

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

FERNANDA DA CUNHA PEREIRA ALBINO

**A MODALIZAÇÃO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS E AS OPERAÇÕES
DE LINGUAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória/ES

2023

FERNANDA DA CUNHA PEREIRA ALBINO

**A MODALIZAÇÃO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS E AS OPERAÇÕES
DE LINGUAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado em rede nacional pela unidade do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória/ES

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

A336m Albino, Fernanda da Cunha Pereira.

A modalização em textos jornalísticos e as operações de linguagem dos alunos no ensino fundamental II / Fernanda da Cunha Pereira Albino. – 2023.

129 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2023.

1. Linguística. 2. Linguagem e educação. 3. Escrita – Estudo e ensino. 4. Ensino híbrido – Estudo e ensino. 5. Jornais na educação. 6. Ensino fundamental – Língua portuguesa. I. Gomes, Antonio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 - 410

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

FERNANDA DA CUNHA PEREIRA ALBINO

**A MODALIZAÇÃO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS E AS OPERAÇÕES
DELINGUAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do
Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 03 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO CARLOS GOMES**
Data: 18/06/2023 12:48:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO CARLOS GOMES**
Data: 18/06/2023 12:53:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Maria Madalena Fernandes Caetano Poletto
Oliveira Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO CARLOS GOMES**
Data: 18/06/2023 12:57:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Rivaldo Capistrano de Souza Júnior
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

FERNANDA DA CUNHA PEREIRA ALBINO

ALBINO, Fernanda da Cunha Pereira; GOMES, Antônio Carlos. **Marcações no discurso**: a modalização nas atividades de linguagem. Vitória: Ifes, 2023. 47 p. (Material Didático / Instrucional - PTT1).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 03 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ANTONIO CARLOS GOMES
Data: 18/06/2023 12:48:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Maria Madalena Fernandes Caetano Poletto
Oliveira Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Documento assinado digitalmente

ANTONIO CARLOS GOMES
Data: 18/06/2023 12:53:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Rivaldo Capistrano de Souza Júnior
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar o direito à vida e à possibilidade de buscar meios para ser melhor a cada dia como pessoa e profissional.

À minha família pelo amor e orações que me movem a atravessar todas as fases.

Ao meu esposo Lucas pelo companheirismo, emoções divididas e por não medir esforços para alcançar nossos sonhos.

Ao orientador Antônio pelo cuidado, pela seriedade e pela dedicação ao que faz. Só tenho gratidão pelo imensurável aprendizado que é e será aproveitado em todos os períodos da minha vida.

Aos professores do Profletras pela confiança desde o início, pelo incentivo, pelo ensino humanizado e por serem fonte de inspiração.

Aos meus amigos do Profletras pela generosidade, pelas trocas de conhecimento, que foram e são uma fortaleza diante das incertezas, e por serem encorajadores ao se mostrarem pessoas fortes e do bem.

Ao professor Vanildo (in memoriam), que embora tenha permanecido poucos meses ao meu lado nessa jornada de mestrado, é memorável em seus ideais, memorável pelo fascínio pelo estudo e memorável pela afeição que deixou em cada pessoa que o tenha encontrado.

E, por fim, aos meus alunos, que são o motivo desta pesquisa e que me transformam todos os dias.

RESUMO

Esta pesquisa sobre a modalização e as operações de linguagem dos alunos no Ensino Fundamental II foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, na área de concentração: Linguagens e Letramentos, dentro da linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Prática Social. Nosso objetivo foi entender a modalização discursiva e os sentidos decorrentes dela em enunciados, sobretudo em textos jornalísticos, a fim de ajudar os alunos a usar conscientemente tal conhecimento nas operações de linguagem. O estudo justifica-se pelo fato de o sujeito necessitar posicionar-se por meio da linguagem, com propriedade e autoridade, no seu contexto social. A pesquisa de natureza qualitativa, inspirada no tipo participante, foi ancorada nas contribuições de Franchi (1991), Koch (2000), Fiorin (2000), Castilho e Castilho (2002), Marcuschi e Dionísio (2007), Rezende (2008) e outros pesquisadores. Além de uma investigação bibliográfica, fizemos uma pesquisa empírica em uma escola pública com alunos do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência de atividades trabalhada em sala de aula. As práticas refletiram na produção dos estudantes, que puderam se apropriar da modalização, e resultaram no produto educacional em forma de e-book, com atividades sob uma abordagem epilinguística. Nossa expectativa é contribuir para um uso mais reflexivo da língua no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Modalização. Escrita. Epilinguagem. Ensino fundamental II.

ABSTRACT

This research on the modalization and language operations of students in Elementary School II was developed in the Professional Master's Degree in Letters – Profletras, in the area of concentration: Languages and Literacies, within the line of research: Language Studies and Social Practice. Our objective was to understand the discursive modalization and the meanings arising from it in statements, especially in journalistic texts, in order to help students to consciously use such knowledge in language operations. The study is justified by the fact that the subject needs to position himself through language, with propriety and authority, in his social context. The qualitative research, inspired by the participant type, was anchored in the contributions of Franchi (1991), Koch (2000), Fiorin (2000), Castilho and Castilho (2002), Marcuschi and Dionísio (2007), Rezende (2008) and other researchers. In addition to a bibliographic investigation, we conducted an empirical research in a public school with elementary school students, through a sequence of activities worked in the classroom. The practices reflected in the production of the students, who were able to appropriate the modalization, and resulted in the educational product in the form of an e-book, with activities under an epilinguistic approach. Our expectation is to contribute to a more reflective use of the language in elementary school.

Keywords: Modalization. Writing. Epilingual. Elementary school II.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: levantamento das pesquisas que dialogam com o nosso estudo.....	15
Quadro 2: atividade com o uso de modalização.....	30
Quadro 3: seleção de modalizadores e justificativa utilizada por um grupo de alunos.....	70
Quadro 4: substituições de modalizadores em resposta ao item 2	78
Quadro 5: respostas ao item 3. A).....	85
Quadro 6: respostas ao item 4	86
Quadro 7 – Respostas ao item 4: reconstrução de manchetes.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado diagnóstico do 8º ano de 2021	51
Figura 2: desempenho do 8º ano (turma 02) em 2021	52
Figura 3: porcentagem de erro do 9º ano em 2022	53
Figura 4: mapa mental do 9º ano sobre modalização	67
Figura 5: mapa mental do 9º ano sobre modalização	67
Figura 6: texto de grupo de alunos com o uso de modalizadores	69
Figura 7: fragmento de redação sobre preconceito linguístico	81
Figura 8: stories 1 e 2 postados na rede instagram pela aluna 1	106
Figura 9: stories 3 e 4 postados na rede instagram pela aluna 1	107
Figura 10: story postado na rede instagram pela aluna 2	108
Figura 11: story postado na rede whatsapp pela aluna 3	109
Figura 12: mural de exibição da Seção de artigos “Opinião Zacheu”	111
Figura 13: artigo de opinião I	112
Figura 14: artigo de opinião II	114
Figura 15: quadro da sala de aula da autora da atividade em uma turma do Ensino Fundamental II	119
Figura 16: quadro da sala de aula com o jogo do autódromo na turma de 9º ano ..	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	15
3. REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1 A BNCC E A ABORDAGEM SOBRE MODALIZAÇÃO	24
3.2 EPILINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA	27
3.3 O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO DISCURSIVA.....	32
3.3.1 A modalização epistêmica	37
3.3.2 A modalização deôntica	41
3.3.3 A modalização afetiva	43
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
4.1 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	46
4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	48
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	49
4.4 A PESQUISA EMPÍRICA E SEUS PERCURSOS	54
5. A MODALIZAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR.....	58
5.1 OFICINA I - QUE NOÇÕES EU CARREGO?	59
5.2 OFICINA II - O QUE É MODALIZAÇÃO DISCURSIVA?.....	64
5.3 OFICINA III - QUAL É A SUA OPINIÃO?.....	71
5.4 OFICINA IV - ARGUMENTAR PARA CONVENCER: A MESMA PEGADA COM TEMAS DIFERENTES.....	80
5.5 OFICINA V – HÁ OPINIÃO NO JORNALISMO?.....	88
5.6 OFICINA VI – MEUS DISCURSOS NA MÍDIA.....	101
5.7 JOGO DO AUTÓDROMO	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – Termo de anuência condicionada.....	129

INTRODUÇÃO

Sobretudo de minúcias se constrói um indivíduo. É uma pena que todos os detalhes, sobretudo o percurso para a ampliação pormenorizada do conhecimento, não caibam em nenhum gênero do registro escrito. A concisão não faz parte da vida. Minha vida, assim como a de qualquer pessoa que vive, é excessiva em todas as suas circunstâncias e ápices.

Nas mais principiantes fases da infância que antecedem a vida escolar, já mostrava um fascínio pelo conhecimento que se apresentava maior que curiosidade de criança. Aprendi a ler em casa, com a ajuda do meu irmão. Na escola unidocente da qual carregos os maiores conhecimentos – humanizados – dos quais posso memorar, frequentávamos só eu e mais três ou quatro colegas, que estudavam em séries diferentes, mas que compartilhavam a essência da vida dia a dia.

Por toda a vida fui a aluna da vertente da linguagem. Não havia outra possibilidade. Não havia outro caminho. Não havia nada que me preenchesse – e me transbordasse – mais do que comunicar minhas ideias, percepções e sentimentos por meio de signos linguísticos quaisquer que fossem.

E por isso, é substancial tornar claro que toda forma de expressão de sentimento em uma ação banal denota o reconhecimento emocional em sua forma mais pura. Só assim todo estudo, compartilhamento de ideias e consciência de aprendizagem em torno da língua materna fazem sentido, a escritora Adélia Prado disse:

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento. Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo: “Coitado, até essa hora no serviço pesado”. Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente. Não me falou em amor. Essa palavra de luxo (PRADO, 2015, p. 82-83).

As miudezas da vida mostram a praticidade de não precisar falar o que está claro, já que está sendo validado, cultuado e à mostra – no feito. Assim como Adélia Prado enfatiza a manifestação do amor – essa palavra de luxo –, que está acima do estudo – a coisa mais fina do mundo –, deve ser enfatizado que a junção dos dois – amor e estudo – faz-nos transcender a grandiosidade da vida e, especialmente, a sua

simplicidade. Somos complexos demais, até mesmo quando essa complexidade é dispensável.

Minha vida escolar traduz bastante a minha personalidade de professora e de indivíduo, já que é inimaginável separar – preocupada, mais ouvinte que falante, metódica, acanhada, adaptável, complacente e, infrequentemente, utópica. A materialização de meus traços se fez na socialização, sobretudo nas salas de aula de todas as escolas públicas que estudei, até a conclusão do ensino médio, em 2010.

Meu trajeto profissional iniciou-se distante e desarticuladamente da atuação em sala de aula. No entanto, a Língua Portuguesa e toda sua funcionalidade esteve perceptível, inclusive, nos documentos redigidos desde minha primeira experiência profissional na elaboração de documentos em um escritório de advocacia criminal situado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, ES, e até mesmo na composição de documentos oficiais no instituto de previdência da mesma cidade.

Ingressei no curso de Letras/ Língua Portuguesa justamente por ter apreço pelo estudo da estrutura da língua materna. Iniciei a graduação no ano de 2013 e finalizei no ano de 2015 com bolsa integral no Programa Nossa Bolsa, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES/ES), na Universidade São Camilo (USC), em Cachoeiro de Itapemirim (ES). Em 2016 cursei pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV/ES).

Durante minha trajetória acadêmica, nunca titubeei sobre minha predileção: a educação e, sobretudo, a Língua Portuguesa. A partir do momento que entendemos que estudar não é sobre ganhar dinheiro, todos os resultados que temos são celebrados, posto que o reconhecimento se origina do nosso âmago, e não unicamente do olhar do outro sobre o que fazemos de virtuoso.

Em 2016, fui aprovada para o cargo de professora de Língua Portuguesa no concurso público da Prefeitura de Atílio Vivácqua (PMAV/ES), e em 2018 fui aprovada para o mesmo cargo no concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES). Desde então optei por atuar apenas na rede pública do Estado – em 2018 e 2019 no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo

Integral “Senador Dirceu Cardoso”, em Muqui (ES); em 2020 na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Gironda”, em Cachoeiro de Itapemirim (ES) e atualmente, 2021, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Zacheu Moreira da Fraga” no mesmo município.

Essa trajetória profissional e acadêmica me fez refletir sobre a progressão das mudanças em andamento no ensino de língua materna e sobre as concepções de linguagem que são evidenciadas no ambiente de estudo quando se considera o trabalho com produções que envolvem uma a descrição da linguagem de forma mais objetiva; em especial aquelas propostas pelas atualizações decorrentes da implantação, em 2018, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), nos anos finais do Ensino Fundamental, considerada hoje o documento de referência para as redes de ensino.

Ao interessar pelas vivências e saberes de cada indivíduo, reconhecemos que há fatores que contribuem para a forma como cada um cria seu discurso; é importante destacá-los porque cada um age de maneira particular frente ao que ouve ou expõe. Entender que uma noção tem gradientes ou nuances é condição determinante para que o sujeito diversifique e/ou modalize seu discurso e construa enunciados ligando-se às percepções de mundo, às referências pessoais e, sobretudo, ao julgamento, ainda que sutil, do que se explicita.

Toda forma de expressão representa um ponto de vista em relação aos diversos temas colocados em pauta cotidianamente. A modalização, ferramenta discursiva utilizada para argumentar, evidencia autoria do ponto de vista nos diversos contextos de fala e escrita. No entanto, essa evidência pode ser visível ou mais velada; conforme assinala Koch (2000), sendo esta segunda mais difícil de ser percebida pelos sujeitos que, conseqüentemente, acreditam existir categorias de textos que demonstram neutralidade em relação ao assunto exposto.

A crença em uma imparcialidade se esbarra nas expressões modalizadoras carregadas de sentido, selecionadas consciente ou inconscientemente por todos nós, enunciadores, para trazer aos sujeitos envolvidos na enunciação os desígnios e intenções relacionados à temática em pauta. É necessário, portanto, que o docente e

o aluno tenham noções sólidas sobre a heterogeneidade da língua, sobretudo das marcas linguísticas em textos do campo jornalístico para ler e produzir textos com descrição objetiva em quaisquer situações, visando atender às necessidades de interlocução no exercício da cidadania.

Sendo assim, este estudo tem base na forma de construção do discurso individual frente à sucessão de enredos que se ampliam diariamente e circulam na sociedade, levando o sujeito a estruturar, ainda que instintivamente, seu ponto de vista.

Nessa perspectiva, considerando as mudanças no ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, temos como problema de pesquisa a seguinte questão: como realizar práticas de leitura e escrita voltadas ao conhecimento do aluno sobre a modalização para levá-lo a usar tal estratégia linguística com propriedade? Para responder essa questão, a pesquisa tem como objetivo geral **entender a modalização discursiva e os sentidos decorrentes dela em enunciados, sobretudo em textos jornalísticos, para fazer conscientemente operações de linguagem.**

Na expectativa de alcançar o objetivo geral, buscaremos responder a outros objetivos mais específicos que são:

- Descrever, analisar e interpretar a modalização e seus usos na linguagem;
- Averiguar diretrizes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – para um trabalho com a modalização;
- Elaborar atividades de modalização sob uma abordagem epilinguística; para fazer a pesquisa empírica sobre o trabalho com tal conteúdo no Ensino Fundamental II;
- Produzir Caderno Digital com propostas práticas de análise e de produção textual, com base nas atividades envolvendo modalização.

Nosso estudo sobre modalização será uma abordagem qualitativa inspirada na pesquisa do tipo participante. Pretendemos também estabelecer um diálogo entre teoria e prática por meio de uma investigação empírica que envolverá alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando oficinas de operações de linguagem. Parte das

atividades das oficinas foi disponibilizada para alunos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Português, modalidade de ensino a distância, do Instituto Federal do Espírito Santo, para fazerem uma análise crítica. A partir das considerações realizadas por aqueles estudantes, melhoramos as atividades para levar para a sala de aula.

Organizamos este relatório do trabalho em seis capítulos. Abrindo o trabalho, foi traçado o percurso acadêmico, pessoal e profissional da pesquisadora, apresentamos a problemática, o objetivo principal e o delineamento da pesquisa por meio dos objetivos específicos. No segundo capítulo, analisamos e comparamos estudos que dialogam com nossa pesquisa fazendo uma breve revisão de literatura, priorizando evidenciar pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras. No terceiro capítulo apresentamos o referencial teórico da investigação destacando alguns autores que teorizaram a modalização e a abordagem epilinguística. No quarto capítulo fazemos uma breve descrição do percurso metodológico da pesquisa apresentando o local da sua realização e os sujeitos participantes. No quinto capítulo, apresentamos as atividades usadas na pesquisa empírica – base para o produto educacional –, os aspectos de análise das oficinas e fazemos a análise de dados por meio da observação das oficinas realizadas no ambiente escolar. Por último, no sexto capítulo, apresentamos nossas considerações finais com os resultados das investigações e dos diálogos com o grupo experimental e as expectativas acerca do produto educacional na educação pública.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A fim de entender a modalização discursiva e os sentidos decorrentes dela em enunciados, sobretudo em textos jornalísticos, para fazer conscientemente operações de linguagem, nesta divisão, buscamos compor um diálogo com autores cujas pesquisas acadêmicas apresentam paridade com a nossa. Para o levantamento dessas reflexões, foi realizada busca documental e bibliográfica a fim de verificar periódicos, teses e dissertações nas plataformas da Capes e Sucupira, além do acervo de dissertações produzidas no contexto do Profletras e em periódicos eletrônicos sobre modalização discursiva, escrita, epilinguagem e ensino fundamental II, que são descritores do tema proposto. Além de envolver essas proposições, foi considerada no levantamento das pesquisas a ênfase na interação comunicativa, no ensino de gramática descritiva para a educação básica e no conhecimento de gêneros do meio jornalístico.

Nosso recorte temporal inicialmente integraria estudos dos últimos cinco anos, no entanto optamos por abarcar trabalhos entre 2013 e 2020 porque a seleção apresentou significativa contribuição para nossa temática. Ainda, optamos pela análise de algumas dissertações produzidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional por entender a necessidade de fazer conexão com esses trabalhos voltados para a prática de ensino da língua nas instituições escolares. Nesse sentido, nossa pesquisa se relaciona com os seguintes trabalhos, ordenados por data:

Quadro 1: levantamento das pesquisas que dialogam com o nosso estudo

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO / REVISTA	TIPO DE TRABALHO	ANO
NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do	A modalização e os gêneros formulaicos: estratégia semântico-argumentativa	Revista de Letras da Universidade Federal do Ceará	Artigo científico	2013
MELCHIOR, Jaqueline Pizzi	O ensino da modalização para alunos do nível fundamental II: uma prática possível	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	2015
GONÇALVES, Janaína Maria	A modalização como estratégia de leitura e escrita	Universidade Federal do Pará	Dissertação	2015

CASTANHEIRA, Dennis Castanheira e SANTOS, Leonor Werneck dos	Ensino de advérbios modalizadores em perspectiva discursivo-textual	Revista Digital dos PPGs de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana	Artigo científico	2018
BARRETO, Roberta Pinto	Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica através das práticas de linguagem	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2020
CONTI, Andréia Maria Merxam	A escrita e reescrita de texto argumentativo no 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública em Serrana -SP	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação	2020

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Para além dessa análise, os aspectos observados por meio do agrupamento das abordagens dos pesquisadores citados demonstram a necessidade do trabalho com a percepção do sujeito quando este modaliza seu discurso, tendo em vista que por diversas vezes tal modalização é feita de forma involuntária.

Nascimento (2013) analisa o mecanismo de diálogo com estudos no campo da modalização discursiva como parte integrante da interação comunicativa, ele partiu da associação da subjetividade apresentada em gêneros conhecidos por explorarem a impessoalidade. Na perspectiva de tornar o texto isento de traços de opinião, geralmente o enunciador cria uma estratégia que tenta camuflar possíveis construções que denotem seu ponto de vista. De acordo com Nascimento (2013), essa tentativa mostra-se falha, pois por mais que a sociedade tente padronizar as interações, o que prevalece é o aspecto dialógico e argumentativo da linguagem.

Sob essa ótica, enfatizamos a natureza argumentativa e interativa a que todo enunciado verbal está condicionado e a individualidade demonstrada na totalidade de um texto, que é construído por um sujeito com identidade, perspectivas, percepções e feições únicas, as quais são transmitidas ao leitor no ato da compreensão dos sentidos que são construídos na atividade interativa que é a leitura.

É desatualizada a concepção de que textos construídos no âmbito jornalístico – de descrições objetiva e informativa – são exatas representações das ocorrências nos

círculos sociais. Filho (2011) destaca que as duas atividades mais importantes exercidas pelos jornais são a divulgação da informação e a expressão da opinião. À notícia, essencialmente atrelada à primeira atividade: “[...] é fundamental identificar também funções e propósitos implícitos ou novos [...]” (Ibidem, p. 94, 2011), haja vista que muitos mecanismos para tentar conferir credibilidade e plausibilidade podem induzir grupos a considerarem relevantes determinados acontecimentos apenas pelo excessivo número de dados estatísticos, por exemplo. Ou ainda, dão margem a manobras na função social, que pode passar de informar acerca de fatos sociais e relevantes a convencer por meio de um forte apelo ligado à propaganda.

A insuficiência da explicitação e do esmiuçamento das inúmeras marcas modais, do contexto de produção e das funções sociais presentes nesses textos publicados em veículos de comunicação lançam dúvida à ideia de que eles denotam neutralidade e inteira objetividade ao tema anunciado. A título de exemplo, Filho (2011) atrela esse evento à organização dos fatos em uma notícia, os quais não seguem uma ordem cronológica em que ocorreram, e sim de relevância. Tal transformação pode inserir visões subjetivas e vantagem de uma informação em detrimento da outra.

Nessa perspectiva, toda a aparência de verdade e de credibilidade em textos identificados como “fundamentalmente informativos” (Ibidem, p. 89, 2011), como é o caso da notícia, é reforçada com estratégias ligadas à construção de uma forte estrutura e seleção de palavras que garantam veracidade dos fatos, e, portanto, um caráter epistêmico. De acordo com Nascimento (2013), a modalização é uma estratégia intrínseca a todo enunciado: “[...] recaindo ora sobre o enunciado como um todo, ora sobre parte dele.” (NASCIMENTO, 2013, p. 11).

Mesmo que de forma mais atenuada e por vezes pouco perceptível, a modalização discursiva aparece sobretudo pela seleção vocabular. Melchior (2015), na pesquisa “O ensino da modalização para alunos do nível fundamental II: uma prática possível” considerou, por meio da análise da prática da produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que a modalização é uma estratégia semântico-discursiva que se apresenta em diferentes gêneros textuais/discursivos.

O objeto de conhecimento “modalização discursiva” é preconizado na BNCC (2018) no componente de Língua Portuguesa para o 9º ano do EF, o que nos permite estabelecer que esse fenômeno discursivo passou a ser reconhecido, desde a atualização da sistematização das aprendizagens essenciais, como uma marca importante a ser trabalhada nas salas de aulas. Para Melchior (2015), trabalhar modalização durante a produção de textos em turmas de 9º ano faz-se obrigatório, tendo em vista que logo na etapa seguinte de educação, o Ensino Médio, serão movidos a posicionarem-se frente a assuntos levantados em outras áreas do conhecimento.

Ao confrontar as pesquisas de Gonçalves, (2015), em “A modalização como estratégia de leitura e escrita”, e de Melchior, (2015), percebemos semelhanças na aplicação, haja vista que ambas identificaram marcas de modalização na produção de alunos de 9º ano e o sentido tencionado nas representações analisadas, o que evidentemente também se aproxima de nossa pesquisa por pretendemos contribuir com o desenvolvimento da escrita de alunos neste mesmo ano escolar.

Aproximamo-nos ainda mais do trabalho de Gonçalves (2015), pela autora ter utilizado o gênero artigo de opinião, o qual integra nossa sequência de atividades a serem desenvolvidas por meio de oficinas para também mapear como está a compreensão e as possíveis dificuldades dos estudantes ao operar com a linguagem.

Melchior (2015) destaca que a modalização deve ser entendida “[...] não como um conteúdo gramatical isolado em algum nível do ensino fundamental ou médio, mas, sim voltado para o uso da linguagem, respeitando o nível linguístico de cada turma.” (MELCHIOR, 2015, p. 78). Conscientes dos efeitos de sentido provocados pelo uso da modalização, os estudantes terão maior domínio ao articular sua escrita, podendo deixar claras ou não as suas intenções como produtor.

Ao serem abordadas as classes de palavras, é adequado e até mesmo substancial que o aluno tenha acesso gradualmente aos sentidos estabelecidos pela modalização. Melchior (2015) cita que alguns livros didáticos, por exemplo, trazem exemplificações e o valor do advérbio, mas não vinculam esses sentidos ao da modalização e suas nuances no texto: “Isso gera um lapso de compreensão que inibe o aluno de

aperceber-se do valor de um advérbio e de expressões adverbiais [...]” (MELCHIOR, 2015, p. 17)

Ao optar pela utilização de determinada expressão adverbial, de um adjetivo ou de um verbo modal, o locutor demonstra mais, ou menos sua adesão ao que expõe. A pretensão é que o sujeito use toda essa gama vocabular para manipular mais facilmente os desígnios que tem em mente.

O indivíduo deve perceber esses efeitos de sentido de forma espontânea, gradual e autônoma. Em ambas as pesquisas, de Melchior (2015) e Gonçalves (2015), as autoras enfatizam que a abertura e autonomia para usar a linguagem nos gêneros textuais trabalhados – artigo de opinião, comentário on-line, tirinha, anúncio publicitário, entre outros – possibilitaram de forma mais efetiva que os alunos percebessem as intenções dos produtores e soubessem introduzir melhor as suas próprias intenções.

Na abordagem das classes que se colocam por vezes na escolha vocabular ao modalizar o discurso, é precípuo destacar o estudo do foco no ensino de expressões modalizadoras na concepção discursivo-textual analisada por Castanheira e Santos (2018). Mesmo voltados aos contextos de uso, não podemos deixar de aludir às categorizações necessárias à compreensão de como se dá a modalização. Os autores destacam os efeitos discursivos dos adverbiais modalizadores e analisam como se dá o tratamento dessa temática em coleções de livros didáticos.

Os adverbiais modalizadores: “[...] têm como uma de suas características centrais expressar o posicionamento enunciativo, funcionando como uma marca de subjetividade no discurso.” (CASTANHEIRA e SANTOS, 2018, p. 80). Em razão disso é relevante o trabalho com as suas categorizações. Embora os modalizadores possam ser evitados, dependendo do gênero e transmissor de comunicação a que está sendo submetido, eles continuam a aparecer em quaisquer categorias de texto. Assim, denominam-se como articuladores textuais tendo em vista que estão ligados a fatores argumentativos, pois orientam o texto e seus sentidos estabelecidos.

Nascimento (2013), ao tratar da modalização em gêneros da redação comercial e oficial, conhecidos por adotarem construções imparciais, agrupou-a em quatro grandes grupos: 1) Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade; 2) Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo ou de obrigatoriedade; 3) Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista e; 4) Delimitadora – indica os limites sobre os quais se deve considerar o teor do enunciado. Ao estudar os gêneros formulaicos selecionados para a pesquisa e sobretudo as expressões adverbiais identificadas, encontrou marcas de argumentatividade nestes documentos padronizados, seja para indicar possibilidade, obrigatoriedade, avaliação, permissão, necessidade ou até mesmo instrução.

Sob o mesmo viés de estudo dos adverbiais modalizadores, Castanheira e Santos (2018), em análise a livros didáticos, consideraram que poucos livros associam esse tópico à argumentação e, os que fazem, mencionam, a título de exemplo, os que devem ser evitados em textos jornalísticos e os que devem ser usados em textos de opinião.

Ao considerar essas análises, percebemos necessário o trabalho com o fenômeno da modalização discursiva sob uma perspectiva de reflexão ao selecionar e manusear expressões e construções em exemplos reais e básicos de uso. Para além de assinalar convicções, intenções e condutas, a modalização acentua múltiplos modos de dizer/escrever e ao ocuparmo-nos desse caráter plural do uso da língua, ocupamo-nos também do encorajamento ao provocar circunstâncias que considerem refletir sobre como e o que escrever.

Diante dessas remodelações na escrita para nos fazer melhor percebidos, Barreto (2020), em “Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica através das práticas de linguagem”, usa como ponto de partida a produção de alunos para se fazer um trabalho de análise linguística, epilinguística e metalinguística, o que dialoga com nosso estudo sobretudo pelo ato de operar sobre a própria linguagem, que compete à atividade epilinguística.

A pesquisa de Barreto (2020) considerou a observação da dinâmica do ensino de LP em escola pública municipal, a análise do processo de ensino e aprendizagem e, por

fim, a aplicação de proposta interventiva por meio de oficinas que compreendessem análises linguística, epilinguística e metalinguística, envolvendo o uso da língua. A autora considerou, após a análise da aplicação de atividades de leitura, conhecimento gramatical e produção textual, que, embora a maioria dos alunos tenha demonstrado dificuldades no que tange à competência leitora, eles usaram, nas suas interações e interlocuções, a análise linguística, epilinguística e metalinguística, tendo em vista que as oficinas permitiram que eles refletissem acerca da linguagem, o que colaborou para situações de comunicação.

Nas análises dos resultados da pesquisa anunciada, o que merece destaque, além de inúmeras considerações necessárias à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é um dos apontamentos a respeito do desempenho na produção de um dos alunos observados. O apontamento de Barreto (2018, p. 102), “Tem sérias dificuldades para escrever” remete à constatação de que o uso de atividades epilinguísticas realizado de forma inicial e gradual pode promover a mitigação de problemas nas produções cujo progresso poderia ter sido oportunizado desde o início do processo de escrita.

Reportando nossa atenção à perspectiva epilinguística, cuja pormenorização será realizada mais à frente, no referencial desta pesquisa, consideramos que as atividades epilinguísticas, as quais consideram a formulação e reformulação de possibilidades enunciativas, nos são apresentadas e integradas ao ensino de língua materna para incorporar/agregar às práticas já institucionalizadas:

Práticas mais reflexivas geralmente são associadas à ruptura da “cultura” ou dos hábitos característicos da tradição gramatical. Porém, o trabalho epilinguístico não implica aniquilar a tradição. Trata-se de uma complementação ao ensino de gramática tradicional, viabilizando a apropriação dos conhecimentos linguísticos por parte dos alunos. Esse aprimoramento não pressupõe tomar uma norma culta como aquela que deve ser empregada em toda e qualquer situação comunicativa. O fundamental é o aluno conhecer, compreender e valorizar uso [sic] motivados por variação linguística e saber distingui-los e utilizá-los em diferentes contextos sociais (BARRETO, 2020, p. 17).

Nesse sentido, considerar os modalizadores como uma estratégia com diferentes funções discursivas em uma perspectiva discursivo-textual, a qual preza pelo respeito às características do texto que dá forma (NASCIMENTO, 2013; CASTANHEIRA e SANTOS, 2018), e também preza pelo controle das incontáveis maneiras de elaborar

o discurso, é uma concepção que se associa à epilinguagem pela possibilidade de operar com a linguagem de forma a tornar mais expressiva e condizente com os sentidos que quer revelar.

Ao versar sobre a ideia de atividades de linguagem que conduzem melhor o trabalho do professor em sala de aula, Conti (2020), em “A escrita e reescrita de texto argumentativo no 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública em Serrana-SP”, investigou, a partir das produções de textos argumentativos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, os motivos pelos quais esses alunos têm dificuldades para produzir textos de teor argumentativo com progressão temática, posicionamento crítico e coesão e coerência em relação ao assunto abordado. O que merece atenção é que na própria atividade diagnóstica, a pesquisadora constatou alguns problemas de textualidade e, sobretudo que: “[...] o conteúdo discursivo não imprimia personalidade, posicionamento crítico, parecendo reproduzir frases prontas, dadas como certas [...]” (CONTI, 2020, p. 112).

Demonstrar marcas pessoais como maneira de dar forma à autoria é também exercitar a epilinguagem, que, conforme Barreto (2020), está centrada na utilização de recursos expressivos em razão das atividades linguísticas do produtor. Reestruturar/reorganizar a maneira de construir o discurso para torná-lo mais autêntico constitui característica importante do saber linguístico:

[...] a estratégia de digitar no computador os textos produzidos pelos alunos (com cuidado para não fazer quaisquer alterações), imprimi-los e devolvê-los para que pudessem dialogar e refletir sobre os dizeres ali presentes, contribuiu para motivá-los a reformularem (se assim fosse necessário, tendo em vista os sentidos construídos) seus próprios dizeres. (CONTI, 2020, p. 113)

Diante do exposto, englobamos à nossa pesquisa as contribuições dos trabalhos realizados no âmbito do Programa de Mestrado Profissional Letras – PROFLETRAS, pela relevância de se estabelecer uma melhoria nas práticas do ensino de língua materna em sala de aula. Melchior (2015); Gonçalves (2015); Barreto (2020) e Conti (2020) possibilitaram uma aproximação com a teoria sobre o fenômeno da modalização discursiva e o saber linguístico que constitui a atividade epilinguística e as relações de sentido que podem e devem ser desenvolvidas por alunos durante os trabalhos desenvolvidos no universo de aprendizagem escolar.

Ao priorizarmos a utilização de representações escritas do universo jornalístico na formulação de um caderno pedagógico digital, temos o desígnio de destacar justamente categorias de textos que são conhecidos por evitar a exposição de posicionamentos, em confronto com aqueles em que há uma “permissão” por parte da aceitação social. Informar e argumentar, portanto, demandam formas de construção textual diferentes, entretanto ainda que de forma mais sutil ou descoberta, ambas apresentam aspectos que moldam o discurso com concepções de como o autor pensa, age e acredita.

Nessas circunstâncias, com base na revisão de literatura, consideramos que há ausência de pesquisas que englobem o ensino da modalização discursiva na perspectiva epilinguística incluídas no mesmo estudo, embora as encontremos isoladas em trabalhos distintos. O fenômeno da modalização é, por vezes, explorado em pesquisas que analisam o recurso da argumentatividade sobretudo em produções escritas. A epilinguagem como uma atividade de (re)montagem de significados está ligada à autoria promovida pela reflexão que antecede a produção textual e, nesse sentido, diretamente relacionada à forma como um ponto de vista é apresentado, o qual é conduzido por modalizadores de classes diversas. Embora esses estudos tenham grande relação, conforme mencionado, não encontramos pesquisas que os incorporem e utilizem essa correlação para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em sala de aula.

À vista disso, consideramos que nossa pesquisa é significativa no âmbito educacional, tendo em vista que tencionamos contribuir com o saber linguístico na prática de escrita ao utilizarmos propostas de atividades voltados ao ensino de modalização. Para alicerçar nosso trabalho, empregaremos a teoria de autores que constam a seguir em nosso referencial teórico, além dos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a qual organiza as aprendizagens essenciais, e o Currículo do Espírito Santo, construído com base no primeiro documento e que inclui a articulação com a realidade do estado.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Com o propósito de entender a modalização discursiva e seus sentidos para operar conscientemente com e sobre a linguagem, nesta seção, apresentamos, em um primeiro momento, uma breve abordagem acerca de mudanças significativas na BNCC, tendo como base Geraldi (2015). Em seguida, organizamos nossa fundamentação sobre a atividade epilinguística no ensino da língua baseando-nos em Franchi (1991) Rezende (2008) e Romero (2011). Por fim, traçamos os pressupostos referentes ao fenômeno da modalização discursiva a partir de Koch (2000), Fiorin, (2000), Castilho e Castilho (2002) e Dionísio e Marcuschi (2007).

3.1 A BNCC E A ABORDAGEM SOBRE MODALIZAÇÃO

Ao se fazer uma análise do histórico da elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC até à versão final, divulgada em 2018, observa-se, conforme cita Geraldi (2015), que as propostas e modificações apontavam para uma forma possível de ensino de múltiplas disciplinas baseado tão somente em um projeto político de preparação para avaliações em larga escala, envolvendo treinamento do padrão avaliativo construído de forma verticalizada por especialistas selecionados, sem outro tipo de participação, tendo em vista as exigências de tempo.

Na mesma perspectiva, o Currículo do Espírito Santo (2018), pautado nas premissas da BNCC (2018), institui no componente curricular de Língua Portuguesa em cada ano de ensino, eixos temáticos, campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, habilidades e competências guiadas pelas práticas de leitura e produção – em suas variações multimodais, que, da forma como são abordadas, contribuem para o processo de interação, concepção de linguagem baseada no agir sobre o outro.

Embora a roupagem deste documento normativo pretenda instituir aspectos de renovação no ensino de Língua Portuguesa, por considerar enfaticamente concepções no ensino de linguagem já superadas, essa pretensão é invalidada ao se

avaliar seus propósitos estruturantes com finalidade apenas utilitária. Alcântara e Stieg (2016), destacam em “O que quer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão”, que nele a proposta é de os gêneros serem tratados de modo estrutural, e não dialógico. Além disso, estipulam que tal componente curricular seja utilizado com o desígnio maior de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas brasileiras e não de evidenciar práticas discursivas de forma efetiva.

Ao ser realizada uma análise precisa no que se refere aos objetos de conhecimento na BNCC, observa-se que em tal documento foi suprimido o estudo da estrutura da língua e os conceitos gramaticais sem o texto como objeto de ensino. Considerando a discussão em torno do ensino da gramática normativa nas salas de aula da educação básica, autores como Travaglia (2002) e Marcuschi (2008) debruçaram-se, entre outras investigações, respectivamente, sobre a prática do professor de língua materna em sala de aula e sobre o estudo dos gêneros textuais. Eles defendem que a teoria gramatical seja posta em segundo plano nos termos de importância e que a eliminação do estudo teórico das atividades de língua materna seja opcional ao professor.

Antes da implementação da BNCC (2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) eram o referencial que orientava os processos educativos. Esses parâmetros eram o documento comum nacional que se configurava como a diretriz curricular e serviam para direcionar o conjunto de aprendizagens destinadas aos alunos da educação básica. Os PCNs não eram determinantes na ideia de modelo curricular, cabia aos estados e municípios a responsabilidade pela elaboração do currículo a ser usado nas escolas públicas:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (BRASIL, 1997, p. 13).

Ao se fazer uma comparação entre os PCNs e a atual BNCC, documentos usados como referência para a elaboração de currículos dos estados e municípios, observamos que a BNCC é mais regulamentar, de forma que constitui: “[...] um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais [...]”. (BRASIL, p. 8, 2018).

Ao abordar nossa localidade, objetivamente, importa-nos destacar que antes do atual “Currículo do Espírito Santo”, (2018), elaborado a partir da BNCC e o mais recente documento curricular do estado, não se mencionava a modalização discursiva entre conteúdos básicos dos anos finais do Ensino Fundamental, como se verifica no currículo atual. Isso nos leva a supor que tal conhecimento ficava a margem do trabalho com a língua(gem), ou que fizesse parte de iniciativas isoladas de algum professor regente ao trabalhar estratégias discursivas – no trabalho com o texto.

Interessa-nos apontar, portanto, que o fenômeno da modalização não era citado tal qual como é, nos documentos anteriores. Além disso, não havia, antes da BNCC, uma recomendação explícita, apenas se apreendia uma orientação por parte dos PCNs.

Nesse sentido, observa-se uma nova abordagem nas aulas de Língua Portuguesa dando relevância a expressão das subjetividades e propiciando a análise de contextos diversos a fim de dialogar com a expressão humana de cada sujeito. Atrelada a isso, considera-se a modalização como objeto de conhecimento que incorpora em suas competências o reconhecimento do texto como espaço de manifestação e fusão de sentidos, ideologias e valores.

O conjunto com vários gêneros textuais indicado na BNCC (2018), põe à prova a forma de se trabalhar a produção de textos, que deve ser por um processo que demanda tempo e desenvolvimento gradual, sendo humanamente improvável abarcar as particularidades de cada gênero assinalado, assim como afirma Geraldi (2015):

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero [...]. Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores. E certamente morreremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa área profissional (GERALDI, 2015, p. 389-390).

Nesse sentido, o trabalho com a língua materna deve partir de um processo bem delineado envolvendo as práticas de leitura e produção textual, desconsiderando a superficialidade que a falta de tempo hábil em um ano letivo propõe. É necessário selecionar os gêneros que serão objeto de produção e aprofundá-los de forma gradual, sempre evidenciando o processo de interação e as marcas de enunciação de cada sujeito, fazendo uma progressão vertical desses gêneros conforme são instituídos na BNCC (2018).

Geraldi (2015) apresenta uma análise da BNCC quanto às imprecisões do trabalho com a língua materna, que deve partir de uma atuação que efetive as práticas de leitura e de escrita. Essas diretrizes permitem assinalar que é impensável produzir um texto, qualquer seja o modo e gênero que se apresente, sem que haja impressões/abstrações do seu produtor, sendo necessário nesta pesquisa, portanto, fazer um diálogo possível entre as competências e habilidades sistematizadas na BNCC (2018) e no Currículo do Espírito Santo (2018) junto à modalização e a efetivação de seu trabalho, de forma a contribuir para a formação crítica, a comunicação e a expressão de opinião em situações comunicativas diversas.

3.2 EPILINGUAGEM E ENSINO DA LÍNGUA

Mostrar-se imaginativo, mesmo ao ser submetido a regras, é uma das notas sobre criatividade que Franchi (1991) traz ao defender uma abordagem linguística mais reflexiva precedendo os estudos gramaticais. A epilinguagem, atividade que considera operações constantes de construção e reconstrução de significados, se articula ao ensino da língua materna de forma a mostrar como a escrita/fala nutre-se das modificações ajustadas por seu produtor.

A atividade epilinguística consiste em fazer operações com e sobre a língua(gem) no contexto do ensino em sala de aula, dentro de uma perspectiva funcionalista, de forma que o sujeito esteja constantemente remodelando significados e utilize, para isso, experiências, possibilidades e criações anteriores, as quais serão base para novas criações. A escrita artificial e, por vezes, sem a personalidade do sujeito que a

construiu, pode ser superada e limada pelo trabalho contínuo com atividades epilinguísticas.

O conceito de epilinguismo é atribuído ao linguista francês Antoine Culioli¹, cuja teoria, no Brasil, é estudada, confrontada e referenciada por pesquisadores como Franchi (1991); Rezende (2008) e Romero (2011), entre outros estudiosos. Em uma das suas traduções, Romero (2011) reporta-se a uma comparação culioliana que estabelece a relação entre o epilinguismo e ações comuns pouco perceptíveis:

Ele refere-se aos gestos que uma criança ou um adulto fazem, quando, por exemplo, uma criança pega uma vasilha para colocá-la em sua cabeça como se fosse um chapéu e um adulto junta as mãos em forma de concha para beber água em um bebedouro ou fonte (ROMERO, 2011, p. 153).

A percepção que a criança e o adulto têm ao realizar essas ações remonta conhecimentos anteriores. Trata-se uma “nova racionalidade” (CULIOLI, 2005, apud ROMERO, 2011, p. 153), no sentido de que resgata uma logicidade já compreendida por eles. Do aspecto etimológico, a preposição-prefixo *epi* é de origem grega e significa “a respeito de, sobre, no meio de”. Logo, a epilinguagem é esse agir com e sobre a linguagem. A atividade epilinguística pressupõe um estudo de operações que ocorrem com relação à língua(gem) até antes de ela ser manifestada nas modalidades escrita e falada. Franchi (1991, p. 10), ao citar o aluno “ativo e interferente”, o faz justamente para destacar o que se pode fazer com a experiência; como ela será usada para que forme e trans(forme) em outra nova experiência.

A dinâmica de manter a mente atuando em uma produção já existente como forma de articular minúcias que a modifique/lapide conforme o sentido que se quer atribuir, faz parte de um pensamento criativo. Essa organização prática e lógica endossa um pensamento mais holístico, que considera uma nova ideia (e ação) sem desconsiderar a já institucionalizada:

¹ Antoine Culioli (1990) é um linguista francês reconhecido sobretudo por seus estudos teóricos apresentados na “Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas - (TOPE)”, que entende que a linguística tem como objeto de estudo “a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais” (apud PRIA, 2013, p. 52), isto é, a tarefa do linguista é estudar o funcionamento da linguagem enquanto atividade significativa de representação, ou melhor, enquanto atividade de produção e reconhecimento de formas linguísticas.

Pensamento e linguagem não são somente o instrumento de uma ação segunda e exterior. São eles mesmos formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação. (FRANCHI, 1991, p. 10)

Esse processo mental que ocorre na produção do enunciado é involuntário. As atividades linguísticas e epilinguísticas devem ser direcionadas a todos os sujeitos em idade escolar. A primeira, como assinala Franchi (1991), é um exercício pleno, com intenções significativas da linguagem, que aparece em contextos comuns de comunicação, como na família e no círculo de convívio, mas que só é evidenciada no ambiente escolar se forem criadas condições para que haja constante diálogo, trocas, discordâncias e interatividade real, o que constitui essa interiorização gramatical criada instintivamente. Já a segunda, pressupõe intensificar essa prática; utilizar dispositivos linguísticos de maior complexidade: “Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.” (FRANCHI, 1991, p. 36). Assim, o exercício epilinguístico faz com que o aluno seja capaz de realizar verificações, transfigurações e experimentações de como a língua(gem) pode(rá) se apresentar a ele. Qualquer escolha (vocabular) realizada pelo sujeito em um tempo imensurável é fruto de uma varredura na mente de tudo aquilo que é conhecido (GOMES, 2019).

O exercício mental realizado antes de uma produção de texto faz com que o estudante se aproprie dessa criação, tornando-a não convencional e, desse modo, criativa. Rezende (2008) afirma que o papel da escola é o de ensinar o aluno a pensar o seu pensar, utilizando para isso a atividade epilinguística, que por meio do trabalho de parafraseagem e desambiguação, permite que se ancorem significados das noções que compõem e decompõem textos. Excetuando o caráter convencional, à parafraseagem, de acordo com a autora, cabe a ideia que mentalmente se faz reconstruindo representações, às vezes com mudanças leves, sutis na expressão enunciada; trata-se, assim, de um discurso/texto diferente que busca referenciar o que foi dito. À desambiguação, cabe o trabalho de equilibração, da busca mental que valida ou descarta noções, em busca de se localizar referências tendo em vista que a alteridade se instala em um contexto de indeterminação da linguagem. Quando uma

mesma pessoa faz a leitura de uma expressão linguística e, em instantes depois, a faz de forma distinta, segundo Rezende (2008), trata-se da desambiguação, uma atividade não consciente².

Nesse sentido, o percurso que o sujeito passa para se chegar a um trabalho final, constitui um processo invisível, silencioso, mas sobretudo de procura de significados, o qual muitas vezes não dá forma a um produto aparente e tangível, mas dá forma a esse trabalho interno que conduzirá processos posteriores. Para Romero (2011):

O epilinguístico, atividade interna não consciente, pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem –, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação [...] (ROMERO, 2011, p. 154)

Essa movimentação articulada que se faz com a linguagem corresponde à atividade epilinguística. No momento em que o estudante faz remontes, cria possibilidades, avalia estruturas hipotéticas, desfaz, refaz, constrói, modifica, equilibra e combina com suas experiências de leitura, a autoria da criação se manifesta, trazendo um caráter não rotineiro, sem apresentar-se sob a forma de discursos convencionais repetidos continuamente pelo corpo social.

Como forma de explicitar um pouco mais sobre como pode se apresentar uma atividade epilinguística, apresentamos a seguir um exercício, a título de exemplificação, que foi desmembrado de uma das nossas atividades usadas na pesquisa empírica, cujo trabalho apoia-se na análise de textos argumentativos:

Quadro 2: atividade com o uso de modalização

Estabeleça a diferença de sentido observando a troca de lugar da palavra “apenas” nos enunciados abaixo:

I - “[...] assim, a discriminação linguística ficará **apenas** nos desenhos animados e fatos históricos.” (penúltima linha).

II - “[...] assim, **apenas** a discriminação linguística ficará nos desenhos animados e fatos históricos.”

III – Te parei **apenas** porque você parece um conhecido. (situação corriqueira)

IV – Te parei porque você parece **apenas** um conhecido.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

² Há autores que defendem a existência de intenções na linguagem e, portanto, escolhas conscientes para representar o que se pretende dizer.

A sugestão de atividade - quadro 02 - foi proposta para que os alunos considerassem as possibilidades de mudança semântica da palavra em destaque conforme o contexto em que foi inserida e, dessa forma, desenvolvessem um trabalho interno de construção de significados e reflexão sobre a linguagem. A intenção é de que eles percebam que a palavra “apenas”, com um valor semântico aproximado de “somente; unicamente; exclusivamente” pode ter o sentido pretendido modificado conforme a posição em que é localizada em cada contexto, por exemplo, em I – a discriminação não aparecerá nas situações reais e atuais; em II – os outros tipos de discriminação não aparecerão nos desenhos e fatos históricos, somente a linguística; em III – o único motivo pelo qual a pessoa foi parada foi por parecer um conhecido e em IV – ser um conhecido apresenta a ideia de “ínfimo; inferior”.

Ao realizar esse percurso mental, o estudante é capaz de articular o léxico com a gramática. Não foi necessário explicitar conceituações sobre a marca da classe dos advérbios utilizada para que o aluno compreendesse que ela implique a mudança de sentido de um outro termo, embora Perini (2005) considere a noção de “modificação” atribuída ao advérbio como obscura e ainda, defende ele, “sob o rótulo de *advérbio* se esconde uma variedade irreduzível de classes.” (Id, 2005, p. 342). Ainda assim, ao ajustar sentidos aproximados em cada enunciado, espera-se que o aluno perceba essas alterações, ora mais sutis, ora mais evidentes, apreendidas no uso dessa marca em cada contexto enunciativo. Denomina-se, portanto, como atividade epilinguística essa movimentação de reflexão sobre as formas linguísticas utilizadas e a verificação se estão adequadas e/ou quais são mais apropriadas/compatíveis com a situação comunicativa pretendida.

3.3 O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO DISCURSIVA

Ao trazer uma roupagem não convencional ao sentido da palavra “criatividade”, Franchi (1991) estabelece que, enquanto ação humana, ela não pode ser vinculada apenas a contraste, a desvio do que é original, mas pode sustentar diálogos com os outros, no sentido de agregar manifestações para um exercício significativo da linguagem.

Ao utilizarmos a abordagem epilinguística no ensino da língua e analisar o envolvimento do enunciador com o conteúdo que discorre, o que implica a modalização discursiva, buscamos evidenciar os universos linguísticos que podem ser visualizados não apenas pelo sujeito enunciador que constrói suas formas de representação, mas também pelos coenunciadores que o leem. O texto, como ponto de partida e de chegada no ensino de Língua Portuguesa, também possibilita o ensino de uma gramática articulada, descoberta na consequência do trabalho com o uso da palavra. Nesse sentido, ocupamo-nos das concepções sobre modalização e seus pormenores para propor um trabalho estruturado no reconhecimento e na reflexão sobre as formas linguísticas. Assim, como Rezende e Wamser (2014, p. 786) citam, ao tratar da oportunidade de renovar o ensino de língua, deve-se deixar de lado “a pretensão de ensinar a língua para seus próprios falantes, e passar a ensinar os falantes a refletir sobre ela e usá-la de modo mais competente”.

Dentre todos os aspectos significativos sobre o uso da linguagem devemos considerar que contribuir para que o aluno seja capaz de interagir em quaisquer situações de interlocução constitui um dos objetivos do ensino de língua materna. Nas suas representações, orais ou escritas, o enunciador constrói o enunciado e pode, consciente ou inconscientemente, deixar impressões sobre seu posicionamento ou sua avaliação a respeito da temática sobre a qual discorre. A esse fenômeno linguístico se dá o nome de modalização discursiva, também considerada uma estratégia argumentativa, uma vez que a presença do enunciador na representação se mostra mais ou menos explícita. Um exemplo se observa em textos de opinião, nos quais há uma presença mais explícita pela ideia de permissão subentendida, trazendo quase sempre uma demarcação da autoria que os subscreve.

O sujeito tem a necessidade de posicionar-se frente às temáticas, proposições e impasses que frequentemente aparecem no contexto social para, dessa forma, demonstrar adesão ao que expressa e crença no que afirma – de forma suavizada, impositiva ou asseverativa. Koch³ (2000) enumera marcas linguísticas que se apresentam como um reflexo da enunciação de quem as usa: 1) as pressuposições; 2) as marcas das intenções; 3) os modalizadores; 4) os operadores argumentativos e; 5) as máscaras recíprocas. Tais elementos linguísticos, considerados também operadores, além de organizarem e cooperarem para a coesão do texto, estruturam o discurso traçando a defesa de uma ideia.

Na mesma concepção de estruturação de um discurso, Fontanille e Zilberberg (1998), apud Fiorin (2000), abordam o quadro das modalidades de base, o qual considera dois tipos de relação, a transitiva, que relaciona enunciados com sujeitos diferentes, e a reflexiva, que relaciona sujeitos iguais. Essas relações instituem que estados e ações dos indivíduos partem do seu interior ou do seu exterior, como os de assumir, querer, saber e ser, que partem do interior. E aderir, dever, poder e fazer, que partem do exterior.

Esses tipos de relação permitem assinalar que nos textos do gênero jornalístico, mais conhecidos pela omissão de um posicionamento do seu autor é possível apreender a presença do sujeito da enunciação e seu ponto de vista, ainda que mais contido. Fiorin (2000) ressalta que a modalidade é intrínseca ao ato de dizer e obrigatória para a compreensão da discursivação. Portanto, não é possível a produção de um texto sem que haja marcas de subjetividade.

Outro aspecto a observar é que a forma de escrever/dizer é carregada de pistas que levam o coenunciador a visualizar as referências pessoais do enunciador. Segundo Castilho e Castilho (2002, p. 201), na distinção entre estratégia por modalidade e por modalização, de qualquer modo: “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

³ A ideia de que os enunciados não são em todo caso verdadeiros, cita a autora, já era anunciada por Aristóteles, visto que em muitos contextos eles são apresentados como necessariamente verdadeiros ou como possivelmente verdadeiros, o que modifica o sentido da simples verdade.

esse conteúdo [...]“. À vista disso, os autores empregam modalidade e modalização como sinônimos e, igualmente, utilizaremos nesta pesquisa para fazer referência à mesma manifestação.

Ao produzir qualquer tipo de discurso, seja na modalidade falada ou escrita e em qualquer gênero que se apresente, o produtor manifesta uma atitude, intenção ou posição, seja mais evidente ou implícita, por meio da mobilização de recursos linguísticos. À vista disso, a modalização é considerada uma estratégia intrínseca ao enunciado. (FIORIN, 2000; KOCH, 2000; CASTILHO e CASTILHO, 2002; DIONÍSIO e MARCUSCHI, 2007 e NEVES, 2013).

No que se refere à concepção comunicativa, Neves (2013) considera a modalidade uma categoria automática, já que não é possível o falante deixar de sinalizar de alguma forma o seu enunciado em termos de verdade do fato exposto. Há uma inclinação, segundo a mesma autora, a ver o real como um tipo de modalidade zero e que determinadas assertivas apareçam menos ou mais modais que outras, dependendo da seleção de palavras utilizadas.

Nessa perspectiva, a modalidade pode incidir em diversos elementos linguísticos e tipos de lexicalização. Morfologicamente, para além dos advérbios e adjetivos, essa manifestação aparece ainda em verbos modais, como dever, poder, saber, querer, entre outros. Em sentenças como “Ana não apareceu de manhã. Deve estar na casa da avó”, o verbo “deve” exprime uma modalidade de probabilidade.

Corroborando com essas explanações, para Fiorin (2000, p. 180-181), as modalidades manifestam-se por itens lexicais ou gramaticais: 1) substantivos (*A incerteza...*; *A novidade está na...*; *tinham permissão de...*); 2) adjetivos (*É necessário...*; *Ao atleta não é permitido...*; *É indispensável substituir...*); 3) verbos (*Duvida-se que...*; *Admite-se que...*; *É certo que*) e; por advérbios: (*Portugal será necessariamente...*; *Talvez ele venha*). O autor destaca que fazem parte das modalidades básicas a organização das frases em declarativas, interrogativas, imperativas e optativas. Castilho e Castilho (2002, p. 202), por sua vez, acrescentam ainda a prosódia como um recurso linguístico que movimenta a modalização: “trabalhei mui::to (sic), mas muito MESmo”. Já Neves (2013, p. 168-169) traz, ainda,

outros marcadores de modalidade, como as categorias gramaticais: tempo, modo, aspecto; elípticos; pronomes; primeira pessoa; voz passiva e estrutura discursiva, os quais reafirmam a ideia de que os modalizadores apresentam-se sob uma pluralidade de formas, de empregos e de sentidos.

Assim, da mesma forma que apenas uma modalidade pode se apresentar sob diversos tipos de lexicalização, afirma Koch (2000), um mesmo item lexical pode apresentar diferentes modalizações. Vamos observar os seguintes enunciados apresentados pela autora nessa mesma obra (p. 74) e aqui reproduzidos por nós com adaptações:

- [1] **É possível** que o dólar caia esta semana.
- [2] O dólar **pode cair** esta semana.
- [3] **Provavelmente** o dólar cairá esta semana.
- [4] O dólar **deve cair** esta semana
- [...]
- [5] Paulo **pode levantar** este embrulho sem esforço.
- [6] Paulo **pode ir** ao cinema hoje, eu lhe dei minha permissão.
- [7] Cuidado, esta jarra **pode cair**!
- [8] Os inimigos **podiam ser** uns cem.
- [9] Os pais **podem castigar** os filhos desobedientes.

Nas sentenças de 1 a 4, diferentes elementos (é possível, pode, provavelmente, deve) expressam a mesma ideia de probabilidade, enquanto nas sentenças de 5 a 9, o uso do verbo “poder” indica diferentes modalidades, como certeza da possibilidade (5), permissão (6 e 9), probabilidade (7) e possibilidade (8)⁴. Em vista disso, entendemos que a premissa de que há várias formas de se representar uma mesma informação ou de construir diferentes informações com um mesmo recurso linguístico é verdadeira, embora existam termos que sejam mais adequados a cada contexto enunciativo. Entendemos, também, a pluralidade de significados que um mesmo termo pode manifestar e, conseqüentemente, a imensidão vocabular e de intenções que podemos utilizar conforme organizamos mentalmente.

Neves (2013) também aborda especificamente a natureza multissignificativa dos verbos modais nos enunciados (exemplos de 01 a 09). A polissemia de contextos

⁴ Assim como se considera a modalização presente nos enunciados descritos (1 a 9), observa-se a presença do trabalho epilinguístico devido à atividade reflexiva provocada pelas diversas modalidades e, conseqüentemente, sentidos descobertos, o que fornece subsídios para o nosso trabalho com o caderno digital em andamento.

modalizados, segundo a autora, apresenta-se em todas as construções com verbos modais, no entanto não se pode atribuir a esses verbos a responsabilidade da diferenciação e sim no resultado da contextualização.

Fiorin (2000) define as modalidades como predicados que sobredeterminam outros predicados, que são os de estado (ser) e o de transformação (fazer), e, ainda, afirma a necessidade em adotar um procedimento dedutivo para estipular as modalidades de base, tendo em vista a variedade dos itens lexicalizados e das possibilidades de enunciação.

A modalidade, como um ato de linguagem, defendida por Koch (2000), é classificável e convencionalizada. Para integrar a ilustração dos tipos de lexicalização possíveis, trouxe os operadores modais citados pela autora:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito 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 ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc. (Ibidem, p. 87).

Importa afirmar que o entendimento da modalização incide sobre todo enunciado analisado e não apenas sobre o marcador linguístico que funciona como modalizador, tendo em vista não ser possível realizar uma análise adequada da modalidade de determinado discurso se a verificação estiver desprendida de todo o conjunto do qual faz parte. Em vista disso, o ensino de Língua Portuguesa meramente alicerçado em concepções e práticas de linguagem que se amparam unicamente na orientação de uma gramática prescritiva, sob a forma de uma leitura decodificada de um texto, não contempla o estudo da modalidade sob uma abordagem epilinguística.

A modalização como uma estratégia é parte da construção do texto, um objeto multifacetado (KOCH, 2001), dotado de intenção comunicativa e de estruturação de conhecimentos. Assim, a concepção que considera o texto como objeto acabado, encarado com um sentido único, não o toma como fruto de um processo complexo de construção social.

Os mecanismos de modalidade são explorados por diversos estudiosos e, como resultado, há um número considerável de trabalhos sobre essa estratégia linguística. Os tipos de modalização devem ser explorados para conduzir melhor o levantamento inicial da teoria compreendida até aqui. Apoiamo-nos no arcabouço observado, nos critérios analisados por Fiorin (2000) para estabelecer as modalidades, e, em especial, na premissa de uma teoria do discurso precisar de uma teoria forte das modalidades. Para a sustentação deste trabalho, utilizamos, sobretudo, os pressupostos acerca da modalização estabelecidos por Castilho e Castilho (2002), nas classes epistêmica, deôntica e afetiva e suas subclasses. Ainda, valemo-nos da teoria acerca da manifestação das modalidades, dos tipos e da sua relação e inserção no processo de produção do enunciado, trazida por Neves (2013).

3.3.1 A modalização epistêmica

As modalidades epistêmicas são, segundo Castilho e Castilho (2002), relativas ao que é verdadeiro: “expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição” (Ibidem, p. 206) e indicam o nível de envolvimento do autor a respeito do teor abordado pelo texto. O efeito modalizador dos marcadores dessa classe pode apresentar-se como um conhecimento, como uma ênfase ou como uma atenuação do conteúdo, e ainda, como apontado, revela o grau de adesão do falante – alto, altíssimo, baixo, baixíssimo.

Interessados na ilustração de como a modalidade epistêmica pode apresentar-se em sentenças que têm possibilidade de serem esmiuçadas para essa finalidade, formulamos os enunciados abaixo a fim de evidenciar esse eixo do conhecimento:

10. As pesquisas foram significativas.
11. *É certo* que as pesquisas foram significativas.
12. *Evidentemente*, as pesquisas foram significativas.

Em 10., o conteúdo é apresentado como um conhecimento, o produtor acredita na verdade do conteúdo e, portanto, demonstra sua adesão. Já em 11. e 12., há uma ênfase do conteúdo assumida pelos predicadores “É certo” e “Evidentemente”. Essa seleção representa uma alta adesão do falante ao conteúdo.

Para Koch (2000), as modalidades epistêmicas relacionam-se ao eixo da crença. A credibilidade e convicção atribuídas a essa modalidade apresentam pontos diferentes. Castilho e Castilho (2002) subdividem essa modalidade em três subclasses: os **asseverativos**, os **quase-asseverativos** e os **delimitadores**.

A modalização epistêmica **asseverativa** é verificada quando o conteúdo da proposição é entendido como verdadeiro ou certo, apresentando-se pelo falante como uma assertiva que não dá abertura a dúvidas, seja em forma de afirmação ou negação. Alguns asseverativos verificados por Castilho e Castilho (2002) são: A) afirmativos: *realmente, evidentemente, naturalmente, [...] seguramente, verdadeiramente, [...] indiscutivelmente, [...] exato, claro, certo, lógico, [...], sem dúvida, mesmo*. B) negativos: *de jeito nenhum, de forma alguma*.” (Ibidem, p. 207).

Essa noção de modalidade factual empregada ao texto jornalístico não garante se o conteúdo de uma notícia, por exemplo, é verdadeiro ou não, mas indica que o redator/jornalista quer marcar o dito como digno de crédito. Conforme Filho (2011), a escrita padronizada pode conduzir o leitor a crer na objetividade e imparcialidade da notícia, mesmo que nem sempre aconteça.

O enunciador, muitas vezes, quer conferir pertinência ao que não se apresentaria, se não fossem acrescentados os asseveradores, que podem criar a ilusão de verdade. Para Neves (2013), “[...] no extremo da certeza há um enunciador que avalia como verdadeiro o conteúdo de seu enunciado, apresentando-o como uma asseveração (afirmação ou negação), sem espaço para dúvida e sem relativização” (NEVES, 2013, p. 172). É o que ocorre no período seguinte, por nós estruturado:

13. É *lógico* que a notícia se espalhou de forma rápida.

No exemplo 13, “lógico” funciona como um adjetivo em posição predicativa e manifesta o estado do enunciador sobre o fato da notícia ter se espalhado de forma

rápida. Ter considerado o fato evidente/ óbvio e utilizar um adjetivo para assim o demonstrar faz parte de uma estratégia para fixar ao discurso uma marca de verdade. Castilho (2016) destaca que certos tipos de adjetivo são destinados a trazer ao discurso essas marcas de veridificação. Exemplos são: “é preciso que”; “é lamentável que” e “é certo que”.

Na modalização epistêmica **quase-asseverativa**, o conteúdo é considerado pelo falante próximo à verdade, como uma suposição que precisa de comprovação. Trata-se de uma possibilidade da qual o falante deposita baixa adesão ao teor: “*talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente.*” (CASTILHO e CASTILHO, 2002, p. 207).

Ao tratar sobre os modos de expressão e graus de modalidade no eixo do conhecimento (epistêmico), Neves (2013) destaca que a língua oferece numerosas possibilidades para dispor de forma reposicionada o possível dentro da avaliação epistêmica: “[...] muitos enunciados oferecem um discurso com marcas do possível, e, no entanto, contêm elementos lexicais que, em princípio, confirmam certeza ao enunciado” (Ibidem, 2013, p. 172), como em:

14. Ele *certamente* vai e, *acredito* eu, surpreenderá a todos.
15. Tenho a *impressão* de que ele tenha contado toda a história à mãe.

Em 14, o advérbio “certamente” assevera a ocorrência “ele vai”, já o verbo “acredito” confere ao enunciado um grau do que é possível ao mesmo tempo em que reconhece suas dúvidas e imprecisões, validando o lugar da sua posição pessoal. Em 15, o substantivo “impressão” demonstra a não certeza do enunciadador sobre o fato de ter sido contada a história à mãe. A falta de conhecimento da verdade é manifestada, mas o grau de possibilidade é selecionado pelo falante de forma a conferir a relevância que deseja ser fixada pelo coenunciador.

Essa estratégia de seleção aos níveis de possibilidade em um texto jornalístico, por exemplo, sobreavisa o leitor de que, embora haja (grandes) chances da informação ser verdadeira, o noticiário preserva sua face ao deixar um traço de não certeza, de possibilidade do não factual:

16. Homem *teria* recebido R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)⁵

17. WhatsApp *deve* deixar de notificar quando alguém sai de um grupo⁶

Nos exemplos 16. e 17., enunciados de manchetes, é possível perceber que os verbos “teria” e “deve” evidenciam a não certeza dos noticiaristas em relação aos fatos que noticiam. O uso do futuro do pretérito, sobretudo, lança dúvidas sobre a realização da ação ao mesmo tempo em há um resguardo da possibilidade de o noticiado não ser uma verdade, pela utilização de um quase-asseverativo, o que realça a eventualidade.

No que se refere aos tipos textuais, por exemplo, Neves (2013, p. 217-218) declara que, conforme verificado em pesquisas, em textos de caráter narrativo e argumentativo, sobretudo o argumentativo, há uma predominância pela modalidade epistêmica. Acentuamos que essas tipologias são características dos textos jornalísticos – notícia, artigo de opinião e carta de leitor. A autora afirma, ainda, por meio de análise de textos que efetuou, que a linguagem jornalística é uma das que mais utiliza o “emprego dos adjetivos *(im)possível*, *(im)provável* e dos advérbios *possivelmente* e *provavelmente*, com valor epistêmico”.

Quanto à modalização epistêmica **delimitadora**, o locutor em conexão com o interlocutor procura construir um campo no qual a significação do conteúdo deve ser entendida. Para Castilho e Castilho (2002, p. 207), os delimitadores estabelecem os limites dentro dos quais se deve conceber o conteúdo e “[...] implicam uma negociação entre os interlocutores, necessária à manutenção do diálogo.”. Os seguintes delimitadores podem ser identificados: “*quase, um tipo de, uma espécie de, em geral, [...], basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj., geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente.*” (Ibidem).

⁵ Manchete retirada da revista Uol e utilizada na elaboração das atividades disponíveis em nosso e-book. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/02/02/apresentador-agredido-rs.htm>. 2 fev. 2022. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁶ Manchete retirada da revista Capricho e utilizada na elaboração das atividades disponíveis em nosso e-book. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/whatsapp-deve-deixar-de-notificar-quando-alguem-sai-de-um-grupo/>. 1º jul. 2022. Acesso em: 2 jul. 2022.

Na modalização delimitadora, o enunciador, de certa forma, atribui ao item lexical condições para que a ocorrência seja verdade, conferindo uma autoridade maior que a dos quase-asseverativos.

Discorremos aqui sobre a possibilidade de o enunciador manifestar sua posição que recai predominantemente em modalizadores com valor de advérbio, no entanto, analisamos até agora também que esse fenômeno pode movimentar diferentes itens linguísticos. Os autores Castilho e Castilho (2002, p. 206-207) estabelecem que os modalizadores asseverativos podem ser simbolizados pelos predicadores “eu sei [com certeza] que [...]”, os quase-assertivos por “eu acho”, “eu suponho”, “é provável que [...]” e os delimitadores pelo predicador complexo “digamos que, do ponto de vista [...]”. Neves (2013), diferentemente de Castilho e Castilho (2022), não traz tão formalmente as subdivisões da modalização epistêmica, mas considera as manifestações no extremo da certeza (precisão) e no campo da não certeza (imprecisão).

3.3.2 A modalização deôntica

As modalidades deônticas referem-se àquilo que se deve fazer, como uma ocorrência obrigatória. Para Koch (2001, p. 78), referem-se ao eixo da conduta “[...] à linguagem das normas [...]”. Ao utilizar essa modalidade, o enunciador espera de seu coenunciador um reflexo, sob a forma de uma atitude, o que constitui com ele um vínculo de moralidade.

Como forma de elucidar, na sentença por nós pensada:

18. Você *deve* estudar.

o enunciador usa o predicador “deve” não apenas para trazer um teor de exigência, mas, sobretudo, porque aguarda uma posição de quem se dirige. O mesmo ocorre nas sentenças:

19. Você, *necessariamente*, *tem que* estudar.

ou

20. Você *deve* estudar para alcançar a primeira classificação.

O modalizador “necessariamente”, em 19., acentua a noção de obrigatoriedade atribuída pelo predicador “tem que”, atuando fortemente sobre o coenunciador. Já o modalizador “deve”, em 20., seguido da finalidade da determinação lançada, realça a necessidade da ação ao mesmo tempo em que fundamenta o teor argumentativo do discurso.

Os enunciados (18, 19 e 20) apresentados exemplificam a ideia de que uma mesma modalidade (nesse caso, a deôntica) pode se manifestar sob modalizadores distintos. É importante destacar que, da mesma forma, um mesmo recurso linguístico pode apresentar outras modalidades. No enunciado “Ele *deve* aparecer no evento.”, o verbo modal “deve” atua em diferentes significações: 1) há uma possibilidade para que a pessoa referida pelo enunciador apareça, e; 2) há uma exigência para que a pessoa referida apareça, o que permite que o elemento “deve” possa ser trocado por “tem que”. Percebemos então que apenas o contexto enunciativo pode eliminar a dualidade ou ambiguidade de sentidos.

Conforme Castilho e Castilho (2002, p. 208), podem ser identificados os seguintes modalizadores deônticos: “*obrigatoriamente, necessariamente*”. Sob outras formas também mencionadas pelos autores em outras construções destacamos as formas: *é obrigatório, é uma necessidade, tem que e é preciso*.

A utilização dos advérbios modalizadores em grande parte das exemplificações trazidas, como já mencionado, não é uma particularidade da modalização, a qual não se apresenta sob a forma de seleção única. Qualquer modalizador pode atuar nessas esferas da língua. Neves (2013, p. 174-175) acentua a importância dos verbos na modalização deôntica: “*Temos que* admitir [...]”; “O senhor *não pode* [...]”; “[...] Você *tem que* ter cuidado [...] (obrigação moral, interna, ditada pela consciência) e “[...] *vai ser necessário* um representante”; “[...] *têm por obrigação* [...]” (obrigação material, externa, ditada pela imposição de circunstâncias externas).

3.3.3 A modalização afetiva

As modalidades afetivas indicam, além de um juízo de valor, a forma como o enunciador deseja que leiam a proposição. Para Castilho e Castilho (2002, p. 208), tais modalizadores: [...] verbalizam as reações emotivas do enunciador em face do conteúdo proposicional [...]”. Nascimento (2013) se refere à modalização afetiva como modalização avaliativa, tendo em vista que para além da expressão do que é sentido ou de emoção, a modalização afetiva estabelece uma avaliação ou ponto de vista do sujeito falante.

Exemplificando o teor emotivo, no enunciado:

21. “*Surpreendentemente* a encomenda chegou antes do feriado.”

Há a demonstração de uma predicação dupla, tendo em vista que ao mesmo tempo em que qualifica, expressa uma avaliação sobre o conteúdo, pois o enunciador tanto demonstra estar surpreso pela encomenda ter chegado antes do previsto, quanto era inesperada a chegada da encomenda.

Castilho e Castilho (2002) subdividem em dois grupos os modalizadores afetivos: A) modalizadores afetivos **subjativos**, os quais apresentam uma predicação dupla, a do falante diante da proposição e a da própria proposição: “como em *felizmente, infelizmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente*.” (Ibidem, p. 208), exemplificado acima e; B) modalizadores afetivos **intersubjetivos**, os quais apresentam uma predicação vista como simples, tendo em vista que o enunciador assume a predicação diante de seu interlocutor a respeito do conteúdo da proposição: “como em *sinceramente, francamente, lamentavelmente, estranhamente*.” (Ibidem, p. 208). Para uma explicitação de como é utilizada a modalização afetiva no jornalismo, sobretudo o esportivo, incluímos, a título de exemplo, o fragmento de uma notícia da categoria esportes extraída do jornal A Gazeta, que cobre acontecimentos e temas do Espírito Santo:

22. “*Curiosamente*, Richarlison é o segundo jogador natural de Nova Venécia, Região Noroeste do Espírito Santo, a disputar a Liga dos Campeões.”⁷

O modalizador “curiosamente” ilustra a função emotiva da linguagem tendo em vista que o enunciador expressa uma avaliação apoiada na sua percepção sobre a proposição. A sensação de ser admirável/ curioso/ inesperado o rapaz ser o segundo jogador da cidade citada a disputar a Liga dos Campeões mostra que o noticiarista verbalizou sua impressão/ sentimento a respeito do conteúdo.

Exemplificamos o arranjo de modalização afetiva intersubjetiva com o enunciado:

23. “*Francamente*, a moça sempre foi incoerente.”.

Nesse enunciado, a modalização da marca “francamente” é uma predicação simples, considerando que é reconhecida pelo enunciador diante do coenunciador em relação ao conteúdo da preposição (a moça ter sido sempre incoerente). Só é concebível a interpretação de que o falante se considera franco ao afirmar que a moça sempre foi incoerente.

Destacamos ao finalizar esta seção que o estudo dos diferentes recursos linguísticos na manifestação da modalização tem como intuito expandir as discussões sobre o universo de aplicação pela abordagem das diversas possibilidades de valores, acepções e significações que esta pesquisa propõe. Entendemos que o sujeito que fala/escreve utiliza marcadores das suas intenções e atitudes e deve, à vista disso, usar esse instrumento de forma consciente e apropriada ao gênero e circunstância de comunicação, assim, poderá atender os objetivos que têm em mente no momento de construir seu discurso.

Ressaltamos, finalizando este capítulo, que pela manifestação das modalidades apresentar-se por diferentes meios linguísticos, em diferentes graus/ajustes, por consequência, implica uma extensa gama de efeitos de sentidos. A título de exemplo,

⁷ Fragmento retirado da notícia: “Disputar a Liga dos Campeões é um sonho”, afirma o capixaba Richarlison” publicada no jornal A Gazeta. 7 de set. 2022. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/futebol/disputar-a-liga-dos-campeoes-e-um-sonho-afirma-o-capixaba-richarlison-0922>>. Acesso em: 8 set. 2022.

o texto em organização informativa, que é um dos mais explorados neste estudo, conforme assinala Neves (2013), apresenta diferente seleção de tipos modais. A descrição dos modalizadores realizada até aqui partiu do comportamento sintático-semântico desses itens, das presumíveis intenções do enunciador e das formas como as sentenças podem ser processadas pelo coenunciador. A seguir, no capítulo 04, apresentamos o caminho metodológico idealizado para nossa pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, tratamos da estratégia metodológica adotada em relação à abordagem, à natureza, ao contexto, ao perfil dos participantes, aos procedimentos e ao método de análise dos dados necessários à efetivação desta pesquisa de natureza qualitativa. Para isso, dispomos sobretudo dos pressupostos teóricos apontados por Biklen e Bogdan (1994) e André e Ludke (1996) e suas contribuições acerca da pesquisa qualitativa no campo da educação com a inserção do pesquisador no contexto social humano.

4.1 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Para este estudo, o caminho metodológico se deu por uma abordagem qualitativa inspirada na metodologia de uma pesquisa participante, pois nossa investigação pressupõe a inserção em contextos onde os objetos e sujeitos da pesquisa não produzem dados a partir da quantificação, no entanto, eles estiveram em constante interação com a pesquisadora, que se constituiu parte integrante do seu objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa também pode ser chamada de naturalista, tendo em vista que estuda situações ocorridas de forma natural em um ambiente, considerando que os traços e as expressões das pessoas são referenciados e analisados nas circunstâncias em que aparecem (BIKLEN; BOGDAN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1996).

A fim de buscar soluções e procedimentos que contribuíssem na superação de possíveis obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora atuou também como professora da turma de que se trata para se observar e observar os demais envolvidos no estudo. À vista disso, os procedimentos para produção e análise de dados desta pesquisa qualitativa, subordinaram-se à condição interpretativa, à viabilidade teórica e à aplicabilidade educacional.

Por estar situada dentro do contexto dos participantes, a nossa pesquisa empírica subordinou-se à experiência desses sujeitos que, juntamente com a pesquisadora, estiveram envolvidos de forma direta no contexto de análise, que, neste caso, é o

escolar. As técnicas interpretativas propuseram-se a descrever os integrantes desse sistema de significados e detalhar o percurso e as oportunidades de compreensão das circunstâncias a que o ambiente e os objetos de análise estiveram submetidos. Biklen e Bogdan (1994), ao tratar da observação participante, pormenorizam cinco aspectos da investigação qualitativa que incidem na vida educativa, que são:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa (sic) de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva; [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 47-50).

Os parâmetros aplicados promovem uma reflexão sistemática do professor acerca do ambiente, dos integrantes e, sobretudo, sobre a prática de ensino e as condições, possibilidades de desenvolvimento em favor da inovação no exercício da docência.

Ao considerar que o processo é mais expressivo do que o resultado, levamos em conta, remetendo-nos a esta pesquisa, que a reflexão oportunizada pelas aulas de Língua Portuguesa no decorrer das oficinas organizadas sob a abordagem epilinguística, possibilitou estabelecer uma transformação gradual e contínua como desígnio da investigação. Nesse sentido, os detalhes, as incertezas, as retomadas e as circunstâncias são eixos deste estudo. Para Biklen e Bogdan (1994), as estratégias qualitativas representam a forma como as expectativas se traduzem nos procedimentos, atividades e interações diárias.

Os métodos qualitativos foram aplicados em um recorte temporal-espacial e talvez não possam ser generalizados a outros contextos sem as adequações necessárias. Ludke e André (1996) argumentam que os dados são construídos a partir da interrogação e que não é possível haver uma separação entre o pesquisador, o sujeito da pesquisa e seu objeto de análise, não sendo provável, dessa forma, uma neutralidade científica, pois a investigação está envolta necessariamente em fenômenos que conhecemos e nos efeitos desse conhecimento.

4.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Do ponto de vista empírico, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Zacheu Moreira da Fraga”, situada em um distrito do município de Cachoeiro de Itapemirim (ES).

A escola, criada em 1996, pelo decreto 182c, de 20 de maio de 1966, tinha como nome Escola Reunida de Soturno⁸. Em 1970, tal instituição de ensino foi transformada em Grupo Escolar “Vargem Grande de Soturno” e, posteriormente, foi designada com o nome do fazendeiro e juiz distrital, Sr. Zacheu Moreira da Fraga, por votação.

Embora distante da sede do município, o distrito onde a instituição está localizada é industrializado, com inúmeras empresas de beneficiamento de pedras ornamentais espalhadas pelos arredores, sendo, portanto, parte dos estudantes, filhos de operários das indústrias, comerciantes ou microempresários. Grande parte do alunado é composta por crianças e adolescentes carentes, que fazem parte de famílias numerosas. Há um significativo número de alunos que são filhos de pessoas desempregadas, tendo, portanto, carência afetiva e material. Observamos também que muitos alunos, ainda jovens, estudam à noite pela necessidade de trabalhar durante o dia.

A escola⁹ oferta Ensino Fundamental II nos períodos matutino e vespertino; Ensino Médio no período matutino e; EJA 2º e 3º Segmentos no período noturno. Há um total de 594 alunos distribuídos nos três turnos. Para atender a esse público, a escola conta com 46 servidores, sendo, desses, 33 professores.

Em decorrência da implementação do Novo Ensino Médio, em 2022, a instituição passou a ofertar os cursos técnicos profissionalizantes de energias renováveis e técnico em vendas, considerando, sobretudo, a demanda local com suas

⁸ Fonte: PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2021) – E.E.E.F.M. “Zacheu Moreira da Fraga”.

⁹ A instituição enfrentou – durante o período de aulas na forma on-line, por atividades pedagógicas não presenciais e de forma híbrida, oriundo da pandemia da COVID-19 – bem como continua enfrentando – após o retorno das aulas presenciais – contínuas faltas injustificadas e abandono escolar. Muitos estudantes justificam a necessidade em trabalhar para auxiliar na renda familiar.

particularidades de trabalho, concentrada no setor de extração e venda de rochas e em pequenos comércios.

Quanto à infraestrutura¹⁰, na escola há internet banda larga e rede *Wi-Fi* – cuja conexão não abrange todos os pontos da escola, por isso não possibilita um trabalho efetivo com as tecnologias. A planta física conta com 1 refeitório, 1 biblioteca, 1 sala de atendimento educacional especializado, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 laboratório de ciências, 1 pátio descoberto, 1 sala dos professores dividida com o setor pedagógico, 1 sala da gestão escolar, 1 sala do setor de coordenação, 1 secretaria e 12 salas de aula, nas quais estão sendo instalados datashow e televisão.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha desses sujeitos se deve ao fato de que eles estão mais próximos do Ensino Médio e precisam reunir conhecimentos que os auxiliem nas práticas de leitura e na produção textual, para serem proativos frente aos desafios e habilidosos nas operações com e sobre a linguagem já que estão na condição de sujeitos em formação, prestes à integralização de um nível de ensino.

O grupo participante tem um total de 27 (vinte e sete) alunos matriculados, com idade entre 14 a 16 anos. Todos, de forma majoritária, frequentam assiduamente às aulas. Nas aulas, é possível afirmar que há certa relutância dos estudantes em fazer produção escrita, principalmente se for escrita que explore a criatividade. Entendemos o porquê de tal resistência, pois para falar na escrita é preciso refletir sobre todos os conhecimentos linguísticos, gramaticais e de criação, o que faz muitos estudantes se sentirem desqualificados e, às vezes, pouco motivados a (re)construírem a representação escrita e desenvolverem-se pouco a pouco por meio da linguagem.

¹⁰ Desde o final de 2021, a E.E.E.F.M. “Zacheu Moreira da Fraga” passa por uma reforma de manutenção e reparo da estrutura.

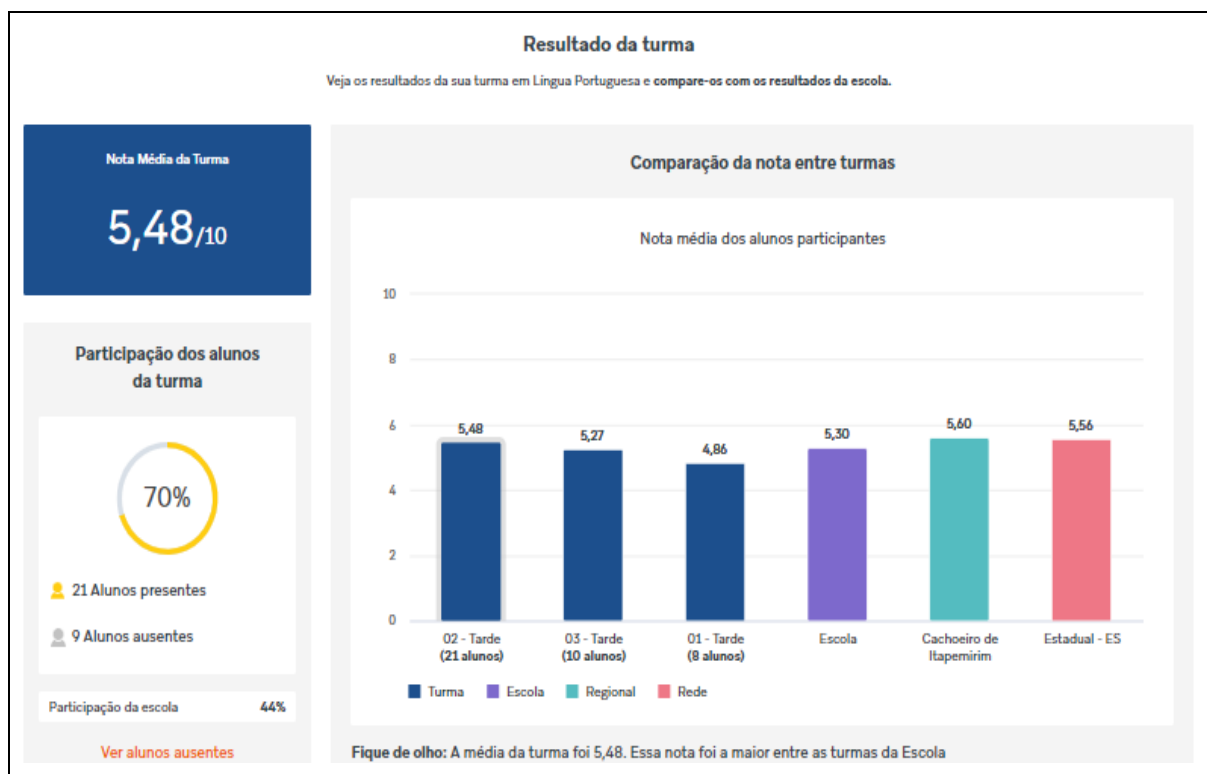
O que ocorre gradual e demorado, torna-se, muitas vezes, desinteressante para os adolescentes e esse desinteresse para o desenvolvimento criativo mostrou-se mais acentuado durante o período pandêmico 2020-2021 e parece que se estende ao momento atual. Ainda hoje é comum os alunos, diante de uma proposta de produção textual, verbalizarem ideias como: “não sei nem como começar.” e “não tenho o que escrever.”, mesmo que estratégias de produção, noção de gênero textual e a tematização no texto tenham sido sistematicamente exploradas.

Fica sempre evidenciado na nossa convivência com a turma, que qualquer produção que não parta naturalmente de uma necessidade e interesse do sujeito, torna-se incômoda, tendo em vista que diariamente, nas redes sociais, quando há o desejo de manter relações com pessoas, são produzidos textos jornalísticos confortáveis e espontaneamente, tendo em vista a ânsia por tentar mostrar situações e envolver a pessoa que lê.

O conjunto de alunos da turma interage de forma dinâmica nas diversas situações de aprendizagem, alguns alegam estar interessados em ingressar no Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), por ser o ensino em tal instituição considerado referência em educação; outros falam em permanecer na escola, porque, conforme citado, iniciou a oferta dos cursos de técnico em vendas e em energias renováveis.

No que se refere a habilidades desenvolvidas na turma, apresentamos a seguir alguns resultados por meio de relatórios compreendendo o ano de 2021 e o início de 2022 – a turma que integra a nossa pesquisa é a turma 02 na figura 01:

Figura 1: Resultado diagnóstico do 8º ano de 2021



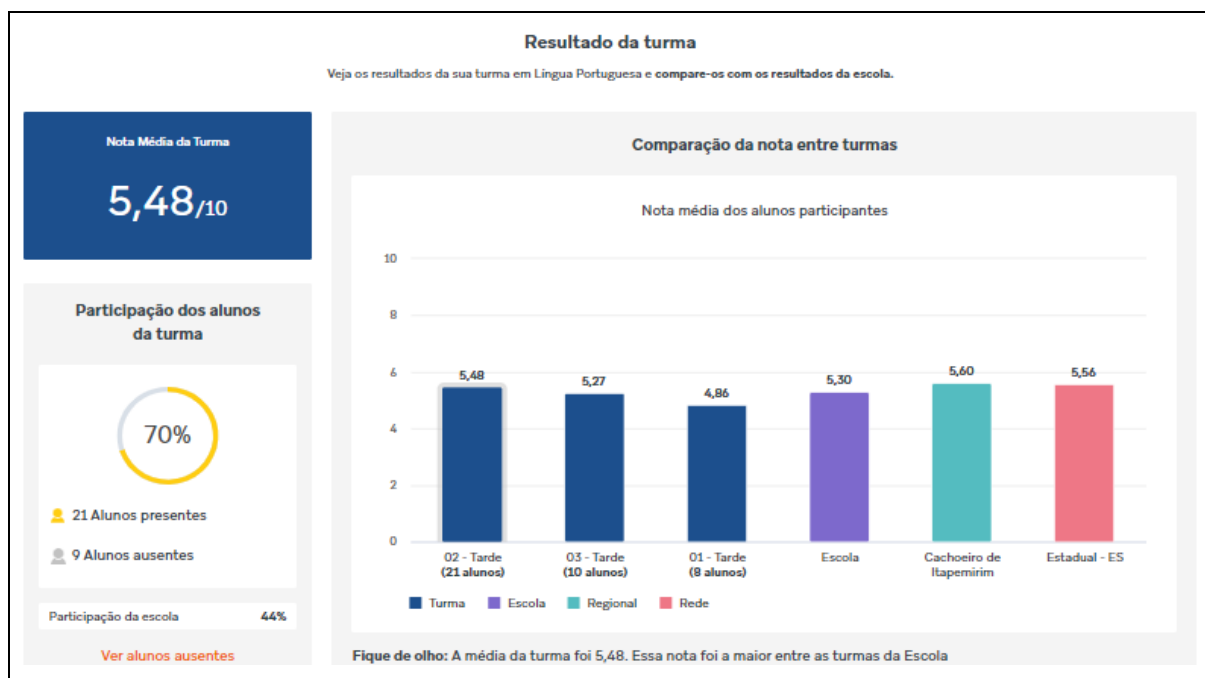
Fonte: Foco Escola¹¹ (2022).

Pela figura 1, é possível perceber que a nota média da turma, ainda que não tenha alcançado a média do município e do estado, foi a mais alta da escola. Embora tenha tido a maior taxa de participação entre a série, ainda é possível verificar que quase 1/3 dos alunos não realizaram este instrumento avaliativo, o que é um número considerável, pois não contempla o resultado integral do grupo.

Os resultados apontam ainda o desempenho dos alunos distribuído por: 1. Abaixo do básico; 2. Básico; 3. Proficiente e; 4. Avançado:

¹¹ Disponível em: http://focoescola.com.br/diagnostica/2531/retrospective/school/32053860/turma?edition_id=14&grade_id=8&subject_id=11&classroom_id=3221100005213. Acesso em: 8 jan. 2022.

Figura 2: desempenho do 8º ano (turma 02) em 2021



Fonte: Foco Escola¹² (2022).

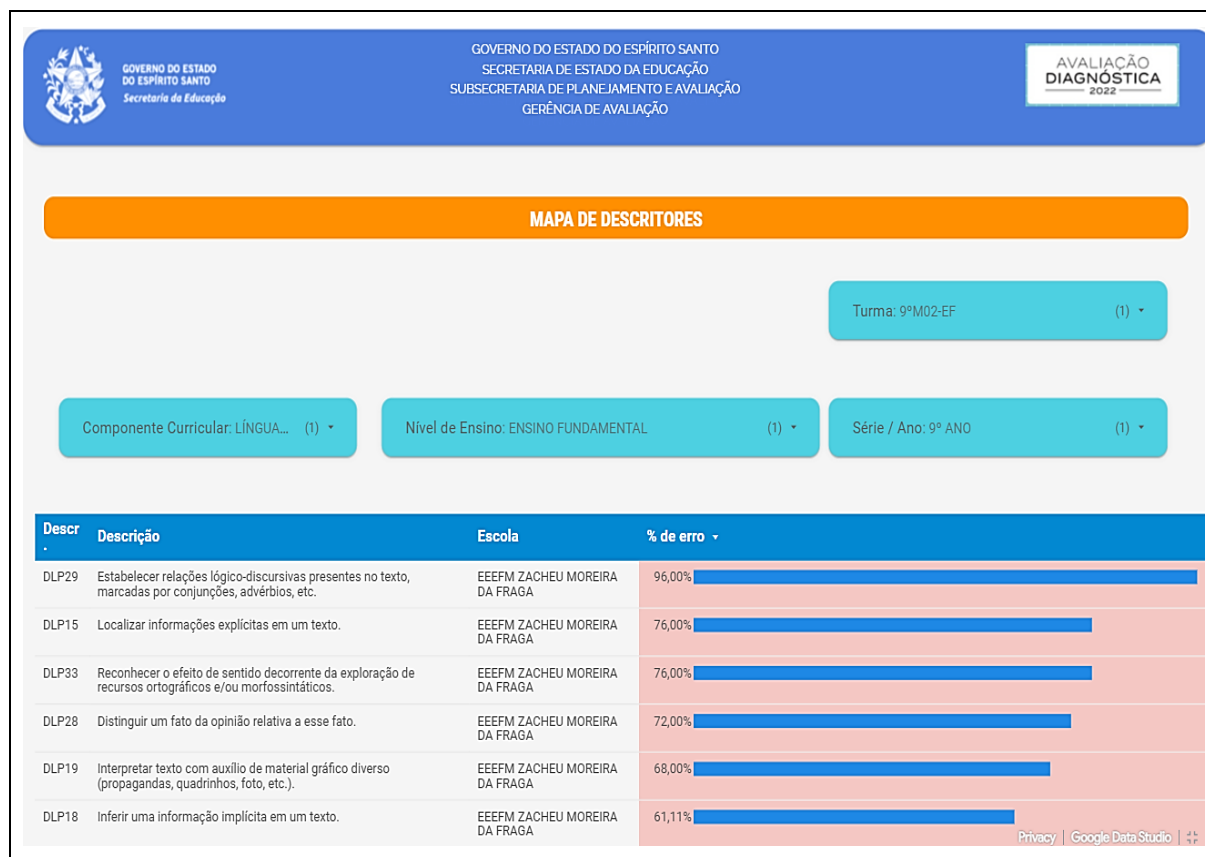
A figura 2 evidencia que, entre os participantes, 12 alunos têm taxa de acerto acima do proficiente ou avançado, o que representa um número acima da metade da turma.

No período da realização do diagnóstico, a escola ainda adotava, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, o revezamento de alunos, inicialmente realizado com metade da turma por semana e passando, posteriormente, a ser realizado com metade da turma por dia. O ensino era realizado de forma híbrida – presencial e on-line, via *Google Classroom* –, o que deu espaço para que alguns alunos comesçassem a trabalhar informalmente de forma a contribuir com a renda familiar, que foi minimizada durante o período pandêmico. Devido ao trabalho, o envolvimento no cumprimento das tarefas propostas foi comprometido e hoje, a escola ainda busca meios para fazer os alunos retornarem, efetivamente, aos estudos.

¹² Disponível em: http://focoescola.com.br/diagnostica/2531/retrospective/school/32053860/turma?edition_id=14&grade_id=8&subject_id=11&classroom_id=3221100005213. Acesso em: 8 jan. 2022.

Os resultados de uma avaliação diagnóstica de 2022 da mesma turma que em 2021 era 8º ano, apresentam uma relação das habilidades/descriptores com maior porcentagem de erro:

Figura 3: porcentagem de erro do 9º ano em 2022



Fonte: Pruvo¹³ (2022).

Conforme a figura 3, é possível verificar as seis principais habilidades com maior porcentagem de erro da turma. Consideramos que “Estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.” e “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.”, em 1º e 4º lugar com a maior porcentagem de erro, são habilidades diretamente ligadas à temática aqui explorada, o que permite acentuar a importância do trabalho com a modalização discursiva na referida turma.

¹³ Disponível em: https://professor.pruvo.app/reports/view/%7B%22ds83.school_name_param%22%3A%22EEEFM%20ZACHEU%20MOREIRA%20DA%20FRAGA%22%2C%22ds63.school_name_param%22%3A%22EEEFM%20ZACHEU%20MOREIRA%20DA%20FRAGA%22%7D. Acesso em: 19 mar. 2022.

4.4 A PESQUISA EMPÍRICA E SEUS PERCURSOS

A nossa pesquisa empírica foi feita por meio da aplicação e análise de uma sequência de atividades relacionadas à modalização, em forma de oficinas, junto aos alunos participantes. Essa sequência serviu para compor o caderno pedagógico que é o produto educacional resultante desta pesquisa.

A produção de nossa sequência de atividades que configura o caderno pedagógico digital foi pensada para que os estudantes, gradualmente, pudessem, ao se comunicar; ler e produzir textos de quaisquer modalidades, despertar a consciência sobre as marcas observáveis no discurso dos outros e que deixam transparecer nos próprios discursos, bem como possam perceber nos enunciados a presença do sujeito da enunciação. Nesse sentido, permitir que os outros sujeitos estejam a par de suas posições frente às mensagens enunciadas passaria a ser, na percepção dos educandos, uma opção. O demonstrar, demonstrar sutilmente ou o não demonstrar são escolhas do sujeito enunciador que são trabalhadas nas nossas oficinas.

A primeira versão das atividades foi apresentada a estudantes do curso de licenciatura em Letras-Português, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, na modalidade a distância. Os futuros docentes fizeram uma análise de teor valorativo de modo a contribuir para a melhoria do conteúdo e ampliação do conjunto de atividades.

Na elaboração, privilegiamos textos jornalísticos de modo a evidenciar os índices de modalização mais perceptíveis – visíveis em textos de ordem argumentativa, como o artigo de opinião – e mais controlados – como se pode verificar em notícias e reportagens. Ainda assim, utilizamos também outros textos de forma a dar mais familiaridade ao contexto de abordagem do conteúdo e tornar o conhecimento mais próximo dos estudantes, uma vez que eles diariamente interagem por meio de representações enunciativas diversificadas. A combinação de textos variados nas atividades possibilitou uma inserção mais prudente e objetiva do leitor no mundo hodierno, haja vista que, conforme assinala Koch (2001), os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas sociocognitivamente existente.

A análise crítica foi realizada no período de 29 de novembro a 13 de dezembro de 2021 por 93 graduandos do curso de Licenciatura Letras Português. Os futuros docentes se distribuíram em 29 grupos, em 5 polos de apoio presencial (Aracruz, Baixo Guandu, Bom Jesus do Norte, Conceição da Barra e Vila Velha) para responder à atividade relacionada a nossa pesquisa. Essa atividade consistiu em uma tarefa intitulada “Analisando a modalização na produção de texto”, proposta pela disciplina Estágio Supervisionado II, por meio da plataforma Moodle. Em tal tarefa, após estudarem uma unidade relacionada à abordagem epilinguística no ensino da linguagem, os alunos de Letras precisavam responder aos seguintes questionamentos: 1) O exercício potencializa a capacidade de o aluno produzir textos? 2) O que deveria ser mudado no exercício para o aluno, de fato, operar com a linguagem?

Por meio do ambiente virtual Moodle, os estudantes receberam a proposta e puderam fazer a devolutiva, em formato pdf ou word, suas considerações e sugestões sobre a atividade enviada, de forma que respondesse especialmente aos questionamentos formulados na tarefa. Destacamos algumas respostas para se ter noção da contribuição dos alunos da Licenciatura Letras:

As questões 1 e 2 referentes a parte I, intitulada “Análise do texto dissertativo-argumentativo”, potencializam a capacidade do aluno em suas produções de textos, pois fazem com que o educando escreva o que conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive. Logo, produzir texto consiste em um ato social em que alguém diz algo a outro alguém não somente para ser avaliado, mas para posicionar-se sobre determinada questão, para interagir com o outro que o cerca. Da mesma forma, as questões da parte II nomeada “Evidenciando a modalização na escrita” auxiliam o aluno a produzir textos porque exercitam indicadores de argumentação encarregados de revelar o ponto de vista assumido pelo falante e assegura o modo como ele elabora o discurso. Assim como também as questões da parte III da sequência didática, “A modalização associada a outros temas”, auxiliam o aluno nas produções de seus textos, posto que sejam atividades que apresentam elementos implicados no processo de construir textos, ou seja, trabalham todos os sentidos produzidos e todos os efeitos possíveis dos vocábulos envolvidos no texto tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico.

Talvez pudesse ter sido explorada mais a questão da leitura pois é através da leitura e nesse caso estamos falando de leitura de diferentes gêneros textuais, que vai proporcionar ao aluno ser um sujeito crítico. É importante que o professor ofereça leituras que se aproximem ao cotidiano do aluno, ou seja, que fazem parte de seu contexto de vida e de seu cotidiano.

(GRUPO 4, Polo Conceição da Barra, ES)

A partir dos apontamentos realizados pelos grupos, pudemos direcionar de forma mais acertada principalmente as atividades criadas a partir desta inicial. Esse e outros grupos mencionaram o trabalho com a exploração de outros gêneros textuais. Utilizamos, portanto, uma diversidade maior de gêneros, como charge, poema e audiovisual, a fim de aproximar o trabalho com a multiplicidade de formas que os textos se apresentam diariamente.

O exercício não só potencializa a capacidade de o aluno produzir textos como também auxilia a fazê-lo de modo mais aprimorado no que diz respeito a textos dissertativos – argumentativos, pois auxilia na produção de textos coerentes e coesos, com elementos modalizadores que facilitam o entendimento por parte do leitor (clareza).

Não mudaríamos os exercícios, pois entendemos que essas atividades operam efetivamente a linguagem, mas diversificaríamos os exercícios (como forma de abordar a modalização em sala de aula), apresentando aos alunos alguns exemplos de textos opinativos – os artigos de opinião – escritos por jornalistas e/ou especialistas em áreas diversas a fim de introduzir e propor um debate sobre o perigo da disseminação de *Fake News*, que é defendida por alguns como sendo Liberdade de Expressão.

Algumas “provocações” poderiam ser levantadas, como: “Até onde vai essa tal liberdade de expressão?”; “Como verificar a veracidade da informação veiculada?” e “O quão nocivas podem ser tornar essas notícias para as demais pessoas?”. O professor enquanto mediador de tal debate, que no atual contexto é de grande importância, instigaria os discentes a pesquisar por textos que se enquadram como “discursos com juízo de valor”, levando-os a elaborarem outros textos opinativos baseados em suas pesquisas.

(GRUPO 10, Polo Bom Jesus do Norte, ES)

Como forma de acolher a sugestão do grupo anterior e incorporar a exploração dos textos opinativos nas oficinas seguintes, fizemos uso de artigos de opinião publicados em revistas para se trabalhar posicionamento crítico e o sentido das palavras selecionadas pelo articulista, além de usar o texto charge para reforçar a diferença entre fato e opinião.

Interpretação, repetição, explicação do que está sendo dito e o processo de negociação de sentido são fenômenos que refletem o exercício epilinguístico. Portanto, os alunos podem usar essas atividades para dominar as habilidades de uso da língua em situações interativas específicas, compreender e produzir enunciados, e observar a diferença entre uma forma e outra de expressão.

Para o aluno operar com de fato com a linguagem, proporia mais textos semelhantes como na 1ª atividade, onde uma aluna do 3º ano do ensino médio, em 2019, traz um texto argumentativo dissertativo. A escrita de uma colega proporciona uma identidade no aluno, onde consegue se conectar melhor com o texto lido. Claro que a diversificação de textos também é importante, entretanto a quantidade de atividades como a 1ª seria mais bem-vinda na proposta de análise textual. Como em Geraldi (2012: 88), que destaca a respeito da leitura e produção “Esse autor denuncia que, na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial, ou seja, o aluno não é

produtor de seu próprio discurso, tornando-se um mero reprodutor do discurso do professor”. Ou seja, é importante para o aluno ter afinidade com os textos, afim de se ter maior prazer na leitura e por seguinte nas produções, que ficariam bem fáceis de perceber os recursos linguísticos utilizados.

(GRUPO 5, Polo Aracruz, ES)

A partir das observações, recomendações e considerações dos grupos de estudantes, pudemos ajustar a abordagem e ampliar a temática das questões. Pela sugestão supracitada, utilizamos na construção das oficinas seguintes mais textos de autoria dos próprios estudantes para se trabalhar as marcas de opinião. A seguir seguem os conjuntos de atividades que integram o caderno pedagógico e foram utilizados na pesquisa empírica junto aos estudantes do Ensino Fundamental. Inclusive, seguindo sugestões dos graduandos, estruturamos a 1ª oficina: “Que noções eu carrego?”, como forma de diagnosticar os conhecimentos dos estudantes da turma participante da nossa pesquisa, um 9º ano do EF. Parte das oficinas aplicamos em março de 2022, antes do exame de qualificação. Quanto às demais oficinas foram trabalhadas no segundo semestre de 2022. Destacamos, ainda, que a oficina 3, integralmente como é apresentada, foi disponibilizada para apreciação crítica dos estudantes de Letras e passou por reestruturação.

No próximo capítulo apresentamos, portanto, o roteiro de análise e a sequência de atividades com as respectivas observações.

5. A MODALIZAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

Na busca por respostas que nos ajudassem a realizar práticas de leitura e escrita voltadas ao conhecimento do aluno sobre a modalização para levá-lo a usar tal recurso linguístico com propriedade, continuamos nossa pesquisa investindo em um trabalho mais prático junto a uma turma do Ensino Fundamental, de uma escola pública, conforme descrições feitas no capítulo 4 deste trabalho.

O nosso objetivo ao longo de toda a pesquisa foi entender a modalização discursiva e os sentidos decorrentes dela em enunciados, sobretudo em textos jornalísticos, para fazer conscientemente operações de linguagem e para atingi-lo realizamos uma pesquisa empírica por meio de um trabalho prático, como mencionado no parágrafo anterior. Na investigação utilizamos a sequência de atividades que compõem as oficinas, resultada dos exercícios submetidos à análise crítica dos graduandos do curso de Letras-Português, na modalidade a distância do IFES – Instituto Federal do Espírito Santo, após reestruturação com base nas sugestões recebidas.

Para facilitar a nossa explanação dentro de uma sequência, dividimos o material em oficinas, utilizamos na pesquisa um total de seis. Essas, após terem sido trabalhadas na pesquisa empírica, foram analisadas observando-se os seguintes aspectos:

- 1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade – se houve ou não motivação e se houve dúvidas no desenvolvimento da tarefa;
- 2) possibilidades de compreensão – se foi alcançado o campo máximo ou níveis satisfatórios de compreensão da atividade;
- 3) relação de opinião e provocação da abordagem – foi possível identificar opinião nos textos abordados? As temáticas abordadas na leitura contribuem para construir novas opiniões?

Na sequência descrevemos cada oficina e apresentamos os resultados das nossas análises decorrentes dos resultados obtidos.

5.1 OFICINA I - QUE NOÇÕES EU CARREGO?

A – Dados do Planejamento

Assunto	Noções inconscientes sobre modalização
Duração	2 aulas de 50 minutos
Objetivo	Diagnosticar se os estudantes são capazes de visualizar marcas de opinião em textos de gêneros e funções distintas, bem como se conseguem operar com a linguagem ao realizar mudanças vocabulares de sentido aproximado.
Metodologia	Leitura e análise de intenções em textos informativo e de opinião
Recursos	Textos I e II xerografados ou reproduzidos (Datashow/TV).
Avaliação	Observância das respostas orais e escritas para diagnosticar os conhecimentos prévios sobre traços de pensamento do enunciador.

B – Desenvolvimento

Leia atentamente e analise os textos I e II

TEXTO I

Espécie de planta descoberta na Amazônia já está ameaçada de extinção

"Tovomita cornuta" é encontrada no nordeste do Amazonas e seu habitat está em risco devido à expansão urbana não planejada, ao desmatamento e à extração de areia para a construção civil

Uma nova espécie da flora brasileira foi descoberta na região Norte do país durante uma pesquisa ecológica inédita feita por cientistas do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A *Tovomita cornuta*, uma árvore de pequeno porte já considerada ameaçada de extinção, está descrita em um estudo publicado na revista *Acta Botanica Brasilica* nesta quarta-feira (16). [...]

AGÊNCIA BORI. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Biologia/noticia/2022/02/especie-de-planta-descoberta-na-amazonia-ja-esta-ameacada-de-extincao.html>>. 16 fev. 2022. Acesso em: 18 fev. 2022

TEXTO II

“Deviam ensinar educação nutricional antes da financeira... Pq hoje um hambúrguer ultraprocessado é mais barato que um alimento saudável”

Comentário realizado na rede *instagram* em uma publicação da Revista Galileu acerca da reportagem intitulada “Finanças na Escola”, de 31 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CZZveoGjxZC/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 18 fev. 2021.

1. Informe qual dos textos apresenta traço(s) da opinião de quem o escreveu. Indique qual(is) palavra(s)/termo(s) realçou(çaram) essa ideia de opinião no texto escolhido.
2. O fato de o texto I ser uma notícia e de o texto II ser um comentário de *instagram* influenciou suas respostas na questão 01? Fundamente.
3. A partir das leituras é possível afirmar que existem textos nos quais podemos apreender a opinião de quem os escreveu e textos onde não podemos? Por quê?
4. Qual dos dois textos apresenta uma fonte confiável a respeito da informação que divulga? Destaque qual é essa fonte.

É necessário esclarecer que, embora alguns gêneros textuais sejam conhecidos por não apresentarem os posicionamentos de quem o redigiu, mesmo que de forma mais contida, **as marcas de opinião estão em todas as formas textuais**, até mesmo nos noticiosos/informativos, o que será percebido com o trabalho com as atividades seguintes.

A intenção implícita na opinião

5. Na manchete do texto I: “Espécie de planta descoberta na Amazônia já está ameaçada de extinção” há uma palavra ou termo que expressa a consideração do autor que a espécie estar ameaçada de extinção aconteceu antes do tempo da enunciação (cedo). Que palavra é essa?
6. Reconstrua a manchete de forma que o termo usado para resposta na questão 05 não apareça. (A ordem das palavras pode ser alterada).
7. Em qual dos contextos abaixo a palavra em destaque apresenta o sentido semelhante ao sentido apresentado por ela na manchete:
 - I. **Já** não se fazem mais geladeiras como antigamente.
 - II. **Já** que não apareceu à entrevista, perdeu a vaga de emprego.

III. Os irmãos saíram há pouco tempo de casa e **já** voltaram.

IV. Aqueles meninos ganharam biscoitos do pai, **já** o chocolate que pediram não.

A intenção no comentário do *instagram*

8. Em que se baseia o ponto de vista da pessoa que digitou o comentário ao afirmar que a educação nutricional deve ser ensinada antes da educação financeira?

9. Você concorda com a opinião de tal pessoa? Por quê?

10. Junte-se a um colega, conversem e sugiram possíveis termos ou expressões que possam substituir o verbo em destaque no enunciado a seguir mantendo o sentido (considerem que a estrutura pode ser alterada).

“Deviam ensinar educação nutricional antes da financeira...”

A interação promovida por essas perguntas é necessária para que os estudantes percebam que há vestígios do pensamento dos sujeitos em quaisquer categorias de textos e se atentem a esses traços no momento de ler e produzir.

Após as trocas, é importante esclarecer que os termos destacados são modalizadores discursivos e que serão investigados na próxima atividade

C – Análise da Oficina

Assim como serão observadas as outras oficinas que foram aplicadas, nesta primeira oficina direcionamos a atenção para os aspectos que compõem nosso roteiro. Antes da análise, vale ressaltar que a ideia de correlacionar um texto informativo com um argumentativo para que os alunos, em princípio, averiguassem possíveis indícios de opinião, aspira à possibilidade de construir com o aluno a habilidade de explorar determinado objeto por meio de um olhar mais minucioso, compreendendo os termos e a disposição deles dentro dos enunciados.

A oficina foi realizada nos em março de 2022. Nas aulas, 21 alunos estavam presentes e participaram de toda a atividade. Ao propormos a leitura e análise da notícia “Espécie de planta descoberta na Amazônia já está ameaçada de extinção” e do comentário da rede *instagram* acerca da reportagem/postagem intitulada “Finanças na Escola, estipulamos como objetivo inicial de leitura verificar qual dos textos apresentava marcas de opinião e que palavras traziam essa ideia. No momento da discussão, todos os alunos demonstraram o entendimento de que apenas o texto II cumpria tal papel, ou seja, trazia vestígios da opinião de quem o redigiu. A palavra mais apontada como a que estabelece a opinião foi “deviam”. A seguir descrevemos as considerações acerca da oficina 1, observando o roteiro de análise proposto:

1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade:

As atividades foram realizadas de forma gradual. No início muitos alunos pareciam aguardar para fazer o exercício no momento da correção, para a fim de apenas reproduzir uma resposta; eles, geralmente, não têm impulso para ler e interpretar os enunciados autonomamente e individualmente, por isso foi necessário encorajá-los e criar neles certa confiança de que eram capazes de caminhar sozinhos. Aos poucos passaram a trabalhar a atividade na aula.

As principais dúvidas incidiram sobre as questões 8 e 10. Na 8, pela dificuldade em identificar a base do ponto de vista da pessoa que elaborou o comentário no *Instagram*: a ideia de que um hambúrguer é mais barato do que um alimento saudável. Muitos não visualizavam essa justificativa. Na 10, pela maioria não ter encontrado mais termos que pudessem substituir “deviam”. O leque de possibilidades ficou limitado apenas ao “podiam”.

2) possibilidades de compreensão:

Não foi observada dificuldade de entendimento dos enunciados. Constatamos que a dificuldade manifestada por apenas três alunos se deu pelo desinteresse em retornar aos textos e ler as construções necessárias à resposta, os enunciados foram julgados pela maioria como nítidos e compreensíveis.

3) relação de opinião e provocação da abordagem:

No primeiro momento individual, ou apenas com as suas leituras, os alunos não perceberam nada no texto. Após as discussões e sobretudo à abordagem a partir do segmento “A intenção implícita na notícia”, todos conseguiram observar a opinião não apenas no comentário, como já era visível de início, mas também na notícia, pela exploração do sentido do advérbio “já” e a ideia de que quem o utilizou considerou que o fato aconteceu “antes do tempo” da enunciação.

No que se refere ao comentário da rede *instagram*, muitos justificaram concordar em parte com a ideia defendida pelo autor do texto. A discussão levantou pontos de vista diferentes sobre a assertiva de que um hambúrguer custa menos que um alimento saudável, tendo em vista não se ter referenciais para o hambúrguer e para o alimento. Sobre a opinião implícita na notícia, até o início da discussão, nenhum aluno considerou que havia opinião no texto analisado. A partir da 2ª parte da discussão, todos conseguiram analisar que, embora o advérbio “já” demonstrasse um ponto de vista pouco perceptível e aparentemente insignificante, acionava a subjetividade no parecer de quem o escreveu. Alguns alunos buscaram dialogar com outras notícias e noticiários e com a opinião pessoal, muitas vezes, escancarada, nesses gêneros e veículos.

Ao considerar os procedimentos de análise da oficina 1, da revisão bibliográfica e de análise com os pares, envolvendo o fenômeno da modalização na construção / autoria de textos, foi possível entender que o sujeito (estudante), além de muitas vezes não perceber as marcas de opinião que compõem a escrita de outros sujeitos e a sua própria escrita, cria uma convicção equivocada e limitadora acerca do manuseio com as palavras no texto já formado, fazendo-o julgar restrito a mudanças, como aconteceu nas propostas em que era necessário mudar termos ou alterar a ordem deles no enunciado (propostas 6 e 10). Nenhum aluno visualizou a possibilidade de inverter as orações e manter o sentido. Apenas visualizaram a prática após a ideia ter sido trazida à discussão. Franchi (1991) considera que, para a construção do pensamento criativo, há justamente os instrumentos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação, procedimentos esses que foram privilegiados na aplicação das atividades.

A concepção defendida por Franchi (1991) de que a ideia de criatividade não está vinculada à originalidade pode ser evidenciada em nossa pesquisa empírica em razão da ênfase dada aos novos modos de estruturação do que já existe, o que faz das coisas “o objeto mutável e adaptável a ação do sujeito” (ibidem, p. 9). Nessa perspectiva, nas situações em que possibilitamos circunstâncias e condições para que o aluno pudesse atuar com e em textos já existentes, criamos momentos contínuos de reflexão sobre o exercício da linguagem.

5.2 OFICINA II - O QUE É MODALIZAÇÃO DISCURSIVA?

A – Dados do Planejamento

Assunto	Noções de modalização discursiva
Duração	4 aulas de 50 minutos
Objetivos	Entender e saber utilizar marcas de opinião em textos distintos.
Metodologia	Pesquisa sobre a modalização; Elaboração de mapa mental com exemplos de modalizadores; Produção textual coletiva.
Recursos	Celular ou notebook com acesso à internet, jornais e revistas, cartolina/papel cenário ou material similar.
Avaliação	Análise da atuação na pesquisa, nos momentos de diálogo e na produção de escrita coletiva.

B – Desenvolvimento

1º momento: 1 aula de 50 minutos

Os alunos foram divididos em grupos para pesquisar, em diferentes referenciais, o que é modalização discursiva e quais elementos linguísticos / classes de palavras

podem ser considerados modalizadores, de forma que construíram uma síntese e/ou tópicos com informações resultadas da investigação.

2º momento: 3 aulas de 50 minutos

Os mesmos grupos encontraram em jornais e revistas (os que tiveram a possibilidade, usaram meio digital) textos diversos (artigos, charges, notícias e reportagens) que continham palavras que demonstravam intenções e pontos de vista de quem as redigiu, mesmo que não fosse tão explícito:

- os trechos com as palavras encontradas foram recortados (ou registrados).
- de forma coletiva e organizada, cada grupo deu forma a um mapa mental único, com as palavras-chave “Modalizadores Discursivos” centralizadas e com os contextos encontrados salientados com palavras destacadas fazendo as conexões e montando as associações.
- após os registros, cada grupo compartilhou os termos e os contextos encontrados e expôs, sucintamente, o motivo de considerarem que tais palavras indicavam opinião.
- o mapa ficou exposto na sala da turma.

Posteriormente às pesquisas realizadas foi relevante trazer um aprofundamento sobre os termos encontrados nos textos e a ideia de **modalização discursiva**, de forma a apresentar mais da teoria sobre esse fenômeno linguístico.

Por fim, cada grupo selecionou dentre os modalizadores expostos para a turma 05 palavras ou termos e compôs coletivamente um texto criativo para mostrar como os integrantes usam aqueles modalizadores selecionados nas suas representações.

As produções foram apresentadas para a turma. Primeiro cada grupo apresentou os modalizadores escolhidos, depois leu a produção textual ressaltando o uso dos modalizadores de modo que foi construído um trabalho de negociação e aceitação.

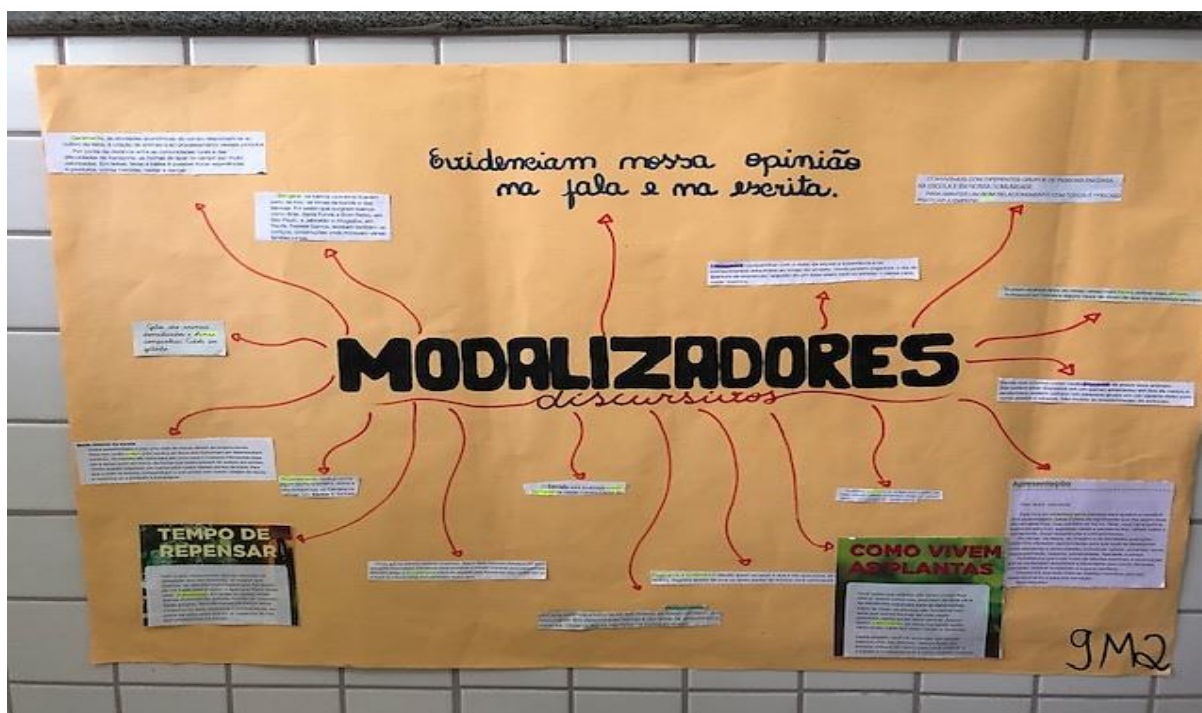
C – Análise da Oficina

1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade:

A 2ª oficina foi realizada em junho de 2022 e 25 alunos participaram de todas as atividades. Como nesta oficina nosso objetivo era fazer com que os alunos entendessem o que é a modalização, como ela se apresenta nos textos e como a utilizá-la nas produções próprias, observamos que aproximadamente 40% alunos participantes mostraram um impulso maior e conhecimento para criar uma síntese com os resultados da pesquisa sobre modalização. A maioria dessa porcentagem estruturou um mapa mental no caderno com conceitos, divisões e exemplos sobre esse fenômeno. No entanto, observamos que, mesmo os que elaboraram conforme o proposto, tiveram uma inclinação a reproduzir integralmente os textos encontrados sobre o assunto. Cerca de 70% da turma transcreveu inteiramente trechos pesquisados e não elaborou um apanhado autoral com os modalizadores encontrados, o que se mostrou a maior dificuldade da atividade: estruturar um resumo elencando o conhecimento prévio com a seleção das informações mais relevantes.

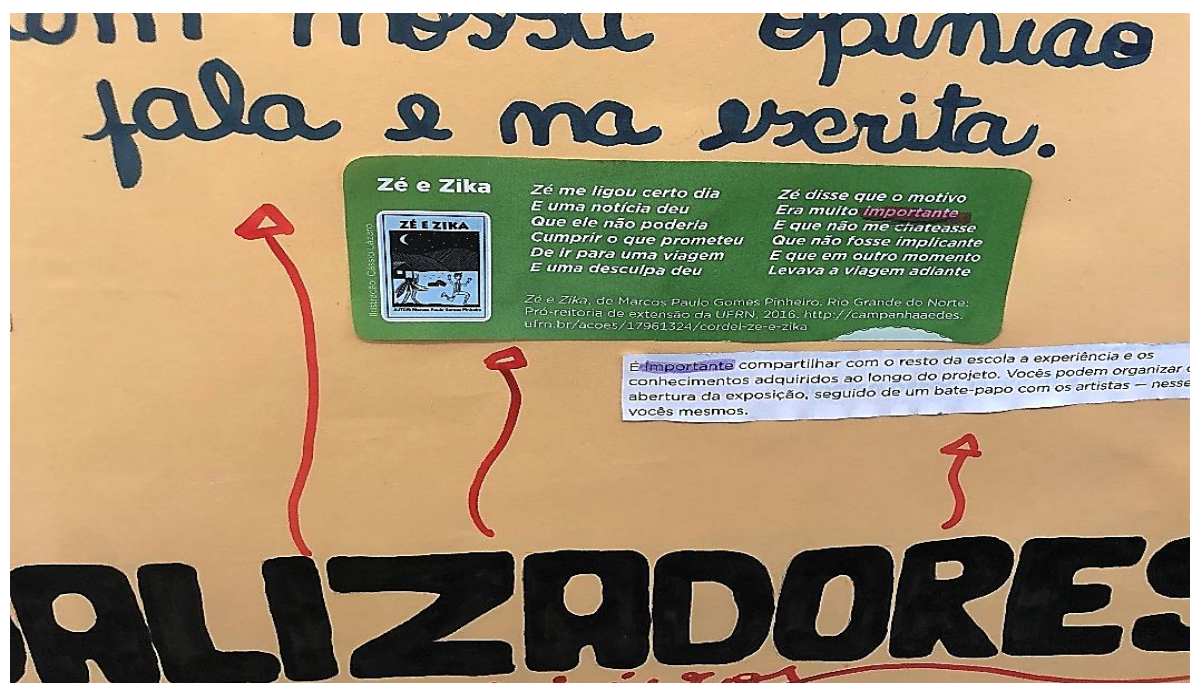
Quanto à produção do mapa mental único da sala, percebemos uma participação maior da turma, todos encontraram trechos com modalizadores e utilizaram tanto na elaboração do mapa quanto na produção coletiva do texto, conforme pode ser visto nas figuras 4 e 5 a seguir:

Figura 4: mapa mental do 9º ano sobre modalização



Fonte: elaborado pelos alunos do 9º ano (2022).

Figura 5: mapa mental do 9º ano sobre modalização



Fonte: elaborado pelos alunos do 9º ano (2022).

Foi comum encontrar palavras que, no contexto em que apareciam, não demonstravam uma opinião, como “atualmente” e “consequentemente”. A dúvida que recaiu sobre essas palavras foi justamente pela terminação em “mente”, o que é uma característica comum nos advérbios modalizadores, sobretudo os trazidos por Castilho (2002), como: basicamente, obrigatoriamente, necessariamente felizmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente... Como fontes, foram consultados e recortados textos dos mais diferentes gêneros em jornais e revistas antigos e livros didáticos que não estavam mais em uso.

Os termos encontrados e destacados, como mostram as imagens 4 e 5 foram: “importante” (2 vezes), “geralmente”, “em geral”, “especialmente”, “bom”, “fáceis”, “difíceis”, “cuidadosamente”, “infelizmente”, “é fundamental”, “provavelmente” (3 vezes), “principalmente”, “praticamente”, “ótimas”, “diferente” e “criativa”. Além desses, em livros que não podiam ser recortados foram encontrados por 3 alunos os termos: “bonito”, “horrendo”, “feio”, “pouquíssimo inteligente”, “maravilhoso”, “completamente”, “sempre”, “boa” e “útil”.

No que se refere à proposta de produção de texto criativo, os 25 alunos elaboraram, em grupos, narrativas fictícias e pessoais, entre elas, crônicas, contos de ficção, de polícias e de mistério. Além da seleção de modalizadores observados no mapa mental em sala, os grupos naturalmente incluíram outros modalizadores conforme o texto ia ganhando forma. Um dos grupos relatou que seus componentes, sempre ao escrever, até mesmo em redes sociais, incluem sem perceber “palavras de opinião”, como ocorreu no desenvolvimento da atividade, o que corrobora com a teoria sobre a modalização que a aponta como marca própria de todo enunciado (FIORIN, 2000; KOCH, 2000; CASTILHO e CASTILHO, 2002; DIONÍSIO e MARCUSCHI, 2007 e NEVES, 2013). As palavras que identificaram como portadora das marcas de seus pensamentos pessoais foram grifadas, conforme mostra a crônica elaborada por um dos grupos na imagem 6 a seguir:

Quadro 3: seleção de modalizadores e justificativa utilizada por um grupo de alunos

Termos	Justificativa
Geralmente	Acho que tem sempre muita gente comprando, aí usamos o “geralmente”, para mostrar o “geral”.
Horrendo	Tava feio mesmo, porque já tinha feito muita coisa naquele dia.
Importante	Para mim o que eu tava pensando naquele momento tinha necessidade que era colocar a carne para descongelar, se não minha mãe ia brigar. A outra coisa importante era o meu cachorro.
Difícil	Demorou muito para conseguir pegar o cachorro de novo.
Completamente	Porque eu tava todo cansado no final.
Bonito	Quando tem aquele amarelo e laranja no pôr do sol no final do dia, pra gente é bonito.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir da leitura de cada grupo e da justificativa quanto aos modalizadores utilizados, pudemos perceber que cada um dos alunos demonstrava a visão do grupo sobre aquele universo/situação específica. 06 grupos construíram o texto e fizeram a leitura, desses, 03 observaram que havia outras palavras no texto funcionando como modalizadores, e que elas não foram retiradas do mapa mental. Essas palavras ou expressões foram: “o melhor”; “lindo”; “devem”; “bem chato”; “estranhamente”; “intenso” e “legal”. O momento de incluir as palavras no texto foi mais leve/natural, as dúvidas recaíram sobretudo no momento de justificar porque aquelas palavras indicavam um pensamento/opinião de quem as escreveu.

2) possibilidades de compreensão

No que se refere à produção criativa, observamos em parte dos alunos um nível de compreensão maior nessa atividade se comparada à pesquisa inicial, inclusive se empenhando na elaboração de resumo dos apontamentos sobre modalização. No entanto, mais da metade da turma ao invés de escrever acerca do tema a partir da pesquisa, preferiu majoritariamente fazer a cópia integral dos autores que tratam do assunto. Isso nos mostrou a necessidade desse grupo de alunos entender o resumo como um texto mais breve, de linguagem pessoal e reduzido às ideias principais do texto fonte, seja organizado em tópicos, parágrafos ou mapa mental. O nosso interesse maior era otimizar informações de forma mais simplificada para contribuir

para o aprendizado, e essa aspiração foi deixada de lado ou trocada pela transcrição de um texto extenso e em grande parte sem sentido para quem lê. Por isso, após essa elaboração de resumo, foi importante mostrar que a objetividade de algumas produções e uso adequado da linguagem contribui para uma compreensão mais efetiva sobre as marcas de opinião.

3) relação de opinião e provocação da abordagem

Houve produção de textos dentro da atividade proposta, em sua maioria narrativas em 1ª pessoa, partindo de uma abordagem ficcional com mesclas de fatos reais, nelas notamos enunciados marcadamente modalizados. Para Neves (2013), em enunciados mais explicitamente marcados está sinalizada também a função interpessoal, que retrata a movimentação de um atuar sobre os outros. Nesse sentido, as crônicas e contos produzidos apresentaram valores modais de diversas categorias, justamente para trazer o leitor para o mundo de sensações que o(s) autor(es) experimentaram ao criá-lo.

Em vista disso, os textos e suas temáticas colaboraram para que os estudantes tivessem um domínio maior das marcas modais no momento da construção de quaisquer textos, tendo em vista que poderão estruturá-lo melhor conforme os desejos que têm em mente.

5.3 OFICINA III - QUAL É A SUA OPINIÃO?

A – Dados do Planejamento

Assunto	Análise do texto dissertativo-argumentativo
Duração	3 aulas de 50 minutos
Objetivos	Reconhecer traços de opinião no texto argumentativo; Entender a tipologia dissertativa-argumentativa.
Metodologia	Leitura de texto argumentativo elaborado por estudante e análise das marcas do enunciator e seus sentidos propostos.

Recursos	Datashow (ou impressão) com a exibição do texto dissertativo-argumentativo e quadro para explicações/registros.
Avaliação	Verificação das construções escritas e da interação dos grupos.

B - Desenvolvimento

1º momento: 1 aula de 50 minutos

Antes de o texto ser lido foram destacadas as significações de *dissertar* – expor de forma ampla e aprofundada um tema – e de *argumentar* – apresentar ideias, comprovações e dados de forma a defender uma tese/ponto de vista – e, ainda, tornamos o momento significativo propondo que a leitura fosse realizada por um aluno e que, os outros estudantes presentes se atentassem à opinião defendida.

O texto a seguir, classificado como dissertativo-argumentativo, foi produzido por um aluno do 3º ano do Ensino Médio, em 2019, para atender à proposta de redação sobre o tema: “Desafios no uso das tecnologias na educação brasileira”.

A influência tecnológica é notória nas esferas da sociedade contemporânea, sobretudo mostra-se imprescindível no segmento da educação, tendo em vista que o público pós-moderno se interessa mais pela praticidade, assim como Zygmunt Bauman defende. Nesse sentido é necessário considerar que adequações são necessárias para que as escolas brasileiras utilizem mais e de forma satisfatória a tão requisitada tecnologia.

Os dados da Organização Não Governamental Todos pela Educação apontam que um dos grandes problemas nas escolas brasileiras é a falta de equipamentos para manuseio dos estudantes. Isso demonstra que recursos estão estagnados nos espaços escolares em vez de serem aproveitados pelo alunado.

É importante considerar, também, que a era moderna contempla jovens que precisam ser constantemente alertados e incentivados a não utilizarem a tecnologia de forma imprópria. Os conflitos gerados nos espaços escolares pela desajustada utilização dos telefones celulares são constantes, conforme levantamentos do G1.

Nessa acepção, com a finalidade da boa utilização das inovações tecnológicas nas escolas do Brasil, é necessário que o governo invista, simultaneamente ao Ministério da Educação, em políticas públicas para a obtenção de mais equipamentos tecnológicos para as escolas. Faz-se aplicável ainda que haja formação continuada para que os professores saibam trabalhar valores com o intuito de conscientizar os estudantes sobre o uso apropriado do celular. Dessarte, os obstáculos para a utilização da tecnologia nas instituições escolares serão sanados.

(Texto produzido por um aluno do 3º ano do EM de uma Escola Pública Estadual do Espírito, em 2019.)

1. O texto lido demonstra que quem o produziu trouxe dois argumentos sobre o motivo da não utilização, ou utilização inadequada, dos instrumentos tecnológicos nas escolas:

I – Falta de equipamentos nas instituições de ensino;

II – Utilização da tecnologia, pelos jovens, de forma **imprópria**.

A) Apresente duas circunstâncias/situações comuns em que a tecnologia pode ser utilizada de forma **imprópria** pelos estudantes.

B) Como um dos sinônimos de termo “imprópria”, o dicionário apresenta o vocábulo “inaceitável”. Você concorda que, no contexto, do texto, a palavra em destaque poderia ser substituída por “inaceitável”? O sentido trazido pela palavra inicialmente escolhida teria algum prejuízo se fosse feita a substituição?

2. Além dos dois argumentos apresentados no texto, há algum outro motivo/justificativa para que o uso da tecnologia em sala de aula seja escasso/limitado? Se sim, qual?

2º momento: 2 aulas de 50 minutos

Evidenciando a modalização na escrita

Foi retomada a discussão sobre a existência de palavras que trazem no texto um **juízo de valor** para o que foi exposto ou que, de forma mais **suavizada**, demonstram uma **opinião** do(a) autor(a). Na sequência, foi exemplificado e apresentado um quadro com o primeiro parágrafo do texto já trabalhado com as palavras nele destacadas.

1. Releia o primeiro parágrafo do texto colocado no quadro a seguir, observe nele as palavras destacadas e assinale dentre as opções, o que as palavras em destaque têm em comum.

A influência tecnológica é **notória** nas esferas da sociedade contemporânea, sobretudo mostra-se **imprescindível** no segmento da educação, tendo em vista que o público pós-moderno interessa-se mais pela praticidade, assim como Zygmunt Bauman defende. Nesse sentido é **necessário** considerar que adequações são necessárias para que as escolas brasileiras utilizem mais e de forma **satisfatória** a tão **requisitada** tecnologia.

- A) Evitam que outras já mencionadas sejam repetidas.
- B) Caracterizam palavras ou ideias que foram ou que serão mencionadas.
- C) Expressam neutralidade ao assunto abordado.
- D) Reiteram/enfatizam o que já foi mencionado.

2. Retomando o parágrafo utilizado no exercício 01, substitua as palavras destacadas por outros termos que tenham o sentido aproximado, mas que sejam mais suavizadas quanto à opinião exposta. A estrutura do parágrafo pode ser alterada.

A influência tecnológica é _____ nas esferas da sociedade contemporânea, sobretudo mostra-se _____ no segmento da educação, tendo em vista que o público pós-moderno interessa-se mais pela praticidade, assim como Zygmunt Bauman defende. Nesse sentido é _____ considerar que adequações são necessárias para que as escolas brasileiras utilizem mais e de forma _____ a tão _____ tecnologia.

3. No trecho: “A influência tecnológica é **notória** nas esferas da sociedade contemporânea”, a palavra em destaque apresenta o sentido aproximado de ou “clara”, “percebida” e/ou “certa”. O trecho abaixo em que tal palavra não mantém esse mesmo sentido é:

- A) É **notória** a ansiedade de quem aguarda uma boa colocação no ProUni.
- B) Correu da sala de aula porque precisava usar o banheiro. Isso é **notório**.
- C) A aula foi conduzida por um professor **notório**.
- D) É **notório** que a aula foi mediada por aquele professor.

4. Nos períodos transcritos, observe que algumas palavras apresentam um vício de linguagem muito comum denominado ECO, que é a repetição de um som no final de palavras próximas em um mesmo enunciado.

Isso demonstra que recursos estão **estagnados** nos espaços escolares em vez de serem **aproveitados** pelo alunado.

É importante considerar, também, que a era moderna contempla jovens que precisam ser constantemente **alertados** e **incentivados** a não utilizarem a tecnologia de forma imprópria. Os conflitos **gerados** nos espaços escolares pela desajustada utilização dos telefones celulares são constantes, conforme levantamentos do G1.

A) Analise os períodos e altere as palavras em destaque por outras de sentido semelhante de forma que se desfaça a sucessão de ecos.

B) Apresente medidas favoráveis como forma de usar sabidamente a tecnologia de modo que justifique a utilização do trecho em destaque na assertiva:

“[...] a era moderna contempla jovens que precisam ser constantemente alertados e incentivados a não utilizarem a tecnologia de forma imprópria.” (2º parágrafo)

QUESTÃO-PROPOSTA 5

Desenvolvimento:

- dividimos a sala em 3 grupos, deixando que cada aluno escolhesse livremente o seu grupo
- distribuimos os três parágrafos do texto a fim de que cada equipe/grupo encontrasse palavras ou expressões representando a opinião do autor;
- ao final da atividade o texto com as palavras destacadas foi apresentado para toda a turma:

[...] Os dados da Organização Não Governamental Todos pela Educação apontam que um dos **grandes** problemas nas escolas brasileiras é a falta de equipamentos para manuseio dos estudantes. Isso demonstra que recursos estão estagnados nos espaços escolares em vez de serem aproveitados pelo alunado.

É **importante** considerar, também, que a era moderna contempla jovens que precisam ser **constantemente** alertados e incentivados a não utilizarem a tecnologia de forma **imprópria**. Os conflitos gerados nos espaços escolares pela **desajustada** utilização dos telefones celulares são constantes, conforme levantamentos do G1.

Nessa acepção, com a finalidade da **boa** utilização das inovações tecnológicas nas escolas do Brasil, **é necessário** que o governo invista, simultaneamente ao Ministério da Educação, em políticas públicas para a obtenção de **mais** equipamentos tecnológicos para as escolas. Faz-se aplicável **ainda** que haja formação continuada para que os professores **saibam** trabalhar valores com o intuito de conscientizar os estudantes sobre o uso **apropriado** do celular. Dessarte, os obstáculos para a utilização da tecnologia nas instituições escolares serão sanados.

Salientamos que essas palavras, mesmo pertencendo a classes variadas (adjetivo, advérbio, verbo), funcionam para modalizar o discurso do enunciador e que, muitas vezes, quem escreve e, principalmente, quem lê, não percebe essas marcas de opinião compreendidas nesses textos.

Destacamos, sobretudo, que:

- o uso de “**mais** equipamentos” (último parágrafo) sugere que o autor considera que a quantidade atual de equipamentos é pouca;
- em “faz-se aplicável **ainda**” (último parágrafo), há uma ideia de que o que foi exposto até então não é suficiente para pôr fim ao problema, sendo necessário mostrar mais ações e;
- a utilização do termo em destaque como algo desejado/possível em “para que os professores **saibam** trabalhar valores” (último parágrafo), indica que os professores ainda não têm esse conhecimento.

Elucidamos sobre a utilização no texto, em boa parte, de modalizadores que indicam uma obrigatoriedade (os chamados deônticos) e como a utilização deles dentro de um texto dissertativo-argumentativo demonstra que há uma necessidade de acontecer ou fazer as ações apontadas.

C – Análise da Oficina

1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade:

Esta 3ª oficina foi aplicada em de junho de 2022 e 26 alunos participaram de todas as atividades. No que se refere à redação sobre o tema: “Desafios no uso das tecnologias na educação brasileira” utilizada na aula, ao ser apresentada como escrita de um aluno de 3º ano, houve curiosidade dos alunos por se tratar da escrita de um autor mais próximo deles.

Antes da leitura do texto informamos que o nosso objetivo era observar a opinião defendida e que a redação é um tipo de texto voltado a dissertar e argumentar sobre as ideias.

Para responder ao item “1, A) Apresente duas circunstâncias/situações comuns em que a tecnologia é utilizada de forma imprópria pelos estudantes.”, as respostas mais recorrentes foram o uso de jogos, fotos em sala e a utilização das redes sociais, como WhatsApp, Instagram e Facebook. Ao item “1, B) Como um dos sinônimos do termo “imprópria”, o dicionário apresenta o vocábulo “inaceitável”. Você acredita que no

contexto, a palavra em destaque poderia ser substituída por “inaceitável”? O sentido trazido pela palavra inicialmente escolhida teria algum prejuízo se fosse feita a substituição?”, verificamos que o sentido atribuído pela maioria à palavra “imprópria” foi o de não poder realizar em determinado local ou momento. Uma parte dos alunos respondeu que não poderia ser realizada a substituição, pois, de acordo com eles, “inaceitável” é o que não pode acontecer de jeito nenhum. Dessa forma, foi observada a atribuição de um sentido mais proibitivo nessa palavra enquanto a de um sentido mais flexível para a usada no texto. Uma minoria respondeu que a substituição poderia ser feita, com a justificativa de que ambas trazem o sentido de que “não pode fazer”.

Em relação ao item “2. Além dos dois argumentos apresentados no texto, você afirmaria que há algum outro motivo/justificativa para que o uso da tecnologia em sala de aula seja escasso/limitado? Se sim, qual?”, uma parte de alunos respondeu que não tem outro argumento, tendo em vista que nos dias atuais, especificamente neste ano de 2022, a escola já não mostra carência quanto ao uso da tecnologia, pois já “tem tv e datashow nas salas”. Uma outra parte de alunos respondeu que há outro motivo. As justificativas mais recorrentes foram: “falta de investimento do governo” e “por tudo quebrar logo”.

No 2º momento, apresentamos o parágrafo com os modalizadores destacados, sobre o item “1. O que as palavras em destaque têm em comum?”, grande parte respondeu “B) Caracterizam palavras ou ideias que foram ou que serão mencionadas.”, o que configura o gabarito. Poucos alunos responderam a alternativa “A) Evitam que outras já mencionadas sejam repetidas.” ou “D) Reiteram/enfatizam o que já foi mencionado.” e nenhum respondeu “C) Expressam neutralidade ao assunto abordado.”, o que demonstra que, embora uma parte de alunos não tenha acertado, nenhum considerou que tais palavras apresente isenção do pensamento individual de quem as escreveu.

Apresentamos, no item 2, o parágrafo do texto dissertativo-argumentativo com as palavras que deveriam ser substituídas por outras mais suavizadas. No quadro a seguir, há a indicação das mais recorrentes:

Quadro 4: substituições de modalizadores em resposta ao item 2

Termos	Substituições
Notória	conhecida, notada, vista, visível
Imprescindível	importante, muito importante, necessário, relevante
Necessário	importante, útil, bom
Satisfatória	boa, correta, adequada
Requisitada	usada, buscada, solicitada

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Por meio das trocas escolhidas e, considerando o momento da realização, foi possível perceber um esforço maior no momento de se pensar para responder com termos mais sutis, os termos que surgiam eram tão intensos quanto os utilizados no texto, e outros encontrados não traziam o sentido apropriado ao contexto. Assim, inferimos que esse momento pode ser configurado como o do pensamento criativo, conforme abordado por Franchi (1991), que é o de realizar transfigurações para operar significativamente com a linguagem, fazendo dela um objeto mutável, adaptável e, conseqüentemente, diversificando os recursos expressivos. O esforço e as verificações mentais desse grupo de alunos ao tentar aproximar e comparar significados corrobora, também, com a fala de Gomes (2019) quando ele se refere ao tratar dessa varredura na mente, passando por tudo o que é conhecido a fim de realizar uma escolha vocabular.

No item “3. No trecho inicial: ‘A influência tecnológica é **notória** nas esferas da sociedade contemporânea’, a palavra em destaque apresenta o sentido aproximado de ‘clara’/‘percebida’/‘certa’. O trecho abaixo que não apresenta esse sentido é:”, com exceção de 2 alunos, todo o restante respondeu “C) A aula foi conduzida por um professor **notório**.”, que corresponde ao gabarito. Nesse sentido, consideramos que houve o entendimento pretendido por nós de que “notório” na alternativa C) traz o sentido de ter reconhecimento, diferentemente do sentido apresentado no trecho do texto e das outras opções.

No que se refere à eliminação dos ECO’s dos períodos retirados do texto, no item 4. A), algumas respostas usadas foram: “imóveis” em substituição a “estagnados”, “ter utilização” e “ter utilidade” em substituição a “serem estagnados”, “estar alertas” em

vez de “ser constantemente alertados”, “ter estímulo” e “ter motivação” em vez de “incentivados” e, “feitos” e “que surgem” em vez de “gerados”.

No item 4. B), ao solicitarmos medidas favoráveis como forma de os jovens usarem sabiamente a tecnologia, as respostas mais usadas foram: “guardar os celulares na caixa até o final da aula.”; “passar filme e jogo que tenha a ver com a matéria.” e “usar mais os notebooks para fazer atividades e pesquisar.”. Portanto, percebemos tanto medidas proibitivas por entender uma nocividade quando ao uso inadequado da tecnologia quanto uma maior integração de ferramentas tecnológicas com o conteúdo da aula.

Na questão-proposta 5., última da oficina III, os alunos se juntaram em três grupos para encontrar, em conjunto, os termos que demonstravam, com mais nitidez, a opinião de quem o escreveu. Dois grupos encontraram quase todos os modalizadores e um grupo encontrou poucos, mas ambos marcaram palavras que, no contexto, não demonstravam nitidamente opinião, como: “problemas”; “incentivados”; “simultaneamente” e “valores”. O entendimento, quando perguntados, foi de que “problemas” e “valores” não é assim entendido por todos e “incentivados” e “simultaneamente” não souberam justificar. Ao projetar o texto com os termos em destaque, os grupos puderam visualizar e entender as palavras que não tinham considerado modalizadas e, ainda, com a própria justificativa, perceber que de alguma forma muitas outras que não estavam ali carregam uma intenção pessoal.

2) possibilidades de compreensão:

Dos 26 alunos participantes da oficina, 4 demonstraram pouco impulso na realização: não interagiam, respondiam sem refletir e, na realização em grupo, deixavam apenas pela ação dos colegas. Esperávamos o reconhecimento dos traços de opinião e a compreensão da tipologia dissertativa-argumentativa, o que foi observado, em níveis diferentes, nos outros 22 alunos, tanto pelas dúvidas e erros mostrados por eles, com relação ao conteúdo das questões, quanto pelas respostas assertivas, que se aproximavam da crítica e da proposta trazidas na redação argumentativa.

3) relação de opinião e provocação da abordagem:

Houve contribuições significativas no que se refere ao uso da tecnologia por professores e por alunos em sala. Entendemos que eles conseguem visualizar o quão nocivo é o uso inadequado e o excesso da utilização do celular nas aulas, da mesma forma que conseguem perceber a necessidade de uma adequação e melhoria dos recursos tecnológicos que a escola oferece, embora no ano atual, 2022, tenham sido disponibilizadas várias ferramentas digitais que, segundo eles, mostravam um avanço que eles puderam usufruir.

5.4 OFICINA IV - ARGUMENTAR PARA CONVENCER: A MESMA PEGADA COM TEMAS DIFERENTES

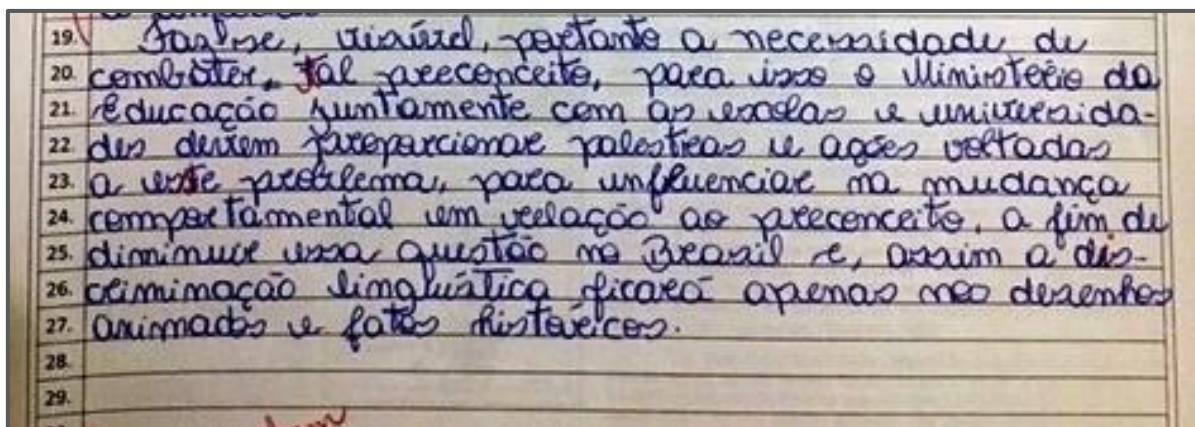
A – Dados do Planejamento

Assunto	Análise do texto dissertativo-argumentativo
Duração	2 aulas de 50 minutos
Objetivos	Saber fazer trocas pertinentes de palavras no contexto argumentativo; Criar possibilidades para a solução de problemas sociais.
Metodologia	Leitura de proposta de solução elaborada por estudante e análise das marcas do enunciador e seus sentidos propostos.
Recursos	Projeção ou impressão com a exibição do texto dissertativo-argumentativo e quadro para explicações/registros.
Avaliação	Verificação das construções escritas e da interação dos grupos.

B - Desenvolvimento

O fragmento a seguir pertence à proposta de intervenção de um aluno do 1º ano do Ensino Médio, realizado **em 2019, para atender à proposta de redação de tema:** “O preconceito linguístico e o papel da escola”.

Figura 7: fragmento de redação sobre preconceito linguístico



Fonte: elaborado por aluno do 1º ano do EM (2019).

(Proposta de intervenção pertencente a um texto produzido por um aluno do 1º ano do EM de uma Escola Pública Estadual do Espírito, em 2019.)

Faz-se, visível, portanto a necessidade de combater tal preconceito, para isso o Ministério da Educação juntamente com as escolas e universidades devem proporcionar palestras e ações voltadas a este problema, para influenciar na mudança comportamental em relação ao preconceito, a fim de diminuir essa questão no Brasil e, assim a discriminação linguística ficará apenas nos desenhos animados e fatos históricos.

(Transcrição do texto conforme feito pelo aluno)

1. Que termos de sentido aproximado poderiam substituir as descritas abaixo?

necessidade / devem / influenciar / apenas

Enfatizamos, nessa questão, que a escolha vocabular do autor compreende melhor seu pensamento e que uma palavra de sentido aproximado não denota a relação específica sugerida por quem escreveu.

2. Estabeleça a diferença de sentido se ocorresse a troca de lugar da palavra “apenas” nos períodos abaixo:

I - “[...] assim, a discriminação linguística ficará **apenas** nos desenhos animados e fatos históricos.” (penúltima linha).

II - “[...] assim, **apenas** a discriminação linguística ficará nos desenhos animados e fatos históricos.”

I – Te parei **apenas** porque você parece um conhecido. (situação corriqueira)

II – Te parei porque você parece **apenas** um conhecido.

Mediamos a fim de que os alunos percebessem que o modificador “apenas”, com o valor semântico aproximado de “somente; unicamente; exclusivamente” pode modificar o sentido pretendido pela ordem em que aparece em cada contexto:

I – a discriminação não aparecerá nas situações reais e atuais;

II – os outros tipos de discriminação não aparecerão nos desenhos e fatos históricos, somente a linguística;

I – o único motivo pelo qual a pessoa foi parada foi por parecer um conhecido;

II – ser um conhecido apresenta a ideia de “ínfimo; inferior”.

3. No último parágrafo do fragmento do texto dissertativo-argumentativo, inicialmente trabalhado, percebe-se que há a presença de um **agente interventivo**, seguido do que se deve fazer para coibir o impasse. Analise:

Nessa acepção, com a finalidade da boa utilização das inovações tecnológicas nas escolas do Brasil, é necessário que o governo invista, simultaneamente ao Ministério da Educação, em políticas públicas para a obtenção de mais equipamentos tecnológicos para as escolas. Faz-se aplicável ainda que haja formação continuada para que os professores saibam trabalhar valores com o intuito de conscientizar os estudantes sobre o uso apropriado do celular. Dessarte, os obstáculos para a utilização da tecnologia nas instituições escolares serão sanados.

A) Levando em consideração a proposta, complemente os tópicos:

Levante o problema – o que gera transtorno/desordem:

Indique quem/ instituição(ões) social(is) – executa a ação:

Como deve ser desenvolvida – maneira e recursos pelos quais é realizada:

Para quê – possível solução do problema/ efeito/ resultado pretendido:

B) No parágrafo conclusivo em questão, é possível identificar claramente os tópicos elencados na questão anterior? O que poderia complementar esses elementos de forma que desse mais sustentação à proposta de solução para o problema?

4. Pensando em soluções aplicáveis para problemas sociais identificados no Brasil, complemente os tópicos da questão anterior com base no tema sugerido a seguir:

O objetivo aqui não é tolher sua criatividade, mas oferecer possibilidades para que você construa frases completas que deem sentido ao seu texto e que garantam que sua redação estará coesa e coerente.

1. O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

5. Considerando a resposta anterior, identifique expressões modalizadoras – termos utilizados por você que manifestam sua opinião ao que é abordado, seja de forma mais visível ou contida/implícita.

Os estudantes foram levados a analisar principalmente as palavras que caracterizam – adjetivos –, as que modificam – advérbios – e os verbos modais (dever, precisar, necessitar), que foram os principais modalizadores analisados nesta sequência.

C – Análise da Oficina

1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade:

A 4ª oficina foi realizada em julho de 2022 e 22 alunos participaram de todas as atividades. Desde a última oficina, 2 alunos da turma foram transferidos da escola, dessa forma, esta e as próximas atividades contarão com um número menor de alunos.

Ao dar continuidade ao trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, apresentamos por meio de projeção na TV, a proposta de solução para o tema “O preconceito linguístico e o papel da escola”. Fizemos uma breve interação ao relacioná-lo com os trabalhos realizados sobre variação linguística, abordada no início do ano letivo. Como resposta ao item “1. Que termos de sentido aproximado poderiam substituir as descritas abaixo?”, as respostas mais utilizadas foram: “dever”, “obrigação” e “urgência” no lugar de “necessidade”; “precisam” e “tem que” no lugar de “devem”; “motivar” e “agir” no lugar de “influenciar” e “só” e “somente” no lugar de

“apenas”. Percebemos uma facilidade em, pelo menos, na grande maioria em encontrar palavras aproximadas, a qual respondeu corretamente à questão.

Quanto ao item 2., o qual pedia para que fosse estabelecida a diferença de sentido se ocorresse a troca de lugar da palavra “apenas” nos períodos: I – “[...] assim, a discriminação linguística ficará **apenas** nos desenhos animados e fatos históricos.” (penúltima linha).” e II – “[...] assim, **apenas** a discriminação linguística ficará nos desenhos animados e fatos históricos.”, foi verificada uma disposição maior nas respostas orais. Três alunos, de forma complementar uns aos outros, souberam explicar a diferença, que se trata da relação dessa palavra com “discriminação linguística”: em I, esta não estará no contexto atual, só nos desenhos e fatos da história e; em II, somente esta discriminação ficará nos desenhos e fatos, as outras, não. Mesmo tendo uma compreensão por parte dos que responderam e do esclarecimento dos demais, percebemos certo embaraço no momento de transpor para a escrita, como em uma das respostas elaborada por um dos alunos:

Aluno 1: “Na primeira quer dizer que a discriminação linguística vai ficar nos desenhos e na história e só, na segunda tem outros jeitos de discriminações.”

Já na diferenciação entre I – “Te parei **apenas** porque você parece um conhecido. (situação corriqueira)” e II – “Te parei porque você parece **apenas** um conhecido.”, a grande maioria conseguiu elaborar, com mais clareza, uma resposta escrita, conforme vemos em uma das respostas:

Aluno 2: “Na 1 quer dizer que o motivo foi porque era um conhecido, na 2 quer dizer que o conhecido que foi parado é só isso mesmo, nada mais do q um colega.”

Em relação à primeira diferenciação, percebemos, portanto, uma complexidade maior do que a segunda e, entendemos que o sentido do período II se distancia do sentido atribuído na proposta de solução trabalhada. A intenção era realmente provocar uma reflexão menos evidente e, logicamente, um raciocínio fruto de um esforço maior exige um empenho também na materialização escrita.

Em relação ao item “4. A) Levando em consideração a proposta, complemente os tópicos:”, o qual utiliza a proposta de solução da oficina anterior, com a intenção dos alunos identificarem o problema, a ação, os agentes, o modo e o efeito, as descrições realizadas mais recorrentes foram:

Quadro 5: respostas ao item 3. A)

Detalhamento	Identificação
Levante o problema – o que gera transtorno/desordem:	Uso errado da tecnologia
	O problema é a falta da tecnologia na escola
Indique quem/ instituição(ões) social(is) – executa a ação:	Governo
	Governo e o Ministério da educação
Como – maneira e recursos pelos quais é realizada:	São mais equipamentos na escola
	Investimento nas políticas públicas e formação pra professores
	A maneira é a formação continuada para os professores trabalhar valores
Para quê – possível solução do problema/ efeito/ resultado pretendido:	Para os obstáculos para a utilização da tecnologia serem sanados
	Para que os obstáculos na tecnologia na escola acabem

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Tivemos parte das respostas assertivas e parte incompletas. Percebemos que na identificação dos agentes, muitos não identificaram o Ministério da Educação, apenas o governo, o que aconteceu também no reconhecimento do modo de se realizar, alguns identificaram apenas o investimento em mais equipamentos ou apenas a formação continuada para os professores. Apesar disso, observamos que a ideia central do detalhamento foi reconhecida em cada tópico.

Em relação ao item “B) No parágrafo conclusivo em questão, é possível identificar claramente os tópicos elencados na questão anterior? O que poderia complementar esses elementos de forma que desse mais sustentação à proposta de solução para o problema?”, tivemos respostas divididas, alguns responderam que a identificação dos tópicos não estava clara, mas não sabiam responder o que poderia dar mais sustentação à proposta, outra parte respondeu que os tópicos poderiam ser identificados e não tinham acréscimos à proposta, já outro grupo de alunos respondeu que a identificação era clara e acrescentou, ainda, o conserto/manutenção, pela escola, das ferramentas já adquiridas (datashow, tv...) e, pelos

professores, a permissão maior e mais uso dos celulares nas aulas para realizar atividades.

Entendemos que a ampliação anteriormente proposta acerca da sugestão sobre a utilização dos celulares, não constitui pontualmente o que esperávamos de uma ampliação ao detalhamento, mas compreendemos o olhar individual sobre o uso da tecnologia a ausência de uma perspectiva mais madura acerca de um prejuízo educacional a longo prazo em um aumento desmedido de celulares para adolescentes que são constantemente instruídos quanto à utilização.

No item “4. Pensando em soluções aplicáveis para problemas sociais identificados no Brasil, complemente os tópicos da questão anterior com base nos temas sugeridos abaixo: O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?”, descrevemos os detalhes mais usados ou que tinham ideias similares:

Quadro 6: respostas ao item 4

Detalhamento	Identificação
Levante o problema – o que gera transtorno/desordem:	Escolher não votar por achar que um voto não faz diferença
	Saber escolher em quem se vota
Indique quem/ instituição(ões) social(is) – executa a ação:	O governo
	Governo e escola
	Palestrantes
	A escola
Como – maneira e recursos pelos quais é realizada:	O governo tem que mostrar mais o que faz
	Deve pesquisar e ouvir os outros para saber quem é melhor
	Estudar o que o presidente, vereador etc tem que fazer, na escola também pra entender como funciona
	Ler as leis para saber o que fizeram de errado para não votar em quem não presta
Para quê – possível solução do problema/ efeito/ resultado pretendido:	Não votar errado para não se arrepender
	Para eleger uma pessoa importante que vai promover uma boa mudança no Brasil
	Para que no Brasil não tenha mais corrupção com um presidente sem capacidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A intenção foi fazê-los entender que, para além de apontar problemas, é necessário saber apontar os caminhos para solucioná-los e como isso requer uma criticidade e reflexão maiores. Não objetivávamos fazê-los compreender as competências e estrutura integral cobrada no texto dissertativo-argumentativo dos moldes do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, mesmo por que não foi cobrada a produção do texto, mas pretendíamos fazê-los perceber que uma ação está relacionada a outra no momento da resolução. Percebemos que o “como fazer” em algumas propostas não estava articulado com os agentes, isto é, alguns apontaram o governo como agente mas apresentaram a ação de pesquisar/ estudar, algo que não parte diretamente deste agente. Portanto, foi necessário apontar essas incompatibilidades para que eles refletissem na necessidade de uma proposta bem estruturada.

Quanto ao item “5. Considerando a resposta anterior, identifique expressões modalizadoras – termos utilizados por você que manifestam sua opinião ao que é abordado, seja de forma mais visível ou contida/implícita.”, foram identificados: “tem que”; “deve”; melhor”; “errado”, a noção de “não prestar”; “importante” e “boa” considerando as respostas do quadro 6.

2) possibilidades de compreensão:

Objetivamos com a oficina IV que os alunos soubessem, no contexto argumentativo, fazer trocas pertinentes e criar soluções de curto a longo prazo para problemas sociais. Já aguardávamos por algumas falhas e imprecisões sobretudo no segundo objetivo, o que, de fato aconteceu. A criação de soluções requer coerência, conexão e pensamento prático, que devem ser sistematicamente trabalhados, além de conhecimento de mundo. Portanto, os níveis de compreensão foram alcançados, tendo em vista que refletir sobre esse erro fazem parte do processo de aprendizagem.

3) relação de opinião e provocação da abordagem:

As reflexões advindas das três temáticas abordadas: o preconceito linguístico e o papel da escola, o uso da tecnologia nas escolas e, sobretudo, o direito de voto como meio de transformação social promoveram trocas durante a realização das atividades e, principalmente, a noção de se tentar sair da superficialidade no trato desses temas, os quais envolvem conhecimento do funcionamento dos serviços públicos, a função

de determinados cargos, o interesse pelas informações que o colega traz envolvendo o que vivencia na família e fora dela e, principalmente, o olhar crítico sobre tudo isso no momento de formar a sua opinião.

5.5 OFICINA V – HÁ OPINIÃO NO JORNALISMO?

A – Dados do Planejamento

Assunto	A opinião na notícia e no artigo de opinião
Duração	5 aulas de 50 minutos
Objetivos	Identificar marcas de opinião em textos jornalísticos.
Metodologia	Análise de manchetes e artigos de opinião e a contribuição das opiniões implícitas e explícitas para o sentido pretendido.
Recursos	Projeção ou impressão dos textos e quadro para explanações/registros.
Avaliação	Verificação das construções escritas e orais.

B - Desenvolvimento

1º momento: 2 aulas (100 minutos)

Um dos temas mais debatidos no jornalismo atual é a questão da imparcialidade. Para quem não sabe o que significa, trata da **atuação do jornalista de forma isenta na produção da notícia ou reportagem, ouvindo os dois lados da história sem se posicionar frente ao fato**. Assim, deixa para o leitor/ouvinte/telespectador ou internauta fazer suas próprias conclusões, **sem induzi-lo a qualquer opinião**. Mas, afinal, até que ponto isso é válido?

Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/a-imparcialidade-no-jornalismo/>

O que você tem lido nos veículos de comunicação?

Você tem se atentado às intenções de quem escreve textos noticiosos?

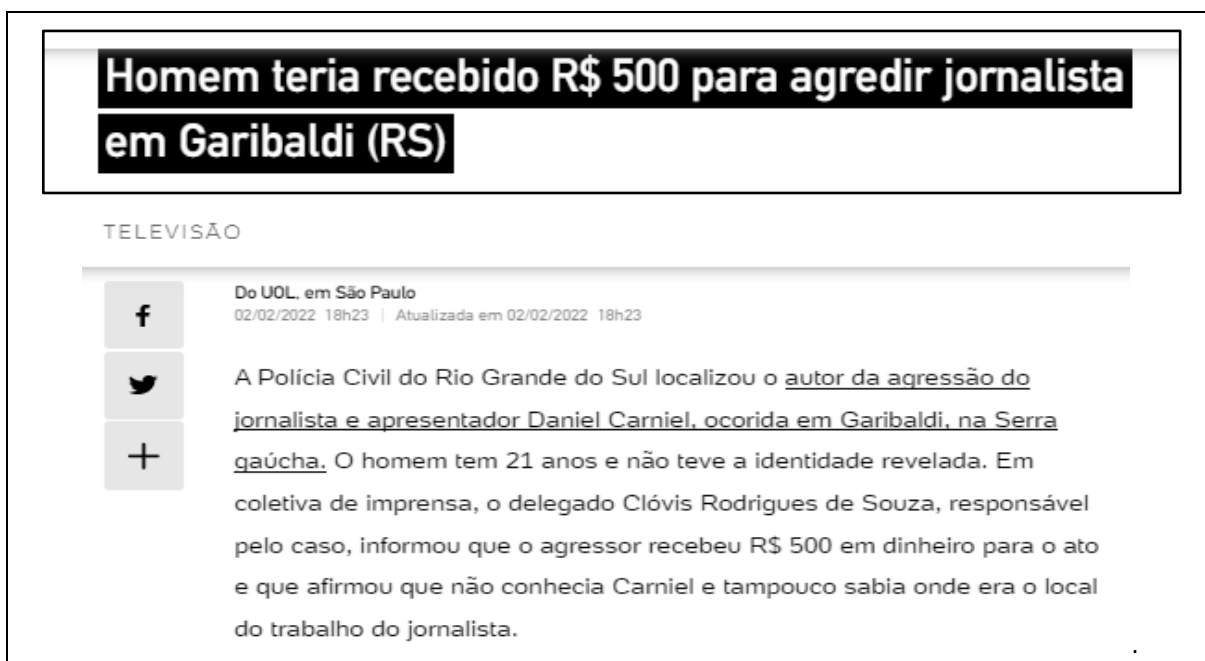
Analise as 3 manchetes de jornal e seus traços de opinião.

MANCHETE I



Fonte: Nayara Figueiredo e Marcelo Teixeira. IstoÉ (2022).

MANCHETE II



Fonte: Uol (2022).

MANCHETE III

WhatsApp deve deixar de notificar quando alguém sai de um grupo

Com a atualização, vai ficar ainda mais fácil dizer adeus àquele grupo inconveniente de família. Rs!

POR BRUNA NUNES 1 JUL 2022, 14H12



O **WhatsApp** está testando uma função que promete acabar com aquela torta de climão que rola quando alguém sai de um grupo. Na possível atualização, **será possível sair de fininho sem que os outros membros percebam.**

Fonte: Bruna Nunes, Capricho (2022).

1. Quanto ao assunto, as manchetes apresentam alguma semelhança? No que se refere à categoria – saúde, esporte, economia, educação, ciência, cotidiano e meio ambiente – de qual cada manchete faz parte?

2. No que se refere à construção da manchete, ambos os jornais utilizaram em comum verbos modais – que exprimem a atitude de quem escreveu:
 - **deve** alcançar;
 - **teria** recebido;
 - **deve** deixar de notificar.

- a. Qual o sentido estabelecido pela utilização dos verbos em destaque?
 - () certeza em relação à informação noticiada.
 - () dúvida sobre a realização da ação noticiada.
 - () necessidade ao que é noticiado.

3. No jornalismo, é importante que quem esteja noticiando tenha condições de comprovar a veracidade dos fatos. Considerando o sentido dos verbos acima, por que eles foram utilizados na elaboração dos títulos?

4. Reconstrua as três manchetes de forma que sugira o sentido apresentado em cada item abaixo, podendo, para isso, alterar palavras e a ordem em que aparecem:

certeza –

exigência –

2º momento: 2 aulas (100 minutos)

A leitura do artigo de opinião abaixo foi realizada por um dos alunos e, como objetivo inicial de leitura, pedimos que todos se atentassem ao sentido da palavra “óbvio” nos trechos em que aparece e sua relação com o sentido integral do texto.

Óbvio

Zeca Baleiro

Alguns pensamentos são assustadores de tão óbvios. E nos levam a ver o mundo como um lugar muito pouco razoável. Um exemplo (óbvio): não sealaria tanto em ecologia, preservação, meio ambiente e etcetera se o homem agisse em harmonia e acordo com a Natureza, algo de que a nossa "civilização" (aqui entre grandes e reluzentes aspas) se afastou irracionalmente.

Também não sealaria de preconceito racial, social, sexual ou geográfico, se o homem tivesse a consciência (utópica, bíblica, cósmica) de que somos todos iguais. Mas aí o mundo seria perfeito, você deve estar resmungando. Não, respondo eu, escorado em duas vintenas de vida bem vividas e muita, muita antropologia de botequim.

A vida não seria fácil (muito menos perfeita) em contexto algum, por uma razão para lá de óbvia (e também assustadora) – a mente e a alma humanas (e agora os corpos também!) são demasiado complexos. "Onde há gente há encrenca", dizia alguém, Fernando Sabino talvez (já me falha a memória). Circunstâncias fazem diferença, óbvio.

Há delícias e dores distintas para quem mora em Blumenau ou no sertão da Bahia. Para quem nasceu numa aldeia suíça de poucos milhares de habitantes ou para quem vive numa cidade africana com milhões de pessoas, mas em tudo todos se assemelham em pelo menos um ponto. Há uma capacidade de sentir, pensar e agir que é comum a todos os humanos.

Em pelo menos uma vez em sua existência, o cidadão alemão de Düsseldorf, de carro novo e bem remunerado, com "consciência ecológica", sentirá, pensará ou agirá igual ao sujeito que vive na periferia do Recife, mal empregado, que volta do trabalho apertado num ônibus e joga lixo pela janela.

Porque há uma matéria única de que somos feitos que, mesmo recebendo a influência de um tanto inumerável de fatores (nem tão óbvios) que nos tornam diferentes – climas, cultura, meio social, genética, alimentação, criação familiar, escolhas pessoais, saúde, educação, geografia, humor dos santos e orixás e outras bossas imponderáveis -, faz convergirem todos os destinos humanos. Que bom seria se as "convergências" humanas se dessem no plano da nobreza. Mas não.

De volta ao começo, tudo o que eu queria dizer é que a humanidade não cansa de dar sinais de sua incrível boçalidade, infelizmente com muito mais frequência do que dá sinais de grandeza.

Sem medo de errar (nem de dizer o óbvio nem de ser obviamente pessimista), digo que a estupidez é a maior grandeza de nosso tempo.

A propósito, impossível não falar algumas poucas linhas sobre a morte de Michael Jackson, assunto onipresente nestes dias que correm.

Jackson foi um artista genial e intenso, pioneiro, abridor de portas. Mas viveu uma vida triste, solitária e desgraçada. Que bom que sua alma pudesse repousar em paz ao lado das almas de outros gênios musicais (se é que repousam) – James Brown e Elvis no pelotão de frente -, mas seu post-mortem leva a crer que não terá descanso.

Zeca Baleiro é cantor e compositor.

Disponível em: <https://istoe.com.br/12064_OBVIO/> Acesso em 12 de dezembro de 2021

1. Após a leitura do artigo “Óbvio”, de Zeca Baleiro, publicado na coluna da revista ISTOÉ, em 22 de julho de 2009, aponte qual tese o autor defende no primeiro parágrafo.

O que é tese?

Tese [...] é o que, comumente, chamamos de **opinião, ponto de vista, posicionamento crítico**. É ela a parte fundamental para a existência de um texto argumentativo.

[...]

Tese, do grego *thesis*, significa proposição intelectual. Por proposição, entendemos aquilo que se busca alcançar, objetivo, intuito, finalidade. Logo, é fácil afirmar agora que, se um texto argumentativo não tiver uma tese, esse texto não terá sua função cumprida, uma vez que o autor não apresentará sua intenção, posicionamento em relação ao que foi apresentado para discussão.

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-tese.htm>

2. No contexto, qual o sentido da expressão “muito pouco” (1º parágrafo)?

a. A que palavra os advérbios se referem (o que é “muito pouco”)?

3. Como a tese defendida no 1º parágrafo é reiterada na conclusão do texto, no antepenúltimo parágrafo? Qual é o conteúdo da mensagem?

4. Releia o trecho:

“[...] a humanidade não cansa de dar sinais de sua **incrível boçalidade**, **infelizmente** com muito mais frequência do que dá sinais de grandeza. Sem medo de errar (nem de dizer o óbvio nem de ser **obviamente** pessimista), digo que a estupidez é **a maior** grandeza de nosso tempo.”

Nesse trecho o autor usa o adjetivo “incrível” para realçar o substantivo “boçalidade”, demonstrando o quanto a situação mundial é inacreditável. Ele também usa o

advérbio “infelizmente” para expressar pesar diante da maior frequência de atitudes negativas das pessoas. Enfim, utiliza a frase “sem medo de errar”, confirmando sua adesão total e inquestionável à ideia defendida: a estupidez é a maior grandeza do nosso tempo.

Reconstrua o trecho de forma que as palavras em destaque sejam alteradas por outras mais sutis/leves/suaves – que não deixem à mostra tamanha insatisfação.

5. No primeiro e segundo parágrafos, Zeca Baleiro cria um mundo hipotético, no qual descreve a vida se as pessoas pudessem agir corretamente. Porém, no terceiro parágrafo, ele contesta a ideia de que o mundo com tais características seria perfeito, apresentando uma razão (motivo).

a. Que razão ele apresenta?

b. De que forma o termo “demasiado” (3º parágrafo) altera a mensagem?

6. Considerando os tempos e modos dos verbos grifados, assim como o engajamento do articulista com relação à mensagem, o trecho a seguir expressa:

“Que bom **seria** se as “convergências” humanas se **dessem** no plano da nobreza. Mas não.” (6º parágrafo)

a. uma hipótese considerada ideal.

b. uma certeza considerada negativa.

c. uma certeza considerada ideal.

d. uma possibilidade considerada indevida.

6.1 No trecho acima, o conectivo destacado em “**Mas** não” indica para o contexto ideia de:

a. explicação.

b. conclusão.

c. tempo.

d. oposição.

7. Troque as palavras em destaque abaixo por outras de sentido aproximado.

“Não, respondo eu, escorado em duas vintenas de vida **bem** vividas e **muita, muita** antropologia de botequim.”

3º momento: 1 aula (50 minutos)

O artigo a seguir foi projetado por meio do datashow e a realização da atividade foi feita em duplas para que houvesse uma contribuição no momento de articular os sentidos propostos pelos modalizadores.

Vamos movimentar esse texto?

Analise o texto a seguir e responda:

1. Indique que período mundial se relaciona à data comemorativa evidenciada no texto de Wagner Lúcio, a seguir, e como você chegou a esse entendimento.

O Natal sempre foi uma ocasião de muitas máscaras

Neste Natal não deveríamos estranhar muito a presença de máscaras. Fosse de formas lúdicas ou nem tão lúdicas assim, o Natal sempre foi uma ocasião de muitas máscaras.

Não é de estranhar que José e Maria tenham usado máscaras em sua jornada para protegê-los do vento frio ou da poeira... ou os magos do oriente que também empreenderam uma jornada mascarados, ou ainda os pastores junto às ovelhas no campo, talvez buscando a proteção do frio da madrugada.

[...]

Por: Wagner Lúcio

A Gazeta. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/artigos/o-natal-sempre-foi-uma-ocasio-de-muitas-mascaras-1221>>. 14 dez. 2021. Acesso em: 10 fev. 2022.

2. Reconstrua o trecho do artigo de Wagner Lúcio inserindo, com pertinência, as palavras ou expressões do quadro seguinte, para “modalizar”, qualificar e/ou encadear as ideias.

realmente; efetivamente; sem dúvida; é possível; certamente; quase; cerca de; é provável; é necessário; de jeito nenhum; de forma alguma.

2.2 Quais palavras utilizadas quiseram imprimir ideia de:

- certeza:

- possibilidade:

- negação:
- estimativa:

C – Análise da Oficina

1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade:

A 5ª oficina foi realizada em julho de 2022 e contou com a participação de 21 alunos durante a execução de todas as atividades. Inicialmente, as três manchetes de notícias foram entregues e lidas pelos alunos; as considerações sobre elas foram apontadas, inclusive a respeito da 3ª, que trazia a informação acerca da notificação em grupos de WhatsApp, o que promoveu uma curiosidade na maioria e falas no sentido de terem gostado da mudança: “ainda bem”; “agora vou sair sem pensar” e “tem uns bem chatos”.

Referente ao item 1., que pergunta a respeito das manchetes semelhantes quanto ao assunto e a qual categoria pertencem, todos os alunos responderam terem assuntos diferentes. Quanto à categoria, na primeira manchete, todos responderam que pertence à economia; na segunda, parte respondeu cotidiano e parte, televisão; já na terceira, todos responderam cotidiano. Nossa intenção foi trazer notícias sobre economia, televisão e cotidiano, respectivamente, para ilustrar que, mesmo em matérias jornalísticas distintas, há uma inclinação que mostra uma perspectiva, ainda que sutil, sobre quem as escreveu.

No item 2., o qual destaca a utilização, nas manchetes dos verbos modais “**deve** alcançar”; “**teria** recebido” e “**deve** deixar de notificar”, 3 alunos responderam que o sentido estabelecido por eles é de “necessidade ao que é noticiado”, e o restante, “dúvida sobre a realização da ação noticiada”. A grande maioria, portanto, foi assertiva ao considerar que tais verbos demonstram não haver certeza ao que está sendo noticiado, o que foi comprovado na resposta ao item 3., que questionava o motivo de eles terem sido utilizados na elaboração dos títulos. Obtivemos como respostas: “Usaram porque não tinham certeza, então foi pra ninguém falar que tavam mentindo.”; “Foi porque não tinham provas, então não dava para falar com certeza.”. Todos os alunos que responderam haver dúvida ao que é noticiado deram respostas dando a entender que não poderiam dar convicção a algo que não foi certo se

aconteceu ou se, de fato, aconteceria, como foi o caso da notificação do *WhatsApp*, na manchete III.

Essa condição quase-asseverativa que, de acordo com Castilho (2002, p. 207) é: “[...] como uma hipótese que depende de confirmação [...]” é, portanto, comum quando, no jornalismo, há uma necessidade de preservar quem noticia. É possível perceber se o sujeito crê no que afirma e como se sente em relação ao que ele mesmo escreveu, o que foi possível perceber nas três manchetes, uma sensação de imprecisão do fato.

Em relação ao item 4., que propunha a reconstrução das três manchetes de forma que sugerisse certeza e exigência, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 7 – Respostas ao item 4: reconstrução de manchetes

Manchete	Certeza	Exigência
Manchete I	Safra de café do Brasil <u>vai avançar</u> em 2022/23 para 58,9 mi sacas, diz StoneX	Safra de café do Brasil <u>tem que avançar</u> em 2022/23 para 58,9 mi sacas, diz StoneX
	Safra de café do Brasil <u>avancará</u> em 2022/23 para 58,9 mi sacas, diz StoneX	<u>É necessário</u> que safra de café do Brasil avance em 2022/23 para 58,9 mi sacas, diz StoneX
Manchete II	Homem <u>recebeu</u> R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)	Homem <u>precisa receber</u> R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)
	Homem <u>vai receber</u> R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)	Homem <u>tem que receber</u> R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)
		Homem <u>teve que receber</u> R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)
Manchete III	WhatsApp <u>vai deixar</u> de notificar quando alguém sai de um grupo	WhatsApp <u>precisa deixar</u> de notificar quando alguém sai de um grupo
	WhatsApp <u>deixará</u> de notificar quando alguém sai de um grupo	WhatsApp <u>tem que deixar</u> de notificar quando alguém sai de Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) um grupo
	WhatsApp <u>deixou</u> de notificar quando alguém sai de um grupo	

Apresentamos no quadro acima as respostas mais usadas. Elas refletem a compreensão da maior parte da turma. Percebemos que alguns estudantes mudaram o tempo verbal da manchete original, atribuindo um sentido diferente do proposto,

como na manchete II, ao indicar uma certeza projetada para o futuro: “Homem vai receber R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)”, o que é incomum e improvável, já que se fosse possível ter conhecimento desse crime antes de ele acontecer, provavelmente ele seria impedido e não se tornaria pauta de publicação. O sentido de exigência também se mostrou incomum na mesma manchete, muitos observaram com estranheza a ideia: “Homem precisa receber / tem que receber R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)”, ou seja, houve uma exigência a um crime. Em “Homem teve que receber R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS)”, a ideia de exigência ao recebimento no tempo passado também gerou uma estranheza, já que o motivo da obrigatoriedade do recebimento só poderia ser esclarecido no corpo da notícia.

Portanto, foi observado pela professora e pelos alunos essas inconsistências de sentido em algumas trocas, no entanto, as demais alterações foram adequadas ao contexto proposto.

No segundo momento, em resposta aos itens 2. e a., que perguntam sobre o sentido da expressão “muito pouco”, no 1º parágrafo, e a que palavras esses advérbios se referem, obtivemos como respostas “pouco demais”; “bem pouco”; “pouquíssimo” ao item 2. e “mundo e “lugar” ao item a. Nosso objetivo foi fazê-los notar a atribuição de intensidade à escolha de “muito” e perceber que o articulista quis caracterizar o mundo com pouquíssima lógica, o que foi percebido nas respostas.

Em “3. Como a tese defendida no 1º parágrafo é reiterada na conclusão do texto, no antepenúltimo parágrafo? Qual é o conteúdo da mensagem?”, a maior parte das respostas considerou que o escritor usou palavras mais grosseiras e afrontosas, como “boçalidade” e “estupidez”, para reforçar que o mundo é pouco razoável (coerente). Alguns acrescentaram, ainda, que ele queria chocar quem estava lendo ao usar essas palavras. A ideia era justamente a de mostrar como no antepenúltimo parágrafo ele se mostrou mais intenso e áspero ao dizer que a humanidade é boçal/ ignorante e estúpida. Além disso, retoma o primeiro parágrafo ao iniciar com “De volta ao início [...]”, o que foi observado pela maioria.

O item 4. considera a releitura de um trecho com adjetivos e advérbios realçados e pede a sua reconstrução de forma que essas palavras em destaque sejam alteradas

por outras mais sutis – que não deixem à mostra tamanha insatisfação. Como respostas mais recorrentes, em substituição a **incrível boçalidade**, tivemos: “ignorância”; “grande ignorância”; “burrice”; “estupidez”; “idiotice” e “grosseria”. Em substituição a **infelizmente**, tivemos: “tristemente” e “lamentavelmente”. Em substituição a **obviamente**: “claramente” e “visivelmente” e, em substituição a **a maior**: “principal” e a retirada da palavra no contexto. Observamos que foram utilizados termos mais leves, mas também tão intensos quanto os do trecho, como “lamentavelmente” e “grande ignorância”.

O item 5. a., pergunta sobre a razão que Zeca Baleiro apresenta no terceiro parágrafo ao contradizer/ contestar que o mundo seria perfeito. As respostas foram diversas, mas grande parte delas se dividiram em duas visões que se complementaram: a primeira é que o mundo não é perfeito porque as pessoas são intolerantes, preconceituosas e não preservam o meio em que vivem e a segunda é que esses mesmos indivíduos (tanto na mente e alma quanto no corpo) são muito difíceis (demasiado complexos), pois há confusão/ briga / encrenca onde eles estão. Percebemos que as respostas, em suas individualidades, abarcavam o motivo apresentado por Baleiro, que apresentou essa complexidade que é o ser humano.

Em resposta ao item “b. De que forma o termo “demasiado” (3º parágrafo) altera a mensagem?”, muitos alunos mostraram não conhecer o sentido de “demasiado” e, ao entenderem seu significado, puderam responder assertivamente que essa palavra, como muitos usaram, “aumenta”; “fortalece” ou “intensifica” a palavra “complexos”, isto é, grande parte dos alunos perceberam que “demasiado complexos” em palavras mais simples é “muito difíceis”.

Em relação ao item 6., que considera o trecho: “Que bom **seria** se as “convergências” humanas se **dessem** no plano da nobreza. Mas não.” (6º parágrafo), dois terços dos alunos foram assertivos ao responder que os verbos grifados e o engajamento do articulista indicam “a. uma hipótese considerada ideal.”, tendo em vista que, para o articulista, os problemas serem resolvidos de forma nobre é um desejo. Ainda assim, um terço considerou, em maior parte, “d. uma possibilidade considerada indevida.” ou, em menor parte, “c. uma certeza considerada ideal.” Para a marcação de d., os alunos justificaram que o final “Mas não.” os fez considerar o “indevida”, por causa da

negativa. Já para a marcação de c., consideraram o início do trecho com “Que bom...” como “ideal”.

A fim de relacionar com o sentido proposto no mesmo trecho, no item 6.1, que considera a ideia proposta pelo conectivo destacado em “**Mas** não.”, três alunos consideraram que “mas” traz a ideia de conclusão, o restante foi correto ao afirmar que traz ideia de oposição. Nossa intenção foi fazê-los perceber que mesmo que Baleiro quisesse que as divergências fossem resolvidas com decência, na realidade isso não acontece, o que destoa do seu desejo.

No item 7., no trecho que sugere a troca das palavras destacadas por outras de sentido aproximado: “Não, respondo eu, escorado em duas vintenas de vida **bem** vividas e **muita, muita** antropologia de botequim.”, as mais usadas no lugar de “bem” foram “muito” e “bastante”. Já na troca de “muita, muita”, foram usadas “bastante”, “grande”, “forte” e “muitíssima”.

No terceiro momento, sugerimos a realização das atividades em duplas, o trecho do artigo “O Natal sempre foi uma ocasião de muitas máscaras”, de dezembro de 2021, foi projetado na TV e lido em voz alta por um dos alunos.

Em resposta ao item 1., que questionava qual período mundial se relaciona à data comemorativa evidenciada no texto e como chegaram a tal entendimento, os alunos dividiram-se nas respostas. Uns afirmaram de que a data era “o carnaval”, por causa de usar a palavra máscaras” ou “o nascimento de Jesus, que é no natal”. Já a maioria – dois terços – acertou ao responder que se tratava “da pandemia da covid-19, por causa de citar as máscaras”. Objetivamos mostrar que o artigo traz uma relação do natal com a pandemia, já que apresenta indícios de que há muito tempo – desde o nascimento de Jesus – as máscaras já eram usadas como uma proteção a agentes externos e mostrar que, embora não utilizado pela grande maioria, a utilização delas sempre foi comum como prevenção a enfermidades.

Quanto à reconstrução e à pertinente inserção de palavras ou expressões para modalizar, qualificar e encadear as ideias do trecho, propostas no item 2., trouxemos o arranjo de uma das duplas:

Reconstrução da dupla de alunos 1: “Neste Natal **certamente** não deveríamos estranhar muito a presença de máscaras. Fosse de formas lúdicas ou nem tão lúdicas assim, o Natal **realmente** sempre foi uma ocasião de **cerca de** muitas máscaras. **De forma alguma** é de estranhar que José e Maria tenham usado máscaras em sua jornada para protegê-los do vento frio ou da **provável** poeira... ou os magos do oriente que também empreenderam uma jornada mascarados, ou ainda os pastores junto às ovelhas no campo, talvez buscando a proteção do frio da madrugada.”

Intencionamos fazê-los compreender que a inserção adequada imprimiria de forma mais clara possível o posicionamento do enunciador, o que acontece em artigos de opinião. Assim como a dupla 1, os outros alunos também selecionaram algumas das palavras dispostas e incluíram no trecho conforme consideraram pertinentes. Ao realizar essa modificação, os estudantes puderam experimentar essa transposição de um discurso menos marcado para um mais modalizado e perceber como esse uso pode ser uma escolha inteligente do enunciador. Essa combinação reforça a concepção de Franchi (1991) de que pensamento e linguagem são um processo de transformação que transita por numerosas possibilidades de construção, crítica, revisão, mudança e recriação, o que contribui para as próximas produções.

Baseando-se no trecho reestruturado pela dupla 1, em resposta ao item 2.2, que perguntava sobre a ideia imprimida em cada palavra acrescida ao texto, os mesmos alunos responderam que “certamente”, “realmente” e “provável” indicam certeza; “cerca de” indica estimativa e “de forma alguma”, negação.

2) possibilidades de compreensão:

Objetivamos com a oficina V fazer com que os alunos pudessem identificar traços de opinião em textos jornalísticos, fossem mais discretos como os verbos modais apresentados nas manchetes ou mais aparentes, como no artigo de opinião. As leituras e discussões propiciaram a compreensão sobre indícios de um enunciador ora mais asseverativo, ora mais desconfiado, ora mais emotivo, o que pode ser notado nas construções dos estudantes, que além de encontrar e atuar nesses textos e trechos, puderam reorganizá-los.

3) relação de opinião e provocação da abordagem:

A seleção das manchetes envolvendo temas sobre economia, televisão e cotidiano, do artigo de opinião sobre o interesse pela vida harmoniosa, respeitosa, consciente e ponderada entre as pessoas e do artigo sobre a o natal relacionado ao período pandêmico despertaram pontos de vistas – concordâncias e discordâncias. Certamente o que é mais comentado é o que se mostra mais próximo da vida dos adolescentes. A notícia que assinalava uma possível retirada de notificação sobre a saída de grupos no aplicativo WhatsApp foi a que despertou maior interesse e comentários. Muitos concordaram que seria melhor para que não gerasse desconforto entre as pessoas. Já o artigo “Óbvio” despertou uma visão mais aberta sobre a crítica do autor para a falta de coerência das pessoas em alguns temas importantes e atemporais.

5.6 OFICINA VI – MEUS DISCURSOS NA MÍDIA

A – Dados do Planejamento

Assunto	Produção e publicação de gêneros jornalísticos
Duração	5 aulas de 50 minutos
Objetivos	Produzir postagem informativa e interativa nas redes sociais contemplando um dos desafios propostos; Elaborar artigo de opinião sobre o racismo no Brasil.
Metodologia	Uso de desafios para escolha e discussão sobre o racismo por meio de situação vivenciada e de série televisiva.
Recursos	Celulares ou notebooks com acesso à internet.
Avaliação	Análise dos stories postados e dos artigos de opinião produzidos.

B - Desenvolvimento

1º momento: 02 aulas (100 minutos)

Você sabia que os jornais também produzem stories?

É isso mesmo. Quer ver? O jornal **A Gazeta** e a revista **Galileu** estão sempre atualizando suas páginas com stories que são informativos, imagéticos e que prendem a atenção. Você pode conferir, ver e rever nos links:

<https://www.agazeta.com.br/gazeta-stories>

<https://revistagalileu.globo.com/webstories/>

Não é apenas nas redes sociais que eles aparecem. Esses veículos de comunicação e muitos outros têm incluído tal recurso de interação. Que tal soltarmos nossa inventividade e criarmos uns também?

Sugerimos dois desafios e, você deverá **escolher um** para postar como forma de *story*. Pode ser em qualquer rede social: *instagram, whatsapp, facebook...*

Na postagem, além de informar sobre o assunto proposto, será importante estarem atentos às intenções que querem demonstrar e, dessa forma, utilizar os modalizadores adequados: **certeza/assertividade**: realmente, evidentemente, naturalmente, claro, é certo que, lógico, sem dúvida; **negação**: de jeito nenhum, de forma alguma; **possibilidade**: talvez, possivelmente, provavelmente, eventualmente; **delimitação**: em geral, fundamentalmente, basicamente, praticamente, historicamente, do ponto de vista de; **obrigatoriedade**: obrigatoriamente, necessariamente.

1ª opção de desafio: como morador de sua cidade, você precisa mostrar às pessoas algumas informações importantes de seu lugar. Por isso, vá ao *site* da prefeitura e informe-se sobre a história de sua localidade:

Como surgiu o nome?

Há pontos culturais?

Há pontos turísticos?

Há eventos importantes?

Pelo que ela é conhecida?

2ª opção de desafio: você ficou empolgadíssimo com um livro; conto; poema; crônica ou artigo que tenha lido e quer contar aos amigos por que ele(a) é notável e por que deve ser lido(a):

Dê dicas dos acontecimentos, personagens e/ou reflexão proposta;

Relacione com a vida: conquistas, frustrações e conhecimentos;

Harmonize as imagens e as cores com o sentido que quer dar ao *story*.

3ª opção de desafio: você quer que outras pessoas conheçam alguém (da região ou da escola) por quem você tem admiração. Portanto, traga informações pertinentes sobre essa pessoa e por que ela merece reconhecimento:

Crie curiosidades/testes e/ou enquetes sobre essa personalidade ao mesmo tempo em que fundamenta por que ela é especial.

Além de poder criar quantos stories considerarem necessários, os recursos das redes como enquetes, perguntas, fotos, emojis e músicas podem e devem ser utilizados!

2º momento: 3 aulas (150 minutos)

Estamos a todo momento expondo nossa opinião sobre vários assuntos e situações que acontecem diariamente, seja em casa com a família, com os amigos ou ao assistir fatos nos noticiários seja ao presenciar acontecimentos que geram opiniões distintas.

Que tal estruturar melhor nossa opinião na escrita?

SITUAÇÃO VICENCIADA:

Você está em um supermercado e está passando com seu carrinho de compras na seção de limpeza quando ouve um rapaz, que também faz compras, chamando-te e apontando para um amaciante que está junto à parte de detergentes. Ele fala: “Olha que serviço de preto.”. Qual sua ação neste momento?

Trouxemos para a discussão a consideração de que, assim como essa fala de teor racista, muitas outras são usadas diariamente por pessoas que afirmam não ver problema em tais expressões enraizadas e que o ato de exclusão, opressão e segregação são efeitos desse ato de discriminação que é o racismo.

Para relacionar com o tema, usamos algumas cenas da série “Todo mundo odeia o Chris”, (2005), que são um retrato de situações atemporais envolvendo o racismo:

Cenas de racismo na série “Todo mundo odeia o Chris”:

(5min44): <https://www.youtube.com/watch?v=PnHMv4B7dyg&t=41s>

(2min13): <https://www.youtube.com/watch?v=o5ytxRCpqMc>

PROPOSTA:

Agora, baseando-se na discussão promovida e nos artigos já trabalhados, elabore um **artigo de opinião** de forma a responder à pergunta: “**Por que o racismo permanece na sociedade brasileira?**”. Neste artigo você deve demonstrar seu ponto de vista e, para isso, em linguagem simples e objetiva, utilizar os modalizadores já trabalhados, indicando certeza, negação, probabilidade, emotividade, obrigatoriedade, dentre outras. O texto deve ser escrito em 1ª pessoa (eu/nós) ou em 3ª pessoa, com o tema sendo apresentado na introdução, a interpretação com a sua opinião, argumentação, exemplificação e pensamentos no desenvolvimento e na conclusão uma possível ideia para solucionar o problema.

O artigo deverá primeiro ser enviado para o professor, que está trabalhando com o gênero textual, para avaliar o trabalho desenvolvido. Depois, antes da produção final, cada aluno, de posse dos critérios avaliativos e sugestões de melhoria listados, trabalha sobre o texto desenvolvido e nele fará as observações e alterações necessárias, atentando-se aos aspectos que foram contemplados e os que precisam de intervenção, para assim melhorar e publicar sob a forma de uma seção de opiniões na rede social da escola.

Sugestão de leitura: Pequeno Manual Antirracista - Djamila Ribeiro (2019).

C – Análise da Oficina**1) *Feedback* dos alunos e dificuldade com a atividade;**

A oficina 6 aconteceu em setembro de 2022 e teve a participação de 22 alunos em todas as atividades. Antes de tudo, com os celulares em mãos, os alunos acessaram os links com os *webstories* do jornal A Gazeta e da revista Galileu e observaram as sequências de postagens sobre variados assuntos, como culinária, diversão, política, economia, bem-estar, esporte... Puderam analisar o designer, as imagens, a disposição das informações, o som e todos os recursos pensados para tornar a postagem mais interessante ao leitor.

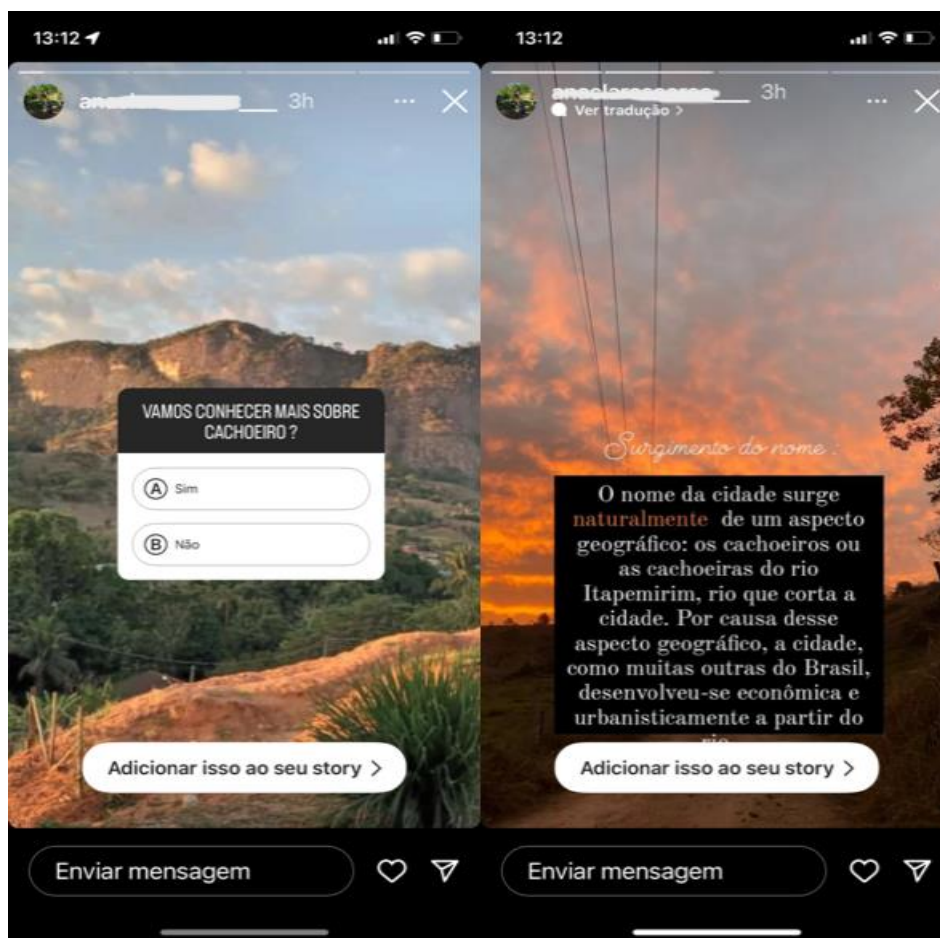
Como a maioria dos alunos possui, ao menos, uma rede social e domina os mecanismos do uso desse recurso de postagem que desaparece após 24h, não houve grandes dúvidas sobre a criação de *story(s)*.

Os três desafios foram apresentados: postagem sobre a cidade em que mora (Cachoeiro de Itapemirim – ES); sobre um livro ou gênero que tenha se interessado ou; sobre uma pessoa que merece reconhecimento. Nossa intenção foi mostrar um aspecto mais informativo e de seriedade às redes, que muitas vezes estão abarrotadas, sob múltiplos formatos, de informações irrelevantes, que contribuem para um ambiente nocivo, intolerante, de julgamento e propício à criação e disseminação de mensagens falaciosas.

Uma aula foi destinada à elaboração da postagem: seleção das informações, dos recursos visuais, auditivos e de interação, como perguntas, enquetes e testes. As postagens foram realizadas utilizando, para isso, o ambiente do refeitório e pátio previamente agendados, pelo motivo de a rede de internet ter melhor funcionamento nesses ambientes.

Os desafios mais escolhidos para postagem foram o 1º e o 2º. Nas imagens 8 a 11, apresentamos alguns stories postados no dia 14 de setembro de 2022:

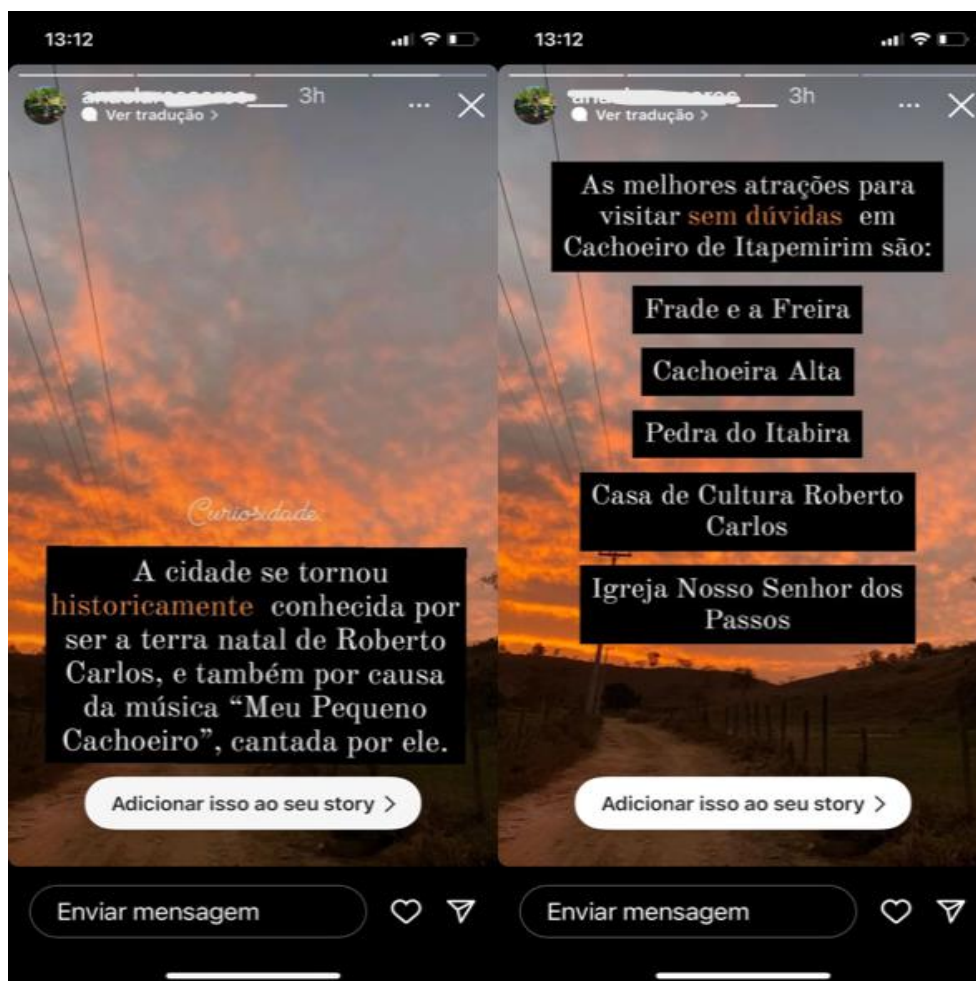
Figura 8: *stories* 1 e 2 postados na rede instagram pela aluna 1



Fonte: elaborado por uma aluna do 9º ano (2022).

A figura 8 mostra os dois primeiros stories postados por uma das alunas. Ela optou pelo 1º desafio e apresentou algumas informações sobre a cidade de Cachoeiro de Itapemirim, ES. No 2º *story* ela destaca o modalizador “naturalmente”, que é usado como asseverativo uma vez que a enunciativa considera verdadeiro o conteúdo, enfatizando-o e mostrando sua “alta adesão” (CASTILHO, 2022, p. 206) a ele.

Figura 9: *stories* 3 e 4 postados na rede instagram pela aluna 1



Fonte: elaborado por uma aluna do 9º ano (2022).

Na imagem 9, apresentamos os dois últimos stories da mesma aluna. No 3º *story* ela marca o modalizador “historicamente”, um delimitador, que pressupõe uma negociação entre ela, enunciadora, e o coenunciador, que demonstra a utilização de um recurso argumentativo para a preservação do diálogo. Já no 4º *story*, utiliza outro asseverativo: “sem dúvidas”, que mais uma vez destaca sua alta adesão ao conteúdo.

Figura 10: story postado na rede instagram pela aluna 2



Fonte: elaborado por uma aluna do 9º ano (2022).

A segunda aluna escolheu também o 1º desafio e, ao trazer informações sobre a história da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, ES, na imagem 10, utiliza também modalizadores asseverativos: “evidentemente” e “naturalmente”, realçando o valor de verdade.

Figura 11: story postado na rede whatsapp pela aluna 3



Fonte: elaborado por uma aluna do 9º ano (2022).

Conforme a figura 11, a terceira aluna selecionou o 2º desafio e criou um *story* com informações sobre o livro “O cortiço”, trabalhado com a turma nas aulas de Língua Portuguesa durante o 2º trimestre de 2022. Na postagem, a aluna marcou os asseverativos “sem dúvidas”, “claro” e “certamente” e o delimitador “praticamente”. Além deles, percebemos o uso dos termos “muito bom” e “gostei muito”, os quais traduzem a satisfação da aluna ao mencionar a leitura.

A maioria dos estudantes utilizou modalizadores epistêmicos e, predominantemente, asseverativos. Uma possível razão pelo uso dessa modalidade aparecer em um volume maior é o reconhecimento das intenções dos enunciadores de fazer o conteúdo publicado ser aceito, já que eles demonstram uma grande aprovação à proposição. Para Koch (2000, p. 78), no caso dos asseverativos utilizados, o

entendimento de “[...] certo, estabelecido (verificado)” são as pistas do assentimento dos enunciadores e permite que o locutor marque a distância que se coloca e o seu grau de engajamento em relação ao enunciado que produz.

No segundo momento, iniciamos as discussões sobre o racismo no Brasil por meio da pergunta “Qual sua ação neste momento?”, em relação ao exemplo de situação vivenciada: “Você está em um supermercado e está passando com seu carrinho de compras na seção de limpeza quando ouve um rapaz, que também faz compras, chamando-te e apontando para um amaciante que está junto à parte de detergentes. Ele fala: ‘Olha que serviço de preto.’.”

Tencionamos despertar a atenção dos alunos para, além de circunstâncias racistas corriqueiras, a perpetuação de frases enraizadas no discurso coletivo que demonstram o tratamento preconceituoso e as condições desiguais a que a comunidade negra é submetida. As falas comuns entre os alunos foi a de que iam “brigar”, “bater” e “colocar ele no lugar dele”, mas teve a fala de uma aluna de que: “não ia falar nada”. Considerando que a estudante que afirmou não fazer nada frente à situação de racismo é preta, percebemos nessa reação um possível receio de se colocar em um enfrentamento a algo que pode angustia-la mais ainda.

Após as discussões a respeito desta e de outros contextos de racismo que cercam a sociedade por todos os lados, assistimos pela TV aos dois vídeos que trazem um compilado de cenas da série estadunidense “Todo mundo odeia o Chris”, (2005), e que traz à tona diversas formas de racismo que a comunidade negra sofre por meio da atuação do personagem central Chris Rock, que diariamente tem de lidar com o preconceito nos ambientes onde frequenta, sobretudo na escola e em cenas que envolvem interação com a polícia, o que corrobora com o racismo institucional.

Os dois vídeos exibiram momentos que o personagem Chris narrava episódios em que o preconceito racial era exposto quando: ao ir para a escola de ônibus, era o único negro no coletivo e ninguém se sentava ao seu lado; era agredido pelo colega de sala Caruso e; a sua professora, Senhorita Morello, fazia declarações inconvenientes e preconceituosas, reforçando estereótipos racistas, além de julgar e expor sua família à comunidade escolar. Visamos levá-los a compreender que, embora a abordagem seja feita por meio de humor, escancara evidências de que o racismo, seja velado,

evidente ou seja institucional, permanece no corpo social, tanto lá nos Estados Unidos, país de origem da série, como no Brasil.

Depois do diálogo, partimos para a proposta de produção do artigo de opinião de tema: “Por que o racismo permanece na sociedade brasileira?”. Antes da produção, foram elucidados os tipos de argumentos – por autoridade, por evidência, por comparação etc. – que poderiam ser explorados e a estrutura do artigo. Nossa intenção inicialmente quanto à produção dos artigos era fazer a escolha dos mais significativos quanto à abordagem e escrita e realizar a publicação via seção de opiniões nas redes sociais da escola criada especialmente para a abordagem desse tema. No entanto, pela suspensão das publicações nas páginas da escola pela legislação eleitoral¹⁴ durante o período de eleições, não foi possível a divulgação dos textos via internet. Pelo contexto, optamos em criar uma seção de artigos física em forma de mural para que os alunos e demais participantes da comunidade escolar pudessem ter acesso aos textos produzidos pelos alunos do 9º ano. A seguir, na figura 12, apresentamos nosso mural com as produções finais:

Figura 12: mural de exibição da Seção de artigos “Opinião Zacheu”



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

¹⁴ Lei nº 9.504, de 1997, a qual estabelece normas para as eleições. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.

Os artigos elaborados foram corrigidos pela professora e devolvidos para análise das sugestões e para que passassem para a folha definitiva, a qual seria exibida na seção “Opinião Zacheu”. Ao lado direito, fizemos a identificação da atividade: “Artigos de opinião produzidos pelos 9ºs anos como produto da Oficina VI – Meus discursos na mídia (2º momento)” e ao lado esquerdo identificamos o tema: “Por que o racismo permanece na sociedade brasileira?”, a disciplina: Língua Portuguesa e a professora.

Na figura 13, apresentamos o artigo de um dos alunos após ser passado para a folha definitiva:

Figura 13: artigo de opinião I

ARTIGO: O racismo no Brasil

Articulistas: maíra m. l. b. s. 9º ano

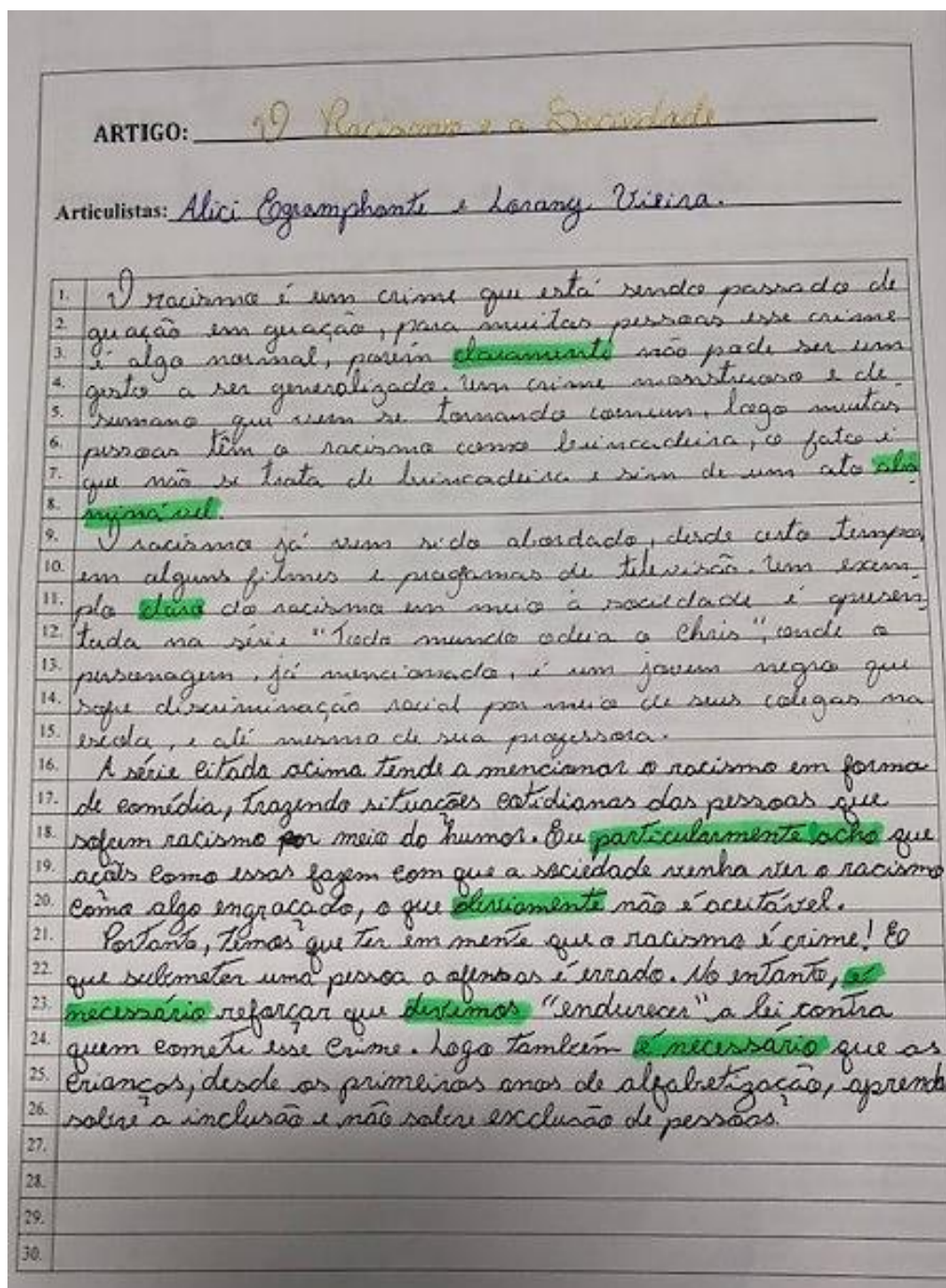
1.	Atualmente o mundo <u>infelizmente</u> sofre com um problema muito
2.	grande que afeta muitas pessoas, o racismo. Isso é uma má atitude
3.	que vem se repetindo em vários lugares, porém, com mais frequência
4.	nas escolas.
5.	Além disso, o racismo pode começar <u>principalmente</u> através de al-
6.	gumas brincadeiras que por mais ingênuas que pareçam ser, não são. E
7.	exemplos das delas são quando um colega chama o outro de macaco
8.	apenas por conta da sua cor de pele, ou também quando os alunos
9.	e até mesmo professores, consideram o termo “pretão” uma coisa ruim.
10.	Além disso, a desigualdade no acesso à educação <u>é notá-</u>
11.	<u>vel</u> . De acordo com o <u>site</u> - <u>dados da educação.org.br</u> , em 2019, apenas
12.	65,1% dos jovens pretos e 66,7% dos pardos de 15 a 17 anos frequentaram
13.	a educação básica, frente a 79,2% dos brancos. Já a conclusão dessa etapa
14.	até os 19 anos era uma realidade para apenas 58,3% dos jovens
15.	pretos e 59,7% dos pardos em 2019, contra 75% dos jovens brancos.
16.	Logo, o racismo no Brasil é um tema que ainda <u>deve</u> ser
17.	debatido e o quanto antes resolvido. É por fim, acredito se que deve-
18.	ria ter mais fiscalização <u>principalmente</u> nas escolas e, para quem
19.	for pego praticando o racismo, a punição <u>deve</u> ser mais rígida. Além
20.	disso, <u>é preciso</u> conscientização das pessoas para pararem de cometer
21.	esse ato tão prejudicial a elas.
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Fonte: elaborado por um aluno do 9º ano (2022).

No texto, o aluno explora dados sobre o acesso à educação e conclusão do Ensino Médio para os negros, trata sobre o racismo estrutural que, por vezes, é mascarado por “brincadeira” e traz uma ideia de solução para o problema baseada em leis mais rígidas e conscientização. Observamos a linguagem simples característica da idade-série, bem como o esforço por competências que serão reforçadas nas séries seguintes, como uma argumentação embasada em evidências, ao citar a fonte de seus dados, e a indicação de meios de se resolver a problemática. No texto original havia alguns problemas de acentuação, uso de palavras informais e o uso de conectivos fora do sentido adequado, como o “contudo” sem a indicação de ideias opostas. O aluno marcou as palavras que considerava serem modalizadores: “infelizmente”, “principalmente” (2 vezes), “é notável”, “apenas”, “deve” e “é preciso”. Foram usadas, portanto, as três categorias de modalização: a epistêmica, ao trazer um valor de verdade ao que afirma, a deôntica, ao trazer a ideia de obrigatoriedade do que se fazer para resolver o problema, e a afetiva, ao mostrar suas reações emotivas.

Na figura 14, temos mais um artigo, desta vez produzido por duas alunas:

Figura 14: artigo de opinião II



Fonte: elaborado por um aluno do 9º ano (2022).

No artigo anterior, as alunas usam a série trabalhada na argumentação e mencionam não ser positiva a abordagem do racismo por meio do humor. Trazem o endurecimento da lei e o trabalho com valores desde a alfabetização. Consideram como modalizadores: "claramente", "abominável", "claro", "particularmente acho", "obviamente", "é necessário" (2 vezes) e "devemos". Percebemos a maior utilização de

modalizadores epistêmicos, ao mostrar a alta adesão às afirmativas sobre o caráter nocivo do racismo, e deônticos, ao firmar a necessidade do combate a esse crime.

2) possibilidades de compreensão:

No primeiro momento da oficina, tivemos um grande engajamento dos alunos na elaboração e postagem nas redes. Dos 22 alunos, 21 selecionaram um dos três desafios e realizaram a postagem e 1 não fez a publicação incluindo um dos desafios, mas criou, sob a forma de uma notícia, um *story* que informava sobre um evento esportivo próximo no distrito. Alguns dos alunos fizeram a postagem em casa por não terem levado o celular, mas todos os 22 realizaram a postagem que explorava os recursos das redes e com os modalizadores adequados às intenções.

No segundo momento, percebemos uma dificuldade maior por parte dos alunos na produção do artigo, tanto pela concatenação das ideias/ conhecimento de mundo quanto pelo uso do vocabulário formal que, muitas vezes, ficava de lado pelo emprego da linguagem coloquial, própria do dia a dia dos estudantes. Apesar de os obstáculos na escrita, pelo tema proposto estar constantemente na grande mídia, a maioria dos alunos construiu uma argumentação apoiada em um repertório razoável e, portanto, produziu um artigo dentro dos critérios de escrita que se espera de um texto dissertativo-argumentativo elaborado por alunos de 9º ano. Os 21 alunos entregaram o texto e o refizeram conforme as sugestões apontadas, embora houvesse poucas incorreções apontadas em alguns textos. Geralmente os problemas mais recorrentes foram de ortografia e incoerências.

Assim, pelo envolvimento, estudo e bons resultados nos dois momentos da oficina VI, consolidamos a afirmativa de Rezende (2008) de que todo aprendizado se sustenta em processos de apropriação criativos e na maioria das vezes, inconscientes. O esforço na (re)escrita construiu gradualmente a produção criativa, que se apoiou na parafraseagem, o ato aqui, defendido por Rezende (2008), de se fazer modificações sutis na escrita (ou fala). Esse mecanismo esteve nos dois momentos da oficina – do desafio via internet e do artigo de opinião –, que mesmo baseados em referências, precisavam ter uma escrita com indícios de autoria.

3) relação de opinião e provocação da abordagem:

A postagem nas redes sob a forma de *story*, no primeiro momento da oficina, apresentou um caráter predominantemente informativo com marcas de argumentação. Houve uma inclinação maior pela indicação de avaliação sobre a condição de verdade do que foi anunciado (modalidade epistêmica). Portanto, ao utilizar um modalizador asseverativo e: “compatível com aquilo que o falante sabe sobre o mundo” (NEVES, 2013, p. 160), por exemplo, que foi o que teve maior preferência entre os utilizados, o aluno acentuou que considerava legítimo o teor da informação.

No segundo momento, tivemos abordagens distintas sobre o racismo, modos de estruturação distintos, enunciações distintas e, portanto, modalidades distintas. Em uma das produções de artigo, uma das alunas, durante a argumentação usou um episódio de racismo que aconteceu com ela. Ao ser tratada de forma diferente em uma loja de roupas, percebeu a discriminação e saiu do local:

Aluna 3: “(...) se fosse uma pessoa com coloração de pele mais clara, não teria problema.”

Assim, percebemos na escrita do artigo uma oportunidade para que os alunos pudessem expor o que vivem, a atuação de outras pessoas sobre seu pensar e agir e a sua perspectiva sobre a conduta de quem se relaciona. A aluna usa uma estrutura hipotética sobre o tratamento recebido ao usar o verbo modal “teria” e a reforça com verbo no futuro do subjuntivo “fosse” e pela ideia de condição trazida pela conjunção “se”. Notamos claramente a diferença de visão de quem vive essa discriminação e dos que não a sentem.

Assim como um caso relatado, tivemos a escrita de alguns alunos que não enxergam algumas falas racistas como tal e inclusive a praticam, como, segundo eles intitulam, “brincadeira”:

Aluno 4: “Creio que ajudaria mais se as pessoas fossem para o lado da zoeira, pois claramente muitas vezes a pessoa só está brincando com o amigo, sem saber que ele não gosta de tal e a “vítima” acaba levando para o pessoal.”

No artigo do aluno 4, foi necessário deixar anotações no sentido de serem revistas as expressões que utiliza; repensar sobre o que é feito “brincando” ou na “zoeira” e como tudo o que é falado ou feito pode afligir o outro pela história de vida que ele tem. A palavra “vítima” foi usada entre aspas, pois propôs que não seria bem essa a atribuição que deveria ser usada; ele não considera vítima a pessoa que sofre a discriminação, pois ele não considera que essa postura seja discriminação. Ao utilizar o verbo “creio”, ele acentua que é apenas uma opinião pessoal, mas ao estruturar o período com verbos no presente do indicativo e com o asseverativo “claramente”, mostra sua alta adesão ao caráter de verdade que dá ao discurso, o que também acontece na argumentação de outro aluno:

Aluno 5: “Eu faço algumas vezes algo parecido com o racismo, mais sempre são com os meus amigos na brincadeira.”

No trecho acima, o aluno 5 reconhece que põe o racismo em prática, mas tenta atenuar a negatividade desse ato ao incluir que não é de fato, mas “algo parecido”, além de também visualizar como uma “brincadeira”. O advérbio “sempre” contribui para a ideia de que, sendo todas as vezes ocorridas com os amigos sob uma roupagem de entretenimento, o tornaria menos prejudicial.

5.7 JOGO DO AUTÓDROMO

A – Dados do Planejamento

Assunto	Competição de conhecimentos sobre modalização
Duração	1 aula de 50 minutos
Objetivos	Saber diferenciar fato de opinião; Reconhecer a diferença de sentido entre modalizadores em diversos contextos; Desenvolver identidade com grupos.
Metodologia	Desenho de autódromo no quadro; Uso dos carros desenhados por cada grupo para, através do acerto de cada questão, avançar na pista e vencer a competição.
Recursos	Quadro branco, duas folhas de papel A4 e quatro placas de V e F.
Avaliação	Colaboração, cooperação e assertividade em grupo

B - Desenvolvimento

Jogo do Autódromo

Etapas do jogo do autódromo:

Etapa 1 – A turma foi organizada em grupos de 4 alunos (ou conforme a realidade da turma);

Etapa 2 – Cada grupo recebeu metade de uma folha A4 para fazer a representação/desenho de um carro (cada grupo optou por um modelo);

Etapa 3 – Enquanto os alunos desenhavam seus carrinhos, o professor desenhou no quadro um autódromo que comportava o espaço do carrinho em cada ultrapassagem, como na figura 15;

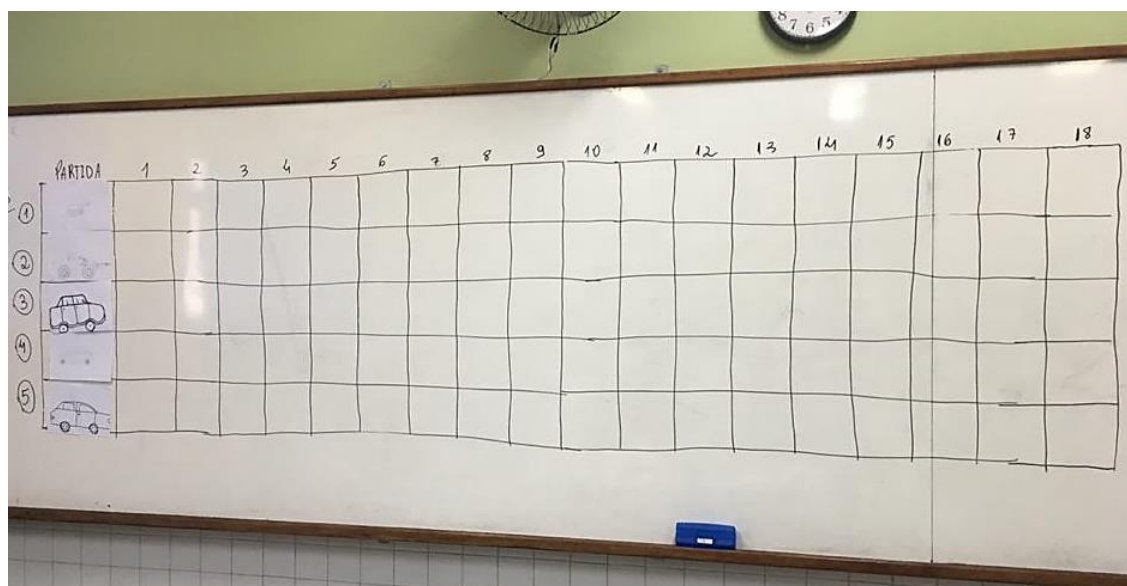
Etapa 4 – Após o término dos desenhos, foi entregue a cada grupo duas plaquinhas (V – Verdadeiro e F – Falso);

Etapa 5 – Dado o enunciado, cada grupo respondeu simultaneamente levantando a plaquinha que correspondia à resposta de seu grupo (V ou F);

Etapa 6 – A cada resposta, o carrinho referente ao grupo que respondeu corretamente andou um número;

Etapa 7 – O grupo cujo carrinho chegou mais longe após todas as afirmativas foi o vencedor.

Figura 15: quadro da sala de aula da autora da atividade em uma turma do Ensino Fundamental II



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2019).

V OU F - AFIRMAÇÕES A SEREM JULGADAS PELOS GRUPOS:

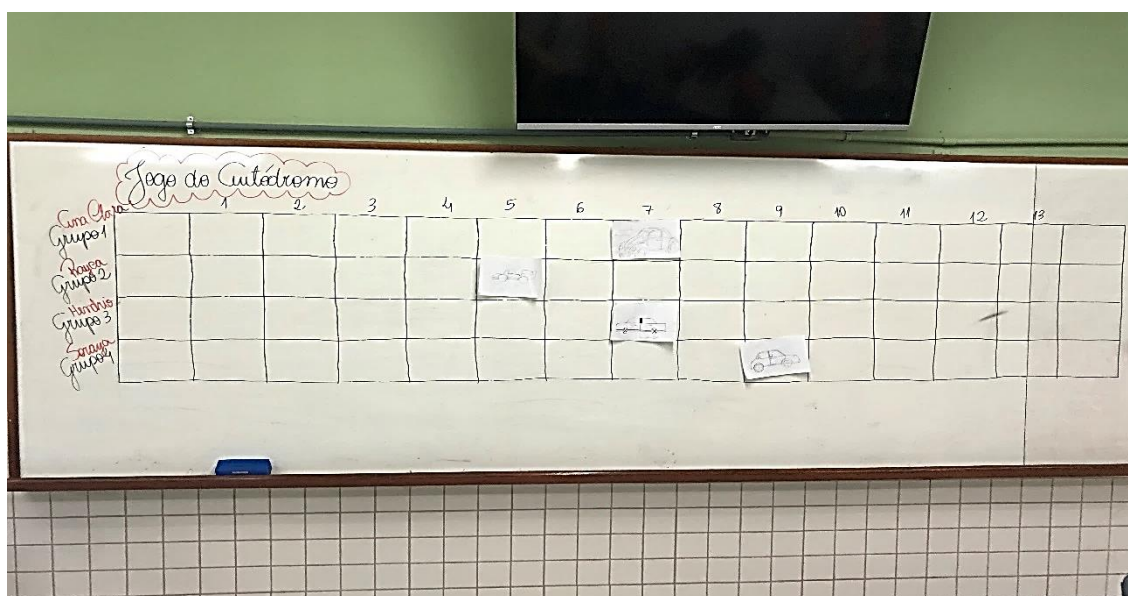
1. No enunciado “O açúcar faz mal à saúde” há uma opinião mais forte do que em “O açúcar certamente faz mal à saúde”. (F)
2. Não há marca de opinião em: “Eles pularam de susto com a cena do filme.” (V)
3. Não há marca de opinião em: “A cena do filme é assustadora.” (F)
4. O termo “é necessário” em: “É necessário investir em educação de qualidade.” tem sentido de possibilidade. (F)
5. Em: “Ele é sem dúvidas o mais esforçado.”, o termo “sem dúvidas” tem sentido de negação. (F)
6. Ao dizer que “Cerca de 100 pessoas compareceram ao jogo.”, o termo “cerca de” indica uma estimativa. (V)
7. Em: “É imprescindível combater o racismo no Brasil.”, a palavra “imprescindível” tem sentido semelhante e pode ser substituída por “crucial”. (V)
8. A palavra “bonito” em: “Deviam deixar aquele rapaz bonito entrar na sala.” é a única que expressa uma opinião na sentença. (F)
9. Na manchete: “Anvisa deve liberar autoteste de covid no Brasil”, o jornalista demonstra negação sobre o conteúdo anunciado. (F)

10. O termo “necessário” indica obrigatoriedade nas seguintes sentenças: “Diminuir o consumo desenfreado de plástico é necessário.” e “O necessário respeito entre adultos e crianças é importantíssimo.” (F)
11. Há um fato e uma opinião nas sentenças: “Ele tem 20 anos de profissão.” e “Ele tem uns 20 anos de profissão.” (V)
12. As duas frases a seguir indicam certeza: “Vai chover amanhã.” e “É provável que chova amanhã.” (F)
13. Há um fato na sentença: “Apenas 10 alunos vieram à aula.” (F)
14. Em “Fui à praia, mas não entrei no mar” há apenas um fato. (V)

C – Análise

O jogo foi pensado como uma atividade extra, realizada em setembro de 2022 com a participação de 23 alunos. Enquanto eles se dividiam em grupos e desenhavam o carro no papel A4, o autódromo era desenhado no quadro. Percebemos uma motivação maior nesta atividade, pela ideia de competitividade. Das 14 sentenças, o grupo 1 julgou corretamente 10; o grupo 2, 8; o grupo 3, 11 e o grupo 4, que foi o vencedor, julgou corretamente 13 sentenças. Abaixo, na figura 16, apresentamos o andamento do jogo com o desenho dos carros posicionados no quadro:

Figura 16: quadro da sala de aula com o jogo do autódromo na turma de 9º ano



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Pensamos no jogo como uma forma que complementasse o objetivo das oficinas e fomentasse a escuta ativa e o entusiasmo dos alunos, o que foi alcançado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançamos uma etapa marcada por acertos, provocações e tropeços, precisamente como imaginávamos. Caminhar com um trabalho que envolve resultados provenientes de indivíduos em idade escolar é uma provocação ainda maior. Dependemos do impulso de estudantes que estão passando por aquela fase cheia de incertezas e descobrimentos que todos nós passamos. Aliás, parece uma fase permanente. Continuamos com incertezas e descobrimentos.

Mantivemos durante todo nosso trabalho a perspectiva do aproveitamento de todo pensar e de toda produção, tendo em vista que os registros escritos que trazemos, foram objeto de reestruturações e certamente seriam reorganizados se continuássemos nos debruçando sobre eles. Assim são as criações dos alunos e as nossas: uma constante atividade reflexiva marcada por reformulações de possibilidades enunciativas.

A epilinguagem, essa atividade interna supracitada, foi explorada não apenas nas atividades trabalhadas em sala de aula, mas também na construção desta dissertação. Tentar traduzir para a escrita a forma como realizamos as pesquisas bibliográfica e empírica foi uma contínua atividade epilinguística: há termos que são mais adequados que outros; há inclusões que são necessárias, já outras, são dispensáveis; a objetividade às vezes é mais apropriada, outras vezes há a necessidade de nos arrastarmos pelas palavras e nos preocuparmos mais com a forma de expressão, como nos textos poéticos. Assim construímos nossa escrita, moldando-a conforme melhor traduza a realidade e reorganizando-a conforme reorganizamos nosso pensamento.

Como propósito inicial, a expectativa foi de entender a modalização e seus sentidos em enunciados, em especial nos textos jornalísticos, para fazer operações de linguagem de forma consciente. Por meio da atividade diagnóstica inicial, na oficina I, conseguimos mensurar que a maioria dos estudantes não conseguiram notar marcas de opinião na notícia trabalhada, tendo em vista que aparece de forma mais atenuada. No comentário da rede social trazido, no entanto, percebemos que a opinião foi notada com mais clareza. A partir desse retorno dado, alinhamos as demais oficinas a fim de que a modalização fosse gradualmente visualizada em qualquer texto, para que eles

pudessem identificá-la, entender seu uso e saber incluí-la aos seus textos, o que foi conseguido.

Foram identificadas algumas dificuldades no decorrer das atividades, como o uso inadequado de alguns modalizadores, a relutância por parte de alguns alunos em construir um texto com os critérios estabelecidos e a pressa por querer terminar o que foi proposto, deixando de lado os apontamentos listados pela professora no momento de reestruturar o texto.

Para além dessas dificuldades, averiguamos como a estratégia de intervenção de forma bem articulada pelo professor, promove ganhos no processo de escrita do aluno. A respeito disso, o procedimento de devolver os textos aos alunos com sugestões e apontamentos necessários à melhoria da clareza, tanto na oficina II como na oficina VI, além das trocas das justificativas pela seleção de palavras que consideravam modalizadores, contribuiu para que eles reorganizassem/reformulassem mentalmente e sob a forma de registro suas próprias expressões. Trata-se do habituar-se à ação da construção gradativa. Destacamos que é a esse processo do desenvolvimento do comportamento criativo que Franchi (1991) atribui a ideia de aluno ativo e interferente, em que ele mesmo constrói seu conhecimento. Além disso, utilizamos a teoria do mesmo autor no momento de aplicar os procedimentos de crítica e verificação, de modificação e recriação, em que o pensamento e a linguagem se mostram como forma de ação.

Por meio da reunião das informações teóricas a partir de autores e estudos acerca da modalização e seus usos e dos resultados observados nos nossos roteiros de análise da pesquisa empírica pudemos depreender com mais propriedade como realizar práticas de leitura e escrita sobre a modalização para levar o aluno a usar com domínio tal recurso linguístico, que se apresentou como nosso problema de pesquisa. Além disso, pudemos averiguar as orientações da BNCC, que traz de forma mais evidente o trabalho com a modalização, o que, outrora, não aparecia nos documentos orientadores da prática do professor de língua materna.

Com os resultados das oficinas, reestruturamos alguns enunciados e as propostas de análise e de produção textual envolvendo modalização e produzimos o material educativo sob a forma do e-book: “Marcações no discurso: o estudo da modalização discursiva sob a forma de atividades de linguagem”, que se relaciona com as temáticas e com os tópicos de conteúdo voltados aos anos finais do Ensino Fundamental II.

Acreditamos que o material resultante da nossa pesquisa, realizada no contexto escolar da escola “Zacheu Moreira da Fraga”, possui um caráter replicador, podendo ser um instrumento significativo aos professores do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que levar o e-book ao conhecimento e ao uso de outros docentes da área é uma maneira de dar prosseguimento às práticas iniciadas nesta dissertação.

Entendemos que serão estendidos os proveitos direcionados ao grupo experimental – alunos do 9^a ano – se ocorrer uma continuidade harmonizada com os demais professores da referida escola. Assim, será possível viabilizar um ensino em que estes e outros alunos possam entender o processo de criação – tanto de escrita como oral – como uma construção mais leve, sendo possível minimizar os obstáculos na aprendizagem, e, dessa forma, melhorar tanto as habilidades da idade escolar como o interesse por aprender.

Consideramos o trabalho com a estratégia da modalização discursiva significativo, tendo em vista que não se trata de um conteúdo que, desacompanhado, é direcionado a este ou àquele nível de ensino ou a esta ou àquela série do Fundamental ou Médio, mas sim de uma estratégia que pode ser articulada a qualquer turma, sendo respeitados o tipo de linguagem e a abordagem escolhida. Além disso, embora tenhamos dado destaque aos textos jornalísticos pela ideia de comparativo entre textos desse formato, observamos que modalização está presente em qualquer tipo de texto, como o poema, o miniconto e a tirinha. É importante sempre considerar as intenções do enunciador e as percepções de sentido que as escolhas dos modalizadores podem gerar.

Cabe-nos afirmar que estamos distantes de esgotar as perspectivas de trabalho com esse tema e que são fartas as possibilidades de contribuição para o processo de

ensino utilizando o processo de epilinguagem nas atividades sobre modalização. A oportunidade de contribuir para o enriquecimento da ação docente dada a nós certamente restabeleceu o brilho no olhar da professora em poder construir uma prática realizável e acessível a professores e a alunos.

REFERÊNCIAS

- A GAZETA. Disputar a Liga dos Campeões é um sonho. **A Gazeta**, 7 de set. 2022. Seção Esportes. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/futebol/disputar-a-liga-dos-campeoes-e-um-sonho-afirma-o-capixaba-richarlison-0922>>. Acesso em: 8 set. 2022.
- ALCÂNTARA, Regina Godinho de. STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. **Revista brasileira de alfabetização – ABAlf**. Vitória/ES. v. 1, n. 3, p. 119-141, jan./jul. 2016
- ANDRÉ, Marli E.D.A. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.
- BALEIRO, Zeca. Óbvio. **IstoÉ**, 22 jul. de 2009. Seção Coluna. Disponível em: <https://istoe.com.br/12064_OBVIO/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2021.
- BARRETO, Roberta Pinto. **Ensino de língua portuguesa na educação básica através das práticas de linguagem**. 2020. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.
- BIKLEN, Sari Knopp, BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORI, Agência. Espécie de planta descoberta na Amazônia já está ameaçada de extinção. **Galileu**, 16 fev. 2022. Seção Biologia. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Biologia/noticia/2022/02/especie-de-planta-descoberta-na-amazonia-ja-esta-ameacada-de-extincao.html>>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.504 (1997). **Normas para as eleições, de 30 de setembro de 1997**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CASTANHEIRA, Dennis. SANTOS, Leonor Werneck dos. **Ensino de advérbiais modalizadores em perspectiva discursivo-textual**. Feira de Santana, v. 19, n. 2, p. 78-96, 2018.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed, 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 2002, p. 199-247.

CONTI, Andréia Maria Merxam. **A escrita e reescrita de texto argumentativo no 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública em Serrana - SP**. 2020. (157f.) Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Currículo do Espírito Santo**. Vitória/ES: SEDU, 2018.

FIGUEIREDO, Nayara; TEIXEIRA, Marcelo. Safra de café do Brasil deve avançar em 2022/23 para 58,9 mi sacas, diz StoneX. **IstoÉ**. São Paulo. 18 fev. de 2022. Seção Economia. Disponível em: <<https://istoe.com.br/safra-de-cafe-do-4/>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FILHO, Francisco Alves. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Modalização**: da língua ao discurso. Alfa, São Paulo, 44:171-192, 2000.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP. 1991. 39 p.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular. **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GOLÇALVES, Janaína Maria. **A modalização como estratégia de leitura e escrita**. 2015. (135f.) Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

GOMES, Antônio Carlos. **Atividades epilinguísticas**. 22 nov. 2019. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lWOxKTJGrw>. Acesso em: 23 jul. 2022.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed: São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: quo vadis? **DELTA 17**: especial, 2001. P. 11-23.

LOPES, Larissa. Finanças na Escola. **Galileu**, 31 jan. de 2022. Instagram Revista Galileu. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CZZveoGjxZC/?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LÚCIO, Wagner. O Natal sempre foi uma ocasião de muitas máscaras. **A Gazeta**, 14 dez. 2021. Seção Artigos. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/artigos/o-natal-sempre-foi-uma-ocasio-de-muitas-mascaras-1221>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

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

MELCHIOR, Jaqueline Pizzi. **O ensino da modalização para alunos do nível fundamental II: uma prática possível**. 2015. (88f.) Dissertação (Mestrado em Letras – Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização e os gêneros formulaicos: estratégia semântico-argumentativa. **Revista de letras**, nº 32, vol. 1, jan/jun. 2013, p. 9-19.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NUNES, Bruna. WhatsApp deve deixar de notificar quando alguém sai de um grupo. **Capricho**, 1º jul. 2022. Seção Comportamento. Disponível em: <<https://capricho.abril.com.br/comportamento/whatsapp-deve-deixar-de-notificar-quando-alguem-sai-de-um-grupo/>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PERINI, Mário A. “Advérbios”. In: **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática 2000, p. 338-342.

PRADO, A. **Poesia reunida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PRIA, Albano Dalla. A atividade da linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 50-65, jan./jun. 2013.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**; S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1. p. 95-108, 2008.

REZENDE, Letícia Marcondes. WAMSER, Camila Arndt. Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. **Estudos linguísticos**. São Paulo, 43 (2): p. 774-787, 2014.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

SOUZA, Cibele Naidhig. Gramática Discursivo-Funcional, gramaticalização e modalização. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, v. 25, n. 4, 2017, p. 2095-2126.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

TODO Mundo Odeia o Chris – Racismo. Tema de abertura original: *Everybody Hates Chris Theme Song*. Criadores: Chris Rock e Ali LeRoi. Diretor: Andrew Orenstein. Produtores: Adrienne Carter, Don Reo e Kali Londono. Emissora original: CBS All Access. 2014, (5min44) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PnHMv4B7dyg&t=41s>>. Acesso em: 23 abril. 2022.

TODO mundo odeia o Chris – Srta. Morello é racista? Tema de abertura original: *Everybody Hates Chris Theme Song*. Criadores: Chris Rock e Ali LeRoi. Diretor: Andrew Orenstein. Produtores: Adrienne Carter, Don Reo e Kali Londono. Emissora original: CBS All Access. 2015, (2min13). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o5ytxRCpqMc>>. Acesso em: 23 abril 2022.

UNIVERSO Online. Homem teria recebido R\$ 500 para agredir jornalista em Garibaldi (RS). **Grupo UOL**, 2 fev. 2022. Seção Televisão. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/02/02/apresentador-agredido-rs.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

APÊNDICE A – Termo de anuência condicionada

TERMO DE ANUÊNCIA CONDICIONADA

Informações da Pesquisa:

Pesquisa científica desenvolvida pela pesquisadora **Fernanda da Cunha Pereira Albino** e orientada pelo professor Doutor Antonio Carlos Gomes. Trata-se de um estudo, em nível de mestrado, vinculado ao Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, localizado na Avenida Vitória, nº 1279, Jucutuquara – Vitória – ES, CEP: 29040-780.

Período de execução: 2022.

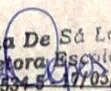
Apresentação da Pesquisa:

O projeto é uma proposta que consiste em realizar um estudo sobre o uso da modalização discursiva e a percepção dos estudantes acerca dessas marcas linguísticas nos discursos nas aulas de Língua Portuguesa e na utilização, sobretudo, de textos informativos e de opinião de forma a possibilitar a criticidade na leitura e a consciência dos sentidos provocados pelo fenômeno da modalização, tencionando promover significado às atividades de linguagem, a troca direta e a multiplicidade de pensamentos.

Como produto final desta pesquisa, estará disponível sob a forma de publicação em mídia digital um e-book contendo a sequência de atividades trabalhadas na turma participante sobre o tema da pesquisa, para promover um uso engenhoso e reflexivo da língua no Ensino Fundamental.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa acima identificada, nas dependências da escola.

Cachoeiro de Itapemirim, 14 de fevereiro de 2022.


Juliana De Sá Lopes
Diretora Escolar
Port. nº 634.5 – 17/02/2022
NF: 2657139
Juliana de Sá Dias Lopes
Diretora Escolar