenvolvimento dessa habilidade ainda parece ser um dos grandes desafios da escola. Mesmo sendo os gêneros textuais com estrutura argumentativa bastante trabalhados na educação básica, especialmente na etapa do Ensino Médio em virtude de ser esse tipo de texto cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em vestibulares, ainda é grande o número de discentes que apresentam dificuldade na hora de elaborar um texto dessa natureza. Achamos por bem ressaltar que o trabalho com textos argumentativos não se restringe apenas ao Ensino Médio. A BNCC, prevê para o Ensino Fundamental – Anos Finais – um leque variado de gêneros, visando ao desenvolvimento da argumentação. Dentre esses, são sugestões do documento: reportagem, reportagem midiática, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, meme, charge, charge digital, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot* (inclusive de campanha política), artigo de divulgação científica etc., distribuídos nos diferentes campos de atuação.

Assim, no trabalho com os diferentes gêneros pertencentes ao tipo argumentativo, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa organize atividades em que os alunos sejam expostos a diferentes situações comunicativas, e nestas situações sejam levados a observar os recursos linguísticos e discursivos utilizados na construção da argumentação, os efeitos e sentidos produzidos por esses recursos, dentre os quais, os modalizadores.

Sobre a relação entre modalização e argumentação, trazemos para a discussão alguns autores que tratam do assunto com o intento de mostrar que, assim como argumentar é

considerada uma função básica da linguagem, a modalidade também é considerada por alguns estudiosos do assunto uma categoria inerente ao enunciado. Como dissemos em outro momento, para Neves (2018), é pouco provável que o enunciador, ao asseverar um conteúdo num ato de fala, não realize uma avaliação acerca da verdade desse conteúdo. Da mesma forma, Coracini (1991, p. 120) postula que “as modalidades constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas, na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas”. Koch (2011, p. 85), por seu turno, pontua que

O recurso às modalidades, permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor ‘pistas’ quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras ‘vozes’ incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um ‘retrato’ do evento histórico que é a produção do enunciado.

Vemos, nas visões das autoras supracitadas, que a modalização dos enunciados está diretamente ligada à argumentação, na medida em que expressa a atitude, o ponto de vista do enunciador em relação à verdade do conteúdo por ele proferido, sendo possível, por meio dos recursos modalizadores, marcar o seu (des)comprometimento com a veracidade do conteúdo apresentado.

Sobre o recurso aos modalizadores na construção da argumentação, referimos Nogueira (2011, p. 59) ao, fundamentada no conceito de auditório conservado pela Nova Retórica, considerar que

Quando a argumentação se volta para o convencimento de um auditório universal, ou seja, quando se desenvolve na natureza coerciva das razões fornecidas, de sua evidência, da validade atemporal e absoluta, independentemente de contingências históricas e culturais, encontramos um terreno bastante instigante para reflexões sobre o emprego de modalizadores e as tipologias de domínios modais.

De acordo com essa visão da autora, os gêneros do tipo textual argumentativo são extremamente motivadores do emprego dos modalizadores, tendo em vista que tais gêneros têm como características primordiais a defesa de uma tese ou ideia e a tentativa de convencer, persuadir o seu interlocutor. Contudo, convém pontuarmos que o processo de modalização dos enunciados não é característico apenas dos textos argumentativos. Marino Neto (2006), por exemplo, em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre a manifestação da modalidade

epistêmica em narrativas orais e constatou que o emprego dos recursos modalizadores é bastante frequente também nesse gênero, pertencente à esfera narrativa.

### 3.4 Síntese conclusiva

Neste capítulo, discutimos a respeito da modalização dos enunciados, enfatizando seus aspectos conceituais; meios de manifestação; os diferentes tipos; seus usos no contexto dos gêneros textuais. Vimos que a modalidade é uma categoria que apresenta dificuldade de delimitação e definição, tendo em vista que é um tema tratado por vários campos de investigação, existindo, dessa forma, muitas variações e tipologias, a depender do interesse de cada área. Vimos também que alguns estudiosos do assunto consideram a modalidade uma categoria opcional do enunciado; outros, como Neves (2018), por exemplo, defende ser a modalidade uma categoria automática, já que, para a pesquisadora, não há enunciados não modalizados.

Abordamos, brevemente, os diferentes tipos de modalidade a partir de Lyons (1977), Palmer (1986), Neves (2011, 2018), Nogueira (2006, 2007), Castilho (2019), Hengeveld (2004), Hengeveld e Mackenzie (2008), Hengeveld e Dall'Àglio Hattnher (2015), entre outros. Pontuamos que, mesmo sabendo que existem várias tipologias modais, e reconhecendo a relevância de seu estudo para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos, neste trabalho, temos como foco a manifestação da modalidade epistêmica em textos argumentativos. Esse tipo de modalidade, como sabemos, diz respeito ao modo de uso da língua por meio do qual se expressa uma avaliação sobre o grau de possibilidade em relação a um estado de coisas (epistêmica objetiva) e a atitude do enunciador em relação a um conteúdo proposicional (epistêmica subjetiva). De acordo com Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008), a primeira é orientada para o evento, e a segunda para a proposição.

Procuramos demonstrar, com exemplos retirados dos autores mencionados, que a modalização se manifesta por diferentes meios linguísticos em língua portuguesa (verbos modais, advérbios, adjetivos, substantivos), expressando diferentes sentidos e efeitos. Levando-se em consideração que alguns recursos tanto podem instanciar sentidos epistêmicos quanto deônticos, é necessário observar o contexto para definir qual sentido está sendo produzido – possibilidade ou necessidade epistêmica; possibilidade ou necessidade deôntica. Tentamos, também, distinguir modalidade epistêmica e evidencialidade. Vimos que alguns autores, tais como Palmer (1986), concebem a evidencialidade como uma subcategoria modal.

Estudos mais recentes, porém, como o de Hengeveld e Dall 'Agljo Hattner (2015), consideram a evidencialidade uma categoria distinta da modalidade. Embora essas duas categorias, do ponto de vista do uso linguístico, estejam intimamente relacionadas, reconhecemos que elas apresentam diferenças conceituais.

Além dessa reflexão, discorremos sobre o uso dos modalizadores no contexto dos gêneros textuais e vimos que são recursos que se manifestam de diferentes formas em diferentes gêneros, mobilizando efeitos de sentido distintos. Com relação a expressão da modalidade epistêmica em textos argumentativos, sequência adotada neste trabalho para a proposição de atividades, consideramos que os gêneros desse tipo textual são bastante profícuos para a sua manifestação. Especialmente considerando-se as características básicas desse tipo de texto. Lembremos, entretanto, que os modalizadores epistêmicos não produzem sentidos apenas em gêneros textuais dessa natureza. Assim como outras tipologias modais, como a deôntica, por exemplo, podem mobilizar sentidos em gêneros de sequência argumentativa.

Em linhas gerais, entendemos modalidade como uma categoria que diz respeito ao modo como o falante diz o que diz, ou seja, refere-se à atitude do falante/escritor em relação ao enunciado por ele produzido. Já a modalização diz respeito ao processo linguístico que mobiliza diferentes recursos de que o enunciatador se utiliza para marcar tal atitude. Apesar de esses recursos linguísticos serem pouco (ou não serem) explorados nas aulas de Língua Portuguesa, eles se constituem um importante meio para desenvolver a capacidade linguístico-discursiva dos alunos.

## **4 O TRATAMENTO DA MODALIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo, discutiremos sobre o tratamento da modalização dos enunciados nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa e em livros didáticos. Apresentaremos, ainda, algumas reflexões acerca de pesquisas realizadas no âmbito do Profletras, que tenham como objeto de estudo os modalizadores epistêmicos. Sabemos que a modalização é um tema, de certa forma, novo nos espaços escolares, mas que, por sua natureza interativo-discursiva, podem trazer grandes contribuições ao ensino de língua e, conseqüentemente, à formação linguístico-comunicativa dos educandos.

### **4.1 A modalização dos enunciados segundo as diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa (PCN e BNCC)**

Antes de refletirmos sobre o tratamento da modalização dos enunciados nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, faremos uma breve explanação acerca das orientações mais gerais para o ensino de gramática nesses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem como proposta para o ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental, a ampliação do domínio da linguagem. Para tanto, orientam que a escola organize o ensino de modo a desenvolver nos alunos conhecimentos discursivos e linguísticos, levando-os a:

Ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;

Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;

Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59)

Como podemos observar, a proposta para o ensino de língua portuguesa na escola privilegia o “ler e escrever”, o “expressar-se apropriadamente” e a “reflexão sobre a língua”, dando especial atenção, nessa reflexão, à questão da variação linguística.

A respeito da abordagem da variação linguística, o documento assim se pronuncia:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar,

considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala e o que escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1998, p. 31)

Depreendemos do exposto que, no trabalho com a língua portuguesa, noções de “certo” e “errado”, de “fala correta” e “fala errada”, devem ceder espaço para abordagens que, de fato, ofereçam aos estudantes condições de desenvolver a sua competência discursiva. Dito de outro modo, o trabalho com a língua portuguesa, referente ao tratamento dos diferentes padrões de fala e escrita não pode centrar-se no erro, na concepção (ainda enraizada na sociedade) de que só existe uma norma correta e todas as outras são erradas. O seu foco central deve ser a questão da adequação, ou seja, desenvolver no alunado a habilidade de adequar o seu discurso aos diferentes eventos comunicativos; capacitá-los a dominarem a fala pública demandada nas diferentes situações.

Entendemos a importância do ensino e aprendizagem da norma padrão. E consideramos fundamental o seu aprendizado para a construção dessa habilidade de saber adequar o discurso ao contexto comunicativo, principalmente em virtude de situações que a exigem. O que não pode acontecer é o privilégio desta em detrimento das variantes linguísticas que coexistem na sociedade.

No que concerne aos conteúdos propostos para o Ensino Fundamental, o documento é bem claro: o texto deve figurar como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, devendo os conhecimentos gramaticais serem abordados a partir da diversidade de gêneros. Essa importância concedida ao texto encontra apoio no fato de que tudo que dizemos, dizemos por meio de textos, materializados em algum gênero. E esses gêneros são formados por unidades linguísticas que lhes conferem sentido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo que busca refletir e normatizar sobre a questão curricular no Brasil, visando melhorar a qualidade da Educação Básica de modo a proporcionar a todos os estudantes um patamar comum de aprendizagem –, assim como os PCN, também assume a “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”, bem como o texto como elemento central no trabalho com a língua. De acordo com o documento:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os

conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67).

Vemos, no trecho acima, que os textos são instrumentos constituintes da interação humana, considerando que, para atingir os seus propósitos comunicativos, os interlocutores se comunicam através de textos. Nessa perspectiva, nada mais natural que o ensino da gramática se dê de forma contextualizada, a partir da diversidade de gêneros em situações concretas de comunicação, levando os alunos a refletirem sobre seus usos.

Essa questão do ensino dos conhecimentos gramaticais a partir do texto é, ainda, reforçada pelo referencial curricular:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 80).

Ao definir o foco de estudo do eixo análise linguística/semiótica, a Base defende o estudo dos elementos gramaticais sob uma atitude reflexiva dos processos de leitura e produção de textos, sejam eles orais, escritos e/ou multissemióticos. Isso implica um trabalho com a gramática articulado às práticas de leitura/escuta ou produção textual, com vistas a permitir, aos alunos, a reflexão e a compreensão sobre o funcionamento da língua na constituição desses textos.

Outro ponto que merece destaque no que se refere ao tratamento da gramática na BNCC de Língua Portuguesa, é relativo à chamada norma-padrão. Podemos observar que o ensino das regras, das nomenclaturas e das definições da gramática tradicional não deve ser excluído. Entretanto, a orientação é a de que o tratamento dessas regularidades não pode acontecer de forma descontextualizada. Como forma de ilustrar o posicionamento do registro oficial acerca dessa questão, citamos o seguinte trecho:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso

da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71).

Está claro que a proposta da BNCC em relação à abordagem da norma padrão no componente curricular Língua Portuguesa ultrapassa a simples memorização de regras e de identificação e classificação de categorias linguísticas. Uma abordagem assim, convém pontuarmos, é insuficiente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, análise e produção de textos, portanto, ineficaz para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da competência linguístico-discursiva. A aposta deve ser na análise e reflexão sobre os usos que fazemos da língua nas variadas situações comunicativas. Olhar a linguagem se fazendo, ou seja, priorizar os seus usos, repetimos. E, nesse contexto, o enfoque funcionalista desempenha importante papel, já que, sob essa perspectiva teórica, estrutura linguística e contextos de uso, bem como as escolhas que os interlocutores realizam para expressar seus propósitos, estão estreitamente associados. Aliás, o enfoque funcionalista defende que a sistematicidade da língua e seus usos não podem ser vistos como divorciados.

Feitas essas breves considerações acerca do ensino de gramática nos documentos oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa – (PCN e BNCC), passamos, agora, a refletir sobre o tratamento da modalização dos enunciados nos referidos documentos.

Marques (2020), em seu estudo sobre o tratamento da modalização dos enunciados segundo as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa, constatou que uma menção aos recursos modalizadores aparece nas orientações dos PCN para os anos finais do Ensino Fundamental, não havendo nenhuma orientação nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000). Segundo a autora, ao elencar os conteúdos referentes à prática de análise linguística, o documento menciona o estudo dos modalizadores como forma de ampliar os recursos expressivos. Os PCN assim estabelecem:

Utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico ‘se’ ou verbo na terceira pessoa do plural), *o efeito do emprego ou não* de operadores argumentativos e de *modalizadores*. (BRASIL, 1998, p. 62) (grifo nosso).

Todavia, observamos no trecho acima, retirado dos PCN, que essa referência é feita de modo sintético, vago, sem alusão aos diferentes tipos de modalização, seus efeitos e sentidos e meios de manifestação. Talvez essa ausência no referencial curricular se deva ao fato de o processo de modalização também não encontrar espaço nas aulas de gramática.

Já na BNCC, a menção aos modalizadores é feita tanto nas orientações referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto às atinentes ao Ensino Médio. Com relação ao Ensino Fundamental, uma primeira alusão é feita ao referir-se ao tratamento das práticas de análise linguística/semiótica, em que o documento oficial prevê a modalização no quadro dos conhecimentos linguísticos referentes à semântica.

A BNCC assim expressa:

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2017, p. 83).

Mais adiante, ao tratar das práticas de linguagem e objetos de conhecimento vinculados aos campos de atuação propostos na BNCC de Língua Portuguesa para o Nível Fundamental, as habilidades relativas à modalização são detalhadas, estando presente em vários campos, com indicação para os discentes do 6º ao 9º ano. O quadro a seguir resume tal detalhamento e suas especificações:

**Quadro 2: Habilidades relativas ao Objeto de Conhecimento Modalização**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	<b>Modalização</b>	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade, permissibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.”, “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.” (BRASIL, 2017, p. 149)
		(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”). (BRASIL, 2017, p. 185)
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		

<b>Análise linguística/semiótica</b>	<b>Modalização</b>	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. (BRASIL, 2017, p. 175)
		(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (BRASIL, 2017, p. 191)
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	<b>Modalização</b>	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (BRASIL, 2017, p. 181)

Fonte: BRASIL, 2017.

Quanto ao Ensino Médio, das 45 habilidades propostas para o ensino de Língua Portuguesa nessa etapa da Educação Básica, pelo menos uma (EM13LP07) alude às diferentes modalidades e aos recursos gramaticais que operam como modalizadores, com vistas à compreensão e à análise mais aprofundadas do funcionamento da linguagem, confluindo, assim, para uma interpretação crítica dos atos de linguagem.

Assim, propõe a habilidade 7:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando o contexto de produção. (BRASIL, 2017, p. 507).

Se pensarmos nas referências feitas à modalização na BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Anos Finais), em que o tema surge distribuído entre os campos de atuação, indicado para os quatro anos que compõem a etapa, poderíamos indagar por que, na última etapa da Educação Básica, esse objeto de conhecimento é explicitado apenas em uma habilidade e em um único campo de atuação. Porém, somos sabedores de que a BNCC assume uma perspectiva de progressão de conhecimentos. Inclusive, está explícito no documento que a finalidade do Ensino Médio, de um modo geral, é “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental [...]”. (BRASIL, 2017, p. 464).

Para além da pressuposição acima, Marques (2020) constatou, em seu estudo, que mesmo a modalização sendo tratada explicitamente em apenas uma habilidade da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, outras onze habilidades viabilizam o tratamento desses recursos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa, “[...] sinalizando para o desenvolvimento de uma atitude crítica na produção e recepção de textos de diferentes esferas sociais, tais como a jornalística, a política, a publicitária”. (MARQUES, 2020, p. 96). Ainda nesse estudo, a referida autora observou que os modalizadores são bastante profícuos para a reflexão sobre os usos linguísticos, devendo convergir o seu estudo para um melhor desempenho dos usuários da língua. Observou, ainda, que esses recursos se manifestam de diferentes formas em diferentes gêneros textuais.

Como forma de ilustrar o que acabamos de dizer, apresentamos, a seguir, exemplos retirados de estudos realizados à luz do Funcionalismo linguístico com foco na descrição e análise da manifestação dos diferentes tipos de modalidade em diferentes instâncias discursivas. Observemos:

- (1) *A cada seis meses, até a integralização do Curso, o CONTRATANTE **deverá** fazer a Matrícula Semestral e as partes assinarão novo termo contratual de prestação de serviços educacionais [...] (Contrato PS – nº 01)*
- (2) *O presente contrato vigorará por prazo indeterminado, **podendo** qualquer das partes notificar a outra, com antecedência de 30 (trinta) dias, para a rescisão do presente instrumento. (Contrato PS – nº 02)*
- (3) *Os direitos e obrigações por este instrumento ajustados **não poderão**, a nenhum título, ser transferidos ou cedidos, ficando facultado, unicamente à CONTRATADA, sob sua exclusiva e inteira responsabilidade, a contratação de pessoas físicas ou jurídicas [...] (Contrato PS – nº 02)*

Os exemplos acima foram retirados de um estudo que Gonçalves de Deus e Pereira do Nascimento (2020) realizaram sobre o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores deônticos no gênero textual *contrato*, gênero pertencente à esfera jurídica. Neles, percebemos a instauração de valores de obrigação e permissão instanciados pelos recursos da modalização deôntica. Em (1), a obrigação é expressa por meio do verbo modal *dever*. Esse valor encontra-se na instrução que “obriga” o contratante dos serviços educacionais a matricular-se semestralmente. Em (2), a forma verbal *podendo* expressa uma permissão, informando que é permitido, a qualquer uma das partes envolvidas, optar por rescindir o contrato. Em (3), temos um valor de proibição, marcado pela negação de uma

permissão (*não poderão*). Tal proibição recai tanto à parte contratante quanto à parte contratada.

Outras situações de interação, como o discurso político, o anúncio publicitário e a conversação oral também mobilizam recursos de manifestação da modalidade deôntica. Verifiquemos os exemplos a seguir:

- (4) *Sr. Presidente, o Governo **tem de** atender aos anseios da população, para corresponder ao que esperamos.* (GEF/DP-03) (MENEZES, 2006)
- (5) *Quem já deu muito trabalho pra mamãe, agora **precisa** dar uma Passa-roupas Singer Multi-vapor.* (P-CLA) (PESSOA, 2007)
- (6) *Num sabia direito se na na última...**prova o menino** ti/ **precisava** tirar cinco...* (NORPOFOR/D2-07) (NOGUEIRA, 2007)
- (7) *A **empresa deveria** inclusive até ajudar mais o Ferroviário...* (NORPOFOR/D2-45) (NOGUEIRA, 2007)
- (8) *... a CAPOEIRA **ERA... PROIBIDA** VIOLEntamente perseguida pela polícia por quê?* (NORPOFOR/ DID-24) (NOGUEIRA, 2007)

O enunciado (4), fornecido por Menezes (2006), é de sua pesquisa sobre a manifestação da modalidade deôntica em discursos políticos. De acordo com a autora, nesse gênero, não é frequente a inclusão do orador como alvo a quem cabe a obrigação por ele asseverada. Isto é, o orador, geralmente, se coloca como alguém a quem cabe cobrar (em geral, do Governo) o cumprimento de um dever, como notamos no exemplo dado.

Em (5), vemos a expressão da modalidade deôntica no gênero textual anúncio publicitário. Segundo Pessoa (2007), nesse gênero, o alvo deôntico costuma ser um potencial consumidor ou a empresa/instituição que anuncia bens ou serviços. Assim, no exemplo apresentado, para persuadir um potencial consumidor a comprar um produto, o anúncio apresenta o ato de presentear a mãe com tal produto como uma obrigação, que apenas pode ser entendida, no contexto de um anúncio, como uma sugestão, já que não há uma relação de autoridade entre anunciante e potencial consumidor.

Os enunciados (6), (7) e (8) ilustram os valores deônticos em diálogos orais, nos quais, conforme Nogueira (2007), é mais recorrente a noção de obrigação, seguida pelas noções de permissão e de proibição. Sobre isso, a pesquisadora nos chama a atenção para três aspectos importantes: em primeiro lugar, em registros orais, o falante se apresenta, predominantemente, como fonte do valor deôntico instaurado; em segundo, no que tange ao

alvo, é mais recorrente a especificação de um indivíduo do que de uma instituição e, em terceiro lugar, a estratégia de especificação do alvo é mais utilizada do que a da não especificação. Nogueira (2007) argumenta, ainda, que a especificação do alvo deôntico está diretamente ligada com a atitude do falante. Assim, indicar um indivíduo como alvo (exemplo 6) compromete mais do que apontar uma instituição (exemplo 7) e, mais ainda, do que não apontar um alvo sobre quem recaia o valor deôntico instaurado (exemplo 8).

Em relação à modalidade epistêmica, trazemos os seguintes exemplos retirados de Nogueira (2007):

- (9) *Daqui a 90 dias, é certo que o cenário também será bem diferente do de hoje.* (GEF/vicaoj-gj)
- (10) *A meu ver, a proibição por lei de qualquer castigo físico eliminaria a violência familiar e ajudaria a formar pessoas melhores.* (GEF/palaorev-gj)
- (11) *Como biogenista, sei que a saúde não é consequência da administração de medicamentos e vacinas.* (GEF/vacaorev-gj)
- (12) *No primeiro dia que ela foi passar a noite ... ela não conseguiu ... era dez horas não é ... ela ainda não tinha dormido ... se eu não me engano a hora que eles dormiam lá era oito...* (D&G)

As ocorrências (9), (10) e (11) exemplificam a manifestação da modalidade epistêmica em artigos de opinião. Aqui, Nogueira (2007) informa que, apesar do caráter eminentemente argumentativo desse gênero, é mais frequente a modalização de natureza objetiva, que consiste numa avaliação de um estado-de-coisas sem que se vincule essa avaliação ao enunciador, o que empresta aos enunciados o caráter de verdades consensuais. O exemplo (9) faz essa demonstração. Nele, o uso do adjetivo em posição predicativa (*é certo*) qualifica o estado-de-coisas como certo em uma asseveração, nos termos utilizados pela BNCC. Notamos, também, que essa qualificação não aparece vinculada ao enunciador ou a outra fonte. Isso acontece porque, de acordo com Nogueira, o artigo de opinião é um texto assinado, isto é, o nome do autor é explicitado com destaque, logo, não é necessário que ele qualifique o que diz como uma opinião sua.

Ainda sobre o artigo de opinião, Nogueira (2007) explica que, embora menos frequente, a modalidade epistêmica subjetiva, caracterizada pela manifestação da subjetividade do enunciador que opta por vincular o conteúdo de uma proposição a si mesmo, também ocorre nesse gênero textual. É o que verificamos em (10), em que a subjetividade do enunciador é manifestada por meio da expressão *a meu ver*.

Para Nogueira (2007, p. 473), nos artigos de opinião, “ao modalizar subjetivamente o enunciado, o articulista o faz no terreno da certeza, qualificando-se, por vezes, como autoridade credenciada, como expediente de reforço do conteúdo asseverado”. É o que nos mostra o enunciado (11), em que o articulista utiliza um verbo de cognição flexionado na primeira pessoa (*sei*), imprimindo certeza e apresentando-se como fonte legitimada para dizer o que diz.

O exemplo (12), também de Nogueira (2007), representa a expressão da modalidade epistêmica em narrativas orais. Nesse gênero, conforme observa Nogueira, a modalização subjetiva é a mais frequente, embora a manifestação desses recursos se dê no terreno da não certeza. Verificamos esse efeito de dúvida no enunciado dado, em que a expressão *se não me engano* denuncia o baixo comprometimento do falante em relação ao conteúdo por ele dito.

Sabemos que muitos são os recursos gramaticais e lexicais que funcionam como modalizadores, conferindo aos textos, diferentes efeitos de sentido. Para demonstrar essa questão e exemplificar o que orienta a habilidade (EF08LP16), proposta pela BNCC, apresentamos um exemplo fornecido por Pessoa (2007), em que a autora evidencia o uso do modo Imperativo em anúncios publicitários.

(13) *Você recebe o seu jornal O Povo aos domingos e segundas por 18 meses e leva um aparelho DVD com função karaokê da Cinerall com 1 ano de garantia e assistência técnica local. Aproveite! Ligue agora e faça sua assinatura CHIC.* (GEF- ceajarjor-gp)

Observamos, no enunciado acima, a expressão da modalidade deontica efetuada pelo modo Imperativo, em um ato diretivo. De acordo com Pessoa, o uso desse modo verbal nos anúncios publicitários confere aos enunciados o caráter de “conselho”, “sugestão”, estimulando o consumidor a obter o produto desejado. Cabe pontuarmos, ainda, em relação ao modo Imperativo, que, a depender do gênero em que é usado (anúncio publicitário, regimento ou regulamento escolar, manual de instrução etc.), produz um sentido diferente, que pode ser de sugestão, obrigação ou instrução.

Esses, são apenas alguns exemplos que demonstram que a modalização dos enunciados é um processo bastante significativo, devendo, portanto, ter seu espaço garantido nas aulas de Língua Portuguesa com vistas a contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos.

## 4.2 Os modalizadores em livros didáticos de língua portuguesa

Apesar da modalidade ser um fenômeno bastante comum tanto na fala como na escrita, como vimos nos exemplos apresentados a partir de pesquisas funcionalistas, não tem o espaço que deveria ter em gramáticas e livros didáticos de Língua Portuguesa. Acreditamos que essa ausência, nesses manuais, justifica a ausência de tratamento desse processo linguístico no ensino de língua. No entanto, conforme pontuamos anteriormente, não devemos nos omitir em explorar as possibilidades de sentidos efetuadas por expressões modalizadoras.

Vimos, no tópico anterior, que os PCN (3º e 4º ciclos) já traziam uma menção explícita aos modalizadores enquanto conteúdo a ser abordado na prática de análise linguística. A BNCC amplia essa orientação e, dentre as habilidades propostas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, relativas ao componente curricular Língua Portuguesa, prevê cinco habilidades referentes ao tratamento da modalização. Embora o Ensino Médio não faça parte do alcance da proposta de atividade que aqui empreendemos, julgamos importante ressaltar que a BNCC dessa etapa da Educação Básica também orienta, explicitamente, o tratamento da modalização nas aulas de Língua Portuguesa, conforme mencionado em outro momento. Destacamos, ainda, que, na esteira das orientações dos documentos oficiais, muitas outras habilidades lá previstas, instanciadas nos diferentes eixos – leitura, oralidade, produção de textos –, mesmo não tratando explicitamente do processo de modalização, implicariam a contribuição da abordagem desse processo, os recursos linguísticos nele mobilizados em articulação com as diversas práticas de linguagem.

Não é nosso objetivo realizar, neste trabalho, uma análise aprofundada quanto ao tratamento da modalização em livros didáticos de Língua Portuguesa. Contudo, achamos interessante examinar alguns desses manuais, intentando observar o espaço concedido neles ao estudo desses recursos.

Examinamos a coleção<sup>50</sup> de 6º ao 9º ano, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. As atividades dessa coleção, de acordo com os autores, dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva, visando ao desempenho dos educandos nas atividades de linguagem.

No que concerne, especificamente, ao tratamento do processo de modalização nesses manuais pedagógicos, observamos que, nos gêneros textuais abordados nos capítulos,

---

<sup>50</sup> Coleção selecionada no último PNLD, em uso nas escolas públicas do município de Itapipoca-Ce.

algumas questões exploram os recursos modalizadores, embora essa exploração ainda revele certa “timidez”. Dito de outro modo, nesses manuais, a abordagem desses recursos linguísticos necessita de aprofundamento.

Para ilustrar o mencionado acima, apresentamos, a seguir, alguns exemplos de atividades retiradas dessa coleção, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, que direcionam a reflexão sobre o processo de modalização.

O livro<sup>51</sup> destinado ao público do 6º ano, ao tratar do gênero relato de experiência, propõe a seguinte questão:

(1) *O falante diz que “a cidade parece estar funcionando normalmente”. Por que ele usa a palavra parece? (p. 109)*

- **Resposta Esperada pelo Livro (REpL):** *O falante sugere que não tem certeza de que tudo já esteja normalizado; está relatando uma impressão que ele tem a esse respeito.*

Nessa questão, observamos a expressão da categoria *evidencialidade inferencial*, marcada pelo verbo *parecer*, indicando que o conteúdo é derivado de uma inferência do enunciador a partir da observação dos fatos do contexto. Mais ainda: o uso desse verbo pode ser interpretado como indicativo de baixa certeza em relação ao dito. Destacamos, entretanto, que, embora o manual didático não traga um aprofundamento desses efeitos de sentido, é interessante que o professor de Língua Portuguesa, em suas aulas, amplie a discussão e leve os alunos a refletirem sobre essas marcas linguísticas reveladoras de opiniões, intenções, (des)comprometimento com a proposição. Além disso, por ser a evidencialidade definida como uma categoria linguística indicadora da fonte da informação ou do modo de obtenção dessa informação, sua abordagem constitui-se viável, também, para a distinção, por exemplo, entre fatos reais e *fake news*, oferecendo oportunidades aos alunos de realizarem, através da observação das marcas linguísticas, tal julgamento.

Uma outra tentativa de abordagem dos recursos modalizadores é observada no tratamento do gênero anúncio publicitário. O anúncio apresentado é de uma campanha publicitária que visa a estimular uma forma de consumo que não prejudique o planeta. O texto principal do anúncio diz: “Não deixe o escapamento do seu carro aquecer ainda mais o planeta”. (p. 182). A questão requer:

(2) *Suponha que o produtor do anúncio também quisesse incluir-se entre aqueles que usam automóveis. Como ele poderia construir a frase do anúncio para indicar isso? (p. 183)*

---

<sup>51</sup> ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

- **REpL:** *Não deixemos/ Não devemos deixar/ Não podemos deixar os escapamentos de nossos carros aquecerem ainda mais o planeta*

Nessa questão, temos a expressão da modalidade deôntica, direcionando a discussão sobre o alvo deôntico, isto é, em quem recai o valor deôntico instaurado (proibição). Merece destaque o fato de a questão chamar a atenção para a diferença entre o sujeito incluir-se ou não como parte do conjunto de pessoas a quem se instaura a proibição. De todo modo, é importante o professor levar os alunos a essa percepção.

Ao abordar o conteúdo referente aos verbos, o manual pedagógico mostra um cartum com a seguinte mensagem: “Não quero comer vocês mais, não. A OMS divulgou que bacon em excesso causa câncer!” (p. 194). A questão pede:

(3) *Como seria possível transmitir uma noção de proibição apenas trocando o verbo auxiliar? E uma ideia de futuro?*

- **REpL:** Ideia de proibição – “*Não devo/ Não posso* comer vocês mais, não [...]. Ideia de futuro – *Não vou* comer vocês mais, não [...].

Vemos novamente a oportunidade de explorar a modalidade deôntica, instaurando um valor de proibição. O professor de Língua Portuguesa poderia, também, levar os discentes a atentarem para o fato de que, em geral, enunciados relativos a eventos futuros indicam significados deônticos, isto é, expressam sentidos de obrigação, proibição e permissão. De acordo com Neves (2018), isso ocorre porque essa modalização diz respeito à conduta, que se projeta para um momento posterior. Ou seja, a imposição de uma obrigação ou uma permissão, só pode fazer referência à futuridade. Reflexões desse tipo tornam o ensino mais eficaz, pois conduzem o estudante a compreender que as escolhas linguísticas realizadas pelo falante não são aleatórias, mas fazem parte do que ele deseja construir, do seu propósito comunicativo, de como ele deseja dizer o que diz.

O manual pedagógico do 7º ano, ao abordar o gênero textual entrevista, propõe ao aluno:

(4) *Releia o trecho.*

*“Então, infelizmente, elas recuam e sofrem com aquele bullying”.*

*Que palavra revela o ponto de vista da entrevista diante do que ela relata? (p. 56)*

- **PEpL:** o advérbio *infelizmente*.

Notamos, nessa questão, uma oportunidade de explorar os recursos modalizadores a partir do advérbio *infelizmente*. Caracterizado como um modalizador afetivo ou atitudinal, seu emprego revela a atitude e/ou a emoção do falante em relação aos fatos relatados. Mesmo que o livro não direcione a reflexão para os efeitos provocados por essas marcas linguísticas, cabe ao professor oferecer aos educandos a oportunidade de refletir sobre esses recursos contemplados na língua e que se prestam a indicar pontos de vista.

Ainda tomando como referência a mesma entrevista, a questão seguinte pede:

(5) *Releia este trecho da entrevista.*

*“MS: Eu acredito que é a diferença. Como eu era a única negra, negra mesmo, assumida da sala, eu acho que a diferença pode ter é... dado pra eles uma oportunidade de tirar sarro daquilo, entendeu? Então, eles começaram aaaa... tra... a fazer com que a minha diferença fosse algo ruim dentro da sala de aula. E fizeram eu acreditar que a minha diferença era algo ruim. Então, por eu ser negra, por eu ter uma diferença socioeconômica deles...” (p. 56)*

*Releia o início do trecho. A resposta foi formulada como certeza ou hipótese? Comprove.*

- **REpL:** *Como hipótese, conforme prova o uso de **acredito** que revela um julgamento, e não uma certeza”.*

Temos, nesse exemplo, a expressão da modalidade epistêmica subjetiva que, conforme expusemos anteriormente, indica a atitude do falante em relação a um conteúdo proposicional. Na questão proposta pelo livro, esse tipo de modalidade é expresso pelo verbo *acreditar* na primeira pessoa (eu), o que torna mais evidente que o conteúdo apresentado é o ponto de vista de quem enuncia. É importante chamar a atenção, também, para o uso do verbo *achar*, que, assim como *acreditar*, é um verbo indicador de opinião.

Ao tratar do *advérbio*, os autores explicam ao professor que as atividades propostas têm como objetivo levar o aluno a perceber o valor semântico das palavras dessa classe gramatical e a maneira como podem acrescentar informações às ideias expressas por verbos, adjetivos, advérbios e mesmo orações inteiras. Acrescentam, ainda, que o foco de reflexão são os mecanismos de modalização, entendidos como um dos responsáveis por indicar apreciação ideológica sobre o conteúdo expresso ou as posições implícitas ou assumidas em textos diversos.

Após apresentar um trecho de um texto sobre os celtas, o exercício direciona:

- (6) *No trecho “Os celtas deviam acreditar, portanto, que seus nobres precisavam de riquezas e armas após a morte”, apresenta-se uma informação que não é certeza. Reescreva-a usando um advérbio de dúvida e faça as adaptações necessárias. (p. 169)*

- **REpL:** *Os celtas provavelmente (possivelmente) acreditavam.../ Os celtas talvez acreditassem...*

Ainda explorando a classe dos advérbios, o livro didático pede ao aluno que leia uma notícia. Apontando para os sentidos e efeitos da modalização, entre outras perguntas, destacamos:

(7) *Releia a fala do pai de Matilda: “Eu falei para ela deixar de ser boba e que provavelmente era apenas parte de uma cerca”. Que sentido é expresso pelo advérbio provavelmente? (p. 170)*

- **REpL:** *O sentido de probabilidade e não de certeza.*

Nos exemplos (6) e (7), notamos a expressão da modalidade epistêmica, manifestada pelos advérbios *provavelmente/possivelmente/talvez* e *provavelmente*, respectivamente. Em ambos os casos, indicam baixo comprometimento. Embora o livro não aprofunde a discussão sobre os advérbios enquanto estratégia que permite ao enunciador qualificar o conteúdo do seu enunciado com graus de certeza, julgamos viável que o professor amplie os conhecimentos dos alunos, esclarecendo que essa classe de palavras, além de modificar o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio – como geralmente é tratado na escola –, pode indicar, conforme Neves (2018c, p. 364):

a) O grau de adesão do falante ao que é dito, expressando uma opinião, crença;

- *O governador provavelmente mandará prendê-lo. (VP-R)<sup>52</sup>*

b) Uma obrigação, uma necessidade;

- *Para ser eficiente a propaganda deve necessariamente conhecer o público que quer atingir. (DIN-J)<sup>53</sup>*

c) O ponto de vista, delimitando os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo como verdadeiro;

- *Cientificamente neurastenia designa uma síndrome de fraqueza nervosa. (NE-T)<sup>54</sup>*

<sup>52</sup> **VP-R** – (1984) *Viva o povo brasileiro*. RIBEIRO, J. U. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

<sup>53</sup> **DIN-J** – *Diário do Nordeste*. Fortaleza, set. -dez. 2000; jan. 2021

<sup>54</sup> **NE-T** – *Neuroses*. QUILES, I. Q. São Paulo: Ática, 1986.

e) As emoções do falante, seu estado de espírito, em relação ao que é dito. Expressa uma avaliação comprometida do falante.

- *Lamentavelmente, Sílvia não foi regularizado.* (DIN-J) (p. 365)

Para finalizar as ilustrações relativas ao tratamento do processo de modalização no livro didático do 7º ano, trazemos uma questão abordada a partir do gênero textual resenha crítica. A questão demanda:

(8) *Quais expressões do primeiro parágrafo evidenciam a opinião do resenhista sobre Solanin?* (p. 219)

- **REpL:** *O melhor lançamento; belíssima história; mais um acerto.*

As expressões apresentadas na resposta do manual pedagógico indicam uma avaliação do enunciador sobre a obra resenhada, configurando a modalidade dita apreciativa, também muito relevante por sua natureza atitudinal.

Na proposta destinada ao público do 8º ano, observamos exercícios que sinalizam para a exploração dos recursos modalizadores em gêneros como regulamento e estatuto e artigo de opinião.

Ao trabalhar o gênero textual regulamento e estatuto, gêneros pertencentes à esfera jurídica, Ormundo e Siniscalchi apresentam, a princípio, um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir do qual algumas questões são geradas.

(9) *Observe, agora, a escolha de palavras no texto.*

(a) *Que expressões foram usadas nos arts. 53 a 55 para indicar que estão sendo citados direitos? E para mencionar deveres?*

- **REpL:** *Direitos: têm direito, direito de, é direito. Deveres: é dever, compete, têm obrigação.*

(b) *Transcreva, dos arts. 56 a 59, as formas verbais do futuro do presente do indicativo.*

- **REpL:** *Comunicarão, estimulará, respeitar-se-ão, estimularão, facilitarão.*

(c) *Cite uma locução verbal que possa substituir **comunicarão** no art. 56, sem alterar o sentido. Conclua: o uso de verbos no futuro do presente do indicativo sugere constatação, possibilidade, imposição ou desejo? Como esse valor se relaciona ao gênero textual em estudo?* (p. 96-97)

- **REpL:** *Locução verbal: devem comunicar/ precisam comunicar/ têm de comunicar/ vão comunicar. O uso de verbos no futuro do indicativo sugere imposição. Esse valor se relaciona ao fato de o gênero textual em estudo indicar normas e leis, as quais devem ser seguidas, e não discutidas.*

Observamos, nos três exemplos, a manifestação da modalidade deôntica, muito comum em textos legais, morais e normativos. O item (b) restringe-se à identificação, pelo aluno, das formas verbais flexionadas no futuro do presente do indicativo no trecho indicado na questão. Porém, compreendemos que essa identificação visa à contextualização do sentido no item seguinte, quando as indagações levam os estudantes a refletirem sobre os sentidos e efeitos instanciados por modalizadores deônticos. Mais uma vez, muito mais importante do que dar nomes às modalidades é considerar os recursos linguísticos utilizados para a construção da mensagem que o enunciador deseja veicular. Os educandos devem entender que textos desse tipo ditam leis, normas que devem ser obedecidas, e as expressões linguísticas selecionadas convergem para esse fim.

Ao explorar o gênero artigo de opinião, os autores deixam claro aos professores que o objetivo das seções *Desvendando o texto* e *Como funciona o artigo de opinião* é promover a compreensão do conteúdo e da estrutura do gênero em estudo, levando os discentes a observarem a declaração da tese, a escolha e a organização dos argumentos, a seleção vocabular, a modalização do discurso, entre outros aspectos próprios dos gêneros com estrutura argumentativa (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). Acrescentam que a escolha vocabular é uma importante estratégia que contribui para a modalização do discurso, já que permite marcá-lo com o ponto de vista de seu produtor.

Em uma das atividades propostas, após apresentar um trecho de um artigo de opinião que trata do título de campeã do Carnaval carioca de 2018 da escola de samba Beija-Flor de Nilópolis, é solicitado aos discentes uma resposta à seguinte pergunta:

(10) *Compare estas duas construções:*

*“Neste momento de retomada que o Carnaval carioca necessita, é fundamental que o julgamento se atenha ao que se propôs e premie quem fez mais bonito dentro dos quesitos”.*

*“Neste momento de retomada que o Carnaval carioca necessita, o julgamento deve se ater ao que se propôs e premiar quem fez mais bonito dentro dos quesitos”.*

*Qual delas é mais enfática? Por quê? (p. 211)*

- **REpL:** A primeira, por causa da expressão *é fundamental*.

Percebemos que o exemplo aponta para o desejo de que “o julgamento se atenha ao que se propôs” como algo obrigatório. Embora o livro não comente, acreditamos que seja interessante trazer para a discussão com os alunos o fato de que construções como “é

fundamental” constituem importantes estratégias argumentativas de instauração de valores de obrigação e proibição em gêneros textuais em que a identificação explícita do enunciador como fonte desses valores (por exemplo, com uso da primeira pessoa) não deva ser marcada.

Ainda tomando como base o mesmo artigo, é pedido aos estudantes:

(11) *Reescreva o trecho “O desfile da Beija-Flor usou e abusou de imagens sem qualquer espécie de carnavalização” incluindo uma palavra ou expressão que evidencie o sentimento do articulista diante do que relata. (p. 211)*

- **REpL:** *O desfile da Beija-Flor lamentavelmente/ indesculpavelmente usou e abusou de imagens sem qualquer espécie de carnavalização.*

Observamos, novamente, na sugestão de resposta, o uso de advérbios modalizadores indicando a atitude do articulista diante do conteúdo veiculado.

Algumas atividades propostas no livro didático destinado ao público do 9º ano também exploram os sentidos e efeitos dos recursos modalizadores em contexto de uso efetivo. Todavia, a exemplo do que acontece nos manuais pedagógicos dos anos anteriores, a abordagem desses itens necessita de um maior aprofundamento. Observemos.

Ao tratar do gênero textual carta aberta, que tem estrutura argumentativa, a atividade requer:

(12) *Releia os parágrafos 7 e 8.*

a) *A quem a produtora da carta se refere com a expressão **nossa missão**?*

- **REpL:** *Aos membros da AMPID.*

b) *A responsabilidade de promover os direitos legais das pessoas idosas cabe, de fato, a esse referente? Por quê?*

- **REpL:** *Sim. Já que a AMPID reúne os membros do Ministério Público que trabalham para defender o idoso.*

c) *A produtora da carta entende que a melhora na condição de vida do idoso brasileiro é uma responsabilidade exclusiva de um grupo? Justifique sua resposta. (p. 51)*

- **REpL:** *Não. Ela convoca todos para se incluírem nessa tarefa, especialmente gestores, governantes, legisladores e representantes da sociedade civil.*

As respostas aos itens apontam para a questão do alvo deôntico, ou seja, sobre quem recai o valor de obrigação instaurado. Poderiam, ainda, ser promovidas com os alunos reflexões sobre os sentidos e efeitos dos recursos linguísticos utilizados, como por exemplo, a

expressão *nossa missão* e a forma verbal *temos*, no início do oitavo parágrafo do texto, em que o enunciador se coloca entre os que precisam agir.

Mais à frente, ao abordar o tema *adequação e preconceito linguístico*, o manual traz a transcrição de um depoimento sobre o *pernambucês*, da professora Nelly Carvalho.

(13) *Releia o último período do texto.*

*“E a gente tem muito orgulho, pelo menos eu tenho muito orgulho da minha linguagem”.*

*Que expressão usada pela professora indica menor confiança em relação àquilo que ela está defendendo? Por quê? (p. 73)*

- **REpL:** *A expressão **pelo menos**, que criou uma ressalva em relação ao que havia dito. A afirmação que continha uma generalização foi amenizada.*

Nesse exemplo, cabe a reflexão sobre o comprometimento da professora com o que enuncia. Ou seja, ela não quis generalizar seu sentimento de orgulho como sendo de uma coletividade (*a gente > eu*). Então, utilizou a expressão *pelo menos* como uma estratégia para redimensionar a afirmação feita anteriormente, comprometendo apenas a si mesma pelo conteúdo enunciado.

Nessa mesma obra, o conteúdo *Predicado verbo-nominal* é abordado sob uma perspectiva contextualizada, fugindo das regras da gramática tradicional. Em uma das atividades, o livro didático do 9º ano transcreve um trecho do manifesto produzido pela Rede de ONGs da Mata Atlântica (RMA) em novembro de 2015, quando uma barragem de rejeitos de mineração rompeu-se no município de Mariana (MG). Uma das questões propostas pergunta:

(14) *Em qual das formulações mencionadas no item anterior [Consideramos inaceitável e Isso é inaceitável] fica mais evidente o ponto de vista do produtor do discurso? Por quê? (p. 137)*

- **REpL:** *Na formulação “Consideramos inaceitável”, em que o verbo expressa a noção de opinião.*

Temos, aí, a expressão da modalidade epistêmica, manifestada pelo verbo *considerar*, que é um verbo encaixador de julgamentos, opiniões. A escolha por esse verbo revela comprometimento do enunciador diante do exposto.

Ao se referir às orações subordinadas adverbiais, os autores apontam que o processo de modalização realizado em textos noticiosos e argumentativos fornece subsídios para a compreensão de efeitos de sentido necessários ao aprimoramento tanto da leitura

quanto da produção textual. Assim, ao tratar da correlação verbal nas orações que expressam condição, apresenta os seguintes títulos de matérias:

- (15) *E se o mundo virar vegano?*  
*E se todo mundo trabalhasse em casa?*  
*E se o Império Romano não tivesse acabado?* (p. 240)

Como atividade, propõe:

1. *Qual o modo verbal usado nas perguntas? Por que ele é adequado para expressá-las?*
  - **REpL:** *Modo subjuntivo, adequado para a expressão de ações e fatos incertos, hipotéticos.*
2. *Compare os tipos de hipótese apresentados em cada pergunta:*
  - a) *Qual das perguntas indica que a condição apresentada é considerada possível?*
    - **REpL:** *A primeira (E se o mundo virar vegano?).*
  - b) *Qual das perguntas indica uma condição já descartada, impossível?*
    - **REpL:** *A terceira (E se o Império Romano não tivesse acabado?).*
  - c) *Qual das perguntas indica que a condição citada é considerada pouco provável?*
    - **REpL:** *A segunda (E se todo mundo trabalhasse em casa?).*

Ainda sobre o mesmo tema, o livro propõe:

- (16) *Proponha duas formulações para a seguinte situação: aumentar as notas em redação/ganhar uma camisa do seu time. Na primeira, sugira que vai tentar alcançar esse objetivo; na segunda, mostre que é um resultado pouco provável.*
- **REpL:** *Se minhas notas em redação aumentarem, ganharei uma camisa do Palmeiras. Se minhas notas em redação aumentassem, ganharia uma camisa do Palmeiras.*

Observamos, nos exemplos acima, retirados do livro didático examinado, uma relação de eventualidade marcada pelas orações adverbiais condicionais. Em (16), a resposta sugerida pelo livro indica algo possível de acontecer expresso pela correlação entre o futuro do subjuntivo, na oração condicional (*Se minhas notas em redação aumentarem*), e o futuro do indicativo na oração principal (*ganharei uma camisa do Palmeiras*); e algo improvável de acontecer, marcado pela correlação entre o imperfeito do subjuntivo na oração condicional (*Se minhas notas em redação aumentassem*), e o futuro do pretérito na principal (*ganharia uma camisa do Palmeiras*).

Sobre a relação entre oração condicional e modalidade, referimos Oliveira (2019), que realizou um estudo sobre as bases conceituais a partir das quais conectores condicionais emergem e como os parâmetros de condicionalidade estão interligados. De acordo com a pesquisadora,

[...] a construção condicional abriga uma variedade de subesquemas e microconstruções relacionadas, formando uma categoria central, que tem um conjunto de propriedades semântico-pragmáticas específicas da qual os exemplares herdam traços de forma e/ou de significado. (OLIVEIRA, 2019, p. 199)

Conforme a autora, os aspectos formais e semântico-pragmáticos das condicionais são concebidos como parâmetros definidores da condicionalidade, dos quais destacamos *distância epistêmica*, por se relacionar ao tema aqui em estudo. Oliveira (2019) explica que esse parâmetro diz respeito ao posicionamento do falante com relação ao seu enunciado, e que, sendo o enunciado condicional baseado em uma hipótese construída pelo enunciador, pode ser marcado por diferentes graus de hipoteticidade, a depender da crença do falante diante do que enuncia.

Ainda sobre o tema orações condicionais e modalidade, citamos novamente Oliveira que, em 2005, já havia pesquisado o assunto, naquela vez, sobre o funcionamento das condicionais realizadas como estratégias de polidez no português oral do Brasil. A estudiosa esclarece que a oração condicional pode ser usada para atenuar a força ilocucionária de atos que podem suscitar interpretações impositivas, sendo, neste caso, uma estratégia de preservação a face do ouvinte. Observemos o exemplo retirado de Oliveira (2005, p. 126).

- *mas você devia procurar então... se você é uma pessoa tão aberta... como que eu acho que você... procura ser pelo menos... você devia procurar se relacionar então com pessoas fora da colônia israelita... (D2/RJ/147)*

Da mesma forma, Oliveira explica que a oração condicional atua como modalizador epistêmico quando o falante a utiliza com o intuito de descomprometer-se com a verdade da proposição por ele expressa. Dito de outro modo, é uma estratégia usada para atenuar o valor de verdade de uma proposição, contribuindo para a preservação da face do enunciador. Vejamos o exemplo (OLIVEIRA, 2005, p. 128):

- *então fizeram... quatro ou cinco departamentos de medicina... cirurgia... neuropsiquiatria... e se não me engano pediatria e puericultura... é um departamento à parte... então (DID/231/SA)(grifos da autora).*

Compreendemos, com o exposto, que as orações subordinadas condicionais empreendem outros sentidos que não apenas o de indicar condição, como geralmente é ensinado na escola. Essas relações, esses efeitos, precisam ser mostrados aos alunos. É função do professor proporcionar-lhes essas reflexões com vista a um ensino de língua mais produtivo, que, de fato, ajude o aluno a desenvolver as habilidades linguístico-discursivas necessárias para um usuário competente da língua.

Constatamos, nesse passeio pela coleção de livros didáticos *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, que há sim o tratamento da modalização dos enunciados, embora ele necessite de aprofundamento. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer os avanços instituídos pelos autores ao tratarem de conteúdos programáticos da gramática tradicional sob a perspectiva do uso e, de modo particular, ao explorarem os recursos modalizadores em tal perspectiva. Afinal, como os próprios autores da coleção mencionam, os diferentes sentidos e efeitos da modalização contribuem tanto para leitura quanto para a produção textual, logo, as sutilezas da modalização merecem atenção nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas à formação de um competente usuário da língua.

#### **4.3 O ensino da modalização dos enunciados: o que dizem os estudiosos da linguagem?**

Considerando que o objetivo geral deste trabalho é elaborar uma proposta de atividade de ensino dos modalizadores epistêmicos em uso em textos argumentativos, intentando contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas dos alunos do 9º ano, consideramos pertinente, nesta seção, refletirmos sobre o que dizem os estudiosos da linguagem acerca do ensino da modalização dos enunciados, bem como observarmos se há, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), trabalhos que tratem do ensino desse fenômeno linguístico e apresentem propostas de atividade relativas a seu aprendizado.

Vimos, na seção anterior, que a modalização dos enunciados é um fenômeno pouco explorado [ou não é explorado] em livros didáticos de Língua Portuguesa. Ressalvamos, entretanto, que, pelo menos na coleção de livros que examinamos, há um avanço quanto ao tratamento dos recursos modalizadores, embora ainda aconteça de maneira muito tímida. Atribuímos o espaço dado nos manuais didáticos a esses recursos expressivos às orientações previstas na BNCC, que, como mencionamos anteriormente, prevê, explicitamente, no quadro de habilidades de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino

Fundamental, cinco habilidades relativas à abordagem da modalização, e uma no quadro de habilidades propostas para o Ensino Médio.

No entanto, independentemente de orientação explícita nos documentos oficiais ou de sua menção em livros didáticos, consideramos que o fenômeno da modalização constitui um importante meio de desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, visto que privilegia o contexto comunicativo real, a interação entre os interlocutores. Desse modo, é muito importante que o professor de Língua Portuguesa seja conhecedor desses recursos expressivos de toda ordem, relacionados aos domínios funcionais de tempo, aspecto, modo, modalidade, voz, entre outros, e faça a transposição didática para a sala de aula.

No capítulo 3, quando tratamos dos aspectos conceituais das modalidades, apresentamos a visão de alguns estudiosos sobre o tema (NEVES, 2011, 2018, 2018c; LYONS, 1977; PALMER, 1986; HENGEVELD, 2004; HENGEVELD e MACKENZIE, 2008), de modo que, nesta seção, identificamos pesquisas no âmbito do PROFLETRAS que tiveram a modalização dos enunciados como tema.

Com relação a estudos sobre o tratamento da modalização nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do ProfLetras, encontramos alguns trabalhos que se dedicam a explorar o tema. Dentre esses, destacamos as pesquisas de Gonçalves (2015), Melchior (2015), Oliveira (2017) e Xavier (2018).

Gonçalves (2015), em sua pesquisa intitulada *A modalização como estratégia de leitura e escrita*, elaborou um caderno pedagógico com o intuito de oportunizar aos alunos do 9º ano de uma escola pública de Uruará, no Pará, a ampliação de suas capacidades comunicativas. As atividades, segundo Gonçalves, foram ancoradas nas teorias do Funcionalismo e da argumentatividade.

Serviram de dados de análise para a pesquisa textos do gênero artigo de opinião, produzidos pelos alunos. Neles, a pesquisadora procurou identificar as marcas de modalização, a adequação ao contexto e o sentido pretendido.

Outra pesquisa de interesse nessa área foi a de Melchior (2015), com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa de uma turma de alunos do 9ª ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do município de Cascavel, no Paraná. De acordo com a autora, os alunos dessa turma apresentavam um desempenho insatisfatório em situações de produção escrita ao se posicionarem em relação a questões polêmicas. Por esse motivo, Melchior (2015) elaborou uma proposta didática sobre o ensino da modalização para alunos nesse nível de ensino. Quanto aos gêneros textuais, foram trabalhados o artigo de opinião e comentário *on-line*. Diante das dificuldades dos educandos em expressar seus

pontos de vista em textos argumentativos, a pesquisadora optou por ensiná-los como os elementos modalizadores podem ser reveladores de posicionamentos.

Melchior (2015) frisa que procurou, nas atividades propostas, levar os discentes a compreenderem que a modalização se dá por meio de elementos que apontam a postura do enunciador em relação ao seu enunciado e que esses elementos podem ser tanto linguísticos como extralinguísticos, já que a modalização tanto ocorre em textos escritos quanto em textos orais. Nesses últimos, por meio da entonação, por exemplo.

Os comentários *on-line* ficaram restritos à rede *Facebook*. A professora pesquisadora criou um grupo da turma na rede social para postagem de notícias e questões polêmicas, sobre as quais os estudantes deveriam se posicionar por meio do gênero comentário *on-line* e, ao expressarem seus pontos de vista, deveriam fazer uso de elementos modalizadores.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em levar os alunos a conhecerem expressões modalizadoras, bem como analisar o papel dessas expressões como forma de indicar engajamento ou imposição<sup>55</sup>. A autora informa, ainda, que, com o intuito de mostrar aos educandos que a modalização é um fenômeno recorrente em diferentes gêneros, e não apenas em artigos de opinião, apresentou à turma outros gêneros discursivos como a receita culinária – chamando a atenção para o uso do modo imperativo e para os efeitos de sentido produzidos pelo uso desse modo verbal, esclarecendo que acenam para o que deve ser feito, situando-se, portanto, no eixo da conduta – e a previsão de tempo – atentando para o fato de que esse gênero acomoda expressões que indicam baixo índice de certeza, como “Pode chover na tarde de hoje” ou “Poderá chover nas próximas horas”.

Em linhas gerais, a proposta didática de Melchior (2015) foi elaborada com previsão de aplicação em 7 aulas de 50 minutos cada. Primeiro foi criado o grupo na rede social *Facebook* para propiciar a interação. Após a criação do grupo, foram postados textos sobre temas polêmicos e solicitado que os alunos expusessem seu posicionamento sobre o assunto. O próximo passo consistiu em selecionar alguns comentários produzidos pelos alunos e apresentar para a turma, destacando os recursos modalizadores empregados e seus sentidos e efeitos. Aqui também foram entregues aos estudantes exemplares de receita culinária e previsão de tempo, em que deveriam perceber o uso de modalizadores e refletir sobre seus efeitos e sentidos. Posteriormente a essa atividade, os discentes foram expostos a

---

<sup>55</sup> Melchior (2015) informa que optou por não usar com os alunos os termos “epistêmico” e “deôntico”, preferindo “engajamento” e “imposição”, para se referir, respectivamente, aos sentidos e efeitos instanciados pelos dois tipos de modalidade.

artigos de opinião com o objetivo não só de ampliar suas ideias e seu vocabulário, mas também levá-los a reconhecer que o uso de expressões modalizadoras aponta para o posicionamento do enunciador. Por último, os alunos foram levados a produzir comentários *on-line*. Para tanto, foi postada, no *facebook*, nova questão polêmica e solicitado, novamente, que os discentes se posicionassem a respeito e fizessem uso de modalizadores.

Vale destacar que a professora pesquisadora considera satisfatório o resultado da aplicação da proposta didática, especialmente no que se refere à leitura que os alunos passaram a fazer do discurso do outro e aos cuidados que passaram a ter ao emitirem suas opiniões. Segundo ela, perceberam, inclusive, que, em dados momentos, podem emitir uma opinião de forma atenuada para, até mesmo, evitar conflitos.

Como conclusão, Melchior (2015) aponta que o ensino do uso da modalização para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental é uma prática possível que pode contribuir para o processo de ensino desses recursos não como um conteúdo isolado, mas como um fenômeno presente na linguagem humana e que deve ser associado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Oliveira (2017) também estudou a temática da modalização e seu tratamento no Ensino Fundamental. Em sua pesquisa, *A utilização de modalizadores epistêmicos como recurso na diferenciação entre fato e opinião em textos midiáticos: um problema de leitura no ensino fundamental*, apresentou, à luz das teorias que focam a metacognição, uma proposta de ensino visando permitir aos educandos distinguir fato e opinião na leitura de textos midiáticos, tendo como base os estudos dos modalizadores epistêmicos como artifícios linguísticos para essa distinção.

De acordo com Oliveira, a opção de trabalhar com a habilidade de diferenciar fato e opinião justifica-se por ser essa uma das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações externas. A escolha dos modalizadores epistêmicos, por sua vez, encontra apoio na condição opinativa que esses recursos expressam nos textos.

Nesse estudo, a autora trabalhou com os gêneros midiáticos artigo de opinião, editorial, notícia e crônica. A proposta foi aplicada aos alunos do 9º ano de uma escola estadual do município de Belford Roxo, no Rio de Janeiro, e teve como objetivo identificar os modalizadores epistêmicos em uso nos referidos gêneros, com o intuito de levar os estudantes a perceberem a inclusão de juízo de valor (opinião) em diferentes gêneros da esfera midiática.

Ainda referente às atividades propostas, Oliveira (2017) frisa que, para a etapa prática, do início ao fim, foram elaboradas atividades dissertativas, por, segundo a professora-pesquisadora, permitirem observar, de forma mais concreta, o tipo de habilidade utilizada pelo

aluno para compreender a informação no texto. Destaca, ainda, que o objetivo da maioria das tarefas era levar os discentes a perceberem a opinião nos textos por meio da percepção dos modalizadores dubitativos e asseverativos.

Para tanto, a proposta foi aplicada em 6 aulas com 4 tempos cada uma, organizadas da seguinte forma:

- Aula 1 – conversa com os alunos sobre a pesquisa e atividade para ativação dos conhecimentos prévios + pré-teste. De acordo com a autora, a primeira aula teve como objetivo, além de apresentar os propósitos da pesquisa aos alunos, ativar seus conhecimentos prévios acerca de fato e opinião e aplicar uma atividade diagnóstica para, então, iniciar a proposta de intervenção;
- Aula 2 – apresentação do conceito de fato e de opinião aos alunos, e atividades de fixação;
- Aula 3 – conceito de modalizadores epistêmicos e sua relação com a opinião do enunciador. O objetivo aqui foi introduzir a noção de modalidade; apresentar o conceito dos modalizadores epistêmicos e sua função nos textos midiáticos;
- Aula 4 – abordagem de fato e opinião nos gêneros editorial e manchete de jornal. A autora informa que, nessa aula, recapitulou a estrutura dos gêneros editorial e manchete de jornal e o papel dos modalizadores nesse tipo de gênero;
- Aula 5 – abordagem de fato e opinião no gênero notícia. Também nessa aula, o objetivo foi recapitular a estrutura desse gênero (definição, característica, organização estrutural e linguagem) e enfatizar o papel dos modalizadores em notícias;
- Aula 6 – abordagem de fato e opinião no gênero crônica jornalística. O objetivo, assim como nas aulas anteriores, foi recapitular a estrutura do gênero crônica (definição, característica, organização estrutural e linguagem) e enfatizar o papel dos modalizadores nesse gênero, bem como avaliar a aprendizagem dos modalizadores como indicadores de opinião.

A autora concluiu que a proposta de ensino da modalização para a distinção entre fato e opinião contribuiu tanto para o entendimento do uso dos modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião quanto para o entendimento da função discursiva desses recursos em textos midiáticos. Oliveira (2017) relata que, após a última etapa das tarefas da pesquisa, questionou os educandos sobre qual estratégia utilizaram para distinguir o que é fato e opinião durante a leitura dos textos trabalhados. De acordo com a professora-pesquisadora, muitos responderam que, para perceber enunciados opinativos, passaram a observar a presença dos

modalizadores, e, para apreender os fatos, passaram a verificar se a afirmação era passível de confirmação. Salienta, ainda, que alguns discentes conseguiram relacionar o uso dos modalizadores a algumas estratégias utilizadas pelos produtores de textos jornalístico-midiáticos, como a atenuação de uma informação, o (des)comprometimento, mas que, implicitamente, tem um caráter, muitas vezes, manipulador e tendencioso.

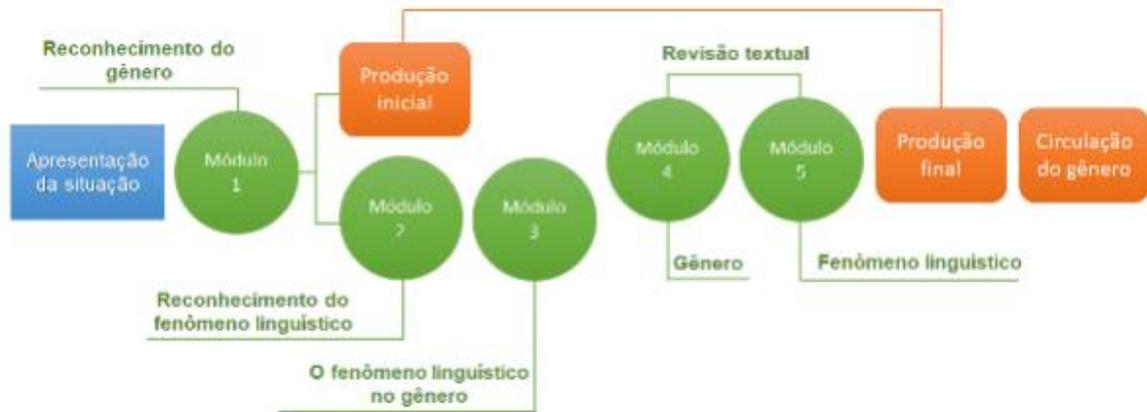
Outra contribuição, no âmbito do ProfLetras, aparece na pesquisa de Xavier (2018) que tratou do *Ensino de gramática contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica*. O trabalho teve como objetivo central desenvolver e aplicar uma proposta de atividade com a gramática contextualizada, a partir do gênero resenha crítica, visando a contribuir para a qualidade e produtividade do ensino da modalização, especialmente os advérbios modalizadores.

A pesquisa foi aplicada aos alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Fortaleza – Ce. De acordo com a autora, a proposta didática está embasada na Sequência Didática (SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e na proposta de adaptação da SD, de Costa-Hübes<sup>56</sup> (2008). Entretanto, Xavier (2018) deixa claro que o trabalho que propõe difere da sequência dos teóricos acima referidos, razão pela qual chama de *Adaptação à SD para o Ensino de Gramática*, tendo em vista que o que propõe é que um dado fenômeno linguístico seja abordado em “um texto vivo em circulação e na produção dos alunos em um contexto bem definido”. (XAVIER, 2018, p. 89).

Desse modo, com vistas a levar os alunos a conhecerem o fenômeno linguístico em estudo – os advérbios modalizadores – e sua manifestação dentro do gênero resenha crítica, a professora-pesquisadora fez uma adaptação às metodologias anteriormente mencionadas, cujo esquema é o seguinte:

---

<sup>56</sup> Diferentemente da SD idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que parte do que os estudantes já dominam para, então, ampliar seus conhecimentos relativos à variedade de gêneros, seguindo o esquema *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos* (na quantidade necessária para cada gênero) e *Produção final*, a adaptação proposta por Costa Hübes (2008) defende a inserção de dois módulos: o de *Reconhecimento do gênero* e o de *Circulação do gênero*, intentando, segundo a autora, melhor atender as dificuldades dos alunos das escolas públicas brasileiras.



Fonte: XAVIER, 2018, p. 90.

As atividades, contemplando cada fase proposta, foram aplicadas em 19 aulas de 50 minutos cada, assim distribuídas: 1 aula para apresentação da situação; 5 aulas para o trabalho com o reconhecimento do gênero; 5 aulas para o reconhecimento do fenômeno linguístico e para a produção inicial; 6 aulas ao trabalho com os módulos de atividades/exercícios; e 2 aulas para a circulação do gênero em estudo.

Xavier (2018) considera que as atividades desenvolvidas e aplicadas contribuíram positivamente para o ensino de modalização por meio do uso de advérbios, uma vez que os resultados mostram que os alunos aumentaram seu repertório quanto ao uso de advérbios com função modalizadora, bem como apresentaram maior consciência linguística e discursiva sobre esses recursos.

Os trabalhos aqui referidos acrescentam resultados valiosos que confirmam a pertinência do tratamento da modalização dos enunciados nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que mostram que os modalizadores são recursos inerentes às práticas de linguagem, instanciando-se em diferentes gêneros e manifestando-se de diferentes formas. Todavia, acreditamos que o trabalho que aqui empreendemos diferencia-se das pesquisas de Gonçalves (2015), Melchior (2015), Oliveira (2017) e Xavier (2018) em alguns pontos<sup>57</sup>. Primeiramente (e apesar de compreendermos que as propostas referidas também estão voltadas para reflexão sobre a língua em uso) adotamos uma abordagem funcionalista para o ensino de língua, uma teoria linguística voltada para a gramática da língua em uso que investiga, sistematicamente, a relação entre recursos linguísticos e texto/discurso. Em segundo lugar, porque elegemos um subtipo modal, o epistêmico, em uso em textos argumentativos como foco de nossa proposta didática, visando ao desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas relativas a esses

<sup>57</sup> Cabe ressaltar que os pontos aqui apresentados não seguem uma ordem de importância. É apenas uma forma de expô-los.

recursos na produção e interpretação desse tipo de texto. Em terceiro, a sequência de atividades que aqui propomos toma por base três aspectos<sup>58</sup> que julgamos pertinentes: i) o tipo de atividade – linguística, epilinguística e metalinguística; ii) o tipo de ensino – prescritivo, descritivo e produtivo; e iii) os eixos do ensino de gramática – gramática e variação, gramática e produção/interpretação de sentido e gramática e reflexão. E, por último, em quarto lugar, tendo em vista o contexto pandêmico em que nos encontramos, fato que levou à suspensão das aulas presenciais nas escolas, nossa proposta de atividades não foi aplicada e avaliada por nós, classificando-se, portanto, como um estudo teórico-propositivo.

#### 4.4 Síntese conclusiva

Dedicamo-nos, neste capítulo, a apresentar as orientações gerais dos documentos oficiais, a saber, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, para o ensino de gramática no Ensino Fundamental – anos finais – e, de modo particular, o tratamento da modalização dos enunciados. Refletimos, também, sobre o espaço concedido a esses recursos linguísticos em livros didáticos; e apresentamos, ainda que brevemente, algumas pesquisas realizadas no contexto do Profletras que tratam da modalização epistêmica, foco de interesse nesta dissertação.

Vimos que os PCN, até a homologação da BNCC, eram as diretrizes que regiam o ensino nas escolas brasileiras, bem como que a BNCC, além de acatar orientações já propostas nos PCN, introduz novas diretrizes, intentando melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. Pontuamos que, assim como os PCN, a BNCC também assume a linguagem sob a perspectiva enunciativo-discursiva, segundo a qual a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica. Isso deixa explícito que a língua é parte constitutiva das interações sociais, o que reforça que o ensino de Língua Portuguesa não pode prescindir de uma prática que vislumbre os usos que fazemos da língua nas diferentes situações da interação verbal.

No que se refere, especificamente, ao ensino de gramática, os documentos orientam que o trabalho com a língua deve estar pautado no princípio USO → REFLEXÃO → USO, como forma de tornar esse ensino mais produtivo, desvencilhando-lhe de práticas que priorizam uma abordagem metalinguística e que não dão conta de promover o desempenho dos alunos nas atividades de linguagem.

---

<sup>58</sup> Tais aspectos serão abordados no capítulo subsequente, no qual trataremos da natureza das atividades propostas.

Nos PCN, encontramos uma menção sobre o tratamento da modalização, porém, muita vaga. Ao elencar os conteúdos referentes à prática de análise linguística, o documento menciona o estudo dos modalizadores como forma de ampliar, nos alunos, os recursos expressivos. Na BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, esse debate é ampliado, de modo que encontramos cinco habilidades referentes ao tratamento dos modalizadores. Tais habilidades encontram-se distribuídas entre os diferentes campos de atuação e fazem referência a diferentes tipologias modais e aos diferentes meios linguísticos pelos quais a modalização se efetiva na constituição dos textos. Julgamos relevante destacar que, para além das cinco habilidades que tratam explicitamente do processo de modalização, outras habilidades instanciadas nos diferentes eixos – leitura, oralidade, produção de textos – justificariam o ensino dos modalizadores em articulação com as diversas práticas de linguagem, embora não tragam menção explícita a esses recursos linguísticos.

No que concerne à discussão sobre o tratamento do processo de modalização em livros didáticos de Língua Portuguesa, na coleção de livros didáticos analisados, percebemos alguns avanços significativos em relação ao tratamento dos modalizadores. Algumas atividades exploram os sentidos e efeitos desses recursos em contexto de uso efetivo, oferecendo ao professor a oportunidade de refletir com os alunos sobre as escolhas linguísticas realizadas. Observamos, todavia, que ainda há necessidade de uma abordagem pedagógica mais efetiva e produtiva da modalização dos enunciados.

Por fim, apresentamos, em linhas gerais, pesquisas realizadas no contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que tratam da modalização epistêmica. Constatamos que os trabalhos consultados acrescentam resultados valiosos, validando, assim, a importância de se conceder espaço ao tratamento da modalização dos enunciados nas aulas de Língua Portuguesa. Essas pesquisas mostram-nos que os modalizadores são recursos inerentes às práticas de linguagem, instanciam-se em diferentes gêneros, manifestam-se de diferentes formas com a produção de diferentes sentidos e efeitos a serem observados em cada situação concreta de uso da língua.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a descrição da nossa proposta de atividade para o ensino dos modalizadores epistêmicos. Iniciaremos pela caracterização da pesquisa e a situação que motivou a elaboração da proposta. Em seguida, teceremos considerações quanto à natureza das atividades propostas, considerando, como já mencionado anteriormente, os tipos de ensino, os tipos de atividade e os eixos de ensino de gramática. Destacaremos, ainda, que esta proposta tem metodologia baseada na orientação funcionalista para o ensino da língua, a qual considera a língua no seu contexto efetivo de uso.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

O ensino de gramática ainda é visto, atualmente, como um dos maiores desafios do ensino de língua. Não é em vão que existe um número relevante de autores que se preocupam com o assunto e apontam, em seus estudos, para uma mudança de postura no que tange ao tratamento da gramática na escola. Em relação a esse tratamento, Neves (2002) expõe duas preocupações: em primeiro lugar, a gramática é contemplada pelos professores como uma atividade de exercitação da metalinguagem. Em segundo, os professores desprezam quase que totalmente o caráter funcional da língua.

Na convivência com meus colegas professores de Língua Portuguesa, presenciei várias reclamações na tentativa de justificar as lacunas deixadas na aprendizagem dos alunos referentes ao ensino da língua materna. Reclamam do baixo nível dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; reclamam do livro didático escolhido, da “aversão” que alguns alunos têm às aulas de gramática; das dificuldades dos discentes na hora de produzirem um texto; lamentam-se dos diferentes níveis de aprendizagem que apresentam os alunos numa mesma turma; e da responsabilidade que é atribuída ao professor de Língua Portuguesa pelas dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Queixam-se, também, do que vem sendo produzido em termos de estudos sobre o ensino da língua. Alguns alegam que os estudiosos parecem não conhecer a realidade da sala de aula e “criam” teorias que não são aplicáveis a tal ambiente. Na verdade, o que o docente espera é que nessas pesquisas a relação teoria e prática seja mais clara, de forma a dar-lhes a oportunidade de aplicá-las em sala de aula, tendo em vista que, na maioria das vezes, ele não dispõe de tempo para estudá-las e fazer a transposição didática.

Pensando nisso, com o propósito de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho, optamos, inicialmente, pelo processo metodológico da pesquisa-ação, sobre o qual discorreremos na seção subsequente.

Quanto à proposta de atividades, está direcionada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No que se refere a sua aplicação, sabemos que o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) exige que a pesquisa seja aplicada, e uma intervenção seja proposta, devendo seus resultados serem avaliados para verificarmos a validação da intervenção. Porém, em virtude da pandemia da Covid-19, como já dissemos, esta pesquisa apresenta apenas a proposição de uma sequência de atividades sobre o ensino dos modalizadores epistêmicos em uso em gêneros pertencentes à instância argumentativa.

No que se refere à escolha do conteúdo, ressaltamos que a motivação está ancorada em três justificativas já expostas no capítulo de introdução deste trabalho. Primeiro, pela natureza essencialmente interpessoal dos modalizadores epistêmicos, que se ajustam aos diferentes contextos discursivos das interações verbais; segundo, por ser a modalização um processo bastante sensível à natureza das práticas discursivas, entendidas não como comunicação de conteúdos, mas como interações sociais mediadas pela linguagem; e, por último, por ser um tema pouco abordado nos livros didáticos, o que restringe seu tratamento na escola, embora o assunto tenha ganhado mais espaço nas orientações previstas na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais dessa etapa da Educação Básica.

Para orientar as atividades aqui propostas quanto aos tipos de ensino de língua, buscamos suporte em Halliday, McIntosh e Stevens (1974) e Travaglia (2008) que apresentam três tipos básicos de ensino de gramática: *prescritivo*, *descritivo* e *produtivo*<sup>59</sup>. Apesar de entendermos que esses três tipos de ensino não são excludentes e, se aplicados de forma adequada, no momento adequado, todos têm sua parcela de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, neste trabalho, optamos pela abordagem produtiva, isto é, mais voltada para o uso concreto da língua e ampliação da competência discursiva.

Adotando os princípios do ensino produtivo da língua, propomos atividades do tipo *linguística* (a própria produção textual), *epilinguística* (a reflexão textual) e *metalinguística* (descrição textual) (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2012). Ainda com relação à natureza da sequência de atividades, abrangem os três eixos do ensino gramática: *gramática e reflexão*, *gramática e produção/interpretação de sentido* e *gramática e variação* (VIEIRA, 2018).

---

<sup>59</sup> Ainda neste capítulo, discorreremos sobre as três abordagens de ensino de gramática.

### 5.1.1 *A pesquisa-ação*

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), caracteriza-se por se apresentar em fases de ciclo que permitem aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre a ação no campo da prática e a investigação a respeito dela. Essa característica cíclica da pesquisa-ação, de acordo com o teórico, acontece da seguinte forma: planeja-se uma melhora da prática; implementa-se a melhora planejada (ação); monitora-se e descreve-se os efeitos da ação; e avalia-se os resultados da ação.

Franco (2005, p. 497) também menciona o caráter cíclico da pesquisa-ação e enfatiza alguns momentos que devem ser priorizados nesse processo metodológico com vistas a garantir a articulação de seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Em síntese, tais momentos são: construção da dinâmica do coletivo; ressignificação das espirais cíclicas; produção de conhecimentos e socialização dos saberes; análise/redireção e avaliação das práticas; e conscientização das novas dinâmicas compreensivas.

Dessa maneira, além de proporcionar a investigação, a pesquisa-ação favorece a intervenção no espaço investigado, visto que é característica desta permitir ao pesquisador intervir na prática durante o processo de pesquisa. De acordo com Thiollent (1985 apud Baldissera, 2001, p. 05)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nesse sentido, vale ressaltar que a interação entre pesquisador e participantes implicados na situação de investigação precisa ser suficiente o bastante para garantir ao pesquisador o conhecimento necessário e, aos investigados, o nível de consciência para participar do processo, favorecendo-se a discussão e o avanço no debate acerca das questões abordadas.

Julgamos interessante destacar que, “embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional” e isso ocorre “principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.” (TRIPP, 2005, p. 447). A tabela a seguir, proposta por Tripp,

mostra algumas das diferenças entre a pesquisa-ação, a prática rotineira e a pesquisa científica.

**Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação**

Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Fonte: Tripp (2005, p. 447)

Estabelecidos os princípios gerais da pesquisa-ação, acreditamos que esse tipo de pesquisa melhor se ajustaria ao objetivo central desta investigação que é, como expomos em outros momentos, elaborar uma proposta de atividades que contribua para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas através do ensino dos modalizadores epistêmicos em uso em textos argumentativos. Esse ajustamento dar-se-ia pelo fato de a pesquisadora encontrar-se no contexto da pesquisa, o que a levaria a repensar, sempre que necessário, as atividades de forma a aprimorar a sua prática de ensino e, em decorrência disso, melhorar o aprendizado de seus alunos. Da mesma forma, o professor do Ensino Fundamental, ao assumir também o papel de pesquisador, poderia inspirar-se nas características da pesquisa-ação para planejar melhor sua prática docente.

O uso dos verbos no futuro do pretérito justifica-se pelo fato de que, até o início do ano de 2020, este trabalho estava planejado para seguir as fases da pesquisa-ação, sendo a sua aplicação em três etapas: *sondagem*, *intervenção* e *avaliação*. Todavia, com a realidade da pandemia da *Covid 19*, que impôs, como já referido anteriormente, a suspensão das aulas por longo período, seguimos a orientação da coordenação geral do Profletras, e o trabalho passou a consistir apenas numa proposta de atividades, o que não inviabiliza a sua aplicação, em outros momentos, por professores de Língua Portuguesa na Educação Básica.

## 5.2 Natureza das atividades propostas

Para a elaboração das atividades propostas neste trabalho, apoiamo-nos, conforme dissemos anteriormente, em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2008) sobre os tipos de ensino de gramática; em Franchi (2006) e Geraldi (2002, 2012), quanto ao tipo de atividade; e Vieira (2018), sobre os eixos de ensino de gramática. Nesta seção, detalharemos um pouco mais essas distinções.

### 5.2.1 Quanto ao tipo de ensino

O ensino de gramática é tema em pauta já há alguns anos por pesquisadores e estudiosos do assunto, todos motivados pelo objetivo de contribuir para uma mudança de postura no que diz respeito a esse ensino, buscando romper com o engessamento que ainda caracteriza o trabalho com a gramática na escola, que, por vezes, prestigia certas normas de uso linguístico em detrimento de outras. Sobre essa importante questão, referimos Neves (2008, p. 66) para quem “Isso representa, em síntese, passar-se de uma consideração em que a língua está a serviço da aglutinação social para uma consideração em que a língua, estigmatizando e excluindo indivíduos, serve à discriminação social”.

Ainda referente ao ensino de gramática, recorreremos novamente a Neves (2002) ao argumentar que, assim como toda ação pedagógica, essa também precisa passar por algumas reflexões, em torno das seguintes questões: o que se pretende com esse ensino? Qual o papel da gramática no que se refere aos objetivos gerais do ensino de Português no Ensino Fundamental e Médio, com vistas a melhorar o desempenho linguístico do aluno, tanto oral quanto escrito? São questões pertinentes, levando-se em consideração que a boa constituição dos textos passa, necessariamente, pela gramática. Conforme Neves, essa relação texto e gramática não se deve apenas ao fato de aqueles serem compostos por frases que obedecem a uma estrutura gramatical. A linguista ressalta que, na produção linguística, entra também em ação o domínio que o falante tem dos *processos de mapeamento conceptual* e de *amarramento textual*. Logo, produção de texto e gramática são atividades complementares que mantêm certa interface, o que justifica a necessidade de um trabalho que não se restrinja ao funcionamento dos diversos itens da língua no nível oracional.

Para reforçar a ideia de que os diversos itens da língua não podem ser tratados de maneira descontextualizada, a referida autora ilustra a questão referindo-se à distinção *sujeito expreso* e *sujeito oculto*. Em linhas gerais, esclarece que a escolha de um ou de outro não é

aleatória, mas sim motivada pela situação comunicativa, pelos objetivos do falante e pelas condições de interlocução. E isso equivale a tratar a língua na sua situação de produção, no seu contexto comunicativo.

Sobre o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do ensino de Língua Portuguesa, Travaglia (2008) assevera:

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua [...] é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar 'um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)'; aprender 'um conjunto de regras de estruturação de enunciados' e apreender 'um conjunto de máximas ou princípios' de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2008, p. 107)

O autor deixa claro que o ensino de língua na escola deve levar os estudantes a refletirem sobre a língua em uso para que, assim, desenvolvam sua competência comunicativa, ou seja, saibam empregar adequadamente a língua nas mais variadas situações da interação. Entretanto, isso não se torna possível se se concebe a língua como um conjunto de regras a serem descritas.

Para ilustrar o caráter insuficiente de um ensino de língua centrado na metalinguagem, Faraco (2008) conclui:

Nosso problema linguístico não é a regência desse ou daquele verbo; não é esta ou aquela concordância verbal; não são as regras de colocação dos pronomes oblíquos, não é a (mal) chamada mistura de pronomes. Nosso problema linguístico são cinco milhões de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola. Nosso problema são os elevados índices de evasão escolar. Nosso problema é termos ainda algo em torno de 12% de analfabetos na população adulta. Nosso problema é o tamanho do analfabetismo funcional, isto é, a quantidade daqueles que, embora frequentem ou tenham frequentado a escola, não conseguem ler e entender um texto mediamente complexo. (FARACO, 2008, p. 71-72).

Certamente, o responsável por todos esses problemas elencados por Faraco não é a forma equivocada como ainda acontece o ensino de língua na escola. Há, sem dúvida, outros fatores determinantes que não cabem aqui serem discutidos. Porém, o ensino de gramática da forma como acontece tem sim sua parcela de responsabilidade no quadro acima descrito pelo autor.

Neves (2008) argumenta que a falta de consideração do funcionamento da linguagem nas aulas de língua dificulta o desempenho no uso da linguagem, produção discursiva, na criação e recepção de textos. Segundo a autora, a escola, por excelência um espaço de troca, deve ter como centro das ações o real funcionamento da língua, não cabendo, nesse espaço, uma abordagem reducionista, apegada a definições, à prática de grifar isso ou aquilo, substituir palavras, enfim, baseada em rótulos. A tônica é olhar a linguagem se fazendo, ou seja, priorizar os seus usos. E, ao refletir sobre o tratamento da gramática nas escolas, aponta, como uma das lições fundamentais sobre o funcionamento linguístico e que a escola esquece, o fato de, “Sob pena de perder toda legitimidade, a disciplina gramatical escolar não pode alhear-se do real funcionamento da linguagem, e limitar-se ao oferecimento de um simples mapa taxonômico de categorias, definidas em planos isolados [...]”. (NEVES, 2008, p. 125).

Adverte a pesquisadora, entretanto, que o tratamento da língua-padrão é necessário, uma vez que é real a necessidade de os sujeitos saberem usá-la, como forma de adequar seus enunciados aos diferentes contextos de interação. Não se trata, então, de abolir a gramática das aulas de Língua Portuguesa, afinal, como bem nos lembra Neves (2008), a cada instância de utilização da língua ativamos a gramática, entendida esta como organização da fala. O que defendemos é uma abordagem da gramática a partir das atividades verbais realizadas pelos falantes. Em outros termos, defendemos que as “[...] regularidades linguísticas devem ser investigadas no uso concreto da língua, em amostras reais de textos orais e escritos [...]”. (NOGUEIRA, 2004, p. 1538).

Feitas essas considerações acerca de como ainda acontece o ensino de gramática na escola e vislumbrando como poderia ocorrer com vistas a uma formação eficaz, que forme, verdadeiramente, usuários competentes da língua e que não estigmatize as variedades existentes em nossa língua, passamos a apresentar, em linhas gerais, os três tipos de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo. Teóricos como Halliday, McIntosh e Strevens (1974) defendem que cada um desses tipos de ensino está subordinado a diferentes concepções de gramática, que, por sua vez, estão subordinadas a diferentes concepções de linguagem. A posição do professor de Língua Portuguesa diante desses paradigmas se reflete diretamente no seu trabalho na sala de aula.

### 5.2.1.1 Ensino prescritivo

Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 260) caracterizam a abordagem prescritiva da língua como “A interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por outro, sendo por isto restrito à língua materna”. Em outras palavras, esse tipo de ensino caracteriza-se pela demasiada atenção dada à norma escrita padrão, enquanto a língua falada é desprezada. Seu principal objetivo é, assim, selecionar padrões que são socialmente prestigiados em detrimento dos padrões linguísticos das camadas sociais menos favorecidas. Segundo Travaglia (2008), a abordagem prescritiva encontra-se diretamente associada à concepção de linguagem como expressão do pensamento e à concepção de gramática normativa – um conjunto de regras gramaticais do bem falar e escrever.

Travaglia, apoiado em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), considera que o componente prescritivo da língua “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2008, p. 38). Dessa maneira, o ensino de língua pautado nesse tipo de ensino busca “inculcar” nos educandos a variedade escrita da língua como a única correta, levando-os a dominar a norma culta ou língua padrão, esquecendo-se de que estes, quando chegam à escola, já são usuários de sua língua.

Referimos novamente Halliday, McIntosh e Strevens (1974) ao insistirem na natureza inteiramente arbitrária do ensino prescritivo e ao opinarem que há duas maneiras em que essa abordagem pode causar danos: a primeira é direcionar sua atenção para aquilo que não deve ser feito, tornando-se, dessa forma, proscritivo; a segunda é que ainda ocupa um lugar central no ensino de língua materna. Os autores advertem, entretanto, que, quanto mais espaço a abordagem prescritiva ocupar no trabalho com a língua, maior é o risco de se estabelecer, entre os educandos, uma falsa imagem da natureza da linguagem.

Então, mais importante do que corrigir e tentar substituir o que os alunos já sabem sobre sua língua por um padrão considerado correto, é mostrar-lhes o funcionamento de sua língua e o papel que desempenha na vida das pessoas.

### 5.2.1.2 Ensino descritivo

Em linhas gerais, a abordagem descritiva de ensino de língua preocupa-se em descrever, como o próprio nome indica, como a língua funciona. Está associada à concepção

de linguagem como instrumento de comunicação e à concepção de gramática descritiva, a qual propõe uma descrição da estrutura e funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2008).

Sobre esse componente de ensino de língua, Halliday, McIndosh e Strevens (1974, p. 266) esclarecem que “a língua materna deve desempenhar o papel principal, pela simples razão de ser a língua que o aluno melhor conhece.”. Se é assim, o ensino descritivo não objetiva alterar as habilidades linguísticas que os discentes já possuem. Seus objetivos básicos são:

a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (TRAVAGLIA, 2008, p. 39)

Assim, distingue-se do ensino prescritivo por considerar o que o indivíduo já conhece em termos de sua língua; tratar de todas as variedades linguísticas, inclusive da norma padrão; mostrar a estrutura e funcionamento da língua.

### 5.2.1.3 Ensino produtivo

Para Halliday, McIndosh e Strevens (1974, p. 276),

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Ao contrário do ensino prescritivo, o produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

Em outros termos, essa abordagem busca despertar no aluno novas habilidades linguísticas, sem alterar os padrões que ele já conhece. Encontra-se diretamente associado à concepção de linguagem como processo de interação e à concepção de gramática internalizada, aquela que consiste no conjunto de regras que o indivíduo de fato aprendeu e do qual se utiliza nas situações interativas (TRAVAGLIA, 2008).

Defendemos, baseados nos autores citados, que o ensino produtivo é o mais eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, visto que o desenvolvimento de tal competência exige a aquisição de novas habilidades da língua.

Em suma, ressaltamos que, mesmo reconhecendo que a abordagem produtiva é mais adequada para um ensino de língua eficiente, que se proponha ampliar as habilidades dos

indivíduos para o domínio da língua, os três tipos de ensino acima descritos não se excluem mutuamente, podendo, o professor de Língua Portuguesa lançar mão de todos eles, sempre observando os seus objetivos, o que deseja que seus alunos aprendam.

De todo modo, convém atentarmos para o fato de que a forma como a língua portuguesa ainda vem sendo trabalhada nas escolas, não tem dado conta de tornar os estudantes usuários competentes da língua. O ensino de língua materna no Ensino Fundamental, maior etapa da Educação Básica, tem deixado muitas lacunas. Os estudantes chegam ao Ensino Médio com dificuldades em conteúdos que eles começaram a ver nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade denota a necessidade de uma mudança de postura no que concerne a como ensinar língua portuguesa de forma que ela faça sentido para os alunos. É preciso desmistificar a ideia de que “aprender” língua portuguesa é difícil porque a gramática tem muitas regras. Aliás, não se aprende o que já se sabe. O que podemos fazer é ampliar, repito, as habilidades linguísticas.

Além disso, concordamos com Halliday, McIndosh e Strevens (1974, p. 264), ao exporem que

Deveríamos ter vergonha de deixar que alguém saia de nossas escolas secundárias conhecendo tão pouco o modo como sua língua funciona e o papel que desempenha na vida dos homens. Não é culpa deles se sua imagem principal da “língua inglesa” é esta: “Indique o que está errado nas seguintes frases”.

Na verdade, muito embora o estudo realizado pelos autores acima citados tenha como referência o ensino da língua inglesa, e estejamos a quarenta e sete anos de sua publicação, ele se aplica ao que vivenciamos, ainda hoje, com relação ao ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

### ***5.2.3 Quanto ao tipo de atividade***

Acreditamos que, assim como os tipos de ensino são subordinados às diferentes concepções de gramática e de linguagem, os tipos de atividade – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – mantêm certa relação com a concepção adotada pelo professor de Língua Portuguesa acerca dessas questões. Desse modo, se esse profissional visa à descrição dos fatos linguísticos, preocupando-se com o ensino de uma taxonomia gramatical, ele, provavelmente, optará por atividades de cunho metalinguístico. Se, por outro lado, concebe a língua como uma atividade interativa, ele priorizará atividades que levem os alunos a usar e a refletir sobre

esses usos que fazem da língua nas situações de comunicação, com opção por atividades linguísticas e epilinguísticas, respectivamente. Vejamos, a seguir, sobre o que versa cada um desses tipos de atividade.

### 5.2.3.1 Linguísticas

Grosso modo, atividade linguística, como o próprio termo indica, é a atividade de linguagem, que acontece nas interações no âmbito da família e da comunidade na qual o sujeito está inserido. São atividades de nível oral, e algumas escritas mais simples, de repetição ou de transformação, baseadas na gramática interiorizada do falante, sem que a este seja exigida reflexão. De acordo com autores como Geraldi (2012) e Franchi (2006), atividades desse tipo, juntamente com as epilinguísticas, devem preceder as atividades de cunho metalinguístico.

### 5.2.3.2 Epilinguísticas

Entendemos que uma abordagem epilinguística do ensino da língua tem por base a reflexão sobre a linguagem ou, mais especificamente, sobre os usos que fazemos da linguagem. Sobre esse tipo de atividade, recorremos a Geraldi (2002) para quem

[...] atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 2002, p. 63-64).

Compartilhando do mesmo pensamento, citamos Travaglia (2008, p. 34), que retoma a questão:

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. [...] A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensarmos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Como podemos ver, atividades epilinguísticas favorecem a reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um uso eficiente da linguagem verbal. Assumir, portanto, a importância do trabalho com a linguagem a partir desse tipo de atividade implica não apenas a descrição dos fatos da língua, mas, sobretudo, a língua na sua heterogeneidade. Implica “levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”. (VIEIRA, 2018, p. 52).

Nesse contexto, o professor tem importante contribuição, tanto para propor uma nova abordagem de ensino da língua, como para eliminar a falsa ideia de que fala bem e escreve bem quem domina as regras da gramática normativa. Aliás, a respeito da norma culta padrão e do registro que o aluno leva para a escola, Neves (2002) afirma que, ao mesmo tempo em que é papel da escola prover uma formação que desenvolva nos estudantes a competência comunicativa, também não pode essa instituição desprestigiar o registro popular que estes levam para a sala de aula. Percebemos, entretanto, que há, também, a necessidade de o professor de Língua Portuguesa investir, continuamente, em sua formação linguística para melhor conduzir, em suas aulas, a prática de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua nas diferentes situações comunicativas.

### 5.2.3.3 Metalinguísticas

Por atividades metalinguísticas, entendemos aquelas que utilizam a linguagem para explicar a linguagem. Essa abordagem é caracterizada por exercícios descontextualizados que visam definições, classificações, alheios aos processos reais de funcionamento da língua.

Sobre a metalinguagem, Geraldi (2012, p. 45) assim se posiciona:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

O referido autor acrescenta, ainda, que, no Ensino Fundamental, as atividades devem girar em torno do uso da língua, entendido aqui como atividades de natureza linguística e epilinguística, e apelar para a metalinguagem apenas nos casos em que a

descrição da língua se apresentar como necessária para o alcance do objetivo final de domínio da língua.

Concordamos com o estudioso, pois, como vimos frisando ao longo desta dissertação, o ensino e aprendizagem da língua se torna mais produtivo se leva os educandos a refletirem sobre os usos que fazem da língua; se se considera os vários contextos em que a interação acontece; se se observa a relação locutor/interlocutor nas diferentes interações comunicativas. E se é assim, o tratamento descontextualizado da língua torna-se infrutífero. Julgamos importante acrescentar, no entanto, que não consideramos a abordagem metalinguística a “vilã da história”. Entendemos que sua aplicação, em algum momento, é sim necessária. O problema está quando o tratamento da gramática fica reduzido a atividades dessa natureza.

#### **5.2.4 Quanto aos eixos de ensino de gramática**

Para Vieira (2018), o objetivo primordial do ensino da Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência em leitura e em produção de textos. Por outro lado, esclarece que é inegável a importância dos elementos de natureza formal – aqueles atinentes aos diferentes níveis da gramática – para a construção de sentido, seja no nível micro ou macroestrutural. No que concerne aos elementos gramaticais, Vieira acrescenta que é necessário que sejam tratados como objetos de ensino “[...] numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar”. (VIEIRA, 2018, p. 51). Conforme a pesquisadora, só assim tais elementos serão reconhecidos e manipulados como recursos produtores de sentido.

Aceitamos, com a autora citada, que, para que os objetivos do ensino da Língua Portuguesa sejam atingidos, o trabalho com a gramática na escola deve

- i. Considerar o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático semântico-discursivo);
- ii. Permitir o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- iii. Propiciar condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2018, p. 51)

Para tanto, Vieira (2018) propõe três eixos de ensino de gramática, os quais devem nortear o trabalho com a língua portuguesa de forma produtiva, dentro de uma abordagem

reflexiva dos fenômenos linguísticos, e sobre os quais passaremos a discorrer, ainda que brevemente.

#### 5.2.4.1 Gramática e reflexão

Vieira (2018), ao defender juntamente com Franchi (2006) a abordagem reflexiva do ensino de gramática, esclarece que, nessa perspectiva, as atividades escolares com o componente especificamente gramatical devem estar pautadas em três tipos, a saber, linguística, epilinguística e metalinguística (às quais nos referimos na subseção anterior). Explícita, ainda, que o eixo Gramática e Reflexão é transversal aos dois outros eixos – Gramática e Produção/Interpretação de Sentidos e Gramática e Variação.

Sobre uma abordagem reflexiva da gramática, Vieira (2018, p. 53) aponta que

O trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer.

Não se trata, portanto, de um trabalho que privilegie atividades descontextualizadas, focadas no exercício de uma metalinguagem gratuita ou em um saber linguístico “puramente intuitivo e desplanejado”, nos termos da estudiosa. Trata-se, obviamente, de uma abordagem reflexiva, visando ao desenvolvimento da competência do sujeito.

Ainda para reforçar a relevância de se conceder ao ensino de gramática uma abordagem reflexiva, Foltran (2013) defende que:

Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico. (FOLTRAN, 2013, p. 174-175).

Conforme vimos, atividades linguísticas dizem respeito ao saber linguístico que o sujeito já carrega, fruto de suas interações. Logo, atividades desse tipo, devem permitir aos alunos produzir e compreender textos, estabelecendo as condições para o seu desenvolvimento sintático (FRANCHI, 2006). Pensando especificamente no tema da modalização dos enunciados, nessa perspectiva, as propostas de atividades devem abranger a

leitura ou produção de gêneros textuais, em especial da ordem do argumentar (tipologia adotada nessa pesquisa), que levem os estudantes a exercitarem, tanto na produção quanto na recepção, as estratégias de modalização epistêmica adequadas aos propósitos comunicativos.

Vimos, de igual modo, que as atividades de natureza epilinguística se referem à reflexão sobre a própria linguagem, de forma a propiciar aos discentes a habilidade de operar sobre ela e de estabelecer comparações e transformações. Dessa maneira, atividades de caráter epilinguístico sobre o tema o qual nos propomos neste trabalho, devem, por exemplo, promover, entre os alunos, o uso dos vários recursos da língua que operam como modalizadores epistêmicos, bem como levá-los a refletir sobre seus sentidos e efeitos nos diferentes gêneros.

Quanto às atividades de caráter metalinguístico, expomos que consistem na sistematização e descrição dos itens gramaticais. De acordo com Vieira (2018), as atividades dessa natureza devem ser subordinadas aos outros dois tipos, descritos anteriormente. Dito de outro modo, as atividades linguísticas e epilinguísticas têm prioridade em relação ao domínio da metalinguagem, devendo, inclusive, serem priorizadas nas primeiras séries da vida escolar do aluno.

Enfim, em um ensino de gramática que adote uma abordagem reflexiva, há a necessidade de reflexão sobre a língua em uso, o desenvolvimento das habilidades de observar e refletir sobre os sentidos e efeitos que os diferentes recursos linguísticos produzem em cada contexto de interação.

#### 5.2.4.2 Gramática e produção/ interpretação de sentidos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), assumem o texto como unidade básica do ensino de língua e conferem importância às práticas de leitura e produção de textos em oposição às práticas que se caracterizam pelo ensino descontextualizado da linguagem, o qual, como sabemos, ainda acontece nas salas de aula de Língua Portuguesa.

Indo nessa mesma direção, Neves (2018) também considera que os textos são unidades de uso da língua em funcionamento, sendo, portanto, “discursivo-interativas, embora, obviamente, se vá à interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais).” (NEVES, 2018, p. 26).

Ainda em referência à necessária articulação entre gramática e produção de sentidos, recorremos, mais uma vez, a Neves (2018b) que, ao tratar da integração de componentes na gramática funcional, avalia que o homem se expressa por meio de discursos multiproposicionais e que é função da gramática observar as relações entre as proposições. A linguista complementa que o que se põe em observação nesse processo é “não apenas o modo como se dá a concatenação das proposições, mas também as regras textuais a que as proposições devem ser submetidas para que não haja quebra da estrutura temática e para que haja coesão e coerência na composição linguística”. (NEVES, 2018b, p. 36). Fica, portanto, fixado o espaço que a reflexão gramatical ocupa (ou deve ocupar) dentro da produção/interpretação de sentidos dos textos.

Nogueira (2020), ao participar de uma das mesas-redondas do Webinário Profletras<sup>60</sup> – um ciclo de palestras produzido pelo Profletras Nacional –, ao tratar do tema “Gramática viva: eixo gramática e produção de sentidos”, expôs alguns pressupostos para o ensino de gramática na perspectiva do texto, da produção de sentidos do texto, dentre os quais destacamos: a) reflexão sobre a expressão linguística em uso, considerando as funções que exerce em cada contexto de interação; b) análise linguística que revele porque o texto significa o que significa; c) análise pautada no uso concreto da língua, em textos orais e escritos; e d) atividades de experimentação linguística, tais como os sentidos e efeitos produzidos por essas expressões, a adequação às diversas situações de interação. Em resumo, Nogueira expõe que “Trabalhar vários gêneros é uma oportunidade de diversificar os recursos linguísticos que são apropriados para uns gêneros e para outros não; uma instância discursiva e não para outra [...]”. Afinal, como frisa a pesquisadora, um gênero também se caracteriza pelas opções no plano da expressão linguística, e essas opções são condicionadas por propósitos comunicativos.

Assim, considerando o objetivo desse segundo eixo e a temática da modalização, o foco é propor atividades que explorem os diferentes efeitos e sentidos produzidos pelo uso de modalizadores epistêmicos nos diferentes gêneros e sua adequação às diversas situações da interação verbal.

---

<sup>60</sup> O evento, intitulado “Gramática viva”, contou com cinco encontros em que pesquisadores da área discutiram o ensino de gramática. A mesa-redonda em que Nogueira participou aconteceu no dia 14 de set. de 2020 e está disponível em: < [www.youtube.com/watch?v=h-op8sSc\\_e4&t=116s](https://www.youtube.com/watch?v=h-op8sSc_e4&t=116s)>. Acesso em 22 de jun. de 2021.

### 5.2.4.3 Gramática e variação

A variação linguística é uma questão que ainda apresenta alguns contrapontos relativos ao seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo sendo um conteúdo referendado nas orientações oficiais, como PCN e BNCC, e amplamente discutido em pesquisas acadêmicas, o seu tratamento ainda acontece de maneira não satisfatória. Na maioria das vezes, sua abordagem fica restrita a julgamentos de valor que imprimem maior prestígio a uma determinada variante e estigmatizam outras.

Encontramos, nos PCN, duas questões relativas à variação linguística merecedoras de atenção: 1) a de que não há, no Brasil, variedades fixas, visto que diferentes realidades linguísticas coexistem; e 2) a de que há preconceito linguístico relativo a algumas variedades. Isso representa tratar o tema de forma a construir no aluno a percepção de que a nossa língua é formada por diferentes registros; de que não há erro na língua, o que existe é a adequação às diversas situações da interação, conforme estabelece o documento:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Quanto ao preconceito linguístico, o documento orienta que a escola deve cuidar para que ele não se reproduza em seu interior, criando a cultura do respeito às diferenças. Para isso, “É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana”. (BRASIL, 1998, p. 82).

Também a BNCC, como já observado anteriormente, corrobora com as orientações trazidas pelos PCN. Cabe destacar que, a Base, ao tratar dos conhecimentos linguísticos que devem ser abordados no eixo análise linguística/semiótica, assim se manifesta sobre a variação linguística:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto

de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81)

Além dos documentos oficiais e de diretrizes curriculares, os estudos realizados sobre a temática trouxeram grandes contribuições na medida em que apontam a relevância de uma abordagem da língua, também voltada para a questão das variedades linguísticas. Vieira (2018), por exemplo, ao tratar do eixo gramática e variação, estabelece a distinção entre ensino de gramática e ensino da norma-padrão. Para a autora, o primeiro abrange o conjunto de regras naturais das quais nos utilizamos para produzir e interpretar enunciados. O segundo diz respeito ao conjunto de regras linguísticas do bem falar e bem escrever que devem ser seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio, principalmente em situações formais orais e escritas. Entretanto, na escola, essas duas instâncias, aparecem, por vezes, intimamente relacionadas.

De acordo com Vieira, seja qual for o propósito – uma abordagem voltada mais especificamente ao componente gramatical ou para a promoção da capacidade de leitura e produção de textos a partir dos expedientes linguísticos – é completamente necessário que as aulas de Língua Portuguesa oportunizem, aos discentes, reflexões sobre as estruturas que não são de seu conhecimento. Desse modo, a abordagem da variação em sala de aula tem a atribuição de

[...] promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje. (VIEIRA, 2018, p. 58)

Pensando mais uma vez na temática da modalização dos enunciados, uma abordagem didática que evidencie esse terceiro eixo de ensino de gramática pode ser observada, por exemplo, na proposta de atividades com diferentes gêneros textuais em que os alunos possam verificar o uso de expressões modalizadoras motivadas por variação estilística relacionada ao tipo de registro – oral, escrito, formal, coloquial etc. Atividades que levem os estudantes a perceberem, por exemplo, que, em algumas situações, é mais adequado o uso registro formal da língua e, em situações mais informais, é permitido o uso da linguagem coloquial.

### 5.3 Síntese conclusiva

No capítulo que ora encerramos, apresentamos os procedimentos metodológicos que embasam a elaboração da proposta de atividade que aqui empreendemos. Embora as atividades aqui propostas não tenham sido aplicadas durante a pesquisa, contemplando as quatro etapas básicas da *pesquisa-ação* descritas por Tripp (2005): *planejamento da ação, implementação da ação planejada, monitoramento e descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados da ação*, esperamos que o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, ao assumir também o papel de pesquisador, inspire-se nas características da pesquisa-ação para melhor planejar a sua prática docente. Conforme já mencionado, planejávamos aplicar nossa proposta em três etapas: *sondagem, intervenção e avaliação*, o que nos ofereceria condições para, ao final da aplicação da proposta, avaliar os resultados e, como consequência, a viabilidade das atividades formuladas para o ensino dos modalizadores epistêmicos. Por motivos também já explicitados (a pandemia de Covid 19), não pudemos cumprir as fases inicialmente planejadas, de modo que a pesquisa consiste, principalmente, na proposição das atividades apresentadas no caderno pedagógico (apêndice).

Expomos, também, neste capítulo, que as atividades que constituem o caderno pedagógico que propomos tomam por base três aspectos: i) o tipo de atividade – linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006, GERALDI, 2002); ii) o tipo de ensino – prescritivo, descritivo e produtivo (HALLIDAY, McINTOSH, STREVENS; 1974, TRAVAGLIA, 2008) e iii) os eixos do ensino de gramática – gramática e reflexão; gramática e produção/interpretação de sentidos; gramática e variação (VIEIRA, 2018). No entanto, com relação aos tipos de ensino, apesar de reconhecermos que os três tipos, se bem articulados, têm sua parcela de contribuição no processo de ensino e aprendizagem, nossa proposta caracteriza-se, principalmente, como uma abordagem produtiva. Quanto aos tipos de atividade, contemplamos as de natureza linguística e epilinguística. Em relação aos eixos de ensino de gramática propostos por Vieira, procuramos desenvolver atividades que se ajustem aos três eixos, com ênfase nos eixos da relação entre gramática e reflexão e entre gramática e a produção/interpretação de sentidos.

## 6 PROPOSTA DE ENSINO DOS MODALIZADORES EPISTÊMICOS EM USO NOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Neste capítulo, apresentaremos o planejamento dos encontros e a descrição das atividades propostas no Caderno Pedagógico (APÊNDICE). Reiteramos que a orientação feita pela coordenação geral do Proletras para elaboração de um caderno de atividades surgiu a partir do momento em que as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais devido a pandemia da *Covid-19*, o que impossibilitou a aplicação desta pesquisa conforme as etapas previamente planejadas: sondagem, intervenção e avaliação. Nesse contexto, esperamos que professores da Educação Básica (as atividades estão direcionadas a alunos do 9º ano) apliquem essas atividades em suas turmas e avaliem os resultados.

### 6.1 Planejamento dos encontros

Objetivamos, com as atividades que aqui propomos para o ensino dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos, contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos alunos do 9º ano na produção e interpretação desses gêneros. Para tanto, nossa proposta tem por base a orientação funcionalista para o ensino de gramática. Quanto às atividades, procuramos elaborá-las de maneira a levar os estudantes a refletirem sobre os sentidos e efeitos produzidos por esses recursos linguísticos, buscando, também, ampliar o repertório dos itens de modalização epistêmica e promover a consciência sobre sua adequação às especificidades dos gêneros discursivos.

As atividades constantes no Caderno Pedagógico estão planejadas para acontecerem em cinco encontros de 100 minutos cada, ou seja, duas aulas geminadas de 50 minutos. Esperamos que, ao final da aplicação dessa proposta de ensino, os alunos sejam capazes compreender os sentidos e efeitos da modalização epistêmica em gêneros do tipo argumentativo.

O quadro abaixo resume a organização das atividades planejadas para cada aula:

#### Quadro 3 – Planejamento dos encontros

<b>Público-alvo:</b> Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
<b>Número de aulas:</b> 10 aulas distribuídas em 5 encontros de 100 minutos cada um.
<b>Procedimentos:</b> 1º Encontro – Atividade de sondagem e/ou ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre modalização.

<p>2º Encontro – Discussão sobre os recursos modalizadores utilizados na produção textual e o conceito de modalização/ modalização epistêmica.</p> <p>3º Encontro – Aula sobre o uso dos modalizadores epistêmicos em diferentes contextos.</p> <p>4º Encontro – Aula sobre os diferentes recursos modalizadores.</p> <p>5º Encontro – Atividade de verificação dos conhecimentos construídos.</p>
<b>Encontro 1: Atividade de sondagem/ ativação de conhecimentos</b>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o uso dos recursos modalizadores epistêmicos na discussão oral e na produção escrita de um artigo de opinião sobre um mesmo tema.</li> <li>- Avaliar o desempenho dos alunos no uso dos recursos de modalização epistêmica na participação em uma discussão oral (fala) e na produção de um artigo de opinião (escrita).</li> </ul> <p><b>Procedimentos:</b></p> <p>1º - Leitura de um artigo de opinião.</p> <p>2º - Discussão sobre o assunto tratado no artigo, motivada por quatro questões para a discussão oral.</p> <p>3º - Produção textual escrita: artigo de opinião sobre o mesmo tema tratado no artigo lido.</p>
<b>Encontro 2: Discussão/ noção de modalidade</b>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar recursos linguísticos aos sentidos modais por eles produzidos.</li> <li>- Refletir sobre o emprego de modalização em diferentes contextos de interação (fala coloquial, fala monitorada, escrita formal).</li> <li>- Construir o conceito de modalidade/ modalização epistêmica e sua função em textos argumentativos.</li> </ul> <p><b>Procedimentos:</b></p> <p>1º - Discussão sobre os recursos modalizadores usados pelos alunos em suas falas e no artigo de opinião produzido no encontro anterior.</p> <p>2º - Reflexão sobre a adequação dos recursos usados ao contexto de produção e sobre a atitude dos falantes diante do que enunciam.</p> <p>3º - Construção do conceito de modalidade/modalização epistêmica.</p>
<b>Encontro 3: Modalização epistêmica em diferentes contextos</b>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar e utilizar, em diferentes contextos, os recursos linguísticos de modalização epistêmica tendo em vista seus sentidos e efeitos.</li> </ul> <p><b>Procedimentos:</b></p> <p>1º - Atividade com proposição de diversas situações de uso dos modalizadores epistêmicos em diferentes contextos.</p> <p>2º - Discussão e reflexão sobre a atividade proposta.</p>
<b>Encontro 4: Meios de manifestação da modalidade epistêmica</b>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a compreensão, em cada contexto de uso, dos sentidos e efeitos produzidos pelo uso dos diferentes recursos linguísticos que funcionam como modalizadores epistêmicos.</li> <li>- Refletir sobre a função dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos.</li> </ul> <p><b>Procedimentos:</b></p> <p>1º - Apresentação de uma manchete jornalística.</p> <p>2º - Elaboração de outras versões da manchete, empregando palavras ou expressões que imprimam outros sentidos.</p> <p>3º - Discussão com a turma, motivada por questões norteadoras.</p>
<b>Encontro 5: Consolidação da aprendizagem da modalidade epistêmica</b>

**Objetivos:**

- Enfatizar o papel dos modalizadores em textos argumentativos.
- Estimular o uso da modalização epistêmica como instanciadora de sentidos e efeitos.
- Avaliar a aprendizagem dos modalizadores como indicadores de opinião.

**Procedimentos:**

- 1º - Leitura de um artigo de opinião.
- 2º - Questões a partir de outros gêneros – *post*, tirinha.
- 3º - Leitura de uma notícia e produção de um comentário sobre a notícia a ser publicado no jornal O Povo.

## 6.2 Apresentação das atividades

Nesta seção, ocupamo-nos da apresentação das atividades por nós propostas para o ensino dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos. Como vimos frisando ao longo deste trabalho, a nossa proposta didática está fundamentada nas orientações do Funcionalismo linguístico, pois entendemos que o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de gramática, para ter sentido, precisa abordar os fatos da língua em contextos efetivos de uso, em amostras concretas de textos orais e escritos, e essa teoria linguística fornece subsídios para esse tratamento.

Conforme dissemos no capítulo 5, buscamos desenvolver uma proposta didática sob uma perspectiva produtivo-reflexiva por entendermos, com base em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), que esse tipo de ensino possibilita ao aluno ampliar o uso de sua língua de maneira mais eficiente. Nessa perspectiva, as atividades que compõem o Caderno Pedagógico são de natureza linguística e epilinguística; e, quanto aos eixos de ensino de gramática, buscamos articular os três eixos: eixo I (Ensino de gramática e atividade reflexiva), eixo II (Ensino de gramática e produção/interpretação de sentidos) e eixo III (Ensino de gramática e variação).

Em relação aos textos que compõem a proposta, são de gêneros variados, mas todos pertencentes ao tipo argumentativo. Ainda quanto aos textos, escolhemos gêneros textuais que são comumente trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental e já, supostamente, conhecidos pelos alunos.

No Caderno Pedagógico, constante no Apêndice desta dissertação, as atividades aparecem detalhadamente, de forma a facilitar a aplicação da proposta pelos professores.

Feitos esses esclarecimentos, passamos a apresentar as atividades propostas em cada encontro, relacionando-as, sempre que possível, aos três eixos planejados para o ensino de gramática.

### 6.2.1 Encontro 1<sup>61</sup>

Intentamos, com as atividades desse primeiro encontro, avaliar o desempenho dos alunos quanto ao uso dos recursos de modalização epistêmica ao se posicionarem sobre um determinado tema, em uma discussão oral e na produção de um artigo de opinião. Para tanto, dividimos a atividade em dois momentos: no primeiro momento, sugerimos que seja oral; no segundo momento, a produção escrita de um artigo de opinião.

Na primeira parte, a partir da leitura do artigo de opinião “Desafios a serem superados para promoção de educação híbrida em 2021”, propomos quatro questões para discussão. Ressaltamos que esse artigo de opinião é apenas uma sugestão, de modo que o professor, ao aplicar essa atividade, tem total liberdade para selecionar um outro artigo que julgue mais interessante para a turma. Lembramos, também, que, nesse primeiro encontro, não se deve mencionar o fenômeno que será observado nas falas e nas produções textuais escritas dos estudantes, antes, sim, instigá-los a se posicionarem.

#### **Atividade 1 – Encontro 1**

##### **Desafios a serem superados para promoção de educação híbrida em 2021**

*Márcia Bezerra (pedagoga e diretora da Escola Chave do Saber)*

Especialistas em educação têm afirmado que o ensino híbrido – ou seja, aquele em que a aula acontece online e presencial - é uma das principais tendências para o século 21, em certa medida impulsionado pelo advento da pandemia. Como toda novidade, ele traz consigo alguns desafios que precisam ser superados e que, neste caso em específico, estão relacionados a diferentes atores e elementos dentro do processo educacional.

Seguindo nessa linha de pensamento, podemos caracterizar como a primeira dificuldade, ainda para a adoção do modelo híbrido, mesmo já tendo experimentado o remoto e o presencial separados, é o domínio das ferramentas tecnológicas. Primeiro a potência delas e, depois, a nossa habilidade de lidar com elas. Esses continuam sendo grandes desafios.

Na sequência, eu vejo que a relação entre um ambiente ou outro, entre os alunos que estão presencialmente na unidade, ao mesmo tempo dos alunos que estão em casa, também passa a ser uma necessidade específica para que isso tudo funcione. O que eu quero dizer é que: quando o aluno ficar em casa, ele não pode se sentir à mercê de uma discussão ou de um contexto que no presencial sabemos ser mais intenso, mais vivo. Estamos levantando essas possibilidades e trazendo pessoas que nos ajudem a ver cenários possíveis de implementação, de dar o melhor no Ensino Híbrido.

Na minha opinião conhecer os desafios que ele nos apresenta na prática será só a partir do momento em que o colocarmos efetivamente para funcionar. E ainda não conseguimos fazer isso porque não temos a liberação aqui do Poder Público. É certo que à medida que formos colocando em prática as sugestões, alternativas e diferentes metodologias, vamos conseguir aperfeiçoar e melhorar para que atenda todas as necessidades. O que irá nos ajudar bastante é pensar sempre no que nos move. No

<sup>61</sup> As fontes dos textos que foram usados nas atividades propostas para os cinco encontros, encontram-se no caderno pedagógico.

objetivo de tudo isso. Preciso ter plena consciência sobre o que está sendo entregue desse conteúdo e de que forma estou fazendo isso para que atinja o meu público de maneira geral.

De volta à questão inicial, é preciso entender que ainda não temos uma receita pronta e as instituições de ensino terão que construir os próprios modelos. Algo como aperfeiçoar uma máquina com ela em movimento. O que é certo, de fato, é que isso precisa ser feito com o conceito de personalização. É o que temos que buscar, a personalização do ensino.

### Questões para discussão:

1. Qual a sua opinião sobre a realidade da educação no Brasil?
2. Para você, quais são os desafios para o sucesso do modelo de ensino híbrido em nosso país?
3. Comparando as modalidades presencial e híbrida, qual você considera mais eficiente no contexto social em que você vive? Por quê?
4. Sabemos que, para que esse modelo de ensino dê certo, são necessárias ações governamentais efetivas. E quanto aos alunos, quais esforços serão necessários?

As questões propostas são de natureza linguística, uma vez que envolvem a leitura e a produção oral ao solicitar que os alunos exponham seus pontos de vista sobre o assunto tratado no artigo de opinião lido. Sugerimos que à medida em que os discentes se posicionem, o professor atente para os recursos modalizadores utilizados e anote os mais recorrentes. Nessas perguntas, aparecem articulados os eixos de ensino de gramática I e II – *gramática e reflexão e gramática e interpretação/ produção de sentidos* –, visto que, a partir da leitura realizada, os estudantes serão levados a opinar sobre o assunto, selecionando, ainda que inconscientemente, os recursos adequados.

### Atividade 2 – Encontro 1

Caro(a) aluno(a), agora que você já leu e discutiu com o(a) seu(ua) professor(a) e seus colegas o texto “Desafios a serem superados para promoção de educação híbrida em 2021”, chegou a sua vez de produzir um artigo de opinião. Lembre-se de que o artigo de opinião é um gênero textual em que o autor emite a sua opinião, o seu ponto de vista sobre um determinado assunto. O seu artigo terá como tema: **Os desafios do ensino híbrido no Brasil.**

Tome como base para a construção de seus argumentos, a discussão realizada em sala de aula.

No segundo momento, como dito anteriormente, propomos a produção de um artigo de opinião <sup>62</sup>sobre o tema “Os desafios do ensino híbrido no Brasil”. Essa atividade

<sup>62</sup> Como a proposta está direcionada para os alunos do 9º ano, esperamos que eles já tenham familiaridade com o gênero. Mesmo assim, no Caderno Pedagógico, sugerimos que o professor retome com os discentes as principais características do artigo de opinião.

também se caracteriza como de natureza linguística, uma vez que os educandos fazem uso dos conhecimentos linguísticos já internalizados, bem como de seu conhecimento sobre o gênero solicitado. No que concerne aos eixos de ensino de gramática, articulam-se os três eixos – gramática e reflexão; gramática e interpretação/produção de sentidos; e gramática e variação linguística –, pois a atividade requer dos discentes a seleção das estruturas linguísticas que serão empregadas na composição do gênero, com base na reflexão linguística sobre os sentidos e efeitos produzidos por tais estruturas, observando, ainda, a adequação da linguagem ao gênero.

### **6.2.2 Encontro 2**

A atividade do segundo encontro é uma continuação da proposta do encontro anterior. Ou seja, para o primeiro encontro, sugerimos uma atividade oral e a produção de um artigo de opinião com a finalidade de observarmos, na fala e na escrita, quais recursos de modalização epistêmica os alunos utilizam para expressar seus pontos de vista. Aqui, a intenção é refletir, junto aos discentes, sobre as expressões modalizadoras por eles empregadas, levando-os a atentarem para os sentidos produzidos e para a adequação aos diferentes contextos de interação. Para a realização dessa atividade é necessário que, no encontro anterior, o professor tenha anotado os recursos modalizadores usados pelos alunos na discussão oral, bem como tenha recebido as produções escritas. De posse desse material, o professor deverá selecionar os recursos expressivos modalizadores usados nas duas produções e apresentar à turma, promovendo, assim, a discussão.

#### **Pontos de discussão:**

1. O que revelam sobre a atitude do autor (no caso, os alunos) as palavras ou expressões destacadas?
2. Em qual (ou quais) trecho(s) podemos perceber um maior comprometimento do enunciador (quem escreve ou quem fala)? Que marcas no texto lhe permitem fazer essa afirmação?
3. Nos textos escritos, os recursos de modalização são os mesmos usados na discussão com os colegas em sala de aula?
4. Que recursos costumam ser usados somente na fala coloquial e, às vezes, na discussão oral em sala de aula, mas não em um texto escrito que seria publicado no jornal, por exemplo?

Os questionamentos acima são de caráter linguístico, na medida em que envolvem produção oral, requisitando, assim, o que os estudantes sabem sobre a língua; e epilinguístico,

pois solicitam que reflitam sobre os recursos linguísticos por eles utilizados, levando-os, também, a refletirem sobre o emprego de tais recursos nos contextos de produção oral e escrita, com níveis diferentes de formalidade. Nessas discussões, é muito importante a mediação do professor no sentido de levar os alunos à percepção de que as escolhas linguísticas variam de acordo com o contexto e com o propósito comunicativo. As questões apresentadas privilegiam os eixos I e III – *gramática e reflexão* e *gramática e variação* –, uma vez que promovem a reflexão sobre a variação linguística a partir de seus próprios usos, oportunizando, ainda, comentar a linguagem empregada pelos colegas.

Ainda no encontro 2, propomos uma introdução do conceito de modalidade/modalização epistêmica.

### 6.2.3 Encontro 3

A atividade proposta para o terceiro encontro visa à compreensão, em cada contexto de uso, dos sentidos e efeitos provocados pelo uso dos diferentes recursos linguísticos que funcionam como modalizadores epistêmicos.

#### **Atividade do encontro 3:**

1. Imagine que uma família está com uma viagem marcada para passar um fim de semana em uma praia. O tempo na sua cidade está muito instável e, como o pai está muito empolgado com o passeio, com frequência, ele faz previsões sobre o tempo no dia marcado para a viagem.
  - A) Pensando no contexto acima, formule frases que seriam ditas pelo pai em cada uma das situações de previsão:
    1. No dia em que agendou a viagem, com uma expectativa boa de que fará sol;
    2. Após ler a previsão do tempo no jornal, com a possibilidade de chuva;
    3. Ao olhar o céu no amanhecer do dia da viagem, com probabilidade alta de chover.
  - B) Que expressões linguísticas usadas em cada frase revelam:
    1. A avaliação que o pai faz sobre o tempo que fará no dia da viagem?
    2. A atitude do pai ao fazer essa previsão?

2. Considere a seguinte informação:

A estrutura física da quadra da escola em que você estuda está comprometida e, por esse motivo, a quadra será interditada. Você ficou sabendo, em uma reunião com o diretor da escola, que as atividades práticas das aulas de Educação Física serão suspensas e só voltarão a acontecer após a reforma do espaço. No entanto, essa reforma pode demorar, já que depende da boa vontade do prefeito de sua cidade.

- A) Agora, imagine como você comunicaria essa informação por diferentes meios e para diferentes interlocutores. Formule frases que seriam usadas por você em cada uma das situações a seguir:
1. Em uma conversa informal a um amigo.
  2. Em uma mensagem no *Whatsapp* para o grupo de colegas.
  3. Em um telefonema para a mãe.
  4. Em uma carta para o jornal local (carta de leitor).
- B) Em cada uma das frases, identifique e interprete as marcas linguísticas da sua atitude em relação ao conteúdo comunicado em cada situação.
3. Imagine uma colisão entre dois veículos no Centro da cidade. Considere que, no primeiro carro, estavam o motorista, sua esposa e sua filha. No segundo, apenas o motorista. Considere ainda que, como a batida aconteceu no Centro, muitas pessoas presenciaram o momento da colisão.

Observe, agora, as diferentes versões sobre esse acidente:

### 1. Versão dos envolvidos

#### Motorista do primeiro carro:

“A culpa é dele! Eu vinha dirigindo, na minha faixa... ele jogou o carro pra cima de mim. Parece que está bêbado... Aliás, parece não... com certeza ele está alcoolizado... Vinha dirigindo como um louco, fazendo ultrapassagens perigosas. Até que causou esse terrível acidente... quase me mata e mata minha família!”.

#### Motorista do segundo carro:

“Ele que bateu em mim... vinha “comendo” faixa. Fui ultrapassar... aí, não sei o que aconteceu. Quando vi, já tinha batido. Acho que ele jogou o carro pra cima de mim”.

### 2. Versão de quem assistiu

- a) “Eu estava vindo na calçada, distraída, quando ouvi a batida. Não sei exatamente o que aconteceu... como disse, ouvi o barulho da batida, olhei e já havia acontecido. Mas acredito que quem causou o acidente foi o motorista do segundo carro. Ele parecia estar muito apressado e nervoso”.
- b) “Com certeza o acidente foi causado pelo motorista do segundo carro. Eu vi quando tudo aconteceu. Ele vinha dirigindo muito rápido e, quando foi ultrapassar, perdeu o controle da direção e jogou o carro pra cima do outro. É evidente que ele estava bêbado ou estava com algum problema, não sei... parecia descontrolado”.

### 3. Versão de quem ouviu dizer

“Aconteceu um acidente, hoje, entre dois carros, no Centro. Por sorte não morreu ninguém! Disseram que a culpa foi do motorista de um dos carros... parece que estava bêbado ou fugindo de alguém. Talvez fosse da polícia... vai saber, né?! Bom, mas não sei... já ouvi também dizer que o outro motorista vinha distraído, fora da faixa dele. Na minha opinião, os dois são culpados. Esse povo não respeita o trânsito”.

### 4. Versão do noticiário local

“Motoristas envolvidos em uma colisão, hoje, no Centro da cidade, apresentam diferentes versões

para o acontecido. Segundo o motorista de um dos carros envolvidos na colisão, o motorista do outro carro jogou o veículo pra cima dele. Já este se defendeu dizendo que foi o outro quem causou acidente, pois vinha dirigindo sem atenção, tomando a faixa que não era dele. De acordo com testemunhas, o motorista do segundo carro vinha muito rápido e parecia estar embriagado”.

- A) Agora, observe as diferentes versões apresentadas e discuta, com seus colegas, sobre a presença dos recursos linguísticos usados para marcar atitudes e posicionamentos.
1. Considerando a versão dos envolvidos na colisão, o que você observou quanto ao posicionamento dos motoristas? Justifique sua resposta apontando elementos linguísticos identificados nas versões.
  2. E, quanto à versão das pessoas que assistiram à colisão, os posicionamentos são semelhantes? Justifique sua resposta.
  3. A versão da segunda pessoa que testemunhou o acidente traz marcas modais, ou seja, palavras ou expressões que revelam a sua certeza sobre o que teria ocorrido. Que marcas são essas?
- B) Compare a versão de quem ouviu boatos sobre a colisão com a versão do noticiário local:
1. Há semelhanças quanto ao posicionamento dos autores dessas duas versões? Se há, quais são elas? E diferenças?
  2. Na sua opinião, quanto à maneira de comunicar o ocorrido, o que revela a versão do noticiário local sobre o gênero textual *notícia*? Que recursos linguísticos usados caracterizam essa maneira de comunicar?
- C) O verbo **parecer** está presente praticamente em todas as falas. Em todas elas, ele expressa o mesmo sentido? Que sentido é esse? Comente.

De modo geral, as questões são de cunho linguístico, que impelem os estudantes à leitura e interpretação dos recursos modalizadores; e epilinguístico, visto que os questionamentos conduzem os educandos a refletirem sobre quais expressões foram usadas e sobre os sentidos e efeitos produzidos. Em relação aos eixos, entram em ação, conjuntamente, os três eixos propostos para o ensino de gramática – *gramática e reflexão, gramática e interpretação/ produção de sentidos e gramática e variação*.

#### 6.2.4 Encontro 4

Para o quarto encontro, objetivamos promover a compreensão de que os recursos modalizadores se manifestam nos diferentes textos por meio de elementos gramaticais e lexicais que os alunos já conhecem, tais como verbos, adjetivos, advérbios. Intentamos, também, levá-los a interpretar os diferentes efeitos de sentido produzidos por esses recursos. A primeira parte dessa atividade, consiste na apresentação, pelo professor, de uma manchete jornalística e, em seguida, de diferentes versões da manchete. Após a leitura, sugerimos

questões para discussão.

#### Atividade 1 – Encontro 4

##### Olimpíadas de Tóquio devem receber maior quantidade de mulheres da história.

#### Diferentes versões da manchete

1. Olimpíadas de Tóquio podem receber maior quantidade de mulheres da história.
2. Olimpíadas de Tóquio certamente receberão maior quantidade de mulheres da história.
3. Olimpíadas de Tóquio talvez recebam maior quantidade de mulheres da história.
4. É possível que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
5. É impossível que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
6. É certo que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
7. Eu acho que as olimpíadas de Tóquio receberão maior quantidade de mulheres da história.

#### Pontos para discussão:

1. Há alteração de sentido entre o enunciado original e a sua reescrita em 1? Se sim, qual a mudança de sentido e qual palavra ou expressão provoca essa mudança?
2. As frases apresentadas têm uma estrutura muito parecida, porém, distinguem-se pela escolha de algumas expressões para falar da participação das mulheres nas olimpíadas de Tóquio. Identifique essas expressões.
3. Relacione essas expressões com as ideias de *certeza*, *dúvida*, *probabilidade* e *possibilidade*.
4. Reescreva as frases de modo a manter, em cada uma, a ideia de *certeza*, *dúvida*, *probabilidade* e *possibilidade*.
5. Agora que você fez essas questões, seria possível concluir que as frases do enunciado apresentam diferentes visões sobre a participação das mulheres nas olimpíadas de Tóquio? Justifique.

#### Atividade 2 – Encontro 4

1. Leia a charge.



Os dois homens da fila pensavam que estavam falando de um mesmo evento e faziam a mesma avaliação sobre a possibilidade de ele ocorrer. Responda:

- a) Que eventos os dois homens tinham em mente?
- b) Como eles avaliavam a possibilidade de esses eventos se realizarem? Que expressões marcam essa avaliação na fala dos dois?
- c) Redija uma frase com uma comparação entre os dois eventos quanto à possibilidade de acontecerem.

2. Observe a ilustração abaixo.



A expressão ‘dinheiro sujo’ **poderia** ser aplicada à risca: uma nota de baixo valor carrega aproximadamente 100 micro-organismos por centímetro quadrado. Entre as bactérias mais frequentes nas cédulas, segundo uma pesquisa, estão as do gênero *Staphylococcus*, que **pode** causar otite, terçol ou sinusite.

- a) No enunciado “Dinheiro **pode** fazer mal à saúde?”, a forma verbal destacada expressa que sentido?
- b) Observando o uso do verbo **poder** em suas três ocorrências na ilustração acima, pode-se concluir que ele expressa o mesmo valor? Justifique.
- c) Reescreva as duas últimas frases em que ocorre o verbo *poder*, produzindo, em relação aos eventos apresentados, maior grau de certeza.

As questões formuladas para esse encontro também são de cunho linguístico e epilinguístico. Linguístico porque solicita dos alunos a leitura e a utilização de elementos modalizadores; epilinguística porque os questionamentos propostos levam os educandos a refletirem sobre quais expressões modalizadoras usarem e sobre os sentidos e efeitos produzidos. No que concerne aos eixos de ensino de gramática, entram em ação, gramática e reflexão e gramática e interpretação/ produção de sentidos.

### 6.2.5 Encontro 5

As atividades desse último encontro visam avaliar se os estudantes compreenderam o fenômeno abordado, bem como consolidar essa aprendizagem. Para tanto, as questões propostas buscam evidenciar os sentidos e efeitos produzidos pelos modalizadores epistêmicos em diferentes gêneros textuais da esfera argumentativa. Solicitamos, também, aos

alunos, que, após a leitura de uma notícia veiculada no jornal O Povo, produzam um comentário a ser publicado na seção *Webcomentário* do referido jornal.

### Atividade 1 - Encontro 5

O texto que você vai ler é um artigo de opinião. Como você já sabe, nesse texto, o autor se posiciona, ou seja, expõe seu ponto de vista sobre um determinado assunto. Para defender esse ponto de vista, ele faz uso de estratégias argumentativas. Agora, leia o texto e responda às questões propostas.

#### A criatividade como caminho para a redução de desigualdades

Socorro França

Criatividade. Palavra tão usada e de sentido tão amplo. A economia é criativa, há os profissionais criativos e recentemente começamos a ouvir sobre as cidades criativas. Como já frisou a consultora em economia criativa e representante da Unifor na Câmara Setorial de Economia Criativa da Adece, Raquel Viana Gondim, pensar na economia criativa é pensar na inclusão social e produtiva entre os mais pobres.

Mas como pode uma cidade ser criativa? Buscando mais sobre o tema, me deparei com a tese da economista Ana Carla Fonseca, brasileira que é referência internacional na temática. Segundo ela, uma cidade criativa é aquela que se reinventa permanentemente para se tornar melhor. É pensar na transformação urbana desencadeada pelo processo de criação. E criação pode ser aqui entendida de muitas e diversas formas. É pensar em maneiras de criar e agir de modo inovador, sem precisar se prender a um modelo único ou preestabelecido, e entendendo que cada realidade exige processos únicos.

Fortaleza é hoje uma cidade que integra a Rede de Cidades Criativas da Unesco. Cidade criativa em design, a Capital, de acordo com a instituição internacional, trabalha junta a outras cidades em direção a uma missão comum: colocar a criatividade e a economia criativa no centro de seus planos de desenvolvimento urbano para tornar as cidades seguras, inclusivas e sustentáveis. Essa interpretação da Unesco é a síntese do que desejamos para uma cidade em que escolhemos morar, criar nossos filhos, enfim estabelecer nossos vínculos.

Penso nessa criatividade, sobretudo, sob o aspecto de desenvolvermos cidades para todos. Acredito mesmo que criatividade e inclusão, nesse caso, são quase sinônimos. Construindo para e com cidadãos de todos os bairros, de todas as periferias, de todas as idades, de todos os gêneros. A conexão entre tudo isso pode ser a chave para um melhor uso do espaço público, para o resgate de nossas histórias e para a valorização de nossos antepassados, assim como para criarmos espaços de diversidade.

A consultora em economia criativa, Claudia Leitão, observa que as cidades devem ser outras no pós pandemia. Devem reconhecer a importância das políticas públicas com participação social com a população como protagonista.

Essa cidade criativa seria uma forma de reduzirmos as desigualdades? De nos relacionarmos de forma mais dinâmica e interativa com a cidade e com o outro? Penso que, sem dúvida, sim.

1. No texto lido, a articulista defende a ideia de que uma cidade criativa pode ser um caminho para a redução de desigualdades. Releia o trecho: “*Segundo ela* [Ana Carla Fonseca], uma cidade criativa é aquela que se reinventa permanentemente para se tornar melhor.”. Sobre a função da expressão destacada no trecho, é coerente dizer que ela:
  - a) sugere que o conteúdo a seguir foi inferido pela articulista.
  - b) indica que o conteúdo a seguir foi dito por outra pessoa.
  - c) funciona como estratégia argumentativa para defesa de uma opinião.
  - d) revela a discordância da articulista em relação ao que é dito a seguir.

2. Em “*Acredito mesmo* que criatividade e inclusão, nesse caso, são quase sinônimos.”, o verbo *acreditar*, intensificado pelo vocábulo *mesmo*, indica que a articulista:

- revela não ter certeza em relação àquilo que diz.
- responsabiliza alguém pela verdade do conteúdo que expõe.
- avalia como improvável a ocorrência do evento ao qual se refere.
- demonstra comprometimento com o conteúdo apresentado.

3. Observe o post a seguir.



No trecho “A impressão que tenho é que o sistema educacional brasileiro nos treina para sermos pobres.”, o uso do substantivo *impressão* no comentário revela que o autor:

- tem muita certeza em relação ao que diz.
- apresenta o que diz como uma dedução sua.
- prefere não se comprometer com o que diz.
- sinaliza o dito como opinião de outra pessoa.
- afirma ter ouvido alguém dizer o que ele diz.

4. Observe esse trecho retirado do artigo de opinião que você leu no primeiro encontro: “Desafios para promoção do Ensino Híbrido em 2021”.

“*Na minha opinião* conhecer os desafios que ele nos apresenta na prática será só a partir do momento em que o colocarmos efetivamente para funcionar. E ainda não conseguimos fazer isso porque não temos a liberação aqui do Poder Público. *É certo* que à medida que formos colocando em prática as sugestões, alternativas e diferentes metodologias, vamos conseguir aperfeiçoar e melhorar para que atenda todas as necessidades.”

Sobre as expressões destacadas, observe as afirmativas e assinale o que for coerente com a interpretação do trecho. Justifique suas respostas.

- A expressão *Na minha opinião* é uma marca de subjetividade, ou seja, expressa que o conteúdo a seguir é um ponto de vista do articulista.
- O uso do adjetivo na expressão *É certo* indica que o articulista avalia como altamente provável o que ele diz que vai acontecer, mas sem vincular a si tal avaliação.
- As duas expressões indicam que o articulista apresenta ideias de maneira objetiva.

Leia a tirinha abaixo, de Armandinho.



5. Na tirinha, Armandinho tenta consolar Ana. A fala de Armandinho revela se ele tem alguma dúvida sobre o que diz a Ana? Explique sua resposta.
6. Reescreva a fala de Armandinho, do primeiro quadrinho, de maneira a exprimir dúvida, e outra expressando certeza em relação ao dito.
7. Leia a notícia a seguir, veiculada no jornal O Povo. Em seguida, faça um comentário sobre ela a ser publicado no *webcomentário* do jornal O Povo.

### **Covid-19: estudo aponta que pelo menos 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas no Brasil**

*Levantamento foi apresentado pelos pesquisadores Jurema Werneck e Pedro Hallal à CPI da Covid-19 nesta quinta-feira, 24.*

Pesquisa revelada nesta quinta-feira, 24, à CPI da Covid-19 aponta que pelo menos 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas no primeiro ano de pandemia, caso o Brasil tivesse adotado medidas preventivas, como testagem da população, isolamento social e estímulo ao uso de máscaras.

Conduzido por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP), o estudo calculou o excesso de mortes por causas naturais no primeiro ano da pandemia, de março de 2020, após a primeira morte registrada no Brasil, até março de 2021. A partir deste recorte, foram identificadas cerca de 305 mil mortes acima do que seria esperado para este período com base nos óbitos registrados entre 2015 e 2019.

Com base em relatórios científicos publicados nas revistas *Science* e *Nature*, que calcularam a efetividade de ações de isolamento social e restrição às atividades econômicas e educacionais na redução da transmissão do vírus e na mortalidade em diversos países, o estudo constatou que poderiam ter sido registrados 40% menos óbitos até março de 2021, caso as medidas preventivas tivessem sido aplicadas corretamente no país.

Intitulado “Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil”, o estudo foi apresentado pela diretora-executiva da Anistia Internacional no Brasil, Jurema Werneck, e pelo epidemiologista Pedro Hallal. Ambos foram convidados à CPI para explicarem a relevância de medidas não farmacológicas no enfrentamento da pandemia.

"O estudo revelou o tamanho do desastre provocado por políticas equivocadas, incompletas, limitadas e intermitentes no Brasil: são 120 mil vidas que poderiam ter continuado, caso as autoridades tivessem seguido a ciência e gerido a pandemia com responsabilidade", observou Werneck.

A estimativa compreende as mortes diretamente ocasionadas pela Covid-19, além de óbitos indiretos, provocados pelo atraso no diagnóstico ou falta de tratamento de outras doenças em

decorrência da saturação do sistema de saúde. [...]

Em declaração dada durante a CPI, Werneck detalhou ações que o governo federal poderia ter adotado para reduzir o número de mortes. “As medidas não farmacológicas, como o uso de máscara, distanciamento físico e evitar aglomerações são alternativas importantes. Isso, os estudos mostram, teria feito a diferença. A pandemia foi anunciada em 2019. Era preciso preparar o sistema da saúde com oferta de profissionais treinados em quantidade o suficiente, oferta de leitos de hospitais e leitos de UTI”.

Um segundo núcleo da pesquisa avaliou os efeitos da falta de preparação do sistema de saúde como fator de ocorrência de mortes que poderiam ter sido evitadas. Os resultados obtidos revelaram que cerca de 20 mil pessoas (11,3% do total de registros de internação) morreram à espera de atendimento. Esse dado também se refere apenas aos primeiros 12 meses de pandemia e não considera o período de abril a junho de 2021.

[...]

Agora que você leu a notícia, faça seu comentário sobre o assunto nela noticiado. Lembre-se de que seu comentário será publicado no *Webcomentário* do jornal O Povo.

As questões propostas na atividade descrita são de cunho linguístico e epilinguístico, pois priorizam a leitura e a interpretação dos textos apresentados, levando os aprendentes a refletirem sobre o uso dos recursos modalizadores. Quanto ao artigo de opinião, oportuniza ao professor abordar, com a turma, algumas estratégias argumentativas a partir da *evidencialidade*. Em relação à produção de um comentário a partir da notícia lida, acreditamos que leve o estudante a mostrar um conhecimento ativo da língua, em particular, dos recursos modalizadores como instanciadores de opinião. Estão articulados, nesta atividade, os eixos *gramática e reflexão* e *gramática e interpretação/produção de sentidos*.

### 6.3 Síntese conclusiva

Neste capítulo, apresentamos uma visão geral das atividades que elaboramos para o ensino dos modalizadores epistêmicos. As atividades propriamente ditas, com orientações aos professores, encontram-se no apêndice deste trabalho, em forma de um Caderno Pedagógico. Aqui, limitamo-nos a apresentar o planejamento dos encontros e a descrição dos exercícios constantes no Caderno.

Procuramos, também, neste capítulo, classificar as atividades quanto ao tipo – linguísticas e epilinguísticas; e quanto aos eixos de ensino de gramática – gramática e reflexão, gramática e interpretação/produção de sentidos e gramática e variação. Ressaltamos que, quanto ao tipo de ensino, buscamos circunscrevê-las no âmbito de uma abordagem produtiva para o ensino de gramática.

Almejamos que a aplicação das atividades por nós propostas amplie o repertório linguístico dos estudantes quanto aos modalizadores epistêmicos, bem como eleve os níveis de interpretação e produção de textos.

## 7 CONCLUSÕES

Refletimos, neste trabalho, sobre a natureza da gramática que se tem ensinado, ou que poderia ser ensinada. Vimos que muitos autores (ANTUNES: 2010, 2014; NEVES: 2002, 2008, 2012, 2018; GERALDI: 2012; VIEIRA, 2018, entre outros) se dedicam a estudar o tema com o propósito de oferecer subsídios aos professores, “novas bases”, para um ensino de língua materna, particularmente no que se refere ao tratamento da gramática, fincado nos usos linguísticos, ou seja, que privilegie os processos de constituição dos enunciados.

Os documentos norteadores do ensino, como PCN (1998) e BNCC (2017), também orientam e apontam para a necessidade de se conceder ao ensino de gramática uma nova abordagem. Sobre essa questão, a Base orienta:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino [*ensino fundamental*] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71) (Grifo nosso).

Entretanto, mesmo diante das contribuições dos estudos linguísticos e das orientações dos documentos norteadores do ensino, ainda podemos observar, em algumas práticas docentes, uma abordagem dos fatos linguísticos descontextualizados das situações de interação. Não é à toa que a disciplina Língua Portuguesa, em algumas escolas, é dividida em *Gramática*, *Interpretação Textual* e *Redação* (ou *Produção Textual*), como se os elementos que compõem a língua pudessem ser separados; como se os enunciados, os textos, não fossem constituídos a partir dos elementos gramaticais, dos recursos linguísticos. E esse equívoco cede espaço para um ensino compartimentado da gramática, o que reflete diretamente e, negativamente, na formação dos estudantes.

Diante disso, buscamos, nesta pesquisa, contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através do ensino da modalização epistêmica em textos argumentativos na interpretação e produção desses textos. Para tanto, elaboramos uma proposta de atividades, fundamentada no Funcionalismo linguístico, sobre esses recursos modalizadores. A escolha pela abordagem funcionalista justifica-se pelo fato de ser esta uma teoria linguística que estuda a língua em uso, considerando situações reais de interação, o que julgamos favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

Quanto à opção pelo fenômeno da modalização, apresentamos três justificativas, já descritas na introdução desta dissertação. Primeiro, por ser a natureza dos recursos modalizadores essencialmente interativa, pois se adequam aos diferentes contextos da interação verbal, sendo o seu ensino relevante para a promoção de habilidades relacionadas ao “saber dizer”, por exemplo. Segundo, porque se ajustam, em seus sentidos e efeitos aos diferentes gêneros textuais; e, em terceiro, porque, apesar de exercerem papel importante no processo de constituição dos enunciados, ocupam pouco espaço em livros didáticos de Língua Portuguesa, conforme vimos no quarto capítulo deste trabalho.

Poderíamos, ainda, nessa fase final da pesquisa, acrescentar uma justificativa de cunho pessoal. Enquanto professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, via, em alguns livros didáticos da disciplina, o termo *modalizadores*, especialmente ao tratar do gênero artigo de opinião. Porém, essa menção era feita de forma muito vaga, sempre como indicador de opinião (e o tratamento se esgotava aí). Devo confessar que isso me inquietava, pois eu não tinha conhecimentos suficientes sobre o assunto. Quando tive a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Letras, eu já sabia que desenvolveria uma pesquisa sobre o ensino de gramática, pois sempre fui apaixonada pela descrição gramatical, desde os tempos de escola. Então, quando precisei escolher um fenômeno linguístico, pensei de imediato na modalização.

Isso demonstra a importância da qualidade dos cursos de graduação em Letras, bem como nos chama a atenção para a necessidade de atualização do professor em sua contínua formação linguística. Em relação a essa atualização do docente da Educação Básica, Neves (2002) postula duas questões:

Em primeiro lugar, na situação em que o ensino básico se encontra, eu defendo uma ação continuada, uma interação permanente em fontes de irradiação de conhecimento, seja a universidade, sejam os órgãos especialmente destituídos para a função.

Em segundo lugar, acredito que as ações sobre professores de ensino fundamental e médio não podem resumir-se a uma transposição do conhecimento acumulado em pesquisas de nível universitário. (NEVES, 2002, p. 232)

Sobre essa última questão, Neves argumenta que, mesmo os conteúdos das pesquisas sendo passados aos professores de maneira facilitada, não resolve o problema, pois há, na verdade, a necessidade de integração dessas pesquisas com a ação pedagógica. Além disso, segundo a pesquisadora, os professores universitários não estão preparados para atuar eficientemente nessa função. Ela defende um plano orgânico e continuado. Nesses termos,

assim como a autora, apostamos na formação continuada do professor como forma de lhe prover meios que lhe permitam conduzir os alunos na reflexão sobre os usos da língua de forma eficiente. Dito de outro modo, para que essa condução não esbarre na limitação de conhecimentos por parte do professor.

No que tange às reflexões sobre a modalização dos enunciados e, especificamente, sobre os modalizadores epistêmicos, vimos que são recursos que merecem destaque nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que participam da construção dos sentidos dos textos. Não se trata da inserção de um novo conteúdo programático. Os modalizadores, como vimos, manifestam-se por meio de diferentes elementos gramaticais e lexicais, já abordados nas aulas – verbos, advérbios, adjetivos, substantivos e outras nomenclaturas. Trata-se, isso sim, de explorar a funcionalidade da modalização dos enunciados nos mais diversificados gêneros textuais.

Concernente ao tratamento dos recursos modalizadores nos livros didáticos, notamos, na coleção consultada, um avanço significativo em relação ao tema. Mesmo não havendo menção ao termo, os exercícios propostos trazem questões que exploram os sentidos e efeitos dos modalizadores em contexto de uso efetivo.

Procuramos mostrar que os recursos gramaticais e lexicais por meio dos quais a modalização, de um modo geral e, de modo particular, a epistêmica se efetiva, recebem novas possibilidades de sentidos, que não apenas as comumente abordadas na escola. Os verbos modais como *poder*, *dever*, *precisar*, por exemplo, podem expressar necessidade e possibilidade relativa ao conhecimento, necessidade e possibilidade relativa à conduta. E esses sentidos são definidos dentro do contexto de uso. A classe dos advérbios também adquire novas significações que vão além das circunstâncias que geralmente lhes são atribuídas – afirmação, negação, dúvida, modo etc. Enfim, a modalização permite ampliar o leque de sentidos e efeitos dos elementos linguísticos.

Ademais, pelas reflexões feitas ao longo desta pesquisa e, considerando que o estudo da modalização pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, já que proporciona o desenvolvimento de habilidades de interpretação e produção textual e, considerando, ainda, que o tema aqui em estudo não tem espaço garantido em gramáticas e, nos livros didáticos, é um assunto de certa forma “novo”, que exige do professor conhecimentos que lhe permitam explorar, com os alunos, os “enigmas” da modalização, desejamos que este trabalho sirva de inspiração para que outros professores da Educação Básica busquem conceder ao ensino de gramática, de modo geral, um tratamento mais reflexivo e produtivo, voltado para o uso da língua em situações efetivas; e, quanto aos

modalizadores, explore-os junto aos estudantes de forma a evidenciar seus usos, sentidos e funcionalidade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, dez. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- CASTILHO, A.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado: níveis de análise linguística**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 201.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- DALL’AGLIO-HATTNER, Marize. Mattos. Uma análise funcional da modalidade epistêmica. **Alfa: revista de Linguística**, São Paulo, v. 40. p. 151-173, 1996.
- DUCROT, O. A quoi sert le concept de modalité? *In*: DITTIMAR, N.; REICH, A. (ed.). **Modality in language acquisition**. Berlin: Walter de Gruyter, 1993. p. 111-130.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. *In*: MARTINS, M. A. (org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184. (Coleção Ciências da linguagem aplicada ao ensino, v. I).
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2016. 223 p. PDF 1,6 Mb. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21375>. Acesso em: 20 set. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GONÇALVES DE DEUS, K. R.; PEREIRA DO NASCIMENTO, E. A argumentação no gênero discursivo contrato: uma análise dos modalizadores deônticos. **Revista do GELNE**, Natal, v. 22, n. 1, p. 116-131, 14 fev. 2020.

GONÇALVES, Janaina Maria. **A modalização como estratégia de leitura e escrita**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7986>. Acesso em: 1 jul. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**, tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

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. v. 2, p.1190-1201.

HENGEVELD, Kees; DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Mattos. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. **Linguistics**. [s. l.], v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford Linguistics, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCUSCHI, I. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINO NETO, Francisco. **A manifestação da modalidade epistêmica em narrativas orais**. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MARQUES, R. Iraneide Teixeira. **O tratamento da modalização dos enunciados segundo as diretrizes gerais dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa**. 2020.

103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Humanidades, Curso de Ensino de Língua Portuguesa Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MELCHIOR, Jaqueline Pizzi. **O ensino da modalização para alunos do nível fundamental II: uma prática possível.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: [www.tede.unioeste.br/bitstream/tede/941/1/Jaqueline\\_malchior.pdf](http://www.tede.unioeste.br/bitstream/tede/941/1/Jaqueline_malchior.pdf). Acesso em: 1 jul. 2019.

MENEZES, Léia Cruz de. **A modalidade deôntica na construção da persuasão em discursos políticos.** 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos.** São Paulo: Editora Unesp, 2018c.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. *In*: KOCH, Ingedore Vilhaça. **Gramática do português falado: desenvolvimentos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto.** São Paulo: Contexto, 2018b.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NOGUEIRA, Márcia T. Modalidade e argumentação. *In*: NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 59-76.

NOGUEIRA, Márcia T. Modalidade epistêmica e sua manifestação na norma oral popular. *In*: **Linguística e literatura: percorrendo caminhos.** Teresina: EDUFPI, 2013. p. 69-81.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. A aula de análise linguística no contexto dos gêneros textuais. Anais XX Jornada, 2004, João Pessoa. **Revista Gelne.** Natal, p. 1537-1544, 2004. Disponível em: [www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26130/3/2004\\_eve\\_mtnogueira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26130/3/2004_eve_mtnogueira.pdf). Acesso em: 3 jul. 2019.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. A manifestação da modalidade epistêmica em artigos de opinião. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira (org.). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista.** Fortaleza: Edições UFC, 2007. v. 1, p. 391-396.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. A manifestação da modalidade. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira (org.). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. v. 1, p. 471-479.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira. **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 209-230.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira. **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014. v. 2, p. 139-150.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LUCENA SILVA, Izabel Larissa. A expressão da evidencialidade no contexto de gêneros textuais. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 130-147, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Andressa Cristina de. **A utilização de modalizadores epistêmicos como recurso na diferenciação entre fato e opinião em textos midiáticos: um problema de leitura no ensino fundamental**. 2017. Dissertação (PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2577/2/2017%20%20Andressa%20Cristina%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

OLIVEIRA, Taísa Peres de. As bases conceituais dos conectores condicionais em português. **Odisseia**, Natal, v. 4, n. esp., p. 194-210, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/18545/12254>. Acesso em: 15 abr. 2021.

OLIVEIRA, Taísa Peres de. Condicionais, atenuação e polidez: um estudo das estratégias comunicativas das condicionais. **Revista Alfa**, São Paulo. v. 49, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1377/1078>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor, 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor, 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor, 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor, 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2018.

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

PESSOA, Nadja Paulino. Marcas de asseveração e mitigação em enunciados deonticamente modalizados: um estudo em anúncios publicitários. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira (org.). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 1-11.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAMPAIO, Waleska M. M. Evidencialidade: estratégia discursiva de (des)comprometimento em reportagens impressas. *In*: NOGUEIRA, Márcia Teixeira (org.). **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. v. 1.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

XAVIER, Francisca Rebeca de. **Ensino de gramática contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica**. 2018. 311 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: Profletras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/72/2016/07/Francisca-Rebeca-de-Lima-Xavier.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

## APÊNDICE – MANUAL DIDÁTICO



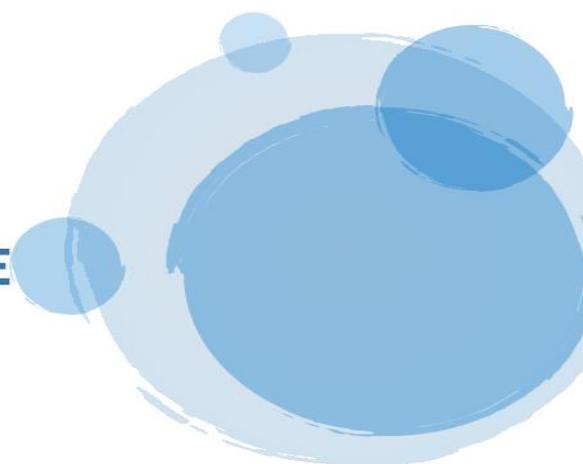
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

# CADERNO PEDAGÓGICO

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA MODALIZAÇÃO  
EPISTÊMICA NA INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE  
TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

**RAIMUNDA IRANEIDE TEIXEIRA MARQUES**

**FORTALEZA – CE  
2021**





# APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

**E**ste Caderno Pedagógico que chega até você é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Teixeira Nogueira, e visa a contribuir com a sua prática de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente com o tratamento, em sala de aula, dos recursos linguísticos de modalização epistêmica.

Sabemos que a modalização dos enunciados é um tema, até pouco tempo, tratado de forma superficial nos livros didáticos de Língua Portuguesa e com um espaço menor ainda nas gramáticas pedagógicas. Porém, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o assunto ganhou maior visibilidade, de modo que, entre as habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, encontramos cinco habilidades, distribuídas nos diferentes campos de atuação, que direcionam a abordagem da modalização nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, alguns livros didáticos passaram a tratar da modalização, embora as reflexões em torno do tema ainda necessitem de um maior aprofundamento.

Para além disso, a decisão por pesquisar e propor atividades sobre o ensino dos modalizadores epistêmicos encontra apoio na sua natureza essencialmente interativa, nos sentidos e efeitos produzidos por esses recursos linguísticos que se manifestam de diferentes modos em diferentes gêneros textuais por meio de diferentes recursos linguísticos. Acreditamos que seu ensino, contextualizado em diferentes práticas discursivas, contribui com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Assim, nesta proposta de atividade que aqui lhe apresentamos, elaboramos cinco atividades sobre o ensino dos modalizadores epistêmicos em gêneros textuais de tipo argumentativo. Ressaltamos que, mesmo esta proposta estando necessariamente limitada a essa tipologia modal e a essa tipologia textual, esses recursos podem manifestar-se em outros gêneros de sequência textual diferente, como em narrativas orais, por exemplo; da mesma forma que recursos de outros domínios modais podem manifestar-se em textos argumentativos.

Bom, esperamos que as atividades aqui propostas contribuam para que sua prática seja cada vez mais fecunda, favorecendo, assim, a aprendizagem dos educandos!



# SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA .....	4
AS CONTRIBUIÇÕES DO FUNCIONALISMO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	6
O ENSINO DOS MODALIZADORES EPISTÊMICOS .....	8
ENCONTRO 1 .....	11
ENCONTRO 2 .....	15
ENCONTRO 3 .....	18
ENCONTRO 4 .....	25
ENCONTRO 5 .....	31
E A CONVERSA CHEGA AO FIM .....	39
REFERÊNCIAS .....	40





# PARA COMEÇO DE CONVERSA

Caro(a) professor(a),

Qual a sua concepção de língua? E de gramática? Como você vê o ensino de Língua Portuguesa, em particular, o tratamento da gramática na escola?

Sabemos que há um número relativamente grande de estudos que têm como ponto de discussão e preocupação o ensino de Língua Portuguesa e, especialmente, o tratamento dado à gramática na escola. E, embora possamos apontar avanços em relação a esse ensino, ainda é comum um trabalho com a língua divorciado de seu funcionamento, dos usos que fazemos dela em situações efetivas de comunicação.

Por isso, insistimos com Neves (2012)

[...] em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos na língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado, e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, como diz o poeta, em determinada situação, “ensopar de precisão a nossa língua”. (NEVES, 2012, p. 24)

Esse modo de ver a gramática nos motiva, enquanto professores de Língua Portuguesa, a investir em um tratamento menos apegado ao ensino tradicional de gramática e mais inclinado à reflexão sobre a língua em uso, a uma proposta que tome como ponto partida e de chegada o funcionamento da língua em situações reais de interação. O objetivo central de uma abordagem nessa perspectiva é a formação de eficientes leitores e produtores de textos, portanto, competentes usuários da língua.

Nesse contexto, este Caderno Pedagógico que aqui apresentamos consiste em uma proposta de ensino da modalização epistêmica na interpretação e produção de textos argumentativos. Procuramos desenvolver uma sequência de atividades caracterizadas por três aspectos, a saber: o ensino produtivo de língua (HALLIDAY, McINTOSH e STREVEIS, 1974), a natureza linguística e epilinguística das atividades (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2012) e os eixos de gramática e reflexão, gramática e interpretação/produção de sentidos e gramática e variação linguística para o ensino de gramática (VIEIRA, 2018). Ademais, acreditamos que o desenvolvimento das atividades considerando esses aspectos constitui uma ferramenta importante para alcançar o objetivo de oferecer aos alunos oportunidade de:



[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...]

Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; [...]

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

Objetivamos, então, com as atividades pedagógicas aqui dispostas, contribuir com o ensino dos modalizadores epistêmicos para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas dos alunos do 9º ano na produção e interpretação de textos que tenham como sequência predominante a argumentativa, como já exposto.

Julgamos importante destacar que, conforme exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras, intentávamos elaborar uma proposta de atividade sobre o fenômeno em estudo, aplicar aos alunos do 9º ano de uma escola da rede pública, no município de Itapipoca – Ce, e analisar os resultados da proposta, para, então, o material chegar até você, professor (a). Entretanto, o contexto pandêmico em que nos encontramos desde março de 2020 mudou a metodologia de nossa pesquisa. Acreditamos, no entanto, que a aplicação e avaliação dessa proposta poderá ser feita, posteriormente, por professores da Educação Básica em suas salas de aula.

A partir de agora você terá contato com nossa proposta e com as ideias que desenvolvemos durante a pesquisa. Na expectativa de que as atividades e as considerações aqui apresentadas fornecerão suporte para o seu trabalho em sala de aula, com a modalização dos enunciados, de forma a dar maior significado não somente aos modalizadores epistêmicos, mas também aos de outros domínios modais, destacando seus sentidos e efeitos, deixamos aqui nossos sinceros agradecimentos e os votos de que sua prática pedagógica seja cada vez mais produtiva.



# CONTRIBUIÇÕES DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Prezado(a) professor(a),

Antes de apresentar a proposta de atividade em detalhes, julgamos ser necessário fazer algumas considerações sobre a essência da teoria na qual nos baseamos para a elaboração desta proposta pedagógica. Pensamos assim porque compreendemos a importância de o professor se fundamentar em uma perspectiva teórica que, de fato, contribua para o desenvolvimento efetivo de habilidades linguístico-discursivas nos alunos.

Desse modo, considerando a concepção de ensino de gramática que privilegia o uso efetivo da língua em diferentes contextos para a construção de sentidos e efeitos, adotamos, nesta proposta, os pressupostos básicos do Funcionalismo linguístico, particularmente as orientações que pesquisadores funcionalistas têm dado para o ensino de língua. Essa escolha fundamenta-se no fato de o paradigma funcional conceber a língua como instrumento de interação social. Logo, não existe em si e por si, como uma estrutura arbitrária, mas existe em virtude de seu uso pelo propósito de promover a interação entre os indivíduos, o que significa dizer que o ensino de suas regularidades não pode prescindir dos usos que fazemos da língua nas mais variadas interações comunicativas.

Para corroborar o exposto acima, referimos Neves (2018, p. 15) que nos apresenta o Funcionalismo ou a Gramática Funcional como uma “teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social”. Pontua que a competência comunicativa é questão básica de interesse dessa teoria linguística, sendo a preocupação do Funcionalismo linguístico o modo como os usuários da língua interagem de forma satisfatória. Mais adiante, a linguista aponta, como pontos centrais de uma abordagem funcionalista: a) o uso (em relação ao sistema); b) o significado (em relação à forma); c) o social (em relação ao individual). Isso implica dizer que a análise funcionalista considera a estrutura da língua, mas em associação com os contextos de uso e as escolhas que os falantes realizam para atingir seus propósitos. Ultrapassa, então, práticas baseadas estritamente em definições, classificações, no ensino de categorias desvinculadas do uso.



Citamos, mais uma vez, Neves (2021) ao destacar, na Conferência de Encerramento do III Encontro de Estudos em Funcionalismo Linguístico<sup>1</sup> (ENEFL), que “A primeira lição de uma visão funcional da linguagem é a rejeição aos moldes pré-fabricados de uma pura análise categorial e classificatória sem base na funcionalidade”. Compartilhamos do pensamento de Neves e compreendemos que o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa envolve muito mais do que o domínio de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas. Se queremos tornar nosso aluno um competente usuário da língua, devemos pôr no centro da atenção a reflexão sobre os usos, levá-lo a refletir sobre as escolhas linguísticas que realiza para a construção de seus enunciados, ou seja, olhar a linguagem se fazendo.

Dessa maneira, a perspectiva funcionalista de ensino da língua elimina a falsa ideia de que estudar “português” é difícil porque tem muitas regras, muitas classificações; de que fala bem e escreve bem quem sabe usar as regras da gramática normativa, esta normalmente compreendida como o “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos escritores”. (FRANCHI, 2006, p. 16). Na verdade, já há algum tempo, sabemos que o “ensino de gramática segundo os moldes tradicionais se tornou inócuo para atingir o objetivo de dar aos estudantes instrumentos que lhes possibilitem explicar as estruturas e as relações fundamentais que conformam a gramática das línguas”. (SILVA, 2004, p. 85). A ideia é sim oferecer, aos alunos, condições de domínio da norma culta, porém, isso deve partir da reflexão sobre a linguagem e sobre o uso linguístico. E a formação linguística para a condução do ensino de língua nessa direção pode ser construída pelo professor no acesso às teorias e pesquisas do Funcionalismo.

---

<sup>1</sup> A Conferência de encerramento do III ENEFL foi realizada no dia 24 de março de 2021, às 18h, e se encontra disponível em: <[youtube.com/watch?v=4L9ttjwnggo](https://www.youtube.com/watch?v=4L9ttjwnggo)>.



## A MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA

Como mencionamos na apresentação deste Caderno Pedagógico, a modalização dos enunciados é um fenômeno ainda pouco explorado nos livros didáticos e menos ainda em gramáticas pedagógicas. No entanto, é um tema que merece maior destaque nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que é um processo que se constitui na enunciação, sendo um importante meio para desenvolver a capacidade discursiva do falante.

Neves (2018b) anuncia que a modalidade é uma categoria de difícil definição, dada a variedade de estudos sobre o tema e os diferentes campos de atuação. Todavia, em linhas gerais, podemos defini-la como o processo que permite imprimir marcas da atitude do enunciador em relação ao enunciado que produz. Ou seja, “a modalidade concerne ao como se diz o que se diz, tendo em vista o contexto da interação social”. (NOGUEIRA, 2007, p. 471).

Alguns estudiosos do assunto defendem a possibilidade, ou não, da existência de enunciados não modalizados, o que empresta à categoria um caráter de opcionalidade nos enunciados. Neves (2018b), entretanto, está entre os que argumentam que a modalização é uma categoria automática na sentença, logo, inerente à língua. Para a autora, não existem enunciados não modalizados, uma vez que, sempre que o falante produz um enunciado, ele deixa marcas de seu posicionamento e intencionalidade, além de imprimir certo grau de certeza por meio dessas marcas. Dessa forma, é improvável que um “conteúdo asseverado” em um ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e pelo julgamento do falante (NEVES, 2018b). Nesses termos, em um enunciado como “Hoje vai chover”, embora não observemos marcas de modalização subjetiva explícita, podemos dizer que, exatamente por isso, o interlocutor pode ser levado a aceitar o conteúdo dessa asserção. E se é assim, enunciar implica modalizar.

Quanto aos tipos de modalidade, parece haver um consenso entre os estudiosos em considerar como tipologias básicas as modalidades *alética* (restrita a investigações da Lógica), *deôntica* (concernente a obrigações e permissões; opera no eixo da conduta) e *epistêmica* (concernente à possibilidade e à necessidade da verdade da proposição; opera no eixo da crença, do conhecimento) (NEVES, 2018b).



Centremo-nos na modalidade epistêmica, foco desta proposta de atividades. Sobre essa tipologia, Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008) subdividem-na em *objetiva* e *subjetiva*.

De acordo com os autores, a *epistêmica objetiva* está orientada para o evento e indica uma avaliação do estatuto de realidade de um estado de coisas. Ou seja, caracteriza o evento em termos de sua (im)possibilidade de ocorrência. Já a *epistêmica subjetiva* está orientada para a proposição e indica a atitude do enunciador em relação a um conteúdo proposicional.

Dito de outro modo, a modalidade epistêmica subjetiva expressa os vários graus de certeza do enunciador sobre o conteúdo que enuncia. Observemos o exemplo abaixo:

- *Eu acho que ele deve ter esquecido.*

Nesse exemplo, temos a expressão da modalidade epistêmica subjetiva orientada para a proposição expressa pelo verbo de opinião *achar*, usado em primeira pessoa, por meio do qual o falante vincula a si a verdade da proposição por ele expressa; e a expressão da modalidade epistêmica objetiva orientada para o evento, em que, por meio do verbo modal *dever*, o falante avalia a probabilidade de ocorrência do evento que ele descreveu.

Quanto aos meios de expressão, a modalidade pode ser expressa, em língua portuguesa, por diferentes meios linguísticos. De acordo com Neves (2018b), a modalidade se manifesta por meio de verbos auxiliares modais (*dever, poder*); verbos de significação plena, de crença e opinião (*achar, crer, pensar, saber*); advérbios (*provavelmente, possivelmente, talvez*); adjetivos em posição predicativa (*é possível, é certo, é necessário*); substantivos (*opinião, impressão, certeza*); categorias gramaticais do verbo da predicação (*tempo, aspecto e modo*); expedientes sintáticos, como a unipessoalização; marcadores prosódicos (a entoação e outros componentes ligados à voz).

Ilustramos, a seguir, a expressão da modalidade epistêmica por meio dos diferentes elementos linguísticos em enunciados concretos<sup>2</sup>:

- (1) Daqui a 90 dias, *é certo* que o cenário também será bem diferente do de hoje. (GEF- vicaoj-gj)

<sup>2</sup> De (1) a (4), exemplos fornecidos por Nogueira (2007); de (5) a (8), exemplos apresentados em Neves (2018b).



- (2) *A meu ver*, a proibição por lei de qualquer castigo físico eliminaria a violência familiar e ajudaria a formar pessoas melhores. (Palaorev-gj)
- (3) Fala-se muito em crise, mas, afinal, não se diz de que crise se fala, o que ela implica, quais os possíveis desdobramentos. Sem dúvida, uma crise está posta, sobre a qual *não tenho qualquer dúvida*: uma crise sem precedentes da sociedade capitalista, da realidade social. (GEF/PSV-ga)
- (4) Como biogenista, *sei* que a saúde não é consequência da administração de medicamentos e vacinas. (GEF/vacaorev-gj)
- (5) *Eu acho* que é na política que o poder da mulher vale mais. (VEJ) (p. 171)
- (6) E a discussão *ficaria* nisso. (A) (p. 168)
- (7) *Pode* vir chuva, ventania, tempestade e até guerra. (TV) (p. 189)
- (8) Esta moça está lá dentro? - *Deve* estar. Quer que mande chamá-la? (R) (p. 160)

Nos exemplos acima, vemos a expressão da modalidade epistêmica por meio de *adjetivo em posição predicativa* (1), de *expressão adverbial* (2), de *substantivo com valor epistêmico* (3), *verbos encaixadores de opinião, saber* (4 e 5), *verbo no futuro do pretérito, modo indicativo* (6) e *verbo auxiliar modal*<sup>3</sup>, indicando possibilidade epistêmica em (7) e necessidade epistêmica em (8).

Ressaltamos, baseados em Neves (2018b) e Nogueira (2007), que o uso de expressões modalizadoras é motivado pela intenção do enunciador, isto é, pelo que ele objetiva modificar e/ou expressar em suas interações verbais, pelo que ele deseja registrar em relação ao conteúdo enunciado, mas, também, por variação estilística relacionada ao tipo de registro (oral, escrito, formal, informal). Dito de outro modo, em situações informais, pode-se, por exemplo, marcar dúvida ou baixo comprometimento com o que se diz com expressões como “sei lá”, “se não me engano”. Numa situação formal, monitorada, expressões desse tipo não são adequadas, sendo preferível o uso do futuro do pretérito, por exemplo.

Por fim, consideramos que o ensino da modalização, não só a epistêmica, mas de outros domínios modais, constitui-se muito relevante para o desenvolvimento de habilidades lingüístico-discursivas nos alunos, tendo em vista ser um dos processos mais importantes de constituição do enunciado. Dessa forma, a escola não pode se omitir diante da tarefa de, no ensino da língua em funcionamento nas diferentes situações de interação verbal, levar os alunos a desvendarem os “mistérios” decorrentes do uso dos modalizadores.

<sup>3</sup>Neves (2018) chama-nos a atenção para a polissemia dos verbos modais. De acordo com a autora, tanto o modal *poder* quanto o modal *dever* apresentam usos epistêmicos e deônticos e, nesses usos, muitas interpretações possíveis que dependem do contexto em que aparecem. Assim, recomenda que observemos o contexto em que o verbo está empregado.



## ENCONTRO 1



### INTRODUÇÃO À TEMÁTICA



#### OBJETIVOS

- ✚ Promover o uso dos recursos modalizadores epistêmicos na discussão oral e na produção escrita de um artigo de opinião sobre um mesmo tema.
- ✚ Avaliar o desempenho dos alunos no uso dos recursos de modalização epistêmica na participação em uma discussão oral (fala) e na produção de um artigo de opinião (escrita).

#### RECURSOS

- ✚ Quadro branco
- ✚ Marcador para quadro branco
- ✚ Texto impresso

Professor(a),

Nesta atividade, como exposto nos objetivos, intentamos observar a competência linguística dos alunos quanto ao uso dos recursos modalizadores. Ou seja, temos o intuito de levá-los a expor seus pontos de vista sobre uma determinada temática para, assim, verificarmos se fazem uso dos modalizadores epistêmicos, quais são os mais recorrentes, quais os sentidos e efeitos produzidos por esses recursos e avaliar se os alunos têm consciência desses sentidos e efeitos. Essa atividade está dividida em duas partes. Sugerimos que a primeira parte seja oral, e a segunda seja escrita.

#### PROCEDIMENTOS

Inicie a aula explicando aos educandos que cada um receberá um artigo de opinião para que façam a leitura e, em seguida, farão uma breve discussão sobre o assunto tratado no artigo. Sugerimos que essa primeira parte seja oral.



### É BOM LEMBRAR:

Professor, os alunos já conhecem o gênero artigo de opinião, pois foi trabalhado no 8º ano. Entretanto, é importante que você retome com os estudantes as principais características desse gênero.

Como sugestão, você pode entregar aos discentes o artigo de opinião “Desafios para promoção do Ensino Híbrido em 2021”, ou outro cujo tema você julgue interessante para seus alunos no momento de aplicação desta proposta de atividade, desde que seja um artigo de opinião ou outro gênero que tenha como sequência predominante a argumentativa.

Após a leitura do texto, promova uma breve discussão com a turma. Sugerimos, também, que você pergunte aos estudantes se eles têm alguma dificuldade com o vocabulário e, caso seja necessário, promova o uso de dicionários ou, se isso não for possível, faça alguns esclarecimentos.

Explique aos discentes que essa primeira parte da atividade será oral e apresente alguns questionamentos para promover uma discussão sobre o texto.

## ATIVIDADE 1

### **Desafios a serem superados para promoção de educação híbrida em 2021**

*Márcia Bezerra (pedagoga e diretora da Escola Chave do Saber)*

Especialistas em educação têm afirmado que o ensino híbrido – ou seja, aquele em que a aula acontece online e presencial - é uma das principais tendências para o século 21, em certa medida impulsionado pelo advento da pandemia. Como toda novidade, ele traz consigo alguns desafios que precisam ser superados e que, neste caso em específico, estão relacionados a diferentes atores e elementos dentro do processo educacional.

Seguindo nessa linha de pensamento, podemos caracterizar como a primeira dificuldade, ainda para a adoção do modelo híbrido, mesmo já tendo experimentado o remoto e o presencial separados, é o domínio das ferramentas tecnológicas. Primeiro a potência delas e, depois, a nossa habilidade de lidar com elas. Esses continuam sendo grandes desafios.

Na sequência, eu vejo que a relação entre um ambiente ou outro, entre os alunos que estão presencialmente na unidade, ao mesmo tempo dos alunos que estão em casa, também passa a ser uma necessidade específica para que isso tudo funcione. O que eu quero dizer é que: quando o aluno ficar em casa, ele não pode se sentir à mercê de uma discussão ou de um contexto que no presencial sabemos ser mais intenso, mais vivo. Estamos levantando essas possibilidades e trazendo pessoas que nos ajudem a ver cenários possíveis de implementação, de dar o melhor no Ensino Híbrido.

Na minha opinião conhecer os desafios que ele nos apresenta na prática será só a partir do momento em que o colocarmos efetivamente para funcionar. E ainda não conseguimos fazer isso porque não temos a liberação aqui do Poder Público. É certo que à medida que formos colocando em prática as sugestões, alternativas e diferentes metodologias, vamos conseguir aperfeiçoar e melhorar para que atenda todas as necessidades. O que irá nos ajudar bastante é pensar sempre no que nos move.





Professor(a), o foco dessa atividade não são os modalizadores usados pela articulista na produção de seu texto, mas os usados na fala dos estudantes durante a discussão e os que usarão na produção textual. Assim, seria interessante que, à medida em que os alunos fossem expondo seus pontos de vista, você anotasse os recursos modalizadores utilizados a fim de observar as estruturas mais frequentes, bem como, no encontro seguinte, refletir juntamente com a turma. Nessa reflexão, os modalizadores poderão ser avaliados e comparados não apenas quanto aos sentidos e efeitos produzidos, mas quanto ao registro.

### EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS

As respostas às atividades 1 e 2 desse primeiro encontro são pessoais. O importante, professor, é você instigá-los a exporem seus pontos de vista sobre o assunto tratado no artigo de opinião. Para tornar a discussão mais produtiva, você pode fazer outros questionamentos (além dos que são propostos na atividade).

Isso ajudará os estudantes no momento em que forem realizar a segunda parte da atividade: a produção de um artigo de opinião. E, para a produção textual escrita, retomar com os estudantes as características do gênero.

## ENCONTRO 2



### O CONCEITO DE MODALIDADE/ MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA

#### OBJETIVOS

- ✚ Relacionar recursos linguísticos aos sentidos modais por eles produzidos.
- ✚ Refletir sobre o emprego de modalização em diferentes contextos de interação (fala coloquial, fala monitorada, escrita formal).
- ✚ Construir o conceito de modalidade/modalização epistêmica e sua função em textos argumentativos.

#### RECURSOS

- ✚ Projetor multimídia
- ✚ Notebook

Professor(a),

Este segundo encontro, conforme mencionado no final do primeiro, tem como propósito avaliar e comparar os modalizadores utilizados pelos alunos nas atividades da aula anterior – na discussão oral e na produção textual escrita. Objetiva-se, ainda, construir o conceito de modalidade/ modalização epistêmica.

#### PROCEDIMENTOS

Inicie a aula retomando a discussão do encontro anterior. No *Datashow*, apresente aos estudantes os modalizadores usados por eles em suas falas e no artigo de opinião que produziram, levando-os a refletirem sobre os seguintes pontos:

- ❖ O que revelam sobre a atitude do autor (no caso, os alunos) as palavras ou expressões destacadas<sup>4</sup>?

<sup>4</sup> Professor, nos slides a serem apresentados, destaque as expressões modalizadoras usadas pelos discentes.



- ❖ Em qual (ou quais) trecho(s) podemos perceber um maior comprometimento do enunciador (quem escreve ou quem fala)? Que marcas no texto lhe permitem fazer essa afirmação?
- ❖ Nos textos escritos, os recursos de modalização são os mesmos usados na discussão com os colegas em sala de aula?
- ❖ Que recursos costumam ser usados somente na fala coloquial e, às vezes, na discussão oral em sala de aula, mas não em um texto escrito que seria publicado no jornal, por exemplo?

Professor(a), ajude os alunos a perceberem que as escolhas linguísticas variam de acordo com o contexto, com a mensagem que se deseja passar. Deixe claro que, em algumas situações, é mais adequado o uso da escrita formal da língua, ao passo que, em situações mais informais, é permitido o uso da linguagem coloquial.

Terminada essa primeira discussão, apresente à turma o conceito de processo de modalização<sup>5</sup>. Você pode iniciar apresentando frases descontextualizadas, deixar espaços a serem completados, indicar os valores semânticos desejados entre parênteses, e juntos construir a noção de *modalidade*. Estimule a interação dos estudantes, peça a eles que completem os espaços com os possíveis modalizadores, observando o valor semântico indicado nos parênteses. Como você sabe, existem diferentes tipos de modalidade, mas acreditamos que, nesse primeiro momento, seja mais importante apresentar aos alunos o funcionamento da modalização de um modo geral. Entretanto, deixe claro que eles irão aprender, nesta atividade, sobre os modalizadores epistêmico.

Neste momento da discussão, conceitue modalização epistêmica e apresente exemplos de como esses recursos aparecem em trechos retirados de textos argumentativos. Chame a atenção dos estudantes para o papel desses elementos linguísticos como indicadores de opinião, crença, permitindo, ainda, ao enunciador, marcar seu (des)comprometimento em relação às informações por ele apresentadas.

<sup>5</sup> Para um melhor entendimento da temática, sugerimos a seguinte leitura: NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. Texto e gramática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



### EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS

Nesse encontro, as respostas aos questionamentos vão depender dos recursos expressivos modalizadores usados pelos estudantes nas atividades do 1º encontro. Então, conduza-os a refletir sobre os recursos que expressem a atitude e o comprometimento do autor/falante (no caso, deles) diante do conteúdo exposto; e sobre a adequação desses recursos aos diferentes contextos de interação.



## ENCONTRO 3

### MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

#### OBJETIVO

- ✚ Interpretar e utilizar, em diferentes contextos, os recursos linguísticos de modalização epistêmica tendo em vista seus sentidos e efeitos.

#### RECURSOS

- ✚ Atividades impressas;
- ✚ Kit multimídia;
- ✚ Notebook.

Professor(a),

Após o encontro anterior, em que foi apresentado aos estudantes o conceito de modalidade/modalização epistêmica e discutido os sentidos e efeitos produzidos por esses recursos em textos argumentativos, objetivamos, com a sequência de atividades a seguir, consolidar esse aprendizado.

#### PROCEDIMENTOS

Conforme dissemos, o objetivo desse encontro é verificar se os discentes compreenderam a temática e se sabem interpretar e utilizar, em diferentes contextos, os recursos linguísticos de modalização epistêmica em seus sentidos e efeitos. Então, entregue aos alunos a seguinte atividade impressa:

#### ATIVIDADE 1

1. Imagine que uma família está com uma viagem marcada para passar um fim de semana em uma praia. O tempo na sua cidade está muito instável e, como o pai está muito empolgado com o passeio, com frequência, ele faz previsões sobre o tempo no dia marcado para a viagem.



A) *Pensando no contexto acima, formule frases que seriam ditas pelo pai em cada uma das situações de previsão:*

1. No dia em que agendou a viagem, com uma expectativa boa de que fará sol.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Essa viagem será perfeita. Certamente fará sol nos dias em que estivermos na praia. / Acredito que fará sol nos dias em que estivermos na praia.

2. Após ler a previsão do tempo no jornal, com a possibilidade de chuva.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Vi no jornal hoje que possivelmente vai chover no final de semana que viajaremos. / Vi no jornal que pode chover no final de semana que viajaremos.

3. Ao olhar o céu no amanhecer do dia da viagem, com probabilidade alta de chover.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Poxa!!! É quase certo que hoje vai chover! / Poxa!!! Sei que vai chover hoje. / A meu ver, vai chover hoje.

B) *Que expressões linguísticas usadas em cada frase revelam:*

1. A avaliação que o pai faz sobre o tempo que fará no dia da viagem?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

*Certamente, possivelmente, pode, é quase certo.*

2. A atitude do pai ao fazer essa previsão?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

*Acredito, sei, a meu ver.*

2. Considere a seguinte informação:

A estrutura física da quadra da escola em que você estuda está comprometida e, por esse motivo, a quadra será interditada. Você ficou sabendo, em uma reunião com o diretor da escola, que as atividades práticas das aulas de Educação Física serão suspensas e só voltarão a acontecer após a reforma do espaço. No entanto, essa reforma pode demorar, já que depende da boa vontade do prefeito de sua cidade.



A) Agora, imagine como você comunicaria essa informação por diferentes meios e para diferentes interlocutores. Formule frases que seriam usadas por você em cada uma das situações a seguir:

1. Em uma conversa informal a um amigo.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Cara, nem te conto... Eu acho que vamos ficar sem aulas práticas de educação física por um bom tempo. A quadra da escola está precisando de uma reforma e está interditada, se não me engano.

2. Em uma mensagem no Whatsapp para o grupo de colegas.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Galera, estou passando para avisar que muito provavelmente ficaremos um bom tempo sem as aulas práticas de educação física. A quadra da escola precisa de reforma e, na minha opinião, esse prefeito não vai mandar arrumar tão cedo. E vocês, o que acham?

3. Em um telefonema para a mãe.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Mãe, fiquei sabendo numa reunião, hoje, com o diretor da escola, que a quadra da escola está interditada. Tenho quase certeza de que as aulas de educação física na quadra não voltarão tão cedo.

4. Em uma carta para o jornal local (carta de leitor).

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Sou aluno do 9º ano da Escola de Ensino Fundamental Mundo do Saber e gostaria de fazer um apelo ao Sr. Prefeito de nossa cidade. A quadra da escola onde estudo está com sérios problemas em sua estrutura, e o diretor teve que interditá-la, pois, segundo ele, pode acontecer algum acidente enquanto nós, alunos, estivermos usando o espaço. Desse modo, tivemos as aulas práticas de educação física suspensas até que a quadra seja reformada. Então, venho aqui fazer um apelo ao Sr. Prefeito para que reforme a quadra da escola Mundo do Saber. Tenho certeza de que toda a comunidade agradece.

B) Em cada uma das frases, identifique e interprete as marcas linguísticas da sua atitude em relação ao conteúdo comunicado em cada situação.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

No item (1), a expressão *eu acho* revela a opinião do falante sobre o tempo que os alunos ficarão sem as aulas práticas de educação física. A expressão *se não me engano*, também reveladora da opinião do falante, expressa a sua dúvida em relação ao fato. Em (2), a expressão *muito provavelmente* revela que o falante avalia que é alta a probabilidade de os alunos ficarem sem as aulas de educação física por um longo período. E, *na minha opinião*, expressa a opinião do falante em relação ao conteúdo. Por meio da expressão *tenho quase certeza*, em (3), o falante avalia como quase certo a possibilidade de ocorrência do evento que descreve. Em (4), o verbo *poder* indica possibilidade, e a expressão *tenho certeza* revela a certeza do falante acerca do que diz, ou pode ser uma estratégia, com a finalidade de sensibilizar e/ou convencer o prefeito a reformar a quadra da escola.



3. Imagine uma colisão entre dois veículos no Centro da cidade. Considere que, no primeiro carro, estavam o motorista, sua esposa e sua filha. No segundo, apenas o motorista. Considere ainda que, como a batida aconteceu no Centro, muitas pessoas presenciaram o momento da colisão.

Observe, agora, as diferentes versões sobre esse acidente:

- **Versão dos envolvidos**

**Motorista do primeiro carro:**

*“A culpa é dele! Eu vinha dirigindo, na minha faixa... ele jogou o carro pra cima de mim. Parece que está bêbado... Aliás, parece não... com certeza ele está alcoolizado... Vinha dirigindo como um louco, fazendo ultrapassagens perigosas. Até que causou esse terrível acidente... quase me mata e mata minha família!”.*

**Motorista do segundo carro:**

*“Ele que bateu em mim... vinha “comendo” faixa. Fui ultrapassar... aí, não sei o que aconteceu. Quando vi, já tinha batido. Acho que ele jogou o carro pra cima de mim”.*

- **Versão de quem assistiu**

- a) *“Eu estava vindo na calçada, distraída, quando ouvi a batida. Não sei exatamente o que aconteceu... como disse, ouvi o barulho da batida, olhei e já havia acontecido. Mas acredito que quem causou o acidente foi o motorista do segundo carro. Ele parecia estar muito apressado e nervoso”.*
- b) *“Com certeza o acidente foi causado pelo motorista do segundo carro. Eu vi quando tudo aconteceu. Ele vinha dirigindo muito rápido e, quando foi ultrapassar, perdeu o controle da direção e jogou o carro pra cima do outro. É evidente que ele estava bêbado ou estava com algum problema, não sei... parecia descontrolado”.*



- **Versão de quem ouviu dizer**

*“Aconteceu um acidente, hoje, entre dois carros, no Centro. Por sorte não morreu ninguém! Disseram que a culpa foi do motorista de um dos carros... parece que estava bêbado ou fugindo de alguém. Talvez fosse da polícia... vai saber, né?! Bom, mas não sei... já ouvi também dizer que o outro motorista vinha distraído, fora da faixa dele. Na minha opinião, os dois são culpados. Esse povo não respeita o trânsito”.*

- **Versão do noticiário local**

*“Motoristas envolvidos em uma colisão, hoje, no Centro da cidade, apresentam diferentes versões para o acontecido. Segundo o motorista de um dos carros envolvidos na colisão, o motorista do outro carro jogou o veículo pra cima dele. Já este se defendeu dizendo que foi o outro quem causou acidente, pois vinha dirigindo sem atenção, tomando a faixa que não era dele. De acordo com testemunhas, o motorista do segundo carro vinha muito rápido e parecia estar embriagado”.*

**A) Agora, observe as diferentes versões apresentadas e discuta, com seus colegas, sobre a presença dos recursos linguísticos usados para marcar atitudes e posicionamentos.**

1. Considerando a versão dos envolvidos na colisão, o que você observou quanto ao posicionamento dos motoristas? Justifique sua resposta apontando elementos linguísticos identificados nas versões.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

O motorista do primeiro carro se posiciona de forma mais segura quanto a ser o motorista do segundo carro o causador do acidente. Por meio da expressão *com certeza*, revela ter certeza de que o motorista do segundo carro estava embriagado, comprometendo-se, assim, com o que diz.

Já o motorista do segundo carro revela dúvida em relação ao ocorrido. Isso pode ser comprovado por meio das expressões *não sei o que aconteceu* e *acho que*.

2. E, quanto à versão das pessoas que assistiram à colisão, os posicionamentos são semelhantes? Justifique sua resposta.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Os posicionamentos das pessoas que assistiram à colisão são diferentes. A primeira pessoa disse estar distraída no momento da colisão e expressa sua dúvida quanto a quem provocou o acidente por meio das expressões *não sei exatamente* e *mas acredito*. Já a segunda pessoa que presenciou a batida diz ter certeza sobre o ocorrido.



Isso pode ser comprovado por meio da expressão *com certeza*, e ainda avalia, como certo, que o motorista do segundo carro estava bêbado, por meio da expressão *é evidente*. Com a afirmação *não sei*, a pessoa não se compromete com a avaliação que ela mesma faz de que o motorista do segundo carro estivesse fugindo de algo ou alguém.

3. A versão da segunda pessoa que testemunhou o acidente traz marcas modais, ou seja, palavras ou expressões que revelam a sua certeza sobre o que teria ocorrido. Que marcas são essas?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

*Com certeza e é evidente.*

**B) Compare a versão de quem ouviu boatos sobre a colisão com a versão do noticiário local:**

1. Há semelhanças quanto ao posicionamento dos autores dessas duas versões? Se há, quais são elas? E diferenças?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Não há semelhanças quanto aos posicionamentos. Há, sim, diferenças. A versão de quem ouviu boatos é marcada pela subjetividade de quem enuncia e por elementos linguísticos que denotam baixa certeza e baixo comprometimento com a verdade do fato exposto. São usadas as expressões *disseram que, talvez, mas não sei, já ouvi também dizer*. A versão do noticiário local é mais objetiva, sem marcas da subjetividade de quem enuncia.

2. Na sua opinião, quanto à maneira de comunicar o ocorrido, o que revela a versão do noticiário local sobre o gênero textual *notícia*? Que recursos linguísticos usados caracterizam essa maneira de comunicar?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Revela que, no gênero textual *notícia*, os fatos são relatados de maneira objetiva, ou seja, o enunciador procura noticiar os fatos sem usar marcas linguísticas explícitas que caracterizem o que é dito como opinião. Ele procura produzir um efeito de imparcialidade. Recursos linguísticos usados: verbos na terceira pessoa, uso de expressões como *segundo e de acordo*.

- C) O verbo **parecer** está presente praticamente em todas as falas. Em todas elas, ele expressa o mesmo sentido? Que sentido é esse? Comente.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Sim. Em todas as ocorrências o verbo *parecer* indica que o falante expressa uma informação derivada de uma inferência com base em seus conhecimentos e a partir da observação dos fatos do contexto. Isso produz um efeito de sentido de médio comprometimento em relação ao que é dito por parte do falante, ou seja, ele não se responsabiliza totalmente pela informação que veicula.



Professor(a), recomendamos que, ao corrigir essa atividade com os discentes, você reforce que os modalizadores epistêmicos fornecem uma avaliação do falante sobre a possibilidade de um evento acontecer ou ter acontecido (modalidade objetiva); ou indicam a atitude do enunciador em relação a uma ideia ou opinião contida no enunciado por ele proferido, podendo indicar o grau de engajamento do enunciador com o conteúdo que enuncia. Por meio das escolhas linguísticas, ele pode, por exemplo, expressar certeza, possibilidade, dúvida. Reforce, ainda, a questão das escolhas linguísticas, que devem estar de acordo com a intenção comunicativa do falante e com o contexto em que a interação acontece.

Caso os exercícios desse encontro não contemplem todos os valores manifestados pelo modalizadores epistêmicos, você pode ilustrar com outros exemplos.



## ENCONTRO 4



### MEIOS DE EXPRESSÃO DA MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA

#### OBJETIVOS

- ✚ Promover a compreensão, em cada contexto de uso, dos sentidos e efeitos produzidos pelo uso dos diferentes recursos linguísticos que funcionam modalizadores epistêmicos.
- ✚ Refletir sobre a função dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos.

#### RECURSOS

- ✚ Projetor multimídia
- ✚ Caixa de som
- ✚ Notebook
- ✚ Material impresso

Professor(a), como sabemos, os modalizadores se manifestam no discurso por meio de alguns recursos linguísticos: verbos auxiliares modais (*poder, dever*), verbos de crença e opinião (*achar, acreditar, crer* etc.), advérbios, adjetivos, substantivos. As atividades deste encontro visam a proporcionar aos estudantes esse conhecimento e levá-los a interpretar os diferentes efeitos de sentido instanciados por esses recursos em diferentes gêneros do tipo argumentativo.

#### PROCEDIMENTOS

Inicie a aula apresentando aos discentes, em slides, a seguinte manchete<sup>6</sup> (ou outra selecionada por você):

**Olimpíadas de Tóquio devem receber maior quantidade de mulheres da história.**

<sup>6</sup> O artigo de opinião, na íntegra, está disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opinioao/colunistas/lygia-azevedo/olimpiadas-de-toquio-devem-receber-maior-quantidade-de-mulheres-da-historia-1.3009984>>. Acesso em 15 de nov. de 2020.



A partir desse título, apresente à turma, também em slides, outras versões da manchete, empregando palavras ou expressões que imprimam um novo sentido ou expressem uma avaliação ou atitudes diferentes das expressas na sentença original. Sugerimos:

### ATIVIDADE 1

1. Olimpíadas de Tóquio podem receber maior quantidade de mulheres da história.
2. Olimpíadas de Tóquio certamente receberão maior quantidade de mulheres da história.
3. Olimpíadas de Tóquio talvez recebam maior quantidade de mulheres da história.
4. É possível que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
5. É impossível que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
6. É certo que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
7. Eu acho que as olimpíadas de Tóquio receberão maior quantidade de mulheres da história.

Após ler a reescrita com os estudantes, estimule-os a interpretá-las e proponha alguns questionamentos. Sugerimos que essa atividade seja oral.

### EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS:

1. A forma verbal *podem* indica possibilidade.
2. O advérbio *certamente* indica que o enunciador avalia como certo o fato noticiado.
3. O advérbio *talvez* indica dúvida sobre o fato.
4. O adjetivo em posição predicativa *é possível* indica a possibilidade de ocorrência do fato exposto.
5. O adjetivo em posição predicativa *é impossível* indica a impossibilidade de ocorrência do evento descrito.
6. O adjetivo em posição predicativa *é certo* qualifica o estado-de-coisas descrito como certo.
7. O verbo de opinião *achar*, flexionado na primeira pessoa (*eu acho*), torna explícito de que se trata do ponto de vista de quem enuncia.



### Pontos para discussão

1. Há alteração se sentido entre o enunciado original e a sua reescrita em 1? Se sim, qual a mudança de sentido e qual palavra ou expressão provoca essa mudança?

#### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

Não. Tanto no título original quanto na reescrita em (1), os verbos modais *dever* e *poder* expressam probabilidade e possibilidade epistêmicas, respectivamente.

2. As frases apresentadas têm uma estrutura muito parecida, porém, distinguem-se pela escolha de algumas expressões para falar da participação das mulheres nas olimpíadas de Tóquio. Identifique essas expressões.

#### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

Em (1) – o verbo *poder*; em (2) – o advérbio *certamente*; em (3) – o advérbio *talvez*; em (4) – o adjetivo em posição predicativa *é possível*; em (5) – o adjetivo em posição predicativa *é impossível*; em (6) – o adjetivo em posição predicativa *é certo*; e em (7) – o verbo de opinião *achar*.

3. Relacione essas expressões com as ideias de *certeza*, *dúvida*, *probabilidade* e *possibilidade*.

#### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

Ideia de certeza – *certamente*, *é impossível*, *é certo*.

Ideia de dúvida – *talvez*, *eu acho*.

Ideia de possibilidade – *podem*, *é possível*.

4. Reescreva as frases de modo a manter, em cada uma, a ideia de *certeza*, *dúvida*, *probabilidade* e *possibilidade*.

#### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

As olimpíadas de Tóquio *com certeza* receberão maior quantidade de mulheres da história. (*certeza*)

As olimpíadas de Tóquio *receberão* maior quantidade de mulheres da história. (*certeza*)

As olimpíadas de Tóquio *evidentemente* receberão maior quantidade de mulheres da história. (*certeza*)

*É provável* que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história. (*probabilidade*)

*Possivelmente* as olimpíadas de Tóquio receberão maior quantidade de mulheres da história. (*possibilidade*)

*Eu suponho* que as olimpíadas de Tóquio receberão maior quantidade de mulheres da história. (*dúvida*)

5. Agora que você fez essas questões, seria possível concluir que as frases do enunciado apresentam diferentes visões da participação das mulheres nas olimpíadas de Tóquio? Justifique.



### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

Sim. Em algumas, temos a expressão de certeza em relação ao conteúdo enunciado. Outras expressam a dúvida do falante sobre esse conteúdo. E outras, ainda, indicam a possibilidade de ocorrência do evento descrito.

Professor(a), lembramos que os recursos expressivos aqui referidos como meios de manifestação da modalidade, não instanciam apenas valores epistêmicos, assim como também não são comuns apenas em textos da ordem do argumentar. Esses elementos podem indicar uma obrigação ou uma necessidade deôntica, podem indicar valores afetivos, como o advérbio *infelizmente*, por exemplo; capacidade, desejo... enfim, precisamos observar o contexto. Podem, ainda, manifestar-se nos mais diferentes gêneros: narrativas orais, discurso político, anúncio publicitário, charges, tirinhas, memes, regimentos etc. E é fundamental que os alunos saibam usar e interpretar esses recursos nas mais variadas situações comunicativas.

Para consolidar a aprendizagem sobre modalidade/ modalização epistêmica, propomos a atividade a seguir:

### ATIVIDADE 2

1. Leia a charge a seguir.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BxTSOLDjKDM/>. Acesso em maio de 2021.



Os dois homens da fila pensavam que estavam falando de um mesmo evento e faziam a mesma avaliação sobre a possibilidade de ele ocorrer. Responda:

- a) Que eventos os dois homens tinham em mente?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Um falava da dificuldade de ganhar na mega-sena. O outro, da dificuldade de se aposentar pelas novas regras.

- b) Como eles avaliavam a possibilidade de esses eventos se realizarem? Que expressões marcam essa avaliação na fala dos dois?

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Eles avaliam como uma possibilidade muito remota, difícil de acontecer. Isso pode ser comprovado pelo uso das expressões: “é muito difícil”, “quase impossível”, “realmente”.

- c) Redija uma frase com uma comparação entre os dois eventos quanto à possibilidade de acontecerem.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

“É tão improvável ganhar na mega-sena quanto conseguir se aposentar pelas novas regras”.

2. A ilustração a seguir faz parte de um álbum com tema científico divulgado por um site, em que cada imagem leva a uma reportagem. Observe.



A expressão ‘dinheiro sujo’ **poderia** ser aplicada à risca: uma nota de baixo valor carrega aproximadamente 100 micro-organismos por centímetro quadrado. Entre as bactérias mais frequentes nas cédulas, segundo uma pesquisa, estão as do gênero *Staphylococcus*, que **pode** causar otite, terçol ou sinusite.

ORMUNDO, Wilton.; SINISCALCHI, Cristiane. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. 9º ano. Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 108.







## ATIVIDADE 1

O texto que você vai ler é um artigo de opinião. Como você já sabe, nesse texto, o autor se posiciona, ou seja, expõe seu ponto de vista sobre um determinado assunto. Para defender esse ponto de vista, ele faz uso de estratégias argumentativas. Agora, leia o texto e responda às questões propostas.

### **A criatividade como caminho para a redução de desigualdades**

*Socorro França*

Criatividade. Palavra tão usada e de sentido tão amplo. A economia é criativa, há os profissionais criativos e recentemente começamos a ouvir sobre as cidades criativas. Como já frisou a consultora em economia criativa e representante da Unifor na Câmara Setorial de Economia Criativa da Adece, Raquel Viana Gondim, pensar na economia criativa é pensar na inclusão social e produtiva entre os mais pobres.

Mas como pode uma cidade ser criativa? Buscando mais sobre o tema, me deparei com a tese da economista Ana Carla Fonseca, brasileira que é referência internacional na temática. Segundo ela, uma cidade criativa é aquela que se reinventa permanentemente para se tornar melhor. É pensar na transformação urbana desencadeada pelo processo de criação. E criação pode ser aqui entendida de muitas e diversas formas. É pensar em maneiras de criar e agir de modo inovador, sem precisar se prender a um modelo único ou preestabelecido, e entendendo que cada realidade exige processos únicos.

Fortaleza é hoje uma cidade que integra a Rede de Cidades Criativas da Unesco. Cidade criativa em design, a Capital, de acordo com a instituição internacional, trabalha junta a outras cidades em direção a uma missão comum: colocar a criatividade e a economia criativa no centro de seus planos de desenvolvimento urbano para tornar as cidades seguras, inclusivas e sustentáveis. Essa interpretação da Unesco é a síntese do que desejamos para uma cidade em que escolhemos morar, criar nossos filhos, enfim estabelecer nossos vínculos.

Penso nessa criatividade, sobretudo, sob o aspecto de desenvolvermos cidades para todos. Acredito mesmo que criatividade e inclusão, nesse caso, são quase sinônimos. Construindo para e com cidadãos de todos os bairros, de todas as periferias, de todas as idades, de todos os gêneros.

A conexão entre tudo isso pode ser a chave para um melhor uso do espaço público, para o resgate de nossas histórias e para a valorização de nossos antepassados, assim como para criarmos espaços de diversidade.

A consultora em economia criativa, Claudia Leitão, observa que as cidades devem ser outras no pós pandemia. Devem reconhecer a importância das políticas públicas com participação social com a população como protagonista.

Essa cidade criativa seria uma forma de reduzirmos as desigualdades? De nos relacionarmos de forma mais dinâmica e interativa com a cidade e com o outro? Penso que, sem dúvida, sim.

Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/socorro-franca/amp/a-criatividade-como-caminho-para-a-reducao-de-desigualdades-1.3099237>>. Acesso em: 19 de jun. de 2021.



1. No texto lido, a articulista defende a ideia de que uma cidade criativa pode ser um caminho para a redução de desigualdades. Releia o trecho: “*Segundo ela* [Ana Carla Fonseca], uma cidade criativa é aquela que se reinventa permanentemente para se tornar melhor.”. Sobre a função da expressão destacada no trecho, é coerente dizer que ela:
- sugere que o conteúdo a seguir foi inferido pela articulista.
  - indica que o conteúdo a seguir foi dito por outra pessoa.
  - funciona como estratégia argumentativa para defesa de uma opinião.
  - revela a discordância da articulista em relação ao que é dito a seguir.

#### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

(B). A expressão “segundo ela” indica que a fonte da informação não é o enunciador, ou seja, não é o autor do artigo de opinião.

2. Em “*Acredito mesmo* que criatividade e inclusão, nesse caso, são quase sinônimos.”, o verbo *acreditar*, intensificado pelo vocábulo *mesmo*, indica que a articulista:
- revela não ter certeza em relação àquilo que diz.
  - responsabiliza alguém pela verdade do conteúdo que expõe.
  - avalia como improvável a ocorrência do evento ao qual se refere.
  - demonstra comprometimento com o conteúdo apresentado.

#### EXPECTATIVA DE RESPOSTA:

(D). O verbo *acreditar* é um verbo indicador de crença, opinião, e o vocábulo *mesmo* intensifica o ponto de vista do falante, conferindo maior grau de comprometimento.



Nesse texto, observamos várias marcas da categoria *evidencialidade* de subtipo *reportativa*. Em linhas gerais, a *evidencialidade* diz respeito à fonte da informação de conteúdo proposicional, marcando, também, o grau de comprometimento do enunciador com a verdade da proposição que enuncia. No subtipo *reportativa*, o falante indica que o conteúdo por ele veiculado não expressa sua opinião, mas a opinião de outros. Em textos argumentativos, essa marca evidencial funciona como um tipo de dado (argumento de autoridade) em que o falante se apoia para sustentar seu ponto de vista.



### 3. Observe o *post* a seguir:



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQUMfhrjrKq/>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

No trecho “A impressão que tenho é que o sistema educacional brasileiro nos treina para sermos pobres.”, o uso do substantivo *impressão* no comentário revela que o autor:

- tem muita certeza em relação ao que diz.
- apresenta o que diz como uma dedução sua.
- prefere não se comprometer com o que diz.
- sinaliza o dito como opinião de outra pessoa.
- afirma ter ouvido alguém dizer o que ele diz.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA: (B).**

<sup>7</sup> O artigo de Nogueira e Lucena (2017) intitulado “A expressão da evidencialidade no contexto de gêneros textuais”, explica as distinções entre as subcategorias evidenciais. Está disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/778>. Acesso em abril de 2021.





Leia a tirinha abaixo, de Armandinho.



Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/106515334324/tirinha-original>>. Acesso em maio de 2021.

5. Na tirinha, Armandinho tenta consolar Ana. A fala de Armandinho revela se ele tem alguma dúvida sobre o que diz a Ana? Explique sua resposta.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

Não. Armandinho apresenta sua opinião como sendo algo consensual, como uma verdade incontestável.

6. Reescreva a fala de Armandinho, do primeiro quadrinho, de maneira a exprimir dúvida, e outra expressando certeza em relação ao dito.

**EXPECTATIVA DE RESPOSTA:**

**Dúvida:** “Talvez você não precise ter vergonha de usar óculos, Ana”.

**Certeza:** “Não precisa, de maneira alguma, ter vergonha de usar óculos, Ana”.

7. Leia a notícia a seguir, veiculada no jornal O Povo. Em seguida, faça um comentário sobre ela a ser publicado no *Webcomentário* do jornal O Povo.



### **Covid-19: estudo aponta que pelo menos 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas no Brasil**

*Levantamento foi apresentado pelos pesquisadores Jurema Werneck e Pedro Hallal à CPI da Covid-19 nesta quinta-feira, 24.*



Pesquisa revelada nesta quinta-feira, 24, à CPI da Covid-19 aponta que pelo menos 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas no primeiro ano de pandemia, caso o Brasil tivesse adotado medidas preventivas, como testagem da população, isolamento social e estímulo ao uso de máscaras.

Conduzido por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP), o estudo calculou o excesso de mortes por causas naturais no primeiro ano da pandemia, de março de 2020, após a primeira morte registrada no Brasil, até março de 2021. A partir deste recorte, foram identificadas cerca de 305 mil mortes acima do que seria esperado para este período com base nos óbitos registrados entre 2015 e 2019.

Com base em relatórios científicos publicados nas revistas *Science* e *Nature*, que calcularam a efetividade de ações de isolamento social e restrição às atividades econômicas e educacionais na redução da transmissão do vírus e na mortalidade em diversos países, o estudo constatou que poderiam ter sido registrados 40% menos óbitos até março de 2021, caso as medidas preventivas tivessem sido aplicadas corretamente no país.

Intitulado “Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil”, o estudo foi apresentado pela diretora-executiva da Anistia Internacional no Brasil, Jurema Werneck, e pelo epidemiologista Pedro Hallal. Ambos foram convidados à CPI para explicarem a relevância de medidas não farmacológicas no enfrentamento da pandemia.

“O estudo revelou o tamanho do desastre provocado por políticas equivocadas, incompletas, limitadas e intermitentes no Brasil: são 120 mil vidas que poderiam ter continuado, caso as autoridades tivessem seguido a ciência e gerido a pandemia com responsabilidade”, observou Werneck.

A estimativa compreende as mortes diretamente ocasionadas pela Covid-19, além de óbitos indiretos, provocados pelo atraso no diagnóstico ou falta de tratamento de outras doenças em decorrência da saturação do sistema de saúde. [...]

Em declaração dada durante a CPI, Werneck detalhou ações que o governo federal poderia ter adotado para reduzir o número de mortes. “As medidas não farmacológicas, como o uso de máscara, distanciamento físico e evitar aglomerações são alternativas importantes. Isso, os estudos mostram, teria feito a diferença. A pandemia foi anunciada em 2019. Era preciso preparar o sistema da saúde com oferta de profissionais treinados em quantidade o suficiente, oferta de leitos de hospitais e leitos de UTP”.



## EA CONVERSA CHEGA AO FIM



**P**rezado(a) professor(a), chegamos ao fim de nossa proposta de atividades. Sabemos, porém, que nossa trajetória enquanto educadores, pesquisadores, deve ser diária. A profissão que escolhemos seguir e o nosso desejo de contribuir para uma educação de qualidade nos obriga a buscarmos sempre essa melhoria.

Como bem diz minha orientadora, Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Teixeira Nogueira (2010), “[...] para conduzir a reflexão sobre a língua em uso, o professor deve investir, continuamente, em sua formação linguística, por meio da prática de leituras teóricas e atividades de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua nas diferentes práticas sociais.”. Então, coragem!

Não podíamos deixar de expor que o processo de modalização dos enunciados, fenômeno gramatical o qual nos propomos estudar, é bastante amplo. O que apresentamos aqui é apenas um ensaio diante do que ele realmente representa. É importante ressaltarmos, também, a pertinência de abordarmos esses recursos expressivos nas aulas de Língua Portuguesa com vistas a desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos nossos alunos. Reiteramos, ainda, a relevância de explorar outras tipologias modais, como a deôntica e a apreciativa, como propõe a BNCC. Para esta proposta, elegemos apenas a modalidade epistêmica e sua ocorrência em gêneros textuais de ordem do argumentar. No entanto, como já dissemos em algum momento, neste trabalho, as diferentes tipologias modais se manifestam em gêneros variados, das diferentes tipologias textuais.

Então, desejamos que as reflexões aqui postas e as atividades propostas contribuam para alcançar os objetivos aos quais nos propomos. Mas, desejamos mais ainda que você, professor(a), sinta-se motivado(a), inspirado(a) a dar continuidade a sua formação. Busque o conhecimento. Amplie seus conhecimentos sobre a modalização. Explore, com seus alunos, as várias nuances desse fenômeno, que envolve o uso de recursos expressivos na produção de sentidos e efeitos em diferentes situações de interação verbal e cujo tratamento nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para a formação de um competente usuário da língua.

Um forte abraço.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**; tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

HENGEVELD, Kees. Illocution, mood, and modality. *In*: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (eds.) **Morphology: a handbook on inflection and word formation**. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p.1190-1201.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford Linguistics, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. A manifestação da modalidade epistêmica em artigos de opinião. *In*: **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. v. 1, p. 391-396.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. A manifestação da modalidade. *In*: **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. v. 1, p. 471-479.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna. *In*: **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010, p. 209-230.



NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LUCENA SILVA, Izabel Larissa. A expressão da evidencialidade no contexto de gêneros textuais. **Revista Entrepalavras**, v. 7, p. 130-147, jan./jun. 2017.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.

