



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras
Comissão de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Letras - Profletras**

**Modalização, gramática e sentido: propostas para o estudo da sintaxe
no ensino fundamental**

MARCUS VINICIUS SOUZA DE OLIVEIRA

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Karen Sampaio Braga Alonso**

Co-orientadora: **Prof.^a Dr.^a Filomena de Oliveira Azevedo Varejão**

Linha de Pesquisa: **Teorias da Linguagem e Ensino**

**Rio de Janeiro – RJ
2018**



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras
Comissão de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Letras - Profletras**

**Modalização, gramática e sentido: propostas para o estudo da sintaxe
no ensino fundamental**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Rio de Janeiro – RJ
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

O48m Oliveira, Marcus Vinicius Souza de
Modalização, gramática e sentido: propostas para o estudo da sintaxe no ensino fundamental / Marcus Vinicius Souza de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2018.
103 f.

Orientadora: Karen Sampaio Braga Alonso
Coorientadora: Filomena de Azevedo Oliveira Varejão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras), 2018.

1. Modalização. 2. Ensino de Gramática. 3. Sintaxe. 4. Análise Linguística. 5. Ensino Fundamental. I. Alonso, Karen Sampaio Braga, orient. II. Varejão, Filomena de Azevedo Oliveira, coorient. III. Título.

MARCUS VINICIUS SOUZA DE OLIVEIRA

**Modalização, gramática e sentido: propostas para o estudo da sintaxe
no ensino fundamental**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras

Examinada por:

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Karen Sampaio Braga Alonso
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Filomena de Oliveira Azevedo Varejão
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Banca examinadora

Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Priscilla Mouta Marques
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lino Pauliukonis (Suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Roberto de Freitas Júnior (Suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Rio de Janeiro – RJ
2018**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às melhores pessoas do mundo, às pessoas que me inspiram, que não me deixam desistir e por quem eu luto e sigo em frente. Às pessoas que me tornam a cada dia um ser humano melhor. Às pessoas a quem ensino e com quem aprendo todos os dias. Às pessoas por quem eu faço tudo e que fazem tudo por mim. Às pessoas que, mesmo nos piores momentos, estiveram comigo e com quem quero sempre aproveitar os melhores. João Gabriel, meu filhote, e Aline, minha Nega, essa vitória é para vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UERJ, por me proporcionar os primeiros passos em minha formação profissional e por lá ter feito os melhores amigos, vivido as melhores experiências e conhecido aquela que viria a ser minha companheira de luta e vida. UERJ Resiste!!

Agradeço a meu pai, Marcos, por desde sempre mostrar a importância dos estudos, do trabalho e da luta.

Agradeço a minha mãe, Regina, por mesmo sem querer me influenciar a seguir seus passos no magistério.

Agradeço aos meus irmãos, Wilson, Daniel e Heloisa por, apesar das diferenças, serem parte daquilo sou.

Agradeço às minhas avós, Marina e Genir, por toda torcida e carinho que somente as avós sabem transmitir.

Agradeço aos meus avôs, Ivan (Parau) e Clair (em memória) pelos ensinamentos práticos que me deram ao longo da vida.

Agradeço aos meus amigos que torceram e se orgulharam verdadeiramente por esse pedaço da minha história.

Agradeço aos colegas professores e aos alunos que tive ao longo da vida, por me incentivarem a fazer sempre o melhor em sala de aula.

Agradeço aos professores do Profletras/UFRJ pelo conhecimento e aprendizado que me proporcionaram.

Agradeço aos amigos e colegas da Turma 3, pelas conversas, pelas discussões, pelas trocas e pelo apoio que sempre dedicamos uns aos outros.

Agradeço às minhas orientadoras, Professora Karen e Professora Filomena, pelo direcionamento dos caminhos a serem traçados no decorrer da pesquisa e pela confiança que depositaram em mim e no meu trabalho, o que faz dele nosso trabalho.

Agradeço às minhas gatas, Pepper e Ivana, pela companhia nos momentos solitários de pesquisa e escrita do texto.

Por último, e mais importante, agradeço ao meu filho, João Gabriel, pelo apoio e torcida inocentes, mas verdadeiro, de criança, e à minha esposa e companheira de vida, Aline, por me dar a mão, me empurrar e me incentivar sempre que precisei e pela admiração e orgulho que tem por mim. Minhas vitórias são por vocês e para vocês.

Fé em Deus que ele é justo
Ei, irmão, nunca se esqueça, na guarda, guerreiro
Levanta a cabeça, truta, onde estiver seja lá como for
Tenha fé porque até no lixão nasce flor
(Racionais MC's. *Vida loka*)

RESUMO

Com base nos conceitos apresentados por Halliday e Mathiessen (2004), Givón (2001), Nascimento (2010), Fernandes (2011), Azeredo (2007) e Neves (2000), o trabalho objetiva propor estratégias para o ensino de gramática a partir das construções sintáticas que funcionam como elementos linguísticos que efetivam o fenômeno da modalização como estratégia argumentativa. Para tanto, parte dos resultados preliminares sobre o emprego da modalização discursiva em textos escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental, especificamente das construções *é possível que*, *é necessário que*, *verbos modais*, *advérbios* e *adjetivos modalizadores*. Considera-se que a ampliação do conhecimento sobre o sistema linguístico e da competência linguística dos alunos é um dos maiores objetivos do ensino de português (TRAVAGLIA, 2009; FOLTRAN, 2013), dessa forma, torna-se necessário oferecer subsídios que contribuam para o aumento de seu repertório linguístico, relacionado, entre outros, ao desenvolvimento de habilidades reflexivas sobre o funcionamento do sistema (FRANCHI, 2006). Por se tratar de um fenômeno natural da nossa gramática, uma análise preliminar indica que os alunos modalizam seu texto, ainda que o façam com estruturas limitadas e sentidos restritos. Desenvolvida no âmbito no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ), a pesquisa investiga a hipótese de que, embora a tradição gramatical não se ocupe da modalização, é possível aliar o estudo da sintaxe partindo-se de uma perspectiva em que o aluno seja capaz não só de reconhecer estruturas linguísticas, mas também de perceber o caráter semântico-discursivo presente em cada escolha sintática, bem como suas implicações para a leitura, a escrita e a produção de sentidos.

Palavras-chave: modalização, ensino de gramática, sintaxe

ABSTRACT

Based on the concepts presented by Halliday and Mathiessen (2004), Givón (2001), Nascimento (2010), Fernandes (2011), Azeredo (2007) and Neves (2000), the goal of this work is to propose strategies for teaching grammar from syntactic constructions that function as linguistic elements, which effect the modalization phenomenon as an argumentative strategy. Nonetheless, part of the preliminary results on the use of the discursive modalization in texts written by students of the 9th year of elementary school, specifically with the constructions *é possível que*, *é necessário que*, *modal verbs*, *adverbs and modifying adjectives*. The expansion of knowledge about the linguistic system and the linguistic competence of students are considered some of the major objectives of Portuguese teaching (TRAVAGLIA, 2009; FOLTRAN, 2013). Hence, it becomes necessary to offer subsidies that contribute to the development of their linguistic repertoire, which is related the development of reflexive abilities about the functioning of the system (FRANCHI, 2006). Because it is a natural phenomenon of our grammar, a preliminary analysis indicates that the students modify their text, though they do it with limited structures and restricted senses. Developed within the scope of the Professional Master's Degree in Languages (PROFLETRAS / UFRJ), this research investigates the hypothesis that although the grammatical tradition does not deal with modalization, it is possible to combine the study of the syntax starting from the perspective in which the student is capable of not only recognizing linguistic structures, but also perceiving the semantic-discursive characteristics present in each syntactic choice, as well as its implications on reading, writing and producing meaning.

Key-words: modalization, grammar teaching, syntax

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estruturas modalizadoras	45
Tabela 2: Resultados obtidos na Atividade 1/Questão 2.1	55
Tabela 2.1.: Resultados obtidos na Atividade 1/Questão 2.1 (b)	55
Tabela 3: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 9.1	66
Tabela 3.1: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 9.3	66
Tabela 4: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 10	67
Tabela 5: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1	69
Tabela 5.1: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1 – Advérbios modais	69
Tabela 5.2.: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1 – Orações principais modalizadoras	70
Tabela 5.3.: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1 – Verbos auxiliares modais	70
Tabela 6: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 1.2	75
Tabela 6.1: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 1.3	76
Tabela 7: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 2 – verbos como elementos de modalização	78
Tabela 7.1.: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 2 – modalização por ad- vérbios	78
Tabela 7.2.: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 2 – Orações Principais...	80

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A PRÁTICA DA SALA DE AULA	17
2.1. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa	18
2.2. Por um ensino produtivo de Língua Portuguesa	19
2.3. Repensando o ensino de gramática	21
3. METODOLOGIA	26
3.1. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas	27
3.2. Diagnose inicial	29
3.3. Contexto da pesquisa	32
4. REVISÃO DA LITERATURA	34
4.1. Conceito de modalidade/modalização	34
4.2. Modalidade/Modalização em Língua Portuguesa	37
4.3. Estratégias modalizadoras	46
4.3.1. Modalização subjetiva	47
4.3.2. Advérbios modais	48
4.3.3. Estrutura “ser”+adjetivo+[que]+sujeito	48
4.3.4. Auxiliares modais	50
4.3.5. OP+Or. Subord. Subst. Objetiva Direta	51
5. TRATAMENTO DIDÁTICO DA MODALIZAÇÃO	54
5.1. Análise dos dados – Atividades 1 – Aulas 01 e 02	55
5.2. Análise dos dados – Atividade 2 – Aulas 3 e 4	58
5.3. Análise dos dados – Atividade 3 – Aulas 5, 6 e 7	62
5.4. Análise dos dados – Atividade 04 – Aulas 8 e 9	75
5.5. Análise dos dados – Atividade final – Aulas 10 e 11	82
5.5.1. Bloco que questões 1	86
5.5.2. Bloco que questões 2	88
5.6. Breves considerações sobre a atividade didática	91
6. CONCLUSÃO	92
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
8. ANEXOS	
ANEXO 1 – Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – SME/RJ ...	07
ANEXO 2 – Descritores Língua Portuguesa – 9º ano – 4º bimestre	101
ANEXO 3 – Caderno de Apoio Pedagógico – Língua Portuguesa – 9º ano – 4º bimestre	102
ANEXO 4 – Atividade do Livro Didático Português Linguagens	103

1. INTRODUÇÃO

A situação do professor na escola básica pública é complicada. É de conhecimento geral que o educador enfrenta dificuldades das mais diversas ordens, desde baixos salários, passando por problemas de estrutura dos edifícios, falta de material, violência de alunos e responsáveis, pressão por resultados, desmotivação e desinteresse dos alunos, carga de trabalho desgastante, até a crescente desvalorização que a imagem do profissional tem perante a sociedade. Nesse cenário, ao necessitar dispendir tanta energia física e mental para a realização de suas atividades diárias, são comuns os afastamentos e licenças. Ainda que esse extremo não seja atingido, todo o quadro em que o professor se encontra contribui para que o profissional não se sinta estimulado para continuar estudando e se aperfeiçoando.

Ainda assim, existem pessoas que, mesmo diante das dificuldades, se apresentam, persistem, insistem e lutam para fazer a educação pública acontecer – talvez, seja por causa delas que ela ainda acontece. São pessoas que procuram no brilho dos olhos dos alunos e das alunas a força para continuar, são pessoas que conhecem os meninos e as meninas pelo nome e respeitam suas histórias. Esses profissionais trabalham com amor – não, *por* amor – e por isso merecem ser respeitados e valorizados.

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS surgiu como uma possibilidade para que os professores pudessem voltar à universidade, entrar em contato com as pesquisas que são desenvolvidas no âmbito dos estudos sobre a linguagem e o ensino e, desenvolvendo suas pesquisas com o olhar de quem verdadeiramente entende o que se passa no “chão da escola”, retornassem com o conhecimento adquirido e melhorassem sua prática pedagógica. Entretanto, o PROFLETRAS é mais que isso.

O PROFLETRAS é o lugar de encontro desses sonhadores, é a oportunidade de conhecer outros iguais e é também lugar de troca, compartilhamento. Tão importante quanto o estudo e a pesquisa, a troca de experiências e práticas é parte essencial desse programa, é a oportunidade de se conhecer pessoas que lutam para que a educação básica pública seja significativa e libertadora.

Com essas trocas e com esses objetivos como horizonte, surgiu a ideia de se pesquisar algo que conjugasse o ensino de estruturas sintáticas no ensino fundamental, a partir dos efeitos de sentido produzidos por elas. Surge, nesse contexto, como mote gerador da pesquisa empreendida, o conceito de modalização. Esse fenômeno da língua constitui-se um recurso discursivo que veicula um determinado posicionamento, um determinado julgamento ou ponto de vista de quem enuncia (*modus*) em relação ao conteúdo que é veiculado (*dictum*). E a língua dispõe de

recursos e construções que materializam o fenômeno da modalização. (HALLIDAY; MATHI-ESSEN, 2004; GIVÓN, 2001; NEVES, 2000; KOCH, 1986; AZEREDO, 2007, 2005, entre outros).

Para se alcançarem tais objetivos, buscaram-se as orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ, 2016). Em ambos os documentos, entre as inúmeras orientações, fica claro que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o trabalho com textos e com os sentidos por eles expressos em lugar da perspectiva tradicional, descontextualizada e metalinguística.

Assim, procedeu-se a um cotejo de autores que refletem sobre como o ensino de Português, mais especificamente o ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental, pode se tornar mais significativo, tendo em vista que o ensino precisa ser produtivo, e não meramente descritivo, prescritivo ou normativo (TRAVAGLIA, 2009; FOLTRAN, 2013; SILVA, 2012; DUARTE, 2012; DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2007; NEVES, 2002, entre outros).

A metodologia pensada para o desenvolvimento da atividade didática foi embasada na ideia de que, para que seja produtivo e que desenvolva a competência linguística do aluno e da aluna, a abordagem deveria ser iniciada nas funcionalidades que cada estrutura gramatical desempenha, aproveitando o conhecimento linguístico que o aluno possui, estimulando-o a pensar e explorar outras possibilidades para, por fim, chegar-se a uma sistematização metalinguística dos fenômenos. Para atingir tal objetivo, os conceitos de atividades e saberes linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos (FRANCHI, 2006) formaram a base. Aplicou-se uma diagnose inicial para verificar que elementos modalizadores os alunos dominam; em seguida, as atividades didáticas foram pensadas com o intuito de que a capacidade linguística dos estudantes fosse desenvolvida, pensando como resultado final o aumento do seu repertório linguístico para expressar os mais diversos sentidos possíveis.

Por fim, são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades didáticas, que foram realizadas em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. As análises apontam que houve um aumento no repertório linguístico dos alunos e das alunas no que diz respeito ao entendimento e ao emprego de estratégias modalizadoras. Com esse aumento, foi possível um maior entendimento de como funcionam determinadas estruturas sintáticas da língua, principalmente o emprego de verbos auxiliares modais e advérbios modais (ponto de partida da abordagem) e orações principais que subordinam orações em função de sujeito (predicado “ser” + adjetivo) e objeto direto (predica-

dos com verbos *dicendi* e de atividade mental). Portanto, os alunos saíram de um domínio majoritariamente de estruturas linguísticas menos complexas e chegaram ao entendimento de estruturas mais complexas.

O mais relevante desse trabalho é o fato de saber que, para além das atividades didatizadas, para além das avaliações, análises e tabulação de resultados, para além daquilo que é estritamente linguístico, o que foi aprendido pode ser levado pelo aluno e pela aluna para fora dos muros da escola, para sua vida cotidiana, atingindo o objetivo maior que pode ter a escola básica pública, que é a promoção da cidadania.

O Capítulo 2 aprofunda a discussão sobre o estudo de gramática no ensino fundamental a partir das orientações fornecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais nas Orientações Curriculares da SME. Em ambos os documentos, a indicação é para que a perspectiva tradicional do ensino de Português seja abandonada em direção a uma abordagem que priorize a reflexão sobre a língua e os aspectos pragmáticos e semânticos da linguagem. Assim, um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é o aumento do repertório e da competência linguística dos alunos e das alunas, desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita (TRAVAGLIA, 2009; NEVES, 2002; PERINI, 2000; FOLTRAN, 2013, entre outros). A sintaxe não deve, portanto, ser dissociada do uso, pois faz parte de qualquer atividade de uso da linguagem, sem perder, ainda, relação que existe entre a intenção comunicativa e a organização e escolha dos elementos linguísticos (SPERANÇA-CRICUOLO, 2014).

No capítulo 3, é apresentada a metodologia empregada na pesquisa. Basicamente, pensou-se em atividades que conjugassem o estudo gramatical de maneira sistemática e os sentidos produzidos em decorrência de determinadas escolhas sintáticas, partindo-se do conceito de modalização e investigando-se as manifestações linguísticas que materializam esse fenômeno. Discute-se, ainda, o conceito de *gramática* e as implicações que essa resignificação traz para o ensino de língua materna. Na pesquisa, gramática deixa de ser entendida como um conjunto de normas e regras para bem falar e escrever, e passa a ser considerada o saber linguístico que todo falante tem das possibilidades expressivas de seu idioma (TRAVAGLIA, 2009; FRANCHI, 2006; FARACO, 2008).

Com base nos conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas propostos por Franchi (2006) e nas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), bem como seguindo as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (e em seus descritores), foram propostas atividades que serviram como diagnose inicial, cujo objetivo foi verificar a competência linguística da classe no que diz respeito ao emprego de elementos modalizadores.

Os conceitos de modalização (ou modalidade) são expressos no Capítulo 4. Modalidade ou modalização é um recurso argumentativo que manifesta a subjetividade de um enunciador em relação àquilo que é dito. É a expressão do seu ponto de vista (*modus*) em relação ao que é informado (*dictum*) (AZEREDO, 2005). Nessa perspectiva, autores como Halliday e Mathiesen (2004), Neves (2000), Givón (2001) e Koch (1986) são a base para se compreender como modalização e gramática/sintaxe podem ser usadas para o ensino, como abordar didaticamente os conceitos de *verbo auxiliar*, *advérbios* e *período composto por subordinação*, por exemplo, a partir dos sentidos que eles modalizam (os conceitos de modalização epistêmica e deôntica, e suas expressões de certeza, dúvida, possibilidade, necessidade e obrigação). Dessa forma, na sentença “Para ter um emprego é preciso estudar bastante”, o estudo da oração *é preciso* deve ir além dos aspectos meramente linguísticos, abordando-se o caráter modalizador que seu emprego inscreve no texto, expressando a ideia de que estudar bastante é condição necessária para se conseguir um emprego. Em “(...) infelizmente os ricos são tratados de maneira diferente dos pobres”, mais que um advérbio de modo, *infelizmente* inscreve no enunciado o julgamento do falante sobre o que está informando. Em “Tem que botar mais crianças nas escolas” o verbo *ter* é mais que um auxiliar, ele indica que o falante vê a inclusão de mais crianças na escola como algo necessário, como algo que realmente precisa acontecer.

A maneira como essa relação foi apresentada aos alunos, com vistas ao entendimento de como as estruturas gramaticais veiculam sentidos modalizadores e à ampliação do repertório linguístico dos alunos e das alunas, é exposta no Capítulo 5. São analisadas as 5 atividades que foram aplicadas nas turmas, atividades que buscam aplicar um ensino produtivo da língua, que propõem questões diferentes daquelas baseadas no mero reconhecimento e classificação de estruturas gramaticais, priorizando-se, por exemplo, as relações entre uma oração principal ou um advérbio modalizador e os sentidos que são produzidos por cada escolha linguística. Para tanto, as questões propostas ora provocavam a identificação desses sentidos pelos alunos, ora sugeriam possibilidades de reescrita do texto, mantendo-se ou alterando-se o seu sentido original.

A atividade final aplicada é uma reinterpretação de exercícios e atividades existentes em materiais didáticos usados pelos alunos e pelas alunas. As atividades foram reinterpretadas e novas questões propostas com base em toda discussão sobre gramática, ensino, sintaxe e modalização que se desenvolveu no decorrer da pesquisa. Acredita-se que essa reinterpretação tenha tornado o estudo mais produtivo e significativo, na medida em que os alunos foram capazes de reconhecer a diferença nos sentidos produzidos pelo emprego de orações modalizadoras do tipo *parece que*, *é fato que* e *dizem que*; ou ainda os diferentes sentidos que a escolha do verbo

dicendi pode trazer para as construções em discurso indireto.

Assim, a constatação na diagnose inicial de que os alunos e as alunas modalizem seus textos, mas o fazem com estruturas limitadas, resultou na produção de atividades didáticas que, além de trabalhar certos conceitos gramaticais, ampliassem esse repertório e, conseqüentemente, a competência linguística dos estudantes.

Por fim, no capítulo de conclusão é feita a avaliação da pesquisa e da aplicação das atividades didáticas em sala de aula e são tecidos comentários sobre a importância que a pesquisa acadêmica – e por consequência direta o PROFLETRAS – tem para o professor tendo em vista que o acesso a pesquisas, conceitos e metodologias atuais são fundamentais para que se quebre o paradigma tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que ainda prevalece nas salas de aula brasileiras.

O que norteia o presente trabalho é, principalmente, a hipótese de que a identificação dos sentidos expressos por estruturas modalizadoras diversas seja uma importante ferramenta para o estudo da sintaxe no ensino fundamental. O objetivo final da pesquisa é propor estratégias para que os alunos e as alunas se apropriem das estruturas sintáticas pelas quais se constroem os períodos compostos por subordinação, especificamente as chamadas *orações subordinadas substantivas subjetivas e objetivas diretas* a partir da função modalizadora exercida por suas orações principais. Para tanto, parte-se da identificação dos sentidos modalizadores veiculados por advérbios e auxiliares modais para, progressivamente, se chegar ao estudo das estruturas mais elaboradas que caracterizam o período composto.

2. GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A PRÁTICA DA SALA DE AULA

Os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa na educação básica são uníssonos na afirmação de que a perspectiva tradicional do ensino de gramática, excessivamente metalinguístico, descontextualizado, deve ser abandonada em nome de uma prática pedagógica que enfatize os usos e funcionalidades da língua, considerando o texto – sua produção e recepção – como unidade privilegiada de estudo do idioma em sala de aula.

Em sua apresentação, os PCN se definem como um documento cuja finalidade é “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 13). O documento afirma que o mais adequado para o ensino de língua seja o abandono da perspectiva tradicional em direção a um ensino voltado para os usos e funcionalidades da língua e para o tratamento da variação linguística (BRASIL, 1998, p. 28-29) e ressalta que a “prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática” (BRASIL, 1998, p. 78).

Os *Objetivos de ensino de Língua Portuguesa* indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no âmbito da *Análise Linguística*, afirmam que, a partir desse processo, o aluno possa (1) constituir “um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico” que sejam “relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” e (2) apropriar-se “dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto) (BRASIL, 1998, p. 52).

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical (no sentido tradicional do termo), tendo em vista que há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78).

Tal orientação também é apresentada nas *Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde se lê que

não se pode entender a reflexão sobre a língua como aulas pautadas na gramática normativa, considerando apenas duas alternativas: certo e errado.

(...)

Quando assumimos essa postura, a prática de análise linguística constitui-se um tra-

balho de reflexão sobre a organização do texto, resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser o ponto de partida para se estudar “gramática”, e sua construção passa a ser objeto do ensino (SME/RJ, 2016, sem paginação).

Como os documentos oficiais sugerem, a perspectiva tradicional do ensino deve ser revista, abandonando-se o estudo meramente gramatical, metalinguístico e descontextualizado, em direção a uma pedagogia que leve em conta os aspectos semânticos e pragmáticos decorrentes das escolhas linguísticas feitas. Dessa forma, essa mudança de perspectiva e de abordagem tem como consequência a mudança dos objetivos que se pretendem alcançar no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

2.1. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa

Entende-se, a partir do que fora anteriormente exposto, que um dos principais objetivos da prática de análise linguística em sala de aula é o aumento do repertório linguístico dos alunos. As aulas devem ser orientadas para que o aluno melhore sua capacidade (ou competência) linguística, ou seja, para que desenvolva “a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17). Um ensino de gramática que se baseie exclusivamente no reconhecimento de estruturas linguísticas pouco contribui para a efetiva apropriação de tais recursos disponíveis na língua, não havendo, necessária e conseqüentemente, aumento da competência linguística. Foltran (2013) afirma que

Não há como negar que uma educação eficiente instrumentaliza os alunos no trabalho com a língua, na exploração dos seus recursos, formando o leitor e o “escritor” competente, capaz de se expressar e de agir por meio da linguagem. Também não se pode negar que um ensino de gramática que privilegia mera etiquetagem de termos não tem uma funcionalidade em direção a nenhuma competência (FOLTRAN, 2013, p. 168).

A ampliação da competência discursiva seria, então, resultado da “análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos” nas atividades sistemáticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, considerando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática “como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 27).

Deve-se entender, nesse contexto, gramática como o “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos por sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p. 25),

e não como a perspectiva tradicional a tem apresentado, sendo a gramática “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16) ou “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24), afinal, “vale lembrar que os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da língua, expresso cotidianamente em sua fala ou nos textos produzidos” (SME/RJ, 2016, sem paginação). Um ensino produtivo¹ de Língua Portuguesa considera a língua como atividade discursiva e tem por objetivo “ensinar novas habilidades linguísticas”, “ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente”, aumentando os “saberes linguísticos” que já possui, de tal modo que disponha do maior número possível de recursos que podem ser empregados em todas as situações em que sentir necessidade (TRAVAGLIA, 2009, p. 39-40).

2.2. Por um ensino produtivo de Língua Portuguesa

A fronteira entre o ensino produtivo e o descritivo é, por vezes, de difícil percepção (SILVA 2012). No entanto, alerta que é necessário valorizar o saber linguístico que o aluno já traz, bem como sua produção textual, estimulando-o a produzir enunciados em situações concretas de uso, bem como a perceber as diferenças de sentido decorrentes de suas escolhas. A descrição entraria aí como uma “descrição do uso linguístico, que leve em conta as diferenças de contexto”. A autora faz, ainda, um alerta: “Por óbvia que pareça, tal proposta tem sido esquecida. Grande parte dos professores, talvez por inércia, continua a supervalorizar o ensino prescritivo e o ensino produtivo é negligenciado” (SILVA, 2012, p. 98)

Essa concepção se afasta daquilo que tem sido o ensino de gramática nas escolas brasileiras – essencialmente prescritivo, excessivamente metalinguístico, baseado em regras da gramática normativa, com um mínimo de atividades de produção e compreensão textual (TRAVAGLIA, 2009, p.101) – e se aproxima de uma proposta de ensino realmente eficaz, que priorize o desenvolvimento da competência comunicativa e a aquisição de novas habilidades, que considere a linguagem como uma forma de interação, que reconheça o texto como um “conjunto

¹ Travaglia (2009, p. 38-40), baseado em Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 257-287) contrapõe três tipos de ensino: o *prescritivo*, que tem como objetivo a substituição dos padrões linguísticos considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis, interferindo nas habilidades específicas existentes; o *descritivo*, que tem como objetivo mostrar o funcionamento da linguagem em geral e de uma determinada língua em particular – considerando todas as variedades da língua; e o *produtivo*, apresentado acima.

de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeitos de sentido numa interação comunicativa” e que assumam a função desempenhada pela reflexão para o domínio da linguagem (TRAVAGLIA, p, 107-108).

O papel a ser desempenhado pela escola no que diz respeito ao ensino de gramática está delineado nas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME-RJ), que também reconhece a linguagem “como prática que responde às necessidades de comunicação instituídas na interação social”, em que a “efetiva construção da linguagem depende de quem fala, de que lugar se fala e com que intenção a fala é produzida”, enfatizando o caráter da escola como palco para o exercício da cidadania, sendo ela um espaço de interlocução “onde professores e alunos têm sempre alguma coisa a dizer” (SME/RJ, 2016, sem paginação).

Dialogando com o que foi exposto anteriormente, as Orientações afirmam que a proficiência da língua e o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno devem ser proporcionados pelas aulas de Língua Portuguesa, na medida em que tal desenvolvimento possibilitaria “o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos no mundo”, sendo, portanto, “fundamental termos a oportunidade de estudar as estruturas de nossa língua”. A importância da reflexão sobre a língua também está presente ao orientar aos professores que as “situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos”, baseando a finalidade do ensino de leitura e escrita como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguísticas *falar, escutar, ler e escrever* (SME/RJ, 2016, sem paginação).

Quando assumimos essa postura, a prática de análise linguística constitui-se um trabalho de reflexão sobre a organização do texto, resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser o ponto de partida para se estudar “gramática”, e sua construção passa a ser objeto de ensino. (SME/RJ, 2016, sem paginação).

Nessa relação entre gramática, texto e sentido, dois dos cinco pressupostos² com os quais o documento finaliza os objetivos da prática pedagógica são “4. Os recursos linguísticos se constituem em pistas na superfície do texto que levarão à compreensão do que o produtor do texto quer dizer” e “5. O domínio dos recursos linguísticos se constitui em condição para o

² Os outros três são: 1. “Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa devem ser alcançados ao longo da escolarização, não tendo um caráter restritivo a um determinado ano de escolarização. Por isso, vamos encontrar a recorrência de objetivos e habilidades. 2. Os objetivos constituem-se em uma espiral crescente de complexidade, considerando desde as atitudes linguísticas mais simples até aquelas mais complexas. 3. A base para o ensino de Língua Portuguesa em qualquer ano de escolarização serão os textos em suas múltiplas manifestações”.

domínio da leitura e da escrita”, destacando a importância de se proporcionar aos alunos situações efetivas de comunicação para o aprendizado da língua para se chegar a um ensino produtivo, consequente, democrático e prazeroso (SME/RJ, 2016, sem paginação). As habilidades³ a serem desenvolvidas que podem ser relacionadas aos objetivos 4 e 5 das Orientações são: a) estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto implicitamente ou marcadas por conjunções, advérbios etc.; b) analisar o efeito de sentido consequente do uso de: pontuação, aspas, recursos prosódicos (rima, onomatopéia), recursos morfossintáticos (diminutivos / aumentativos), recursos gráficos; linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo etc.), discurso direto ou indireto, seleção lexical; c) estabelecer relações lógico-discursivas, entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade; d) estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos; e) reconhecer e empregar as relações morfossintáticas e semânticas das palavras e expressões no texto; f) analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação, observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais, a pontuação, a ortografia, assim como os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

2.3. Repensando o ensino de gramática

Duarte (2012, p. 46), a contar sua experiência como membro do comitê de avaliação do livro didático para o Ensino Médio, afirma que o ensino de gramática é negligenciado, sendo feito com “descaso absoluto”. Destaca que

(1) ou se ensina gramática da maneira tradicional – com conceitos que não contribuem para identificar o objeto conceituado, com classificações que não apresentam critérios coerentes e complementares, com normas que caíam em desuso ou são, no mínimo, discutíveis, sem aproveitar minimamente o texto com o qual se está trabalhando; (2) ou se abandona o ensino da gramática, anexando-se ao livro um “apêndice gramatical”, um resumo grosseiro do conteúdo das gramáticas tradicionais, que só faz atualizar a linguagem dos exemplos datados, que têm na maioria mais de duzentos anos, tornando-os mais legíveis, mas que não traz a menor contribuição para que o aluno reflita sobre a sua língua, conheça a tessitura do texto, desde a macroestrutura até suas unidades menores e a maneira como se relacionam (DUARTE, 2012, p. 46).

Segundo a autora, ainda persiste nos livros didáticos disponibilizados para os professores a concepção tradicional de ensino, uma abordagem descritivo-normativa e não um modelo produtivo no estudo da língua materna, um enfoque que priorize as habilidades de uso da língua.

³ Toma-se por base as habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano do ensino fundamental.

É necessário um comprometimento com a construção de uma “prática escolar que contribua decisivamente para a inclusão social”, e o estudo da Língua Portuguesa tem papel fundamental nessa mudança, “dado o caráter fundante e estruturante da linguagem para o acesso ao conhecimento em geral, em qualquer área” (HAWAD, 2012, p. 189-190). Na mesma linha, Perini (2000, p. 55-56) propõe uma reformulação sobre o objetivo do estudo de gramática na escola, na medida em que fornece ao homem algum conhecimento sobre a linguagem, permitindo a ele se comunicar com seus semelhantes e possibilitando que saiba mais sobre o mundo.

O abandono completo do estudo da gramática pressupõe que ela não é o “instrumento adequado para ampliar e enriquecer a competência discursiva do aluno” na medida em que as práticas pedagógicas em que está envolvida se reduzem a atividades mecânicas e descontextualizadas de análise e etiquetagem de formas. Negligencia-se, assim, o fato de que todo ensino de língua é gramatical, caso se considere a gramática como “o conjunto real de recursos linguísticos de que qualquer falante se serve ao usar sua língua materna, ainda que de forma não plenamente consciente”. Assim, mais uma vez, fica evidente que a função desse ensino, o papel da escola é ampliar essa capacidade própria dos falantes para que se alcancem “resultados mais significativos e úteis para a vida dos estudantes” (HAWAD, 2012, p. 190-191). A gramática seria, então, uma espécie de repositório de recursos e estratégias linguísticas disponíveis para serem empregados na interação verbal (NEVES, 2002, p. 240), não devendo seu estudo ter como finalidade as tarefas escolares, mas seguir com o aluno para sua vida fora da escola.

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas [nossos alunos] (...) será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. (...) Este ensino será construído sobre uma concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. Portanto, a gramática vista como o estudo das condições linguísticas da significação (TRAVAGLIA, 2007, p.18).

É necessário, dessa forma, que a mera prescrição e etiquetagem de formas mais ou menos corretas ou aceitáveis seja superada em função de uma verdadeira análise linguística⁴, pois ela “é uma prática fundamental para a ampliação da competência discursiva de nossos estudantes” (FREITAS; SILVA, 2012, p. 217), aliada a uma concepção de ensino produtiva em que estejam

⁴ “No Brasil, o termo prática de Análise Linguística (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi (1984), no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea O texto na sala de aula (1984/1997), objetivando se contrapor ao ensino tradicional de gramática, visando a firmar um novo espaço relativo a uma nova prática pedagógica” (FREITAS; SILVA, 2012, p. 218).

presentes a reflexão e as situações reais de produção textual, reforçando um tratamento pedagógico em que a estrutura, os usos e os sentidos sejam abordados de maneira conjunta.

Nessa perspectiva, a prática da análise linguística em sala de aula visa à reflexão sobre a linguagem e a direção dessa reflexão tem por finalidade o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que o autor do texto está inserido. (...) Para isso, faz-se necessário formar leitores e escritores capazes de compreender e inferir as mensagens que remetem e as que lhes são endereçadas, é preciso ter cidadãos com um domínio mais amplo das atividades de leitura/releitura, escrita/reescritura de textos, fazendo uso adequado das normas linguísticas” (FREITAS; SILVA, 2012, p. 222).

Abordar a língua em situações de uso efetivo faz com que os propósitos comunicativos sejam considerados motivadores da configuração estrutural da gramática, incluindo-se aí “fatores de ordem estrutural, sócio-histórica e cognitiva” (OLIVEIRA, 2007, p, 15-16), sendo a análise e a produção de textos os pontos de partida e chegada. Os aspectos gramaticais tornam-se, portanto, recursos para se chegar à análise e à reflexão sobre a língua.

Para a tarefa de análise, reflexão e aplicabilidade dos recursos gramaticais em termos do contexto de seu uso, ganham destaque os aspectos funcionais, os efeitos de sentido articulados por intermédio destes recursos. A descrição gramatical deixa de ter um fim em si mesma, conforme a visão mais tradicional do ensino de língua, e passa a constituir um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa, como um instrumento para a leitura e a produção textuais com maior eficiência e aproveitamento dos recursos linguísticos. Trata-se, nesse sentido, de um realinhamento, em termos de relevância, do lugar da gramática e do texto na sala de aula, em que a primeira, a gramática, passa a se constituir no meio para se analisar, refletir e produzir o segundo, o texto (OLIVEIRA, 2007, p, 18).

O processo interativo forma o contexto e orienta a seleção e organização dos itens lexicais, bem como a intencionalidade presente na produção textual. A partir das estruturas da gramática, das unidades da língua como configurações orgânicas de funções é que se pode estabelecer uma descrição semântica, pragmática, discursiva e informacional, “na qual cada parte deve ser interpretada como funcional em relação ao todo” (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 36-37).

A partir das considerações apresentadas anteriormente, é necessário que as práticas pedagógicas envolvendo o estudo da língua materna sejam ressignificadas, o que pressupõem a valorização de uma perspectiva que considere a “língua dinâmica, fluida, construída no uso efetivo, no movimento de interação e dependente do contexto de produção, da interpretação dos agentes e das intenções comunicativas” para uma efetiva análise e compreensão (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2007, p. 35).

Assim, a sintaxe deve ser vista como instrumental em relação à semântica, tendo em vista que as expressões linguísticas devem ser consideradas a partir da situação comunicativa em que estão inseridas, bem como as informações contextuais e situacionais disponíveis aos

usuários da língua. O estudo da gramática, mais especificamente da sintaxe, “deve ser visto como uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão de textos”, sem perder de vista a relação existente entre a intenção comunicativa e a organização dos elementos linguísticos. A ênfase nos aspectos pragmático-discursivos relacionados às escolhas linguísticas no âmbito da sintaxe “pode proporcionar melhor entendimento e maior domínio dessas construções e, conseqüentemente, dos textos em que se manifestam” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 13-14).

Abordá-la [a gramática] dissociada do uso, com a finalidade de classificar os elementos linguísticos (abordagem tradicional), de fato, não garante o desenvolvimento do aluno em termos de competência linguística. Por outro lado, porém, não se pode negar que a gramática de uma língua está na base de qualquer atividade de uso da linguagem. É importante, também, explicitar que o termo “gramática” (com sentido amplo) está sendo usado em referência ao conjunto de elementos lexicais e propriedades sintáticas da língua, bem como às suas características estruturais e funcionais, e não à gramática normativa (prescrição de uma determinada variante da língua). Considerar a gramática, pois, a partir da interação entre os usuários é procurar compreender de que maneira a organização dos elementos linguísticos reflete as intenções do Falante. (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 27)

E é nesse sentido que a pesquisa e as atividades didáticas propostas seguiram. A consideração da língua como mediadora de atividades de interação verbal, a importância do contexto e da intencionalidade, os sentidos pragmático-discursivos envolvidos em cada escolha linguística. A relevância do conhecimento gramatical que o aluno possui e o uso que faz desse conhecimento para atingir seus objetivos na interação verbal não foram desprezados, pelo contrário, funcionaram como ponto de partida para a elaboração das atividades, possibilitando a experiência de um ensino produtivo e contextualizado da Língua Portuguesa.

A consideração da gramática e das estruturas sintáticas em uso como promovedoras de sentidos e intencionalidades estimularam o trabalho pedagógico não no sentido de identificação e classificação de estruturas, mas sim no intuito de ampliar o repertório linguístico do estudante, desenvolvendo sua competência comunicativa – seja na produção, seja de recepção de textos orais ou escritos –, conscientizando-o de que há uma variedade de recursos dos quais pode ser feito uso conforme sua necessidade e objetivos.

Portanto, a apropriação de tais recursos, desenvolve a expressão linguística e a interpretação textual, bem como pode permitir o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, bem como favorecer o exercício da cidadania. Além disso, deve-se considerar a ideia de que os conteúdos estudados não devem sair da vida do estudante quando se encerra seu percurso escolar. Pelo contrário, o esforço que deve ser feito é no intuito de que aquilo que é estudado tenha seu significado ampliado para além dos muros da escola, e a forma como o assunto foi abordado é capaz de permitir essa ampliação.

Para a construção das atividades didáticas, além do que foi exposto anteriormente, consideraram-se os conceitos apresentados por Franchi (2006), pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e por Travaglia (2009). Além disso, os conceitos de modalidade/modalização (AZEVEDO, 2005; Halliday e Mathiessen, 2004; GIVÓN, 2001) e os recursos que a Língua Portuguesa dispõe para a manifestação linguística desse fenômeno (KOCH, 1986; NEVES, 2000; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014) são fundamentais para se repensar o ensino de gramática a partir dos preceitos presentes nos PCN e nas *Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa* da SME-RJ

3. METODOLOGIA

Pensar a prática pedagógica no ensino fundamental faz com que o professor siga, pelo menos, dois caminhos: a permanência de uma proposta de ensino tradicional, amparada pelos manuais e livros didáticos que apresentam uma proposta de cunho normativista, prescritivista, com ênfase na metalinguagem e no reconhecimento de estruturas, ou, em muitos casos, o abandono de qualquer referência ou reflexão de cunho gramatical, priorizando o estudo do texto, mas sem sistematização, resultando em um ensino esvaziado de sentido para o aluno e, muitas vezes, também para os professores (DUARTE, 2012; HAWAD, 2012).

O que se delineia na presente pesquisa é uma proposta que conjugue tanto o estudo gramatical, portanto pressupõe um certo nível de sistematização e de descrição, e a produção de sentido decorrente de escolhas sintáticas. Para tanto, parte-se do conceito de modalização, entendido de maneira ampla como pistas que veiculam o posicionamento do sujeito no texto (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; GIVÓN, 2001; NEVES, 2000 entre outros) para investigar os recursos linguísticos (sintáticos) que concretizam esse fenômeno.

Faz-se necessário, por isso, discutir o que se entende por *gramática*. Segundo a perspectiva tradicional, gramática seria “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16). Travaglia (2009, p. 24) diz que a concepção tradicional considera a gramática como “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar corretamente”. Pode-se observar o caráter prescritivo existente nas definições, entre outras coisas, pelo uso das palavras *normas* e *regras*.

Franchi (2006, p. 25) aponta uma nova perspectiva para se entender o termo *gramática* – e ainda *regra gramatical* e *saber gramatical* – ao afirmar que gramática “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos por sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Tal conceito corresponde ao que Travaglia (2009, p. 28) chama de *gramática internalizada*, pois “percebe a *gramática* como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” e assim o faz de acordo com a situação, de acordo com o que é exigido na interação comunicativa.

Faraco (2008, p. 36) afirma que “Se toda norma é estruturalmente organizada, é impossível falar sem gramática”, ou seja, ainda que se abandone a perspectiva tradicional de ensino, a gramática estará presente, quer nos textos produzidos e lidos pelos alunos, quer na fala espontânea ou monitorada. É preciso destacar que *norma* nesse contexto, nada tem a ver com *norma*

entendida na perspectiva tradicional, como conjunto de regras a serem obedecidas. A palavra aqui ganha o sentido de

conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente ('normal') numa certa comunidade de fala (FARACO 2008, p. 35).

A discussão sobre o papel da gramática no ensino será aprofundada no capítulo seguinte. Os conceitos apresentados até aqui, e os que serão discutidos posteriormente, orientaram à produção das atividades didáticas que foram aplicadas em sala de aula. Tal material será elaborado tendo como norteador teórico-conceitual os três saberes essenciais para o ensino de língua portuguesa propostos por Franchi (2006): linguístico, epilinguístico e metalinguístico.

3.1. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao tratarem da reflexão sobre a linguagem e da reflexão gramatical na prática pedagógica, orientam para o fato de que o ensino gramatical não deve ser desvinculado das práticas de linguagem e que a análise linguística não deve repetir os padrões impostos pela gramática tradicional (1998, p. 28-29). A atividade mais importante seria propiciar situações em que os alunos tenham a possibilidade de operar sobre a própria linguagem, “levantando hipóteses sobre as condições textuais e estruturais” da língua, observando similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos (atividades epilinguísticas) para, em seguida, refletir e discutir sobre a linguagem (atividade metalinguística) (BRASIL, 1998, p. 28).

Franchi (2006) sugere que o trabalho com língua portuguesa seja pautado em três saberes: linguístico, epilinguístico e metalinguístico. O primeiro tem relação com um dos conceitos de gramática apresentado anteriormente, ou seja, com o conhecimento linguístico adquirido pelo falante no contato com seus pares. Os dois últimos podem ser considerados de grande valia para o trabalho com gramática em sala de aula, tendo em vista as orientações oficiais expressas nos PCN sobre análise linguística. A atividade epilinguística é a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe em formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97).

Essas atividades possibilitam um trabalho inteligente de sistematização gramatical dos fatos relevantes da língua – no sentido de carregados de significação – em que “o aluno de

gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza de linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas”, isto é, pode falar sobre a língua, “descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística” (FRANCHI, 2006, p. 98). São atividades “em que se usa a língua para analisar a própria língua”, construindo-se um conhecimento sobre a própria linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 34-35)

Travaglia (2009) afirma que as atividades linguísticas são aquelas em que o usuário da língua procura estabelecer uma “interação comunicativa adequada” que lhe permita construir o seu texto de modo adequado à situação e aos objetivos comunicacionais pretendidos. O falante seleciona e rearranja, então, recursos linguísticos “em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos linguísticos que domina”. São atividades de “construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33-34). Pode-se perceber que, em se considerando a perspectiva de Franchi (2006), Travaglia (2009), ao falar da atividade linguística, mescla esse conceito com o de atividade epilinguística⁵.

Para as atividades didáticas, foram considerados os conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas apresentados por Franchi (2006), os quais também são citados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e em Travaglia (2009). Buscou-se aliar os preceitos sobre o ensino de gramática, as diretrizes presentes nos PCN e nas *Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa* da SME-RJ aos conceitos de modalidade/modalização (AZEREDO, 2005; Halliday e Mathiessen, 2004; GIVÓN, 2001) e às manifestações linguísticas desse fenômeno em Língua Portuguesa (KOCH, 1986; NEVES, 2000; SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014)

Procedeu-se, primeiramente, a uma diagnose inicial que tinha por objetivo identificar de que maneira os alunos modalizam seus textos escritos, que estratégias são mais ou menos empregadas. A partir dos resultados obtidos, foram elaboradas atividades didáticas que permitissem o reconhecimento, o desenvolvimento e a reflexão sobre o emprego de estratégias modalizadoras, tanto na leitura, quanto na escrita.

⁵ Na concepção do autor, as atividades epilinguísticas “são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (...) para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou dos aspectos da interação”. Cita como exemplos dessa atividade as hesitações, correções, pausas longas, repetições etc.

3.2. Diagnose inicial

A Atividade Diagnóstica consistiu em um conjunto de perguntas que levasse o aluno a se posicionar livremente sobre temas relativamente polêmicos (saúde e educação pública, política, diferenças sociais, violência etc.), a partir de uma entrevista com os MC's Cidinho e Doca, que ficaram famosos na década de 90 com a música *Rap da felicidade*.

Considerando a proposta de Franchi (2006) de que o trabalho com língua portuguesa em sala de aula deve ser alicerçado nos saberes linguístico, epilinguístico e metalinguístico, procurou-se estabelecer as bases iniciais da pesquisa com um levantamento diagnóstico que levasse em consideração o conhecimento linguístico, no que diz respeito ao uso e ao reconhecimento de estruturas modalizadoras. Para tanto, foram propostas questões a serem respondidas individualmente com o objetivo de verificar de que maneira os alunos e as alunas do 9º ano do ensino fundamental modalizam seus textos.

Os resultados iniciais⁶ evidenciaram que os alunos modalizam seus textos de acordo com os objetivos pretendidos, mas o fazem com recursos limitados, tendo em vista que duas estratégias modalizadoras foram responsáveis por 67,1% das ocorrências: o emprego da primeira pessoa explícita (*eu acho, na minha opinião* etc.) e de verbos auxiliares modais (*poder, dever e ter*), com 29,3% e 37,8%, respectivamente. No âmbito dos auxiliares modais, o verbo *poder* foi o mais empregado, apresentando 51,61% das ocorrências, sendo seguido por *ter*, com 32,26%. Os verbos *dever* e *precisar* foram empregados em 9,68% e 6,45%, respectivamente.

Segue abaixo a atividade aplicada.

DIAGNOSE INICIAL

Educação ainda está distante da favela, diz autor do 'Rap da Felicidade'

Mais de duas décadas após o lançamento do funk, realidade contada na letra é a mesma hoje em dia

POR GIULIANA DE TOLEDO

No começo do funk "Rap da Felicidade" — que inspirou o título da edição 300 da GALILEU: “O pobre tem seu lugar – e não sai de lá por quê?”—, Cidinho e Doca dizem: "Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”.

Para os autores, que não deixaram a Cidade de Deus e também são conhecidos pelo Rap das Armas, a letra não envelheceu. Há 21 anos, ainda na ressaca do governo Collor, a dupla também colocou na música: “Trocaram a Presidência, uma nova esperança”. Hoje, diz Doca, até o verso que parecia mais datado voltou a fazer sentido – que dirá o resto.

1. A realidade mudou nestas duas décadas?

A letra parece cada vez mais atual. Estamos mais uma vez trocando a Presidência, “uma nova esperança” [verso da letra]. Só piorou. Existe uma guerra urbana e o poder público parece que

⁶ Os resultados da diagnose inicial são analisados no Capítulo 4/ Subcapítulo 4.4 *Estratégias modalizadoras*.

não tem interesse em mudar isso.

2. A educação melhorou para quem é pobre?

Regrediu muito. As crianças crescem vendo a violência. Para um garoto de 10 anos, o herói dele é o cara de 17 que está no crime.

Tem muitas crianças que perderam seus pais para a droga e estão abandonadas. Elas estão seguindo um fluxo do lado negativo. A educação não é prioridade. Hoje o professor nem é respeitado, o professor nem recebe. Os professores aqui no Rio de Janeiro estão em greve, os alunos estão ocupando as escolas porque não têm merenda. Está ladeira abaixo.

(<http://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/06/educacao-ainda-esta-distante-da-favela-diz-autor-do-rap-da-felicidade.html>)

QUESTÕES

1. Para os MC's, a canção composta há 21 anos continua atual. Explique com suas palavras essa afirmação.
2. “Para um garoto de 10 anos, o herói dele é o cara de 17 que está no crime.” Você concorda com essa afirmação? Justifique.
3. Nessa resposta, os artistas falam sobre educação. Como você vê a situação da educação em seu bairro/escola?
4. Que motivos contribuem para o cenário descrito por você na resposta anterior?
5. De que maneira a valorização da educação pode ajudar a melhorar a vida das pessoas?
6. De acordo com sua experiência e visão de mundo, serviços importantes como saúde, educação, lazer, cultura e transporte, são oferecidos de maneira igualitária a ricos e pobres?

A partir dos resultados observados na diagnose inicial, foram propostas cinco atividades que conjugassem os saberes linguístico, epilinguístico e metalinguístico ao conceito de modalização. Basicamente, as atividades linguísticas têm por objetivo verificar se o aluno reconhece uma determinada estrutura e o sentido que ela produz no texto, saber, por exemplo, que *talvez* modaliza o restante da sentença no sentido de apresentar o conteúdo principal como algo hipotético. As atividades epilinguísticas são aquelas que propõem a reflexão e a apresentação de possibilidades sobre a relação entre a estrutura e a produção de sentido, como por exemplo, a reescrita de uma determinada sentença empregando outra estratégia linguística que preserve o sentido original ou fazer a atividade no sentido contrário, com o emprego de um recurso que se oponha ao sentido original, como *hipótese x certeza*. E as atividades metalinguísticas são aquelas em que o aluno reconhece e nomeia estruturas que desempenham o papel de elemento modalizador.

Como exemplos de atividades linguísticas, foram propostas as questões 2 e 2.1 da Atividade 1⁷ (2. *A informação principal e suas consequências são apresentadas como: () obrigação () certeza () hipótese; 2.1. Que elemento(s) gramatical(is) confirmam a resposta acima?*), em que o estudante é convidado a identificar se a informação principal e suas consequências são apresentadas no texto como sendo expressões de obrigação, certeza ou hipótese e, em seguida, desafiado a reconhecer que elemento gramatical é responsável pela veiculação de tal

⁷ As atividades completas são apresentadas nos subcapítulos destinados às análises dos dados.

ideia. Assim, a partir do parágrafo *[Uma] equipe de pesquisadores afirma que, caso um asteroide, entre 100 e 200 metros de diâmetro, caia em um dos nossos oceanos, o resultado poderia ser um tsunami com ondas de até meio quilômetro de altura*, espera-se que o estudante reconheça que a ideia de *hipótese* presente no texto é expressa pela conjunção *caso*, pela forma verbal no subjuntivo *caia* e pelo verbo *poder* em *poderia ser*.

Outro exemplo de questão em que se explora o conhecimento linguístico dos alunos e das alunas é a questão 3.3 da Atividade 2 (3.3. *O morador tem certeza desse motivo? Que elemento gramatical comprova sua resposta?*). Com base na sentença “...pede [...] para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece entupida”, espera-se que o estudante perceba que o verbo *parece* revela uma incerteza do enunciador em relação ao motivo pelo qual o encanador foi chamado.

Na mesma Atividade 2, há um exemplo de atividade que explora o saber epilinguístico do estudante, tendo em vista que em 3.4 (3.4. *Reescreva o trecho empregando uma estrutura linguística diferente para transmitir a mesma ideia do texto original.*) Os alunos e as alunas devem reescrever a sentença “...pede [...] para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece entupida” empregando no lugar de *parece* outro recurso que mantenha a ideia original de incerteza/hipótese.

Já a questão 14 da Atividade 3 (14. *Cada tipo de estrutura pode ser separado em categorias de acordo com suas características gramaticais. Complete o quadro abaixo relacionando cada tipo de construção (identificado na questão 12) com seu respectivo nome.*) propõe uma reflexão sobre como os elementos gramaticais que veiculam determinados sentidos são construídos de maneiras diferentes para, em seguida, relacionar tais estruturas à metalinguagem amplamente utilizada, no caso específico, *advérbio, oração principal e locução verbal*.

Ao longo das análises desenvolvidas no trabalho, outras explicações relacionando as questões propostas aos conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são apresentadas.

Como atividade final, foram elaboradas reinterpretações de atividades presentes em dois livros didáticos e no Caderno de Apoio Pedagógico adotado pela rede de ensino. O objetivo dessa atividade foi demonstrar que nos materiais didáticos disponibilizados e oferecidos ao professor ainda persistem as duas perspectivas sobre o ensino de gramática apontados anteriormente e discutidos no capítulo seguinte: ou a permanência dos parâmetros tradicionais no ensino de gramática ou o abandono completo de qualquer referência gramatical quando se privilegia o trabalho com o texto.

A primeira reinterpretação, a partir de uma questão proposta no Caderno de Apoio Pedagógico, objetiva explorar os recursos modalizadores expressos pela chamada oração principal quando subordina uma oração em função de sujeito (oração subordinada substantiva subjetiva). A segunda, feita a partir de uma atividade que trata do discurso citado em reportagens, pretendeu mostrar o papel discursivo dos verbos *dicendi* na atribuição do enunciado. O livro de onde se retirou a referida atividade é *Português Linguagens*, 9º ano do Ensino Fundamental de Cereja e Cochar (2015). Embora não seja o livro didático adotado pela escola, a publicação, amplamente utilizada por professores e professoras, é tido como referência de qualidade para os integrantes da classe, daí sua escolha.

Para a confecção das atividades didáticas, nenhum gênero foi privilegiado na medida em que o que se busca investigar e aplicar é a função modalizadora de determinadas estruturas gramaticais. Dessa forma, foram escolhidas crônicas, notícias de divulgação científica, manchetes de blogs e tirinhas. Assim, foi possível constatar a presença do enunciador, seus posicionamentos e escolhas, por intermédio do recurso da modalização, mesmo em textos que não são efetivamente argumentativos.

Além das questões diretamente relacionadas ao tema em estudo, as atividades didáticas contemplam também questões sobre conteúdos e habilidades que compõem o currículo da escola, como elementos pré e pós-textuais, identificar relações de causa e consequência, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, identificar o estabelecimento de relações básicas de coesão textual, identificar informações explícitas e implícitas no texto etc. Tal decisão foi tomada tendo em vista que o período de aplicação da atividade didática, em um determinado momento, coincidiria com a semana de provas, assim, a intervenção funcionou também como uma espécie de revisão para as avaliações finais das turmas.

3.3. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa um total de 36 alunos, entre 14 e 18 anos, distribuídos aleatoriamente entre meninos e meninas. A Atividade Final da aplicação didática contou com a participação de 31 alunos. É importante ressaltar que nem todos os alunos participaram ativamente de todas as etapas da aplicação, alguns por falta, outros por transferência. Ainda que a pesquisa não tenha um caráter eminentemente quantitativo, para efeitos de estatística somente serão considerados os participantes que realizaram a atividade.

As atividades didáticas foram aplicadas ao longo de 11 aulas de 50 minutos no decorrer do terceiro e quarto bimestres, obedecendo a seguinte divisão: nas aulas 01 e 02 foram trabalhadas as questões iniciais que constituem a Atividade 1; as questões da Atividade 2 foram desenvolvidas no decorrer das aulas 03 e 04; a Atividade 3, por ser mais longa e por aprofundar o conteúdo abordado, foi aplicada ao longo de 3 aulas (aulas 05, 06 e 07); as Atividades 4 e Final, que funcionam como fechamento, ampliação e sistematização do conteúdo abordado, ocorreram ao longo das aulas 08, 09, 10 e 11, sendo utilizadas duas aulas para cada atividade.

4. REVISÃO DA LITERATURA

Neste trabalho, conforme já forma anteriormente pontuado, entende-se que a modalidade ou modalização é um recurso argumentativo que permite a manifestação da subjetividade do enunciador em relação àquilo que é dito, ou seja, a expressão da atitude ou ponto de vista do enunciador (*modus*) em relação ao que é objeto da comunicação (*dictum*), conforme Azeredo (2005, p. 180).

Adota-se também a orientação encontrada em Castilho & Castilho (2002, p. 201) sobre a indistinção entre modalidade e modalização, “pois de qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar certeza ou dúvida sobre esse conteúdo”.

Costumeiramente, a *modalização* é entendida como fenômeno advindo da expressão de subjetividade, como avaliação do conteúdo da proposição. Entende-se a *modalidade*, por sua vez, como a avaliação que se faz em relação ao interlocutor ou à interlocução. Como se trata de um fenômeno discursivo que ocorre sempre em função da interlocução ou do interlocutor, ou seja, “ao realizar uma avaliação, o locutor o faz em função do outro, deixando pistas do que deseja ou de como quer que seu discurso seja lido”, considera-se improdutivo diferenciar modalização de modalidade (NASCIMENTO, 2010, p.32). Assim, a referência ao fenômeno será feita conforme as palavras utilizadas por cada autor ao tratar do assunto.

4.1. Conceito de modalidade/modalização

Segundo Halliday e Mathiessen (2004, p. 23), a linguagem é um recurso para fazer significado, significados que residem em padrões sistêmicos de escolha. Afirma (idem, p. 31) que, sob a perspectiva sistêmico-funcional, ainda que o foco esteja na gramática em si, seu estudo está vinculado aos aspectos semânticos, sendo ela, dessa forma, um recurso para fazer sentido. O princípio organizador adotado é o do sistema, sendo a gramática uma rede de escolhas significativas e inter-relacionadas. A gramática não é, portanto, um conjunto de regras, mas um sistema de produção de significados que são acessados mediante as escolhas feitas, com um caráter interativo e dinâmico visto que os significados são construídos e “reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado, isto é, a cada vez que usamos a língua na produção dos textos em um dado contexto” (SANTOS, 2014, p. 164).

Nesse contexto, entram em cena as metafunções da linguagem, que Halliday e Mathiessen chamam de ideacional, interpessoal e textual, funcionando a linguagem, respectivamente, como uma representação do mundo, interação com o outro, sendo esses dois materializados em textos. Dessa forma, a modalidade está relacionada à metafunção interpessoal.

Para esses autores, a modalidade está situada na região de indeterminação entre as polaridades “sim” e “não”, “faça” e “não faça”, inserindo sentidos como “talvez”, “às vezes”, “você deve fazer”, “você pode fazer”, entre outros, sendo dividida em modalização e modulação. Aos diferentes graus de probabilidade e frequência (*usuality*), possivelmente/provavelmente/certamente e algumas vezes/frequentemente/sempre, respectivamente, o autor chama modalização. A modulação, por sua vez, diz respeito aos graus de obrigação, no caso de se expressar um comando – e inclinação, para o caso de se expressar uma oferta (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 174).

Halliday e Mathiessen (2004, p. 149-150) apresentam duas outras possibilidades de análise da modalidade, a que chamam de objetiva/subjetiva e explícita/implícita. A modalidade subjetiva ocorre quando o falante/escritor expressa seu ponto de vista, deixando claro que é um ponto de vista pessoal. A modalidade objetiva, por outro lado, faz com que o ponto de vista do falante/escritor pareça uma qualidade da proposição. Dessa maneira, a modalidade subjetiva decorre essencialmente do emprego da primeira pessoa, enquanto a modalidade objetiva se constrói por meio de outros recursos linguísticos.

As modalidades implícita e explícita acontecem no nível sintático, apresentando o elemento modalizador expresso na mesma oração que a proposição principal ou em uma oração separada, respectivamente.

Para Givón, a modalidade codifica a atitude do falante em relação à proposição. Por atitude entende-se, aqui, primariamente, os tipos de julgamento feitos pelo falante sobre a informação proposicional contida na oração (2001, p. 300). Há, principalmente, dois tipos de julgamento feitos pelo falante em relação ao conteúdo proposicional contido na oração: julgamento epistêmico, que se relaciona com os valores de verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência; e o julgamento avaliativo (deôntico), relacionado aos valores de desejabilidade (*desirability*), preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação (*idem*).

Segundo o autor, tanto a modalidade epistêmica quanto a deôntica admitem gradação dentro de cada categoria. Entretanto, o intervalo das modalidades codificado por qualquer língua é um subconjunto limitado dentro de um conjunto universalmente possível. Além disso, pelo menos na modalidade *irrealis*, os modos epistêmicos e avaliativos (deônticos) se sobrepõem até certo ponto, compartilhando, às vezes, a mesma codificação gramatical (GIVÓN,

2001, p. 300-301).

A definição de modalidade epistêmica é mais adequada em termos de funções cognitivas e/ou comunicativas, mas também pode fazer referência à longa tradição lógica que nos repassou essas categorias modais, uma tradição que remonta à Aristóteles. A tradição lógica considera a modalidade epistêmica como uma propriedade das proposições destacada de seus contextos comunicativos, ainda que, posteriormente, essa modalidade tenha sido considerada como algo mais pragmático do que semântico. Assim, as modalidades epistêmicas na tradição lógica apresentam os sentidos de verdade necessária, verdade factual, verdade possível e não verdade. A interpretação comunicativo-pragmática reformula os termos do estado epistêmico de acordo com os objetivos comunicativos de cada um dos envolvidos na troca comunicativa (falante e ouvinte). Assim, as modalidades epistêmicas da tradição lógica encontram equivalência, respectivamente, em pressuposição, asserção *realis*, asserção *irrealis* e asserção negativa (GIVÓN, 2001, p. 301-302).

Pressuposição: a proposição é considerada como verdadeira, seja por definição, acordo prévio, convenção cultural compartilhada, sendo óbvia para todos os presentes na situação de fala, ou por ter sido proferida pelo falante (*speaker*) e não ter sido contestada pelo ouvinte (*hearer*).

Asserção *realis*: a proposição é fortemente afirmada como verdadeira. Ainda que o ouvinte questione essa verdade, o falante dispõe de evidências ou outros recursos para defender suas crenças.

Asserção *irrealis*: a proposição se apresenta como possível, provável ou incerta (submodos epistêmicos) ou necessária, desejada ou não desejada (submodos avaliativos/deônticos). O falante não dispõe de evidências ou outros recursos para apoiar sua afirmação, por isso, o questionamento do ouvinte é sempre esperado ou mesmo solicitado.

Asserção negativa: a proposição é afirmada como falsa, mais comumente em oposição às crenças explícitas ou assumidas pelo ouvinte. O questionamento do ouvinte é antecipado, de modo que o falante apoia sua crença em evidências ou outros recursos.

As três modalidades proposicionais (pressuposição, *realis* e *irrealis*) aparecem em múltiplos contextos gramaticais, sendo sua marcação – exceto no campo morfológico – altamente previsível e universal. O autor elenca os principais contextos gramaticais envolvidos na expressão da modalidade: modalidade inerente aos verbos lexicais; tempo e aspecto verbais e verbos auxiliares; advérbio modais; tipo de oração (GIVÓN, 2001, p. 302-303).

4.2. Modalidade/Modalização em Língua Portuguesa

Koch (1986, p. 227) afirma que todo conteúdo proposicional é veiculado de um certo modo, ou seja, “todo enunciado apresenta determinado grau de modalização”, isso porque parte do pressuposto de que a linguagem humana, por ser um instrumento de interação, é dotada de intencionalidade. Assim, deve-se levar em conta os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. “Assim sendo, pode-se verificar que as gramáticas das várias línguas encerram uma série de elementos que têm por função específica a modalização dos enunciados”, incluídos, aí, os indicadores de modalidade.

Segundo a autora, o estudo das modalidades inclui as epistêmicas e deontológicas ou deônticas. As primeiras dizem respeito ao conhecimento ou crença “que cada locutor tem ou diz ter sobre o estado de coisas a que se refere em seu discurso” (o certo, o excluído, o plausível, o contestável). As últimas se relacionam ao eixo da conduta, “ao comportamento que se espera do interlocutor diante de determinado estado de coisas”, o obrigatório, o proibido, o permitido, o facultativo (KOCH, 1986, p. 228).

Às manifestações linguísticas que materializam este fenômeno, Koch (1986, p. 229-230) chama de *lexicalização das modalidades* e apresenta as seguintes ocorrências:

1. Auxiliares modais: poder, dever, ter de, haver de, querer
2. Formas verbais perifrásticas: formadas dos auxiliares modais seguidos de infinitivo
3. Predicados cristalizados: é certo, é necessário, é possível, é provável (os quais a autora denomina orações modalizadoras).
4. Orações ou proposições modalizadoras: eu sei que, eu acredito que, não há dúvida de que, tenho certeza de que
5. Performativos explícitos: eu prometo, eu juro, eu ordeno, eu solicito
6. Verbos de atitude proposicional: eu acho, eu creio, eu duvido, eu julgo
7. Advérbios de modalidade: certamente, indubitavelmente, talvez, possivelmente
8. Certos modos e tempos verbais: Imperativo; certos empregos do subjuntivo; futuro do pretérito com valor de probabilidade, possibilidade, dúvida; futuro do presente com valor de ordem; pretérito imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, daquilo que deveria ser, mas não é.
9. Certos operadores argumentativos: tudo, todo(s), quase, mesmo
10. Linguagem oral: Entonação, que permite distinguir uma ordem de um pedido; padrões entonacionais que caracterizam a coordenação e a subordinação; outros elementos suprasegmentais como o ritmo, a intensidade etc.

A autora ressalta a possibilidade de uma mesma modalidade poder se lexicalizar de diversas maneiras. Para tanto, toma como exemplo a ideia de possibilidade, que pode se manifestar linguisticamente por meio de *é possível, poder, possivelmente e dever*. Destaca, ainda, que um mesmo item lexical pode veicular modalidades diferentes, como por exemplo, o auxiliar modal *dever* expressar tanto as modalidades epistêmica e deôntica, veiculando as ideias de probabilidade, possibilidade, obrigação (KOCH, 1986, p. 230-231).

Dessa forma, a autora propõe que tais conteúdos não sejam ensinados de maneira estanque e isolada, como na perspectiva tradicional. Cita a importância de se considerar, por exemplo, o caráter modalizador de advérbios e de tempos verbais, bem como um olhar diferente sobre os modos verbais. Propõe que se deve estabelecer uma “relação com os demais indicadores de modalidade” (*idem*).

Nascimento (apud NASCIMENTO, 2010, p.32) afirma que “modalização ou modalidade é (...) uma estratégia argumentativa que permite a um locutor, responsável pelo discurso, imprimir em um enunciado uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação”. Dessa maneira, considera a modalização como um fenômeno argumentativo que ocorre sempre em função da interlocução ou do interlocutor, ou seja, “ao realizar uma avaliação, o locutor o faz em função do outro, deixando pistas do que deseja ou de como quer que seu discurso seja lido” (NASCIMENTO, 2010, p.32).

O autor se vale, ainda, das palavras de Ducrot (1998) para referendar sua opção quando afirma que “a subjetividade e a intersubjetividade são aspectos intrinsecamente relacionados, ou seja, um só se manifesta em função do outro” (NASCIMENTO, 2010, p. 32).

Em relação aos tipos de modalização, Nascimento (2010, p. 33) considera a existência de três tipos: modalização epistêmica, modalização deôntica e modalização afetiva, levando-se em conta uma concepção semântico-argumentativa e pragmática.

“A modalização epistêmica ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição” e, nessa medida, compromete-se ou não com o conteúdo expresso por ela. Possui três subtipos: asseverativa, quase-asseverativa, e delimitadora. Nas asseverativas, “o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição”; nas quase-asseverativas, o falante não se compromete com o valor de verdade da proposição por considerar seu conteúdo “quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada”; e nas delimitadoras, compromete-se parcialmente com o conteúdo da proposição, já que estabelece os limites dentro dos quais deve-se considerá-lo verdadeiro (NASCIMENTO, 2005, p. 33).

Os modalizadores deônticos indicam que o conteúdo da proposição é considerado pelo

falante como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente (idem).

Já os modalizadores avaliativos expressam “uma avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, excetuando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica” (NASCIMENTO, 2005 apud NASCIMENTO, 2010, p. 33).

Fernandes (2011, p. 157-158) afirma que o estudo da modalidade teve início com os lógicos formais da antiguidade clássica. Remonta desse período a divisão da modalidade em aléticas, relacionadas ao eixo da existência, “às noções de verdade e/ou falsidade proposições, epistêmicas, relacionadas ao eixo do conhecimento, e as deônticas, relacionadas ao eixo da conduta (NEVES, 2006 apud FERNANDES, 2011, p. 157). Entretanto, estabelece uma diferença entre as abordagens lógica e linguística no tratamento do tema, pois

Enquanto a Lógica preocupa-se com a estrutura formal das modalidades em termos de valores de verdade, independente do enunciador, os estudos linguísticos pressupõem a relação enunciado/enunciador no tratamento das modalidades (NEVES, 2006 apud FERNANDES, 2011, p. 157-158).

Ainda assim, as noções de modalidade epistêmica e modalidade deôntica podem ser perfeitamente relacionadas ao tratamento linguístico das modalidades (idem), como é possível atestar em diferentes autores.

A autora apresenta uma questão interessante: a impossibilidade de existirem enunciados não modalizados, já que, “sob uma perspectiva pragmático-discursiva, tem-se a posição de que enunciar já implica modalizar, sendo a modalidade, portanto, uma categoria automática”. Nessa perspectiva, o falante sempre deixa marcas em seu enunciado, seja em termos de verdade do fato expresso, seja imprimindo nele certo grau de certeza, existindo, portanto, enunciados sem marca explícita ou detectável de modalização. (FERNANDES, 2011, p. 159).

Por outro lado, autores há que defendem a posição de que a modalidade “é uma categoria opcional do enunciado”. Sob esse prisma, “o aspecto não modal equivaleria à descrição das coisas, às informações sobre elas, à informação objetiva”, enquanto o aspecto modal “corresponderia às tomadas de posição, às atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso” (FERNANDES, 2011, p. 160).

De acordo com a autora, as marcas explícitas e detectáveis de modalização podem ser encontradas já no reconhecimento dos diferentes modos de interação social, vinculados aos três tipos frasais tradicionais – declaração, interrogação e exclamação. Considerando a modalidade como “a atitude do falante em relação ao seu enunciado”, além do tipo frasal, “há outras marcas explícitas e detectáveis, como um auxiliar modal, um advérbio ou adjetivo entre outras” (idem).

Fernandes (2011, p. 162-163), aborda ainda como a modalidade é apresentada pela tradição gramatical. Após analisar gramáticas tidas como referência para o estudo da língua portuguesa, chegou à conclusão de que a gramática tradicional trata a modalidade apenas sobre o aspecto dos modos verbais, ainda que haja pontos de contato com os estudos linguísticos sobre o tema, como a ideia da avaliação do falante e a referência à pessoa que fala. Por outro lado, a análise dos tipos frasais ignora sua função de exprimir inequivocamente o ponto de vista do enunciador, baseando a diferença entre os tipos apenas nas suas particularidades prosódicas.

Azeredo (2007, p.52), ao tratar da produção/recepção do discurso como as alternativas de que dispõe o enunciador para a construção do seu texto, afirma que três fatores orientam a atividade discursiva: o domínio discursivo, a macroestrutura textual e a construção do texto.

O autor conceitua “domínio discursivo” como “cada um dos ramos do saber e de atuação que caracterizam a inserção social dos indivíduos em diferentes campos institucionais ou atividades corporativas, como a profissão, a família os hobbies” (AZEREDO, 2007, p. 52). Desenvolve o conceito afirmando que, para cada domínio discursivo, o comportamento linguístico-textual do indivíduo varia – seja no gênero, na construção sintática, na escolha lexical. (AZEREDO, 2007, p. 52-53)

Em relação à macroestrutura textual – modelos ou formatos do texto –, Azeredo (2007) distingue os modos de organização discursiva de gênero textual. Ao primeiro, demonstra a relação fundamental existente entre o que chama de sequências textuais e a enunciação – ato por meio do qual “um indivíduo concreto utiliza uma língua qualquer para dirigir-se a um interlocutor real ou potencial, elegendo um ou mais assuntos, num contexto interacional definido pela imagem sociocomunicativa que faz de si mesmo e de seu interlocutor” (AZEREDO, 2007, p. 54), que contribui para a formação da cena discursiva e se configura como a condição primeira para a existência de qualquer atividade discursiva ou mesmo de qualquer texto (idem). Atendendo aos propósitos comunicativos de quem enuncia – atos de fala – a enunciação é desenvolvida a partir de quatro tipos fundamentais de organização discursiva (ou sequência textual): narração, descrição, argumentação e injunção.

Quanto aos gêneros textuais, Azeredo (AZEREDO, 2007, p. 55-59) afirma que os textos são enquadrados em formatos para que cumpram eficientemente seu papel de unidades de sentido em situações reais de comunicação, ou seja, para cada fim, um texto. Destaca, ainda, que as diferenças entre os gêneros textuais e os modos de organização discursiva são, conceitualmente, relevantes. Enfatiza que estes estão a serviço dos primeiros, sendo maneiras de enunciá-los.

Sobre a modalização, afirma que:

diz respeito à expressão das intenções e pontos de vista do enunciador. É por intermédio da modalização que o enunciador inscreve no enunciado seus julgamentos e opiniões sobre o conteúdo do que diz/escreve, fornecendo ao interlocutor/leitor 'pistas' sobre o efeito de sentido que pretende produzir (AZEREDO, 2007, p. 60).

Ao elencar sentenças modalizadas e seus respectivos sentidos, o autor diz que “As frases de cada grupo (...) diferem quanto à modalização, conforme se depreende das formas ou procedimentos sublinhados, que são marcas de modalização” (AZEREDO, 2007, p. 60, deixando a cargo do leitor (professor ou estudante) inferir a relação entre as formas, o tipo de modalização e o efeito de sentido que ela produz.

Fiorin (2000), procura estabelecer modalidades de base, suas manifestações em português, analisando-as como procedimento discursivo. Traça um breve histórico da abordagem semiótica sobre as modalidades – de ser, de estar, existência do sujeito em relação ao objeto etc. – até chegar à abordagem que tem a Linguística sobre o tema.

A Linguística tem hoje uma abordagem enunciativa da modalização. Confere-lhe o papel de exprimir a posição do enunciador em relação àquilo que diz (Pottier, 1992, p. 98). As modalidades são, então, definidas como predicados que sobredeterminam outros predicados (FIORIN, 2000, p. 178).

Dessa maneira, considera o autor a existência de modalidades simples (ou de base) e de sobremodalizações. Levando-se em consideração que para a Semiótica o sujeito somente tem existência quando em relação a um determinado objeto, define as modalidades de base como *querer estar*, *dever estar*, *poder estar*, *saber estar* e *estar* (FIORIN, 2000, p. 178). Assim, o autor relaciona quatro modos de existência do sujeito (o potencial, o virtual, o atualizado e o realizado) com quatro tipos de modalidades respectivas: as potencializantes (o crer), as virtualizantes (o querer e o dever) as atualizantes (o saber e o poder) e as realizantes (o ser e o fazer) (idem, p. 179).

O autor subdivide as sobremodalidades em modalidades volitivas, modalidades deônticas, modalidades aléticas e modalidades epistêmicas. As volitivas atuam tanto no campo do *querer fazer* quanto no *querer ser*; as deônticas referem-se ao *dever fazer* e ao *poder fazer*; as aléticas ao *dever ser* e ao *poder ser*; e as epistêmicas, ao *saber fazer*, ao *crer fazer*, ao *saber ser* e ao *crer ser* (FIORIN, 2000, p. 178).

Tais modalidades podem ser linguisticamente expressas tanto por meios lexicais, quanto por meios gramaticais. Fiorin (2000, p. 180) afirma que “todas as palavras lexicais podem manifestar modalidades”, em seguida, elenca exemplos de substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Sendo possível associar tais usos modais às modalidades volitivas, deônticas, aléticas e epistêmicas anteriormente citadas. Deve-se destacar que, ao falar da modalidade expressa por

adjetivos, o autor explicita que esse emprego se dá “principalmente quando [os adjetivos são] núcleos de uma oração principal de uma oração subordinada substantiva subjetiva” (FIORIN, 2000, p. 181).

Ao tratar dos verbos, não se restringe aos modais, mas elenca também verbos do tipo *admitir*, *determinar* e *facultar*, chamando atenção para o fato de que os verbos aspectualizadores (começar, acabar etc.) não são modalizadores (FIORIN, 2000, p. 182). Por fim, no âmbito dos elementos lexicais que expressam modalidade, surgem, ainda que sem maiores detalhamentos, os advérbios (*idem*).

No que diz respeito à expressão linguística da modalidade por meios gramaticais, o autor trata da organização das frases (declarativas, interrogativas, imperativas e optativas) como “manifestações das modalidades básicas” (FIORIN, 2000, p. 182). Outras maneiras de se expressar modalidades são encontradas no emprego dos tempos do indicativo e do subjuntivo, bem como nos usos de alguns tempos verbais. Os primeiros expressam modalidades do saber e do crer, enquanto os segundos se empregam para expressar modalidades epistêmicas ou deônticas.

Neves (2000) amplia as manifestações linguísticas da modalização apresentadas por Azeredo (2007) quando aborda as classes dos verbos, adjetivos e advérbios. Estabelece relações entre cada classe e seu papel na construção de estruturas modalizadoras, dividindo os tipos de modalização em epistêmica e deôntica, sendo a primeira relacionada ao campo do conhecimento, e a segunda ao campo do dever. Encontram-se, assim, subdivisões nessa categorização – como necessidade e possibilidade epistêmica, necessidade e possibilidade deôntica, modalizadores epistêmicos asseverativos e eventuais entre outras.

Ao tratar dos verbos, apresenta um grupo que chama de operadores gramaticais, por não constituírem predicados, subdividindo-os em quatro categorias conforme indiquem modalidade, aspecto, tempo e voz (NEVES, 2000, p. 61)

Os chamados *verbos modalizadores* são aqueles que “se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente para indicar modalidade epistêmica (ligada ao conhecimento) e deôntica (ligada ao dever)” (p. 62). Essas funções são desdobradas em quatro, a saber: necessidade e possibilidade epistêmica; necessidade (obrigatoriedade) e possibilidade (permissão) deôntica.

VERBOS MODAIS EPISTÊMICOS	
1. Necessidade epistêmica	Entendo que uma escola moderna DEVE ser eminentemente educativa, onde a fraternidade DEVE ser o meio e o amor DEVE ser o fim.

	E você DEVERIA ser uma espécie de teólogo ou guru da nova doutrina.
2. Possibilidade epistêmica	Quando reina a ignorância, qualquer pequeno fato PODE se transformar em uma catástrofe. Não PODE ser que eu tenha feito isso – é muito ruim Carlos DEVE ter vindo. Era professor associado em Bologna e DEVERIA ter, como eu, uns 40 anos.
VERBOS MODAIS DEÔNTICOS	
3. Necessidade deôntica (obrigatoriedade)	E era ajuste que não PODIA demorar muito. Bentinho, amanhã TENHO que romper as estradas para Piranhas. O dono da casa DEVE comer antes de todos os hóspedes e terminar depois deles. PRECISAMOS ser gratos a Deus pelo que recebemos.
4. Possibilidade deôntica (permissão)	É Bento? PODE entrar, menino. Se você é livre, PODE fazer o que quiser. Mas você não PODE dormir aqui. Não se DEVE fumar na sala de necropsia.

É possível observar, na descrição feita por Neves (2000), que a modalização com esse tipo de verbo é oriunda da estrutura VERBO MODAL+INFINITIVO, tendo os verbos TER, PODER e DEVER importante papel na construção desse tipo de modalidade.

Há que se destacar também a polissemia inerente a esses verbos modais. Conforme se observa no quadro acima, o verbo PODER se enquadra nas indicações de possibilidade epistêmica, necessidade deôntica e possibilidade deôntica, indicando, assim possibilidade, obrigatoriedade e permissão. Já o verbo DEVER, indica, além das categorias do verbo PODER, a ideia de necessidade epistêmica.

Isso não significa que haja uma equivalência semântica entre esses verbos. Ainda que ocorra em alguns contextos, a substituição de um por outro pode fazer com que ocorra um deslizamento de sentido no que diz respeito ao conteúdo modalizado. A abordagem dos sentidos modalizadores desses verbos necessita, portanto, estar atrelada a uma abordagem

contextualizada, a fim de que sejam compreendidas tais nuances.

O papel de modalizador também é exercido pelos chamados adjetivos qualificadores, já que “indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem”, indicando uma característica mais ou menos subjetiva na qualificação dos substantivos (NEVES, 2000, p. 184-185). A modalização expressa por tais adjetivos também se divide em epistêmica, quando “exprimem conhecimento ou opinião do falante”, indicando certeza (asseveração) ou eventualidade; e deôntica, se “exprimem consideração, por parte do falante, de necessidade por obrigatoriedade”. (NEVES, p. 188-189).

Fiorin (2000, p. 191), ao tratar das funções modalizadoras dos adjetivos, ressalta que essa classe gramatical também possui tais propriedades não somente quando funciona como adjunto adnominal, mas também quando componente de uma oração principal com estrutura *ser+adjetivo*, sendo ele um predicativo.

Neves categoriza os advérbios em várias subclasses, incluindo, aí, os advérbios modalizadores. Esses advérbios

compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formação linguística”, sendo o uso dessa classe (...) uma das estratégias para marcar essa atitude do falante em relação que ele próprio diz (NEVES, 2000, p.244-245).

Assim, como uma estratégia para o falante avaliar seu próprio enunciado, a classe dos advérbios modalizadores é subdividida em diversas subclasses: epistêmicos, delimitadores, deônticos e afetivos.

Em relação aos advérbios modalizadores epistêmicos, Neves afirma que eles “expressam uma avaliação que passa pelo conhecimento do falante” (p. 245), em que se avalia “o valor de verdade” daquilo que está dito no enunciado. São *asseverativos*, na medida em que marcam a adesão do falante ao que ele próprio diz.

ASSEVERATIVOS AFIRMATIVOS: nessa subclasse, que indica factualidade – *sei que, é certo que* – “o conteúdo do que se afirma ou do que se nega é apresentado pelo falante como um fato” sobre o qual não pairam quaisquer dúvidas. Como são ligados ao saber do falante, tais advérbios têm diversas acepções, indicando evidência (EVIDENTEMENTE, RECONHECIDAMENTE), irrefutabilidade (VERDADEIRAMENTE, REALMENTE, NA REALIDADE), naturalidade dos fatos (NATURALMENTE, OBIAMENTE, LOGICAMENTE), simples crença ou certeza do falante (EFETIVAMENTE, CERTAMENTE, SEGURAMENTE, COM CERTEZA, SEM DÚVIDA [ALGUMA]), MESMO, sendo

empregados tanto em sentenças afirmativas, quanto negativas – para asseverar a negação (NEVES, 2000, p. 245-246).

ASSEVERATIVOS NEGATIVOS: aqui, ao indicar *contrafactualidade* – sei que não, é certo que não – “o conteúdo do que se diz é apresentado pelo falante como indubitavelmente não-factual” (NEVES, 2000, p. 247).

ASSEVERATIVOS RELATIVOS: funcionam como marcadores de *eventualidade* – acho que, é possível que – sobre aquilo que é dito, situação em que “o falante crê ser possível ou impossível, provável ou improvável”, não se comprometendo com a verdade do que diz, revelando “baixo grau de adesão ao enunciado, criando um efeito de atenuação” (NEVES, 2000, p. 247). As construções com essa subclasse de advérbios contribuem para a variação do maior ou menor grau de probabilidade pretendido pelo falante. “As duas maneiras mais comuns de marcar menos probabilidade, ou seja, maior incerteza, são o emprego do subjuntivo ou do futuro do pretérito, além do emprego de outras marcas de eventualidade, como por exemplo, um verbo auxiliar modal. (...) No reverso, uma maneira de marcar maior grau de certeza ou de probabilidade é empregar o indicativo” (NEVES, 2000, p. 247).

Neves (2000, p. 248) destaca, entretanto, que há empregos de modos verbais que são “automáticos”, a depender do advérbio que se use – EVENTUALMENTE, por exemplo, só se emprega com indicativo, enquanto TALVEZ tem como tipicidade a construção com subjuntivo⁸.

Em termos estruturais, Neves (2000, p. 248) afirma que os advérbios asseverativos são “entendidos” como subordinadores de oração, seguidos da conjunção QUE – *logicamente que, evidentemente que, certamente que*.

Chama atenção, ainda, para o fato de que o simples emprego desses advérbios não confere ao que se diz um atributo real de verdade, não- verdade, realidade, possibilidade etc., indicando tão somente um desejo que o falante tem de marcar seu enunciado:

O que, com certeza, esses advérbios indicam é que o falante quer marcar seu enunciado como digno de crédito, quanto a tais variáveis. Por isso mesmo há muito de individual no modo de emprego desses elementos, havendo pessoas que, antecipando-se a uma desconfiança de seu interlocutor, modalizam continuamente seu enunciado com elementos asseverativos. Por outro lado, há tipos de interlocução muito frouxos, nos quais a falta de consistência, e, a partir daí, a baixa credibilidade do que é dito se compensa com uma manifestação repetida de certeza ou de crença (Neves, 2000, p. 249).

⁸“É raro, e limitado a tempos verbais de valor pouco definido (como por exemplo o pretérito imperfeito), o uso de TALVEZ com indicativo. (...) Mesmo nos casos de maior fixidez de empregos, entretanto, o falante dispõe de estratégias para imprimir ao seu enunciado o grau de certeza que melhor reflita sua interação. Por exemplo, uma atenuação da incerteza elevada de TALVEZ pode ser obtida com a focalização desse elemento, por meio da clivagem com *é...que*, o que implica, aliás, o uso do modo indicativo” (Neves:, p.248)

São chamados de advérbios modalizadores delimitadores aqueles que, não se referindo ao valor de verdade daquilo que se diz, “fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações” (p. 250). Enunciados assim modalizados circunscrevem “os limites dentro dos quais o enunciado, ou um constituinte do enunciado, deve ser interpretado, e dentro dos quais, portanto, se pode procurar a factualidade, ou não, do que é dito” (p. 250).

A delimitação do enunciado pode ser feita segundo a perspectiva do falante (PESSOALMENTE não vejo nenhum problema.) ou fixando sua validade dentro de um domínio conhecido (No que se refere à cultura, embora GEOGRAFICAMENTE distante da Europa, o Brasil nunca esteve alheio às mudanças aí ocorridas.).

Os delimitadores podem, ainda, marcar como limite um todo genérico, sendo a delimitação feita com *generalização* (“São EM GERAL/GERALMENTE terras ricas em ferro, em cálcio ou em fósforo”) ou com *restrição* (“É a barra que vai preparar FISICAMENTE e TECNICAMENTE um bailarino”) (NEVES, 2000, p. 250-251).

Caso interessante apresentado é o do advérbio QUASE, que indica um tipo de generalização com não-atingimento e aproximação de limite: “Celeste QUASE não agradece”. Além disso, à maneira dos advérbios asseverativos, esse advérbio pode ser facilmente entendido como um subordinador de oração: “E sem maiores mágicas, QUASE QUE só dando palpites, suas ideias permitiram que o Santos ressuscitasse depois que ele tirou um presidente e pôs outro, seu amigo de longos anos” (NEVES, 2000, p. 251-252).

Os advérbios modalizadores deônticos são empregados quando se deseja que o enunciado seja entendido como algo que deve, obrigatória e necessariamente, acontecer, uma obrigação dada (inerente) a alguém. Dessa maneira, é comum que tais modalizadores reforcem outros enunciados já modalizados deonticamente – geralmente com auxiliares modais. Em termos estruturais, os advérbios modalizadores deônticos incidem sobre uma oração ou sobre um constituinte da oração (p. 252-253).

Por fim, os advérbios modalizadores afetivos exprimem reações emotivas do falante em relação àquilo que está sendo dito – afirmado ou negado. “Essa manifestação pode ser apenas subjetiva” – quando leva em conta apenas as emoções ou sentimentos do falante –, “mas pode, também, ser intersubjetiva, interpessoal” – caso envolva um sentimento definido pela relação entre falante e ouvinte (p. 254-254).

4.3. Estratégias modalizadoras

Os dados coletados na avaliação diagnóstica revelam as manifestações linguísticas que

os alunos empregam como estratégias modalizadoras – lexicalização das modalidades, conforme KOCH (1986), NEVES (2000) e AZEREDO (2007). Para fins de análise, conforme os conceitos descritos anteriormente, considera-se as modalidades deôntica, epistêmica e avaliativa.

Tabela 1 – Estruturas modalizadoras

Estrutura modalizadora		
Modalidade subjetiva	24	29,3%
Auxiliares modais	31	37,8%
Advérbios/Locuções adverbiais	16	19,5%
v. SER+adj+[que]+sujeito	5	6,1%
VTD+[que]	2	2,4%
Substantivo	1	1,2%
Adjetivo	2	2,4%
Verbo	1	1,2%
TOTAL	82	100%*

4.3.1. Modalização subjetiva

As modalizações subjetivas, que, na perspectiva de Halliday e Mathiessen (2004), são caracterizadas pelo uso da primeira pessoa, o que torna explícito o emprego do ponto de vista de quem enuncia, são bastante empregadas, sendo recorrentes as ocorrências de construções do tipo *acho que, acredito que, eu vejo, na minha opinião*.

- (01) *Eu acho* [a educação no meu bairro/escola] muito ruim porque eu vejo muitas pessoas desobedecendo os mais velhos, xingando não só os mais velhos, mas as pessoas da mesma idade.
- (02) *Eu acho* muito ruim as escolas sem dinheiro, porque a educação é muito importante.
- (03) *Eu não vejo* nenhuma educação porque todo mundo xinga todo mundo, não tem respeito com ninguém.
- (04) *Eu acho* que ela [a educação no meu bairro/escola] está boa, bons professores, boas escolas, só os alunos que quebram um pouco.
- (05) *Acho que* [a educação no meu bairro/escola] se torna ruim por causa dos próprios alunos.

É possível observar que a lexicalização desse tipo de modalidade (KOCH, 1986) é feita

predominantemente pelo verbo *achar* seguido de *que*, um verbo de atitude proposicional – ou de atividade mental (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014)

Nesses exemplos, nota-se que o aluno, ao se posicionar, o faz de maneira a explicitar sua subjetividade, fazendo uso de estruturas que reforçam se tratar de uma opinião pessoal sobre o assunto tratado. Dessa forma, como o escopo das modalizações não refletem manifestações deônticas ou epistêmicas, o emprego da primeira pessoa pode ser considerado predominantemente avaliativo.

4.3.2. Advérbios modais

Observa-se uma predominância dos advérbios terminados em *-mente* nos empregos de advérbios e locuções adverbiais modalizadores.

- (06) Para muitas coisas os ricos têm mais prioridades, *principalmente* para lazer e educação são muitas as diferenças.
- (07) Sim, pois na favela os bandidos são reis e uma criança é *facilmente* influenciada e atraída por esse mundo.
- (08) Não, porque *infelizmente* os ricos são tratados de maneira diferente dos pobres.
- (09) Muitas pessoas reclamam da educação quando, *na verdade*, a culpa não é das escolas se a maioria dos alunos não dão seus esforços para estudar.
- (10) Não, pois um cara de 17 anos no crime, *com certeza* vai dar mau exemplo para o de 10 anos, e a criança vai querer seguir as mesmas coisas que o cara faz e aí não vai ter futuro nenhum só vai fazer coisas erradas.

Conforme a categorização feita por Neves (2000), nos exemplos encontram-se modalizações deônticas, como em (06), (09) e (10), em que os advérbios modais indicam que não há dúvidas sobre o conteúdo afirmado, indicando *evidência*, *irrefutabilidade* e *certeza*, respectivamente.

Já em (07) e (08) tem-se uma manifestação da subjetividade com o emprego dos chamados advérbios modalizadores afetivos, na medida em que exprimem reações emotivas/avaliativas do falante em relação ao que diz.

4.3.3. Estrutura “ser” + adjetivo + [que] + sujeito

Uma das formas de se apagar a expressão explícita da subjetividade é fazer uso de um *predicado cristalizado* (KOCH, 1986) como *é certo*, *é preciso*, *é necessário*, *é possível*, *é pro-*

vável. Tais predicados atribuem ao conteúdo veiculado noções de possibilidade, hipótese, certeza (modalização epistêmica), necessidade, obrigatoriedade (modalização deôntica), entre outras. Dessa forma, o enunciador demarca seu posicionamento (*modus*) diante do conteúdo expresso ou do interlocutor em relação àquilo que é expresso (*dictum*). Assim, o falante orienta a maneira como deseja que sua mensagem seja entendida pelo interlocutor, configurando sua tomada de posição⁹.

Na construção complexa cujo predicador é o verbo “ser” mais um adjetivo, o primeiro e único argumento é uma oração subordinada substantiva subjetiva (OSSS). A natureza predicativa da OP pressupõe, já pela escolha do adjetivo, a subjetividade do Falante, que, de um modo geral, avalia o conteúdo expresso na oração subordinada. (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 135)

Apesar de sua importância na expressão de conteúdos semânticos, discursivos e pragmáticos, nos estudos gramaticais tradicionais, há um apagamento das funções exercidas pelas chamadas orações principais

especificamente em relação ao período composto por subordinação, é prática comum, em estudos gramaticais de orientação tradicional, a ênfase na análise das orações subordinadas, quer quanto ao reconhecimento de suas funções – substantivas, adjetivas ou adverbiais –, quer quanto a sua estrutura – desenvolvidas ou reduzidas –, ou ainda quanto ao mecanismo de união de orações – conectivas ou justapostas. Pouco se diz, contudo, em relação à oração principal, fora o fato de que serve de apoio à oração subordinada, que nela pode exercer diferentes funções. Relega-se, assim, a um segundo plano o papel semântico fundamental que essas orações têm na construção dos enunciados, ao se valorizar exclusivamente seu status sintático (SCHLEE, 2011, p. 01)

Azeredo (2005) reconhece a importância do estudo sistemático dessas orações ao citar seu papel como recurso linguístico para a expressão da modalização, na medida em que

enquanto a oração encaixada ou subordinada é o lugar da informação a ser transmitida (o *dictum*), a oração base ou principal explicita uma atitude comunicativa, que equivale, do ponto de vista do interlocutor, a uma orientação interlocutiva (o *modus*) para o processamento daquela informação. É no interior da oração base que o enunciador se posiciona relativamente ao conteúdo da oração completiva (...) (Azeredo 2005: 179)¹⁰

Assim, além da função sintática, as orações principais de orações substantivas em função de sujeito apresentam funções modalizadoras que podem ser deônticas, epistêmicas e avaliativas (DIAS e MOURA, 2011, p. 196).

⁹ “(...) diferentemente do que ocorre com as construções predicadas por verbos de atividade mental, essas se mostram menos comprometedoras, uma vez que há o apagamento do agente que avalia o evento expresso na OSSS. Logo, dependendo das intenções e do contexto, o Falante pode optar por uma ou outra construção: ‘Acho que você deve prestar o concurso’ ou ‘É interessante que você preste o concurso’” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 141)

¹⁰ “Na Gramática Funcional e na Gramática Discursivo Funcional, o termo usado para se referir à OP é oração matriz e à OS, oração encaixada. Contudo, será mantida a referência a essas orações tal como aparecem nos manuais de gramática: oração principal e oração subordinada, respectivamente. Essa opção terminológica se deve à intenção de evitar, na medida do possível, a substituição dos termos já usados em sala de aula” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 90)

Todas as ocorrências observadas na diagose inicial imprimem ao conteúdo exposto a noção de necessidade/obrigatoriedade, constituindo a modalização deôntica.

- (11) Para ter um emprego *é preciso* estudar bastante e *é preciso* valorizar a educação.
- (12) A educação *é necessária* para ter um futuro digno. *Acredito que* em uma entrevista de emprego ninguém aceitaria alguém sem educação.
- (13) Para ter um bom emprego e ser alguém na vida *é preciso* estudar bastante e *é preciso* valorizar a educação mesmo que em alguns lugares não seja muito boa, porque sem ela não se chega a lugar nenhum.

Interessante observar em (12) que o posicionamento do enunciador diante da importância que a educação tem para a vida, para o futuro, é reforçado pela expressão modalizadora *acredito que*, revelando a opinião subjetiva do aluno sobre o tema em questão.

4.3.4. Auxiliares modais

A polissemia dos verbos modais é um dos temas mais recorrentes no estudo da modalidade, entretanto, tal fenômeno é negligenciado nas gramáticas pedagógicas do português, diferentemente de outras línguas (NEVES, 2000, p. 115). O verbo *poder*, por exemplo, expressa três significados básicos, indicando capacidade/habilidade, permissão ou simples possibilidade, ao passo que *dever* expressa as ideias básicas de obrigação, ordem ou simples necessidade (NEVES, 2000, p. 118)

Retomando Neves (2000), os valores modais desses verbos podem ser descritos em *necessidade epistêmica* (expressa pelo modal *dever*), *possibilidade epistêmica* (expressa pelos verbos *poder* e *dever*), *necessidade deôntica* (indicando obrigatoriedade e sendo expressa pelos modais *poder*, *dever* e *ter*) e *possibilidade deôntica* (indicando permissão e sendo expressa tanto por *poder* quanto por *dever*). Outros autores abordam o tema da expressão de modalidade por verbos modais em língua portuguesa (FERREIRA, 2015; BARROS e PAIVA, 2014; COMPARINI, 2009, ALMEIDA, 1988; CUNHA LACERDA, 2011), entretanto, para efeitos de aplicação didática, serão considerados três aspectos modalizadores expressos pelos auxiliares modais, a saber, modalização deôntica, modalização epistêmica e modalização volitiva. Esta última “expressa o desejo, a intenção ou o impulso para realizar determinada ação, relacionando-se ao eixo do querer” (STEFFLER, 2014, p.24).

Como estratégia de modalização mais recorrente, está o emprego de verbos modais, tanto na expressão de sentidos deônticos, conforme (14), (15) e (16), quanto epistêmicos, como em

(17), (18) e (19).

- (14) *Tem que botar* mais crianças nas escolas, ter mais condições de arrumar as escolas, pagar os professores para eles poder trabalhar, a prefeitura dar mais conta das coisas.
- (15) [a educação no meu bairro/escola] Ainda *precisa melhorar* algumas coisas.
- (16) A educação no meu bairro é boa dependendo do ponto de vista, não só no meu bairro, mas em todos os lugares, acho que também *deve haver* interesse dos alunos e também da prefeitura em melhorar o ambiente escolar.
- (17) Ninguém *pode ser* feliz no meio de um tiroteio.
- (18) Porque se valorizarmos tudo que aprendemos, *podemos ter* um bom futuro, uma boa educação, um bom ensino e tudo de bom na nossa vida.
- (19) Hoje em dia está a mesma coisa, ninguém *pode sair* do portão pra fora e ter certeza de que vai voltar vivo, principalmente morando na favela.

O emprego do verbo *ter* com valor modal deôntico, indicando necessidade/obrigatoriedade, foi bastante recorrente. Em (21), é possível notar que o aluno faz uso, no mesmo período, de três estruturas modalizadoras diferentes, revelando seu conhecimento linguístico sobre os diferentes sentidos expressos por cada expressão e como empregá-los de maneira a construir sua argumentação: se posiciona empregando a estrutura *Eu acho que*, apresenta a melhoria da educação como algo possível para, em seguida, apresentar essa melhoria como algo que deve obrigatoriamente acontecer, expressando um desejo de que haja melhoria efetiva da sua realidade.

- (20) A educação *tem que estar* presente sempre.
- (21) Alguns bairros a educação tá em primeiro lugar, já em alguns têm violência, crime, desrespeito ao mais velho. *Eu acho que pode melhorar, tem que melhorar.*

4.3.5. OP+Or. Subord. Subst. Objetiva Direta

Uma outra forma de manifestação linguística de modalidade que merece atenção – ainda que quase não apareçam nas escolhas feitas pelos alunos – é a oração principal que subordina uma oração subordinada substantiva objetiva direta, principalmente quando constituídos por verbos *dicendi* e verbos de atividade mental (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014), ou verbos de atitude proposicional (KOCH, 1988).

Conforme Sperança-Criscuolo (2014, p. 147), os verbos *dicendi* integram a voz do outro ao discurso do Falante. A autora se vale das palavras de DIK (1997, p. 96) para afirmar que

uma “oração principal cujo predicador é um verbo *dicendi* tem como complemento uma oração que designa um Ato de Fala, pois é fruto de uma enunciação anterior que está sendo reportada. Essa construção sintática pode aparecer sob duas formas: o Discurso Direto (DD) e o Discurso Indireto (DI)” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 90).

No discurso direto, ainda que não haja marca de subordinação, a Or. Subordinada ocupa um lugar de argumento em relação à Or. Principal. Já no Discurso Indireto, a subordinação é marcada explicitamente. As duas construções, entretanto, informam mais do que o simples reportar a fala de outro, na medida em que é possível verificar funções discursivas e pragmáticas relacionadas a essa construção¹¹.

Ainda nas palavras da autora, o verbo *dicendi*

se constitui um modificador do discurso citado (o conteúdo comunicado, propriamente), a partir do qual o Falante indica a fonte da informação transmitida. No entanto, a escolha desse verbo, como visto, também é uma maneira de o Falante codificar aspectos da sua intenção (...). Nas gramáticas tradicionais, a OP tem estatuto superior ao da OS, em termos formais, e nada além disso é discutido (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 112).

Ainda segundo a autora, em termos comunicativos, o conteúdo que se deseja transmitir está situado na oração subordinada e a oração principal expressa a maneira como esse conteúdo é transmitido pelo falante.

Sobre os conteúdos expressos por verbos de atividade mental, a autora afirma que, geralmente, “correspondem a hipóteses e suposições, pois são situações previstas ou imaginadas pelo Falante, ou seja, resultam da sua concepção ou conclusão acerca do contexto” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 123). Assim, remetem à modalidade epistêmica, na medida em que explicita o grau de comprometimento do falante em relação ao conteúdo proposicional, tais como certeza, dúvida ou (des)crença, e à modalidade evidencial, que revela a forma pela qual o falante chegou a tal conteúdo, evidência, inferência ou conhecimento compartilhado pela sociedade. As orações principais atuam, assim, “como qualificadores do conteúdo apresentado na oração subordinada substantiva, de acordo com as intenções do Falante” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 123).

¹¹ A autora cita ainda diferenças de sentido decorrentes da estrutura formal dessas orações, como a escolha entre uma oração desenvolvida e uma reduzida. Entretanto, tais diferenças não fazem parte do escopo dessa pesquisa. “Ainda em relação aos aspectos formais das construções com orações subordinadas substantivas predicadas por verbo *dicendi*, há que se considerar sua forma desenvolvida ou reduzida. Nas gramáticas tradicionais, essa diferença é tratada unicamente em termos formais: ou a oração subordinada substantiva é introduzida por uma conjunção integrante, sendo por isso desenvolvida, ou seu verbo está na forma nominal do infinitivo, sendo por isso reduzida. (...) O uso de uma ou outra forma tem motivação nas intenções do Falante. No caso das orações com predicadores *dicendi*, revela maior ou menor integração entre o evento da OP, o dizer, e o evento da OS, o ato de fala reportado indiretamente. Logo, é a perspectiva daquele que reporta que promove uma ou outra escolha.

- (22) Concordo pois quem nasce na favela *acha que* o crime é certo, pois ele ainda não aprendeu o que é certo e o que é errado e muitas crianças entram pro crime porque tem algum problema com a família.
- (23) O menino *acha que* vida de crime é maneira, mas uns morrem, outros se matam, mas para o menino é bom ser criminoso e perder a vida.

Nos dois únicos exemplos encontrados no *corpus* colhido na diagnose inicial, o verbo *achar* reporta um suposto discurso sobre a relação com a criminalidade que tem como fonte os sujeitos *quem nasce na favela* e *o menino*. Apesar de efetivamente não veicular um conteúdo modalizador, pode-se observar que a atribuição do que é dito passa, de certa forma, por uma avaliação do enunciador que, ao incorporar outro enunciado ao seu, o faz atribuindo a ele um certo valor. Essa perspectiva varia conforme a escolha dos verbos presentes na oração principal: o menino *acredita*, o menino *sabe*, o menino *supõe*, o menino *deduz*, entre outros.

Os exercícios presentes na atividade didática procuram, a partir dos sentidos expressos por estruturas linguísticas que veiculam sentidos modalizadores, fazer com que os alunos se apropriem desses recursos sintáticos, tanto para desenvolver suas habilidades de leitura, quanto aumentar seu repertório na produção textual. Partindo de construções menos complexas, como advérbios modalizadores e auxiliares modais – que aparecem com maior frequência como estratégia modalizadora empregada pelos alunos –, pretende-se chegar à apropriação de estruturas sintáticas complexas, privilegiando-se orações subordinadas em função de sujeito e objeto direto, enfocando os valores semânticos, discursivos e pragmáticos expressos por suas orações principais.

5. TRATAMENTO DIDÁTICO DA MODALIZAÇÃO

Conforme dito anteriormente, a composição das atividades didáticas procurou levar em conta a necessidade de se pensar um ensino produtivo de Língua Portuguesa, que privilegie o contexto, os usos e as funcionalidades das estruturas gramaticais. Seguindo as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa da SME-RJ, embasados pelas pesquisas de autores que tratam do tema em voga, como Travaglia (2007, 2009), Foltran (2013), Duarte (2012), Perini (2000), Casseb-Galvão (2007), entre outros, foram pensadas questões que trabalhassem e estimulassem os conhecimentos linguístico, epilinguístico e metalinguístico (FRANCHI, 2006) dos alunos.

A partir do arcabouço teórico pesquisado, buscou-se no conceito de modalização como estratégia argumentativa que veicula o posicionamento do sujeito em relação ao que é dito (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; GIVÓN, 2001; NASCIMENTO, 2010; FERNANDES, 2011; entre outros) e nas manifestações gramaticais desse recurso em Língua Portuguesa (KOCH, 1986; AZEREDO, 2005, 2007; NEVES, 2000, 2000b, SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014; entre outros) o embasamento para a elaboração de exercícios que possibilitassem a apreensão e a ampliação de estruturas sintáticas da língua por parte dos alunos. Observando os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, detectou-se a necessidade de ampliar o repertório linguístico de que o aluno pode dispor para a expressão de modalidades: dessa forma, parte-se do conhecimento prévio de que o aluno dispõe e dos empregos que já faz de estratégias modalizadoras menos complexas (principalmente fazendo uso de modalização subjetiva, de verbos auxiliares modais e de advérbios modais) em direção ao objetivo de que reconheça e tenha a sua disposição outras possibilidades estruturais mais complexas para a produção dos sentidos que já veicula, no caso deste trabalho, para se chegar ao aprendizado do período composto por subordinação a partir dos efeitos modalizadores expressos pelas orações principais que subordinam orações em função de sujeito e em função de objeto direto.

Dessa forma, as atividades propostas têm como fim último a instrução pelo sentido pretendido, estudando os recursos de que a língua dispõe para expressar determinado sentido, como cada recurso exprime esse sentido e as diferenças existentes entre os muitos recursos disponíveis para expressá-lo (TRAVAGLIA, 2007, p. 67). Conforme atesta Hawad (2012, p. 192), “A ênfase reside mais na funcionalidade dessas estruturas sintáticas (...) e menos na análise dessas formas – embora a habilidade de reconhecer as estruturas seja requerida do estudante”.

Pode-se considerar, assim, que as atividades didáticas propostas correspondem ao que

se espera de um ensino produtivo da língua, pois propõem não o mero reconhecimento, etiqueção e classificação de estruturas gramaticais, mas sim o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que são significativos e podem, certamente, contribuir para a superação do divórcio, característico da prática tradicional de ensino, entre gramática, leitura e produção de textos (HAWAD, 2012, p. 192).

O conceito de modalização, por fim, contribuiu para a execução de atividades didáticas que

aproximam diferentes formas de expressar um tipo de significado – nesse caso, verbos auxiliares, advérbios e estruturas sintáticas de subordinação oracional – a fim de demonstrar e exercitar as alternativas disponíveis para o falante (...). Em muitos casos, o emprego de orações substantivas é um recurso para incorporar ao período conteúdos semânticos relativos à modalização. Nesse uso, a modalização – marcação de julgamentos e atitudes do falante – reside na oração principal, enquanto o conteúdo proposicional do período é expresso na oração subordinada (HAWAD, 2012, p. 192).

Cada atividade didática será explicada a seguir, explicitando-se a proposta, os objetivos pretendidos e a análise dos resultados obtidos.

5.1. ANÁLISE DOS DADOS – ATIVIDADE 1 – Aulas 01 e 02

ATIVIDADE 1

O que aconteceria se um asteroide de 100 metros caísse no oceano?

[...] [Uma] equipe de pesquisadores afirma que, caso um asteroide, entre 100 e 200 metros de diâmetro, caia em um dos nossos oceanos, o resultado poderia ser um tsunami com ondas de até meio quilômetro de altura.

O diretor do centro de monitoramento e prognóstico do Ministério de Emergência da Rússia, Vladislava Bolov, disse que ainda não existem estudos aprofundados sobre asteroides desse tamanho, mas as consequências de um impacto dessa magnitude nos mares seriam definitivamente catastróficas, segundo as previsões.

Disponível em:

<<http://www.megacurioso.com.br/desastres-naturais/44426-o-que-aconteceria-se-um-asteroide-de-100-metros-caisse-no-oceano-htm>> (fragmento)

1. O primeiro parágrafo da notícia de divulgação científica acima pode ser dividido em três partes temáticas. Identifique-as conforme a distribuição abaixo:

- 1.1. Qual a informação central apresentada pelo texto?
- 1.2. Que consequências são previstas caso o fato apresentado se realize?
- 1.3. A quem são atribuídas as informações identificadas anteriormente?

2. A informação principal e suas consequências são apresentadas como

() obrigação () certeza () hipótese

2.1. Que elemento(s) gramatical(is) confirmam a resposta acima?

3. Você já sabe que tanto a informação principal, quanto suas possíveis consequências são atribuídas a uma equipe de pesquisadores.

- 3.1. Que expressão torna possível a identificação dessa atribuição?
 3.2. Essa expressão imprime ao texto uma ideia de
 certeza dúvida hipótese obrigação/dever

A primeira questão da atividade foi pensada com o intuito de que os alunos e a alunas, conforme as orientações curriculares e os descritores/habilidades propostos pela SME-RJ, estabelecessem relações de causa e consequência entre as partes de elementos do texto, identificassem o seu tema, localizassem nele informações explícitas, estabelecessem relações lógico-discursivas marcadas por conjunções e advérbios, por exemplo, e diferenciassem a parte principal das secundárias do texto. Todas essas habilidades, com maior ou menor ênfase, são exploradas nas questões 1.1, 1.2 e 1.3.

No caso em específico, a proposta era que fossem identificados a informação central do parágrafo, as possíveis consequências dessa informação e a quem tais informações eram atribuídas. O trecho “caso um asteroide, entre 100 e 200 metros de diâmetro, caia sobre nossos oceanos” foi corretamente identificado como a informação central do parágrafo, objetivo do item 1.1 por 47% dos alunos e alunas que responderam à questão. Alguns excluíram a conjunção da sua resposta, outros apresentaram a informação principal e as possíveis consequências na resposta e outros, ainda, responderam de forma objetiva, sem transcrição do texto.

- (1) “um asteroide, entre 100 e 200 metros de diâmetro, caia sobre nossos oceanos” (Inf_7; Inf_9).
- (2) “caso um asteroide, entre 100 e 200 metros de diâmetro, caia em um dos nossos oceanos, o resultado poderia ser um tsunami com ondas de até meio quilômetro de altura.” (Inf_12).
- (3) “que irá cair um asteroide” (Inf_28).

As questões 2 e 2.1, ambas de caráter linguístico, objetivam que o aluno e a aluna identifiquem que a conjunção *caso*, a forma verbal *caia* no subjuntivo e o verbo no futuro do pretérito do indicativo *poderia* veiculam a ideia de hipótese. Cerca de 86% dos participantes identificou a noção de hipótese presente no texto. Em relação aos elementos linguísticos que veiculam essa noção, a identificação ficou da seguinte forma:

Tabela 2: Resultados obtidos na Atividade 1/Questão 2.1

Recurso	N.	%
caso	7	21,88
caia	0	0
Poderia	1	3,13
caso/caia	0	0
caso/poderia	7	21,88
caso/caia/poderia	3	9,38
Outros	14	43,75
TOTAL	32	100,00

Os dados foram agrupados com base nas respostas possíveis, já que o aluno e a aluna poderiam identificar todos os recursos empregados para produzir o sentido ou apenas algum(ns) dele(s). Como resultado, observa-se que a maioria das respostas foi feita com *outros*, isto é, o estudante procurou explicar, de alguma forma, por que o trecho foi identificado com algo hipotético, sem, no entanto, alcançar as respostas esperadas. Encontram-se, assim, respostas como

(4) “Porque eu não vi uma obrigação nem certeza” (Inf_1).

(5) “Porque é uma coisa que pode acontecer” (Inf_10).

Quando são considerados apenas os recursos esperados e suas ocorrências são individualizadas, tem-se uma visão mais ampla da identificação feita pelos alunos e alunas. Cabe ressaltar que a classe já havia estudado, em bimestres anteriores, as chamadas orações adverbiais condicionais, conforme sugestão presente nas Orientações Curriculares e no descritor/habilidade *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios* propostos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a série em questão.

Tabela 2.1.: Resultados obtidos na Atividade 1/Questão 2.1 (b)

Recurso	N.	%
caso	17	54,84
caia	3	9,68
Poderia	11	35,48
TOTAL	31	100,00

Na questão 3.1, o resultado esperado era que os alunos e as alunas reconhecessem na estrutura da sentença que as informações apresentadas são atribuídas a outra instância distinta

do jornalista que escreve o texto, identificando a oração principal *afirma [que]* como elemento responsável por essa atribuição, seguindo o descritor/habilidade “Identificar o locutor e o interlocutor a partir de marcas linguísticas”. Nessa questão, cerca de 77% dos participantes identificaram corretamente a oração principal como elemento linguístico que permite a atribuição de outra voz no texto.

Na questão seguinte (3.2), o estudante deveria reconhecer o sentido expresso por essa oração. Ainda que a informação possua um caráter hipotético, a equipe de pesquisadores “afirma” essa possibilidade, ou seja, há um certo engajamento dos estudiosos com a certeza de que tudo aquilo “poderia acontecer”. 68,75% dos alunos e alunas responderam corretamente à questão.

As questões propostas no bloco de atividades, além de estarem em consonância com o currículo da rede em que a escola se insere, tem o propósito de estimular o início de uma reflexão linguística sobre a relação que se estabelece entre a estrutura (elemento gramatical) e o sentido que ela ajuda a veicular.

5.2. ANÁLISE DOS DADOS – ATIVIDADE 2 – Aulas 03 e 04

ATIVIDADE 2

O encanador vai atender a um chamado. É no apartamento de um velho que o recebe vestindo um robe tão desalinhado quanto ele e pede, com um sotaque carregado, para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece estar entupida. Pelo seu aspecto, e pelo aspecto do apartamento, o encanador deduz que o velho mora sozinho e raramente sai da sua toca malcheirosa.

[Veríssimo. Os 64 caminhos]

1. No fragmento da crônica, há um narrador que relata uma cena envolvendo dois personagens: o encanador e o velho. Apesar disso, é possível, também, relacionar determinadas ações e pensamentos aos personagens. Considerando essa informação, correlacione as colunas.

- (a) narrador
- (b) velho
- (c) encanador

- () O encanador vai atender a um chamado.
- () É no apartamento de um velho que o recebe vestindo um robe tão desalinhado quanto ele
- () pede, com um sotaque carregado, para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece estar entupida.
- () Pelo seu aspecto, e pelo aspecto do apartamento, o encanador deduz que o velho mora sozinho e raramente sai da sua toca malcheirosa.

2. “...vestindo um robe tão desalinhado quanto ele...”

- 2.1. A quem se refere o pronome ele?
- 2.2. Nesse trecho há uma comparação.
- a) Que elementos estão envolvidos nessa comparação?
- b) Que características esses elementos têm em comum?
- c) O que a comparação construída na sentença nos revela sobre a impressão que o encanador tem do velho?
3. “...pede [...] para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece entupida”.
- 3.1. Qual o sentido, no contexto, da expressão dar uma olhada?
- 3.2. De acordo com o trecho, por que motivo o velho chamou o encanador?
- 3.3. O morador tem certeza desse motivo? Que elemento gramatical comprova sua resposta?
- 3.4. Reescreva o trecho empregando uma estrutura linguística diferente para transmitir a mesma ideia do texto original.
4. “...o encanador deduz que o velho mora sozinho e raramente sai da sua toca malcheirosa”. Nesse trecho, a expressão deduz que revela que o encanador chegou a uma conclusão sobre o velho somente pela observação das condições em que ele vivia. Agora responda:
- 4.1. De que outra forma a sentença poderia ser reescrita mantendo-se a ideia original? Fala as alterações que julgar necessárias;
- 4.2. Caso o encanador tivesse plena certeza de sua conclusão, como a sentença poderia ser reescrita?

As questões iniciais trabalham algumas habilidades sugeridas nas orientações e descritores da SME-RJ, tais como “Identificar o locutor e o interlocutor a partir de marcas linguísticas” (questão 1); “Estabelecer relações lógico-discursivas, entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade” e “mecanismos básicos de coesão (questão 2.1); “Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos” (questões 2.2 e 3.2); “Inferir o sentido denotativo e/ou conotativo de uma palavra ou expressão, incluindo textos jornalísticos, de divulgação científica, literários e publicitários” (questão 3.1), além de “Inferir uma informação implícita em um texto” e “Localizar informações explícitas em um texto”.

Atividade 2 / Questão 3

3. “...pede [...] para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece entupida”.
- 3.3. O morador tem certeza desse motivo? Que elemento gramatical comprova sua resposta?
- 3.4. Reescreva o trecho empregando uma estrutura linguística diferente para transmitir a mesma ideia do texto original.

A partir da questão anterior, a questão 3.3 propõe ao aluno e à aluna compreender que

há modalização no sentido de que o predicado *parece* veicula uma noção de incerteza em relação ao motivo relatado. Além da modalização envolvida, é possível relacionar à questão o descritor/habilidade “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou de uma expressão”. Mais de 86% dos participantes conseguiram identificar que o personagem não tem certeza do problema que o levou a chamar o encanador, entretanto, a quantidade de alunos e alunas que identificaram o verbo *parece* como responsável por exprimir tal valor teve uma leve queda, cerca de 70%. Entre os estudantes que não perceberam o sentido de incerteza presente no pedido do velho (6) e os que justificaram de maneira inesperada esse sentido (7), (8) e (9), tem-se, entre outras, as seguintes respostas para a questão.

- (6) “Sim. Pois ele chamou o encanador” (Inf_8).
- (7) “Não. Para dar uma olhada” (Inf_10),
- (8) “Não. Ele acha” (Inf_12)
- (9) “Não, porque ele só acha” (Inf_25).

Em (6), como o estudante concentrou sua interpretação da cena apenas na presença profissional, desconsiderando outras informações fornecidas pelo texto, o fato de chamar o encanador por si só já denota uma certeza por parte do personagem sobre o problema. Já em (7), o que foi considerado como expressão de incerteza sobre o problema apresentado é o trecho “dar uma olhada”. Já em (08) e (09), ainda que não identificassem o verbo *parece* como veiculador do sentido de incerteza, perceberam que a ideia está presente e ilustraram suas respostas com o verbo *achar*, ou seja, o velho chamou o encanador por achar que a pia está entupida.

A questão 3.4 se constitui como uma atividade *epilinguística*, na medida em que é sugerido que o aluno e a aluna explorem outros recursos da língua para a expressão dessa ideia (incerteza). Entre os recursos esperados e empregos estão *talvez*, *acha [que]*, *pode/poderia*, *desconfio [que]*, *não sabia se*, *aparenta*, *suspeitava*.

- (10) “Pede para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que talvez esteja entupida” (Inf_6)
- (11) “Pede o encanador para resolver o problema da pia do banheiro que suspeitava estar entupida” (Inf_27; Inf_31).
- (12) “Pede para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que acho que está entupida” (Inf_13).

Ainda que o enunciado da questão solicitasse a reescritura completa do trecho “...pede [...] para o encanador dar uma olhada na pia do banheiro que parece entupida”, houve casos em

que a orientação não foi obedecida, o que não invalida os resultados obtidos.

(13) “desconfio que a pia esteja entupida” (Inf_9).

(14) “a pia aparenta estar entupida” (Inf_17).

(15) “acha que está entupida” (Inf_5; Inf_23)

Houve, ainda, um grupo de respostas em que surgiram outras estratégias para explicar o que o personagem disse para o encanador, paráfrases, algumas respostas bastante objetivas e outras bastante criativas. Interessante observar, no entanto, que em todas elas há elementos modalizadores que veiculam o mesmo sentido original, ou seja, pode-se considerar que, apesar dos percalços, o objetivo da questão foi alcançado.

(16) “Ele falou que não sabia se estava entupida” (Inf_10).

(17) “Ele não tem certeza que sua pia está entupida” (Inf_4).

(18) “olhe a pia do banheiro por favor, parece estar entupida” (Inf_18).

(19) “achando que está entupida” (Inf_22).

(20) “Ele pediu para o encanador ver no banheiro dele se está tudo certo, porque ultimamente aparece alguns imprevisto” (Inf_28).

Atividade 2 / Questão 4

4. “...o encanador deduz que o velho mora sozinho e raramente sai da sua toca malcheirosa”.

Nesse trecho, a expressão deduz que revela que o encanador chegou a uma conclusão sobre o velho somente pela observação das condições em que ele vivia. Agora responda:

4.1. De que outra forma a sentença poderia ser reescrita mantendo-se a ideia original? Fala as alterações que julgar necessárias;

4.2. Caso o encanador tivesse plena certeza de sua conclusão, como a sentença poderia ser reescrita?

Orientada pelo descritor “Inferir o sentido denotativo e/ou conotativo de uma palavra ou expressão, incluindo textos jornalísticos, de divulgação científica, literários e publicitários”, a questão 4.1 conjuga características de atividades linguísticas e epilinguísticas. Assim, o aluno e a aluna são levados a perceber que a oração principal *O encanador deduz [que]* estabelece a ideia de que não há certeza sobre o conteúdo expresso na oração subordinada, tendo em vista que a conclusão a que o personagem chega é fruto de uma observação e não de um fato específico. Em seguida, propõe-se que a sentença seja reescrita, desafiando o estudante a buscar e empregar outro recurso gramatical que mantenha o sentido original. Com 44%, a oração *achar [que]* foi a estratégia mais utilizada, seguida pela oração *supõe [que]*. Exemplos das outras

estratégias empregadas se encontram em seguida. Interessante notar que todas as ocorrências válidas para essa resposta, ou seja, respostas que substituíssem *deduz [que]* por outro elemento e não fossem paráfrases, explicações, entre outras coisas, seguiram a estrutura original: verbo transitivo direto seguido da conjunção integrante *que*.

- (21) “o encanador acha que o velho mora sozinho...” (Inf_5; Inf_34; Inf_35).
 (22) “o encanador achou que o velho mora sozinho...” (Inf_35).
 (23) “o encanador supõe que o velho mora sozinho e raramente sai da sua toca malcheirosa” (Inf_4).
 (24) “supõe o encanador que o velho mora sozinho...” (Inf_20).
 (25) “Ele supõe que o idoso morava sozinho...” (Inf_27).
 (26) “o encanador diz que o velho mora sozinho...” (Inf_31).
 (27) “o encanador percebe que o velho mora sozinho...” (Inf_31).

Na questão 4.2, atividade de caráter linguístico e epilinguístico, o aluno e a aluna deveriam seguir os mesmos procedimentos da questão anterior, entretanto, a reformulação da sentença deveria se dar no sentido de buscar recursos linguísticos que veiculassem não mais a ideia de dedução/incerteza, e sim de “plena certeza” sobre a conclusão que o personagem teve. Com 22,73% cada, as estruturas *sabe/sabia que*, *afirma que* e *tem certeza que* foram as mais empregadas, seguidas por *vê/viu que*, com 18,18%, entre outras ocorrências.

- (28) “O encanador *tem total certeza que* o velho mora sozinho...” (Inf_17).
 (29) “O encanador *sabia que* o velho mora sozinho...” (Inf_27).
 (30) “O encanador *vê que* o velho mora sozinho...” (Inf_31).
 (31) “O encanador *diz que* o velho mora sozinho...” (Inf_34).
 (32) “O encanador *tem certeza que* o velho mora sozinho...” (Inf_35).

5.3. ANÁLISE DOS DADOS – ATIVIDADE 3 – Aulas 5, 6 e 7

ATIVIDADE 3

O cérebro eletrônico

Mário Prata

Quando o computador foi inventado em 1946 – aliás, eu também fui inventado em 46 – pesava 14 toneladas. Imagine o tamanho. E não se chamava computador. O nome da engenhoca era cérebro eletrônico. Era um invento assustador. Ficava dentro de uma espécie de armazém, tinha rolos de fitas imensos, fazia um barulho danado. Parecia um monstro. Mas os inventores foram logo acalmando as pessoas (a guerra havia acabado há um ano): até o final do século, teremos computadores que pesarão apenas uma tonelada.

Pois o século terminou e hoje ele pesa três quilinhos. E passou a se chamar micro. E

continua emagrecendo. E, ao contrário do que previa o Gilberto Gil em 69, na música Cérebro Eletrônico, ele já fala. Não só fala como às vezes duvida de você e – acintosamente – pergunta: você tem certeza que quer fazer isso ou aquilo?

Uns vinte anos depois, lá pelos anos 60, na África do Sul, um tal de doutor Barnard fez o primeiro transplante de coração. Tirou de um sujeito e colocou em outro. O cara não viveu muito tempo, não. Mas a coisa foi evoluindo e, hoje, qualquer clínica ali na esquina tá fazendo transplante baratinho, baratinho. Transplantam tudo hoje em dia. Menos a inteligência e a alma (se é que existe mesmo). A miss Brasil do ano passado tinha feito 19 operações plásticas. Assim, até eu, minha senhora. E agora começaram a transplantar com órgãos artificiais. Matéria plástica, que coisa elástica, que coisa drástica, como já reclamavam o Ari Toledo e o Carlinhos Lyra nos mesmos anos 60, numa música chamada Subdesenvolvido.

E você deve estar perguntando: onde é que este cara quer chegar?

Quero chegar no chip. Que, segundo o Houaiss, é uma pequena lâmina miniaturizada (em geral de silício), usada na construção de transistores, díodos ou outros semicondutores, capaz de realizar diversas funções mais ou menos complexas. Estão colocando chips dentro do nosso corpo. Ou seja, pedaços de computadores, nacos de cérebros eletrônicos.

Ou seja, talvez até o final deste século (ou menos, muito menos) a gente não vai mais precisar dos computadores. Nós vamos ser um computador ambulante. Será que ainda vamos estar com mania de quereremos ser computadores do primeiro mundo? Os americanos terão mais bits que os sul-americanos? O homem-computador do Iraque será desligado das tomadas e das pilhas? A bateria vai acabar ou seremos, finalmente, imortais?

Disponível em: <https://marioprata.net/cronicas/o-cerebro-eletronico/>

1. A crônica estabelece uma relação entre homem e máquina.
 - 1.1. Que características humanas são atribuídas ao computador?
 - 1.2. E que características do computador são atribuídas ao homem?
2. No início do texto, o autor emprega duas vezes a palavra *inventado*.
 - 2.1. Ao que/A quem se refere cada emprego dessa palavra?
 - 2.2. Que diferença de sentido essa palavra apresenta em cada uma das ocorrências?
3. Transcreva o trecho em que o autor do texto se dirige diretamente ao leitor. Como você chegou a essa conclusão?
4. Por que, de acordo com o texto, o computador era parecido com um monstro?
5. “E continua emagrecendo”
 - 5.1. A quem se refere o verbo *continuar*?
 - 5.2. Explique o sentido expresso pela palavra *emagrecendo*.
6. “Estão colocando chips dentro de **nosso** corpo”. O pronome em destaque é uma das formas de que a língua dispõe para representar a primeira pessoa do plural, ou seja, quando quem fala inclui a si mesmo e a outro(s), a exemplo de *nós* e a *gente*. Qual o efeito de sentido decorrente do emprego desse pronome?
7. No último parágrafo, o autor faz uma espécie de previsão em relação aos computadores.
 - 7.1. Transcreva essa previsão.
 - 7.2. Essa previsão é apresentada como algo do qual o autor tem certeza ou como uma hipótese?
 - 7.3. Indique a palavra ou expressão que comprove sua resposta.
8. “Nós vamos ser um computador ambulante”

8.1. A quem se refere o pronome **nós**?

8.2. A expressão *vamos ser* pode ser substituída por um verbo na forma simples, mantendo o sentido original de certeza futura. Reescreva a sentença realizando essa modificação.

9. A primeira frase do último parágrafo expressa ideia de dúvida/hipótese.

9.1. Assinale as sentenças abaixo que, de alguma forma, mantêm essa ideia original.

“Ou seja, talvez até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores”.

() Ou seja, até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores.

() Ou seja, até o final deste século (...) é possível que a gente não precise mais dos computadores.

() Ou seja, até o final deste século (...) a gente não tem mais que precisar dos computadores.

() Ou seja, certamente até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores.

() Ou seja, até o final deste século (...) é necessário que a gente não precise mais dos computadores.

() Ou seja, até o final deste século (...) é certo que a gente não vai mais precisar dos computadores.

() Ou seja, até o final deste século (...) a gente pode não precisar mais dos computadores.

() Ou seja, até o final deste século (...) a gente não deve mais precisar dos computadores.

9.2. Explique os motivos que levaram você a assinalar cada uma das sentenças acima.

9.3. Quais sentenças restantes expressam as ideias de certeza, necessidade e obrigação? Destaque os elementos linguísticos responsáveis pela expressão de tais ideias.

CERTEZA	
NECESSIDADE	
OBRIGAÇÃO	

10. Agora, reescreva a sentença de maneira que ela expresse ideia de certeza sobre o fato apresentado pelo autor do texto.

11. “Nós vamos ser um computador ambulante”

11.1. Relacione as sentenças abaixo, modificadas, com as ideias que elas expressam.

a) Talvez nós sejamos um computador ambulante. ()

b) Certamente nós seremos um computador ambulante. ()

c) É possível que nós sejamos um computador ambulante. ()

d) É certo que nós seremos um computador ambulante. ()

e) É necessário que nós sejamos um computador ambulante. ()

f) Nós poderemos ser um computador ambulante. ()

g) Nós deveremos ser um computador ambulante. ()

h) Nós seremos um computador ambulante. ()

i) Nós temos que ser um computador ambulante. ()

j) Possivelmente nós seremos um computador ambulante. ()

[1] certeza

[2] hipótese/possibilidade

[3] necessidade

[4] obrigação

11.2. Que estratégias linguísticas são responsáveis por expressar as ideias identificadas acima?

CERTEZA	
HIPÓTESE/POSSIBILIDADE	
NECESSIDADE	
OBRIGAÇÃO	

12. Na questão anterior foi possível observar que diferentes recursos gramaticais foram empregados para expressar as ideias de CERTEZA, HIPÓTESE/POSSIBILIDADE, NECESSIDADE e OBRIGAÇÃO. Por exemplo, talvez/é possível/possivelmente são estruturas diferentes que expressam uma mesma ideia.

No quadro abaixo, separe tais recursos de acordo com a maneira como são construídos (de acordo com sua estrutura). Por exemplo, *é possível que* e *possivelmente* são estruturas diferentes que expressam uma mesma ideia.

IDEIA	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
CERTEZA			
HIPÓTESE/POSSIBILIDADE			
NECESSIDADE			
OBRIGAÇÃO			

13. Observe a distribuição que você fez na questão anterior, reflita e tente responder às questões abaixo.

13.1. Que diferenças podem ser observadas na maneira como as estruturas gramaticais dos tipos 1, 2 e 3 são construídas?

13.2. O emprego de cada estrutura modifica o sentido da sentença? Explique.

14. Cada tipo de estrutura pode ser separado em categorias de acordo com suas características gramaticais. Complete o quadro abaixo relacionando cada tipo de construção (identificado na questão 12) com seu respectivo nome.

CATEGORIA	ESTRUTURA
ADVÉRBIO	
ORAÇÃO PRINCIPAL (verbo+adjetivo+[que])	
LOCUÇÃO VERBAL	

As questões 1.1 e 1.2 exploram a capacidade do aluno e da aluna para relacionar elementos dentro próprio texto, no caso específico, as características humanas que são atribuídas

ao computador e vice-versa. Estão relacionadas às habilidades e aos descritores¹² a seguir: “localizar informações explícitas em um texto”; “estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de (...); comparação e oposição”.

Nas questões 2.1 e 2.2 são trabalhadas as habilidades referentes a “identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados”; “inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão”; “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou de uma expressão”. No caso em análise, as diferenças de sentido que são expressas pela palavra *inventado* quando esta se relaciona com *computador* e quando em referência ao narrador – sentidos denotativo e conotativo, respectivamente. A questão 5 também se relaciona a essas habilidades.

As questões 3 e 4 têm como objetivo levar o estudante a “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” e “estabelecer relações de causa e consequência (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.)”, respectivamente.

A questão 6 objetiva que o aluno interprete o valor expressivo veiculado pelo pronome de primeira pessoa *nosso*, pelo qual o narrador se inclui e generaliza o fato que está apresentado. Relaciona-se ao descritor “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”.

Por fim, a questão 8.1 se relaciona com os descritores que buscam o desenvolvimento da habilidade de “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade”. Já em 8.2, pretende-se que o aluno identifique equivalências no emprego das locuções verbais e das formas simples.

Atividade 3 / Questão 7

Ou seja, talvez até o final deste século (ou menos, muito menos) a gente não vai mais precisar dos computadores. Nós vamos ser um computador ambulante. Será que ainda vamos estar com mania de querermos ser computadores do primeiro mundo? Os americanos terão mais bits que os sul-americanos? O homem-computador do Iraque será desligado das tomadas e das pilhas? A bateria vai acabar ou seremos, finalmente, imortais?

(último parágrafo do texto da Atividade 3, disponível em: <https://marioprata.net/cronicas/o-cerebro-eletronico/>)

7. No último parágrafo, o autor faz uma espécie de previsão em relação aos computadores.

7.1. Transcreva essa previsão.

7.2. Essa previsão é apresentada como algo do qual o autor tem certeza ou como uma hipótese?

7.3. Indique a palavra ou expressão que comprove sua resposta.

¹² Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – SME/RJ.

Em 7.1, esperava-se que o aluno identificasse o trecho “Ou seja, talvez até o final deste século (ou menos, muito menos) a gente não vai mais precisar dos computadores”, objetivo alcançado por 80% dos participantes. Houve alunos e alunas que identificaram o trecho “Nós vamos ser um computador ambulante”, entretanto, o enunciado da questão faz referência a uma “previsão em relação aos computadores” no sentido de que os computadores serão, no futuro, desnecessários. O trecho “Nós vamos ser um computador ambulante” é uma previsão que se relaciona ao homem, portanto, considerada incorreta.

Cerca de 82% dos participantes cumpriram o que se esperava em 7.2: reconhecer que a previsão feita pelo narrador da crônica está no campo da hipótese, da suposição. A questão, portanto, tem por objetivo fazer com que o estudante entenda que a previsão feita pelo narrador está no campo da hipótese, tendo em vista o emprego do advérbio *talvez*. A questão 7.3. objetiva averiguar a capacidade do aluno e da aluna em identificar tal advérbio como responsável por modalizar o enunciado [*talvez*] até o final deste século a gente não vai mais precisar dos computadores. Por volta de 85% dos participantes identificaram o advérbio *talvez* como elemento modalizador.

Atividade 3 / Questão 9

9. A primeira frase do último parágrafo expressa ideia de dúvida/hipótese.

9.1. Assinale as sentenças abaixo que, de alguma forma, mantêm essa ideia original.

“Ou seja, talvez até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores”.

Ou seja, até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores.

Ou seja, até o final deste século (...) é possível que a gente não precise mais dos computadores.

Ou seja, até o final deste século (...) a gente não tem mais que precisar dos computadores.

Ou seja, certamente até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores.

Ou seja, até o final deste século (...) é necessário que a gente não precise mais dos computadores.

Ou seja, até o final deste século (...) é certo que a gente não vai mais precisar dos computadores.

Ou seja, até o final deste século (...) a gente pode não precisar mais dos computadores.

Ou seja, até o final deste século (...) a gente não deve mais precisar dos computadores.

9.2. Explique os motivos que levaram você a assinalar cada uma das sentenças acima.

9.3. Quais sentenças restantes expressam as ideias de certeza, necessidade e obrigação? Destaque os elementos linguísticos responsáveis pela expressão de tais ideias.

CERTEZA:

NECESSIDADE:

OBRIGAÇÃO:

O objetivo da questão 9.1, de caráter linguístico e epilinguístico, é levar o aluno e a aluna a identificar outros recursos linguísticos que modalizem a sentença mantendo a ideia de *hipótese*. Esperava-se que os participantes identificassem, predominantemente, a sentença *Ou seja, até o final deste século (...) é possível que a gente não precise mais dos computadores* como equivalente à sentença original e, também, que as sentenças construídas com os modais *poder* e *dever* fossem identificadas como tal, devido aos sentidos epistêmicos e deônticos que tais verbos podem expressar.

Tabela 3: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 9.1

Sentença	N.	%
Ou seja, até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores.	7	7,14
Ou seja, até o final deste século (...) é possível que a gente não precise mais dos computadores.	23	23,47
Ou seja, até o final deste século (...) a gente não tem mais que precisar dos computadores.	3	3,06
Ou seja, certamente até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores.	10	10,20
Ou seja, até o final deste século (...) é necessário que a gente não precise mais dos computadores.	12	12,24
Ou seja, até o final deste século (...) é certo que a gente não vai mais precisar dos computadores.	2	2,04
Ou seja, até o final deste século (...) a gente pode não precisar mais dos computadores.	22	22,45
Ou seja, até o final deste século (...) a gente não deve mais precisar dos computadores	19	19,39
TOTAL	98	100,00

A questão 9.2 tem por objetivo fazer com que o aluno e a aluna reflitam sobre como chegaram ao entendimento de que as questões assinaladas em 9.1. expressam ideia de hipótese. Esperava-se que o estudante identificasse *é possível* e os modais *pode* e *deve* como elementos que podem modalizar a sentença para a expressão da ideia de hipótese.

Em **9.3.** propôs-se que o aluno e a aluna identificassem, das questões expostas em **9.1.**, aquelas que, modalizadas, veiculem as ideias de *certeza*, *necessidade* e *obrigação*. A questão propõe, ainda, que os recursos gramaticais que modalizam o enunciado sejam destacados. Como expressão de *certeza*, o recurso mais indicado foi a forma verbal *não vai mais*, entretanto, o número de identificações de *certamente* e *é certo* não pode ser desprezado. Como expressão de *necessidade*, a oração *é necessário* obteve expressivos 80% de atribuição. Já na expressão da ideia de *obrigação*, o modal *ter* foi identificado por 64% dos participantes, embora os 36%

do modal *dever* revelem que seu emprego na expressão dessa ideia é percebido pelos estudantes.

Tabela 3.1: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 9.3

certeza	não vai mais precisar		certamente		é certo		TOTAL
	N.	%	N.	%	N.	%	
	17	45,95	9	24,32	11	29,73	37
necessidade	não tem mais que precisar		é necessário		não deve mais precisar		TOTAL
	N.	%	N.	%	N.	%	
	5	16,67	24	80,00	1	3,33	30
obrigação	não tem mais que precisar		deve mais precisar		---		TOTAL
	N.	%	N.	%	---		
	16	64,00	9	36,00	---		25

Algumas atribuições de ideias a estrutura correspondente surpreenderam por parecerem totalmente fora daquilo que era esperado, como, por exemplo, a atribuição de obrigação à oração *é certo*; atribuição da ideia de certeza a *é possível*; e a “a gente não tem mais que precisar” a ideia de certeza, entre outras. Outro participante atribuiu as ideias de *necessidade* e *obrigação* ao modal *ter* e mais ou atribuiu a *é necessário* as três ideias apresentadas.

Atividade 3 / Questão 10

10. Agora, reescreva a sentença de maneira que ela expresse ideia de certeza sobre o fato apresentado pelo autor do texto.

A presente questão procura fazer com que o aluno selecione em seu repertório linguístico qual recurso pode ser empregado para exprimir ideia de certeza, tomando como base o enunciado “Ou seja, talvez, até o final deste século (...) a gente não vai mais precisar dos computadores”. A maioria dos participantes optou por retirar o advérbio e reescrever a sentença sem nenhum elemento modalizador, ficando a cargo da forma verbal “não vai mais precisar” a expressão de certeza. O emprego de advérbios modais também deve ser considerado.

Tabela 4: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 10

Recurso	N.	%
a gente não vai mais precisar	15	57,69
certamente/com certeza	10	38,46
é certo que	01	3,85

TOTAL	26	100,00
-------	----	--------

(32) “Com certeza, até o final deste século a gente não vai mais precisar dos computadores” (Inf_7).

(33) “Ou seja, certamente até o final deste século a gente não vai mais precisar dos computadores” (Inf_27).

Entre os resultados inesperados, está o emprego da modalização subjetiva dando a entender que a humanidade terá a capacidade ou a possibilidade de viver sem computadores.

(34) “Eu acho que a gente pode não precisar mais dos computadores” (Inf_11).

Atividade 3 / Questão 11

11. “Nós vamos ser um computador ambulante”

11.1. Relacione as sentenças abaixo, modificadas, com as ideias que elas expressam.

- a) Talvez nós sejamos um computador ambulante. ()
- b) Certamente nós seremos um computador ambulante. ()
- c) É possível que nós sejamos um computador ambulante. ()
- d) É certo que nós seremos um computador ambulante. ()
- e) É necessário que nós sejamos um computador ambulante. ()
- f) Nós poderemos ser um computador ambulante. ()
- g) Nós deveremos ser um computador ambulante. ()
- h) Nós seremos um computador ambulante. ()
- i) Nós temos que ser um computador ambulante. ()
- j) Possivelmente nós seremos um computador ambulante. ()

[1] certeza [2] hipótese/possibilidade [3] necessidade [4] obrigação

11.2. Que estratégias linguísticas são responsáveis por expressar as ideias identificadas acima?

CERTEZA / HIPÓTESE/POSSIBILIDADE / NECESSIDADE / OBRIGAÇÃO

A questão **11.1** apresenta versões modalizadas da frase “Nós vamos ser um computador ambulante” que, originalmente, veicula uma certeza sobre o futuro para que o aluno e a aluna relacionem às ideias de *certeza*, *hipótese/possibilidade*, *necessidade* e *obrigação*. A Tabela 5 mostra a distribuição das relações entre forma e sentido feitas pelos alunos e pelas alunas.

Tabela 5: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1

	certeza		hipot/possib		necessidade		obrigação		total
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
talvez	2	6,90	27	93,10	--	--	--	--	29
certamente	25	86,21	2	6,90	2	6,9	--	--	29
é possível	2	6,9	24	82,76	1	3,45	2	6,9	29
é certo	21	72,41	3	10,34	--	--	5	17,24	29
é necessário	--	--	2	6,9	23	79,31	4	13,79	29
poderemos	1	3,45	16	55,17	2	6,9	10	34,48	29
deveremos	6	20,69	3	10,34	7	24,14	13	44,83	29
seremos	22	75,86	3	10,34	3	10,34	1	3,45	29
temos que	2	6,90	--	--	10	34,48	17	58,62	29
possivel- mente	2	6,90	26	89,66	--	--	1	3,45	29

As tabelas seguintes procuram analisar detalhadamente cada aspecto da relação entre elemento gramatical e sentido modal realizada pelos alunos e pelas alunas.

Tabela 5.1: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1 – Advérbios modais

	certeza		hipot/possib		necessidade		obrigação		total
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
talvez	2	6,90	27	93,10	--	--	--	--	29
certamente	25	86,21	2	6,90	2	6,9	--	--	29
possivel- mente	2	6,90	26	89,66	--	--	1	3,45	29

Os advérbios modais trabalhados na questão expressam os sentidos modalizadores epistêmicos asseverativos (certeza) e quase-asseverativos (hipótese-possibilidade), veiculados, respectivamente por *certamente* e *talvez/possivelmente*. Pode-se notar pela Tabela 5.1 que o reconhecimento dos valores expressos por tais elementos linguísticos foi feito corretamente pela ampla maioria dos alunos e das alunas.

Tabela 5.2.: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1 – Orações principais modalizadoras

	certeza		hipot/possib		necessidade		obrigação		total
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
é possível	2	6,9	24	82,76	1	3,45	2	6,9	29
é certo	21	72,41	3	10,34	--	--	5	17,24	29
é necessário	--	--	2	6,9	23	79,31	4	13,79	29
temos que	2	6,90	--	--	10	34,48	17	58,62	29

A Tabela 5.2 demonstra como os estudantes identificaram os valores modais expressos pelas orações principais trabalhadas na questão, que veiculam modalizações epistêmicas que indicam possibilidade e certeza (*é possível* e *é certo*, respectivamente) e deônticas que indicam necessidade/obrigação (*é necessário* e *temos que*).

O valor epistêmico asseverativo de certeza expresso por *é certo* foi corretamente identificado por 72,41% dos alunos e das alunas, enquanto o sentido epistêmico quase-asseverativo de possibilidade, por 82,76% dos estudantes. O valor deôntico de necessidade representado por *é necessário* foi corretamente reconhecido por 79,31% dos participantes.

Em relação a *temos que*, a identificação do valor deôntico flutuou entre a veiculação das ideias de *necessidade* (34,48%) e *obrigação* (58,63%), com predominância do último. Deve-se considerar que essa flutuação na identificação dos valores modais expressos pela oração deve-se ao fato de que ela realmente pode indicar tais sentidos de acordo com o contexto e com a maneira pela qual se interpreta seu conteúdo tendo em vista que, tanto a ideia de *necessidade*, quanto a de *obrigação*, pertencem ao escopo da modalização deôntica.

Tabela 5.3.: Resultados obtidos na Atividade 3/Questão 11.1 – Verbos auxiliares modais

	certeza		hipot/possib		necessidade		obrigação		total
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
poderemos	1	3,45	16	55,17	2	6,9	10	34,48	29
deveremos	6	20,69	3	10,34	7	24,14	13	44,83	29
temos que	2	6,90	--	--	10	34,48	17	58,62	29

Como visto anteriormente (KOCH, 1986; NEVES, 2000), os modais *poder* e *dever* podem veicular sentidos modais diversos, sejam eles epistêmicos (necessidade e possibilidade) ou deônticos (obrigação e permissão). O modal *poder* expressa as ideias básicas de capacidade/habilidade, permissão ou simples possibilidade, enquanto *dever* expressa obrigação, ordem ou

simples necessidade (NEVES, 2000, p. 118).

Isso justifica a flutuação entre *hipótese/possibilidade* (55,17%) e *obrigação* (34,48%) observada na identificação dos sentidos expressos por *poder*, bem como a identificação de *dever* como veiculador das ideias de hipótese (10,34%), necessidade (24,14%) e obrigação (44,83%).

Já *temos que* veicula os valores modais de necessidade/obrigatoriedade e assim foi reconhecido pelos alunos e pelas alunas, conforme Tabela 5.3.

Na sequência, a questão **11.2** pretende estimular o raciocínio linguístico do estudante tendo por objetivo que ele reflita por que motivo relacionou determinada sentença a uma ideia. Nessa questão, o entendimento dos sentidos expressos pelos modalizadores *talvez, certamente, é possível, é certo, é necessário, poderemos, deveremos, temos* e *possivelmente* é muito importante. Houve uma ocorrência de resposta em que o participante escolheu um recurso que não estava no exemplário oferecido para a expressão da ideia de *necessidade*, tendo empregado o verbo *precisar* como auxiliar modal.

(35) “Nós precisamos ser um computador ambulante (Inf_18)

Atividade 3 / Questão 12

12. Na questão anterior foi possível observar que diferentes recursos gramaticais foram empregados para expressar as ideias de CERTEZA, HIPÓTESE/POSSIBILIDADE, NECESSIDADE e OBRIGAÇÃO. Por exemplo, *talvez/é possível/possivelmente* são estruturas diferentes que expressam uma mesma ideia.

No quadro abaixo, separe tais recursos de acordo com a maneira como são construídos (de acordo com sua estrutura). Por exemplo, *é possível que* e *possivelmente* são estruturas diferentes que expressam uma mesma ideia.

IDEIA	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
CERTEZA			
HIPÓTESE/ POSSIBILIDADE			
NECESSIDADE			
OBRIGAÇÃO			

Atividade 3 / Questão 14

14. Cada tipo de estrutura pode ser separado em categorias de acordo com suas características gramaticais. Complete o quadro abaixo relacionando cada tipo de construção (identificado na questão 12) com seu respectivo nome.

CATEGORIA	ESTRUTURA
ADVÉRBIO	

ORAÇÃO PRINCIPAL (verbo+adjetivo+[que])	
LOCUÇÃO VERBAL	

Talvez a questão que tenha levantado mais dúvidas nas atividades realizadas tenha sido a **12**. Aqui, o aluno e aluna eram desafiados a separar os recursos linguísticos identificados por eles de acordo com sua estrutura e função no enunciado (*advérbio*, *verbo auxiliar modal* ou oração principal formada por “*ser*”+*adjetivo*).

No geral, após algumas explicações e exemplificações, os alunos e as alunas desenvolveram bem a tarefa, sendo necessário, contudo, algumas orientações individuais acerca do que deveria ser realizado. As observações referentes à questão **12** também podem ser feitas à questão **14**, tendo em vista que os procedimentos de identificação necessários para a realização estão presentes nas duas. Outro traço importante dessa questão é o fato de que alguns, provavelmente após realizarem uma busca em seus telefones celulares, preencheram o quadro com exemplos que não faziam parte das atividades desenvolvidas. Assim, é possível observar que foram citados *necessariamente*, *casualmente*, *estranhamente* e *é obrigatório*.

Atividade 3 / Questão 13

13. Observe a distribuição que você fez na questão anterior, reflita e tente responder às questões abaixo.

13.1. Que diferenças podem ser observadas na maneira como as estruturas gramaticais dos tipos 1, 2 e 3 são construídas?

13.2. O emprego de cada estrutura modifica o sentido da sentença? Explique.

As questões **13.1** e **13.2** tinham por objetivo estimular o início de uma reflexão metalinguística sobre as estruturas identificadas, escolhidas e categorizadas, culminando tal reflexão na questão **14**, onde cada estrutura gramatical deveria ser relacionada com sua respectiva classificação. Algumas respostas merecem destaque.

Em relação à questão 13.1:

(36) Os recursos gramaticais alteram as estruturas, porém eles têm o mesmo sentido (Inf_7).

(36) São as palavras que diferenciam os tipos 1, 2 e 3 (Inf_06).

(37) Os recursos gramaticais não mudam nada (Inf_20).

(38) Escritas de modo diferente, mas com o mesmo sentido (Inf_27).

Em relação à 13.2:

- (39) Não, por que não tem mudança de sentido (13.2).
- (40) Não, as palavras não mudaram o sentido (Inf_7)
- (41) Sim, porque muda a forma que expressa (Inf_15).
- (42) Sim, porque tem o mesmo sentido (Inf_23)
- (43) Sim, por causa dos vários sentidos diferentes das sentenças (Inf_26).
- (44) Não. Todas passam a mesma ideia (Inf_27).

Há que se ressaltar, no entanto, que o índice de respostas em branco ou respondidas com um “não sei” foi bastante considerável, sendo de 41,67% na questão **13.1** e de 36,11% na questão **13.2**. Essa abstenção não se justifica pelos mesmos motivos apresentados anteriormente – faltas nos dias em que houve aplicação –, tendo em vista que os alunos e as alunas responderam as questões anteriores e as posteriores. Provavelmente, a causa seja uma falta de costume com esse tipo de questão que se manifesta após o processo de escolarização vivido pelos estudantes até aqui. À guisa de esclarecimento, foram tratadas da mesma forma que as respostas em branco aquelas que continham apenas um *sim/não* como resposta.

Após a aplicação e a análise dos resultados, foi possível observar que seria interessante a formulação de um texto que contribuísse para a construção dos conceitos a serem explorados, tais como os conceitos de advérbio, oração principal e locução verbal, bem como um texto de orientação para um melhor entendimento das questões 13.1 e 13.2 – talvez desenvolvendo o texto presente no enunciado da questão **12**.

5.4. ANÁLISE DOS DADOS – ATIVIDADE 4

Os exercícios pensados para a Atividade 4 procuram seguir os mesmos princípios e objetivos das atividades anteriores. Não atividades predominantemente de caráter metalinguístico que desafiam o aluno e a aluna a buscar alternativas para aquilo que foi proposto. Todas as questões desse bloco de atividades partem de uma manchete que fala sobre a possibilidade do aumento do nível do mar caso não cesse o aquecimento global publicada em um blog.

ATIVIDADE 4


Nível do mar pode subir até 6 metros com temperaturas atuais

Estudo indica aquecimento global pode resultar em um aumento de 6 metros no nível do mar

RENATO GUIMARAES*
14/07/2015 - 15h23 - Atualizado 01/11/2016 22h06

1. A manchete publicada no blog acima expressa ideia de *possibilidade*.
 - 1.1. Qual estrutura gramatical é responsável por introduzir essa ideia?
 - 1.2. Reescreva a sentença empregando as outras estruturas que você estudou e que veiculam a mesma ideia de *possibilidade*.
 - 1.3. Realize os mesmos procedimentos com o subtítulo da notícia.

2. As frases abaixo têm uma estrutura muito parecida, mas se diferenciam por algumas escolhas de expressões para falar do aumento do nível do mar. Identifique essas expressões e relacione-as com as ideias de *certeza*, *dúvida*, *possibilidade*, *necessidade* ou *negação*.
 - a. Nível do mar irá subir até 6 metros com temperaturas atuais.
 - b. Nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - c. Nível do mar deve subir até 6 metros com temperaturas atuais.
 - d. Talvez o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais.
 - e. Certamente o nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - f. Foi comprovado que o nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - g. É possível que o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais.
 - h. Acho que o nível do mar pode subir até 6 metros com temperaturas atuais.
 - i. Tenho convicção de que o nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - j. É impossível que o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais.

3. Reescreva as frases, de modo a manter, em cada uma, a ideia de *certeza*, *dúvida*, *possibilidade*, *necessidade* ou *negação*.

Atividade 4 / Questão 1

1. A manchete publicada no blog acima expressa ideia de possibilidade.
 - 1.1. Qual estrutura gramatical é responsável por introduzir essa ideia?
 - 1.2. Reescreva a sentença empregando as outras estruturas que você estudou e que veiculam a mesma ideia de possibilidade.

1.3. Realize os mesmos procedimentos com o subtítulo da notícia.

Na atividade **1.1**, o aluno e a aluna são convidados a identificar o elemento que manifesta a modalidade no sentido de expressar *hipótese*. Como o título da manchete é *NÍVEL DO MAR PODE SUBIR ATÉ 6 METROS COM TEMPERATURAS ATUAIS*, o recurso a ser identificado é o emprego do auxiliar modal em *pode subir*. Em seguida, na questão **1.2.**, propôs-se que fossem empregados outros recursos que mantivessem a ideia original do texto. Cerca de 80% dos alunos identificaram corretamente o elemento modalizador, já no momento de reescreverem a sentença, os recursos mais utilizados foram o advérbio *possivelmente* e a oração *é possível*, com 52% e 28% respectivamente.

Cabe ressaltar que a proposta da questão era fazer com que o aluno e a aluna empregassem todas as possibilidades que conhecessem para veicular determinada ideia, entretanto, apenas um estudante o fez. Os demais optaram por fazerem uso de apenas uma estrutura para a reescrita. Não é possível afirmar que houve um mau entendimento do enunciado da questão na medida em que, durante a explicação da atividade, essa orientação foi reiterada.

Tabela 6: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 1.2.

Recurso	N.	%
possivelmente	13	52
é possível	07	28
tem o risco	01	04
Talvez	04	16
TOTAL	25	100

Alguns exemplos:

- (45) “*É possível* que o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais” (Inf_5; Inf_12).
- (46) *É possível* que o nível do mar irá subir 6 metros com temperaturas atuais (Inf_15).
- (47) “Nível do mar *tem o risco* de subir até 6 metros com temperaturas atuais” (Inf_7).
- (48) “*Talvez* o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais” (Inf_16).
- (49) “O nível do mar *talvez* suba até 6 metros com temperaturas atuais” (Inf_17).
- (50) “Nível do mar *talvez* suba até 6 metros com temperaturas atuais”. “*É possível* que nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais”. “*Possivelmente* nível do mar irá subir até 6 metros com temperaturas atuais” (Inf_26).

Após uma breve análise das respostas, é possível notar algumas inconsistências entre o que foi solicitado e o que foi realizado, como a identificação correta do modal na questão 1.1, mas apenas mudança no tempo verbal no momento da reescrita.

(51) “Nível do mar poderá subir até 6 metros com temperaturas atuais”
(Inf_3).¹³

Nesse sentido, tendo em vista que no subtítulo da manchete o mesmo auxiliar modal é empregado, foi proposto na questão 1.3 que o mesmo procedimento da questão 1.2 deveria ser realizado. Ainda que em menor quantidade, predominou, também, o emprego de *possivelmente* como estratégia modalizadora. Os fatos novos são o mesmo número de ocorrências para os usos de *talvez* e *é possível* e as respostas que mantiveram a mesma estrutura da sentença original, com o uso do modal.

Tabela 6.1: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 1.3.

Recurso	N.	%
possivelmente	08	34,78
é possível	05	21,74
talvez	05	21,74
repetição da estrutura	05	21,74
TOTAL	25	100,00

Entre as ocorrências que merecem destaque estão (53), em que o emprego do adjetivo *possível* alterou o escopo onde recai a modalização. Nessa sentença, a possibilidade deixa de ser o aumento do nível do mar para ser atribuída ao próprio aquecimento global. Assim, o sentido original da sentença é alterado, tendo em vista que o aquecimento global já é considerado um fato pela maioria da comunidade científica¹⁴. Em (54), ainda que o modalizador seja corretamente aplicado, o participante omitiu a referência da informação. Também em (54), recorrente em (56), (57), com *talvez possa resultar*, e (58), com *possivelmente pode resultar*, apesar do emprego de outro elemento modalizador, o modal *pode* permaneceu, reforçando o caráter hipotético das consequências do aquecimento global.

(52) Estudo indica que *é possível* aquecimento global resultar em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_2).

¹³ O informante realizou o mesmo procedimento em 1.3.

¹⁴ Infelizmente, devido ao tempo e ao fim do ano letivo, não houve oportunidades para que essas diferenças de sentido fossem abordadas em sala de aula.

- (53) Estudo indica que *possível* aquecimento global pode resultar em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_12).
- (54) *É possível* que o aquecimento global pode resultar em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_16).
- (55) Estudo indica que *é possível* aquecimento global resultar em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_24).
- (56) *Possivelmente* o estudo indica que o aquecimento global pode resultar em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_15).
- (57) Estudo indica que aquecimento global *talvez possa resultar* em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_17).
- (58) Estudo indica que aquecimento global *talvez* resulte em um aumento de 6 metros no nível do mar. Estudo indica que aquecimento global *possivelmente pode resultar* resulte em um aumento de 6 metros no nível do mar (Inf_26).

Atividade 4 / Questão 2

2. As frases abaixo têm uma estrutura muito parecida, mas se diferenciam por algumas escolhas de expressões para falar do aumento do nível do mar. Identifique essas expressões e relacione-as com as ideias de certeza, dúvida, possibilidade, necessidade ou negação.

- a. Nível do mar irá subir até 6 metros com temperaturas atuais.
 - b. Nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - c. Nível do mar deve subir até 6 metros com temperaturas atuais.
 - d. Talvez o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais.
 - e. Certamente o nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - f. Foi comprovado que o nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - g. É possível que o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais.
 - h. Acho que o nível do mar pode subir até 6 metros com temperaturas atuais.
 - i. Tenho convicção de que o nível do mar subirá até 6 metros com temperaturas atuais.
 - j. É impossível que o nível do mar suba até 6 metros com temperaturas atuais.
-

A questão 2, a exemplo de outras questões presentes nas atividades anteriores, foi elaborada com vistas a estimular a identificação dos sentidos veiculados por diversos mecanismos gramaticais de modalização. Assim, partiu-se, também, do título da manchete e o estudante precisava identificar se o elemento modalizador empregado na sentença, em lugar do modal *poder*, exprimia as ideias de *certeza*, *dúvida*, *possibilidade*, *necessidade* ou *negação*. Não houve surpresas em relação aos resultados obtidos já que a maioria das respostas foi dada de acordo com aquilo que se esperava, como por exemplo, a divisão parelha dos sentidos atribuídos ao

auxiliar modal *dever*, que tanto pode expressar as opções de possibilidade e necessidade, tendo em vista não haver um contexto amplo que permitisse verificar em que sentido fora empregado; bem como as atribuições de sentido de *dúvida* e *possibilidade* ao advérbio *talvez*, mas o reconhecimento predominante de *é possível* como elemento que veicula a ideia de possibilidade.

Tabela 7: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 2 – verbos como elementos de modalização

	certeza		dúvida		possibilidade		necessidade		negação	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
a. irá subir	27	87,10	---	---	03	9,68	01	3,23	---	---
b. subirá	22	70,97	04	12,9	05	16,13	---	---	---	---
c. deve subir	01	3,23	05	16,13	14	45,16	11	35,48	---	---

A maioria dos alunos e alunas reconheceu nas formas verbais do indicativo a ideia de certeza em relação ao fato relatado, tanto com a forma *irá subir* (87,10%), quanto com *subirá* (70,97%). Em relação ao modal *dever*, 45,16% dos participantes reconheceram seu valor como modalizador do sentido de possibilidade, mais adequado ao contexto geral em que a frase se insere, entretanto, um número considerável de estudantes (35,48%) identificou tal verbo como responsável por expressar ideia de necessidade. Ainda que o sentido de necessidade possa ser veiculado por *dever*, esperava-se que o contexto em que o verbo é empregado levasse os alunos e as alunas a reconhecerem seu valor modal epistêmico, expressando o aumento do nível do mar como algo possível. Possivelmente, os estudantes que identificaram o valor modal deôntico do verbo *dever* o fizeram por desconsiderar o contexto geral em sua análise.

Tabela 7.1.: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 2 – modalização por advérbios

	certeza		dúvida		possibilidade		necessidade		negação	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
d. talvez suba	---	---	16	51,61	13	41,94	---	---	02	6,45
e. certamente subirá	25	80,65	02	6,45	01	3,23	02	6,45	---	---

Os advérbios modais *talvez* e *certamente*, considerados modalizadores epistêmicos quase-asseverativos (CASTILHO, 2010) e asseverativos (CASTILHO, 2010; NEVES, 2000), respectivamente, também foram abordados na questão 2 da Atividade 4 e o reconhecimento dos valores modais expressos por eles foi, de maneira geral, correto.

A maioria dos alunos e alunas identificou corretamente o valor epistêmico asseverativo (NEVES, 2000; CASTILHO, 2010; CASTILHO; CASTILHO, 1993) de *certamente*, pois este modalizador, ao expressar uma “avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p. 222), o faz de maneira tal que o falante não deixa margem para dúvida, considerando o conteúdo da proposição como verdadeiro e apresentando-o como uma afirmação. “Essa avaliação mostra um alto grau de adesão do falante à proposição, não dando margens a dúvidas” (SALGADO, 2012), enfatizando (asseverando) o conteúdo da sentença.

Em relação a *talvez*, os estudantes identificaram as ideias de *dúvida* (51,61%) e *possibilidade* (41,94%) como sendo os valores modalizadores expressos pelo advérbio. Ao contrário da certeza expressa pelos modalizadores epistêmicos asseverativos, esse advérbio, a exemplo de *possivelmente*, *provavelmente*, *é possível*, entre outros, expressa as ideias de eventualidade, de possibilidade, de algo quase certo e faz parte do grupo dos modalizadores epistêmicos relativos (NEVES, 2000) ou epistêmicos asseverativos quase relativos (CASTILHO, 2010; CASTILHO; CASTILHO, 1993). Os modalizadores desse grupo “expressam uma avaliação sobre o conteúdo proposicional como quase certo, como uma hipótese dependente de confirmação. Neste caso, o falante expressa baixa adesão ao conteúdo da sentença, conferindo a ela uma possibilidade epistêmica” (SALGADO, 2012, p. 166).

Dessa forma, ainda que tenha havido uma divisão nos sentidos de *talvez* identificado pelos alunos e pelas alunas, tanto a ideia de dúvida quanto a de possibilidade são nuances do valor modal epistêmico quase-asseverativo expresso pelo advérbio em análise e por outros elementos modalizadores.

Tabela 7.2.: Resultados obtidos na Atividade 4/Questão 2 – Orações Principais

	certeza		dúvida		possibilidade		necessidade		negação	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
f. foi comprovado que subirá	25	80,65	---	---	02	6,45	01	3,23	02	6,45
g. é possível que suba	01	3,23	03	9,68	24	77,42	02	6,45	---	---

h. acho que pode subir	01	3,23	27	87,19	01	3,23	01	3,23	---	---
i. tenho convicção de que subirá	13	41,94	04	12,90	01	3,23	08	25,81	03	9,68
j. é impossível que suba	2	6,45	---	---	09	29,03	02	6,45	17	54,84

As orações principais que funcionam como elementos modalizadores expressam valores epistêmicos de certeza, possibilidade e negação. O valor epistêmico asseverativo da oração *foi comprovado* foi reconhecido por 80,65% dos alunos e das alunas. O valor epistêmico quase-asseverativo da oração *é possível*, expressando dúvida ou possibilidade, foi identificado pela maioria dos estudantes, com 9,68% e 77,43% respectivamente. Esse valor modal também foi amplamente identificado na oração *acho que* por 87,19% dos alunos e alunas. A ideia de possibilidade expressa pela oração ainda é reforçada pelo modal *poder*.

A asseveração afirmativa expressa pela oração *tenho convicção* foi identificada por 41,94%, e a asseveração negativa expressa por *é impossível*, por 54,84% dos alunos e das alunas. Considera-se essa oração como veiculadora do conteúdo modal de *negação* por que “o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição e o apresenta como uma negação”, como algo que não ocorrerá de forma alguma (BATISTA; KANTHACK, 2012, p. 04).

Atividade 4 / Questão 3

3. Reescreva as frases, de modo a manter, em cada uma, a ideia de certeza, dúvida, possibilidade, necessidade ou negação.

A questão 3, por sua vez, desafia o aluno e a aluna a reescrever a sentença, empregando outros recursos gramaticais que mantenham o sentido original identificado na questão anterior. Apesar de a maioria das respostas estarem de acordo com o esperado, houve algumas discrepâncias. Um participante, por exemplo, identificou a sentença (b) como expressando certeza, entretanto, na reescritura, empregou *tem que subir*, recurso que expressa ideia de necessidade/obrigação. Muitos, ao reescreverem a sentença (a), o fizeram apenas modificando o auxiliar, de *irá*, para *vai subir*; entre outras ocorrências. No entanto, o resultado obtido pode ser considerado satisfatório em relação àquilo que se propunha.

5.5. ANÁLISE DOS DADOS – ATIVIDADE FINAL

ATIVIDADE FINAL

Agora que você já respondeu às questões sobre a crônica *Estranhas gentilezas* no seu caderno de apoio pedagógico (p. 17-18), vamos ampliar um pouco nosso conhecimento

sobre os recursos gramaticais que temos estudado. Para isso, releia o primeiro parágrafo do texto.

Estão acontecendo coisas estranhas. Sabe-se que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza. Não é por ruindade, é falta de tempo. Gastam a paciência nos ônibus, no trânsito, nas filas, nos mercados, nas salas de espera, nos embates familiares, e depois economizam com a gente.

ÂNGELO, Ivan. O comprador de aventuras e outras crônicas. São Paulo: Ática, 2000.

1. No primeiro parágrafo da crônica, o narrador apresenta uma ideia que é tida como verdade amplamente conhecida.

1.1. Qual é essa ideia?

1.2. Qual seria sua causa?

1.3. Que recurso linguístico (palavra/expressão/oração) foi empregado pelo narrador para que a ideia apresentada tenha caráter de verdade amplamente conhecida?

1.4. Já sabemos que o emprego de determinadas estruturas da língua contribuem para a produção de sentidos diversos que são pretendidos por quem fala ou escreve. Partindo da sentença **As pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza**, correlacione as sentenças abaixo e os sentidos produzidos por cada uma delas.

[a] Parece que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.

[b] É fato que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.

[c] É possível que as pessoas nas grandes cidades não tenham o hábito da gentileza.

[d] Dizem que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.

[e] Acho que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.

[] Trata a ideia como algo dito por outras pessoas e sobre a qual o enunciador não tem certeza ou conhecimento ou com a qual não concorda.

[] A ideia é apresentada com valor de verdade, como algo já comprovado e conhecido por todos.

[] Revela uma opinião estritamente pessoal sobre a ideia apresentada.

[] Indica uma percepção incerta ou não comprovada que o enunciador tem sobre a ideia apresentada.

[] Apresenta o conteúdo da ideia como algo possível.

1.5. Agora, identifique as expressões que são responsáveis por fornecer os sentidos identificados por você na questão anterior.

[a]

[b]

[c]

[d]

[e]

Essas expressões são orações que funcionam como elementos *modalizadores*, ou seja, atribuem à ideia central do período (As pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza) ideias que variam conforme a intenção de quem fala ou escreve. Assim, além de constituírem o que chamamos de período composto, essas orações contribuem de maneira importante para a semântica do texto.

Teclar demais no celular pode causar "WhatsAppinite"

STEFANIE SILVEIRA
DE SÃO PAULO

Uma mulher de 34 anos recebeu o diagnóstico de “WhatsAppinite”, inflamação nos polegares e punhos pelo uso excessivo do smartphone e do aplicativo de mensagens de texto WhatsApp. O caso foi descrito na revista de medicina “The Lancet” por uma médica da Espanha.

A paciente chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e relatou que, na véspera de Natal, ficou trabalhando, por isso no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas.

O movimento contínuo e repetitivo com os polegares causou a “WhatsAppinite”. O tratamento prescrito foi abstinência total do telefone, além de anti-inflamatórios.

A inflamação nos músculos da região da mão e antebraços pelo uso de dispositivos tecnológicos não é nova. Na década de 1990, médicos relataram a “Nintendinite, ou “Nintendo thumb”, diagnosticada em usuários constantes de videogames. Nos anos 2000, veio a “BlackBerry thumb” e a “Tendinite de SMS”, que ocorriam nos donos dos primeiros celulares.

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a “WhatsAppinite” é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

“Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido.”

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não produzir textos longos.

“A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quando se quer saúde para as mãos”.

O fisioterapeuta Rodrigo Perez diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

“Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores”.

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais riscos de desenvolver tendinite.

“Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores.”

O médico ainda ressalta a importância do diagnóstico de “WhatsAppinite”, que ligou a dor ao uso de um dispositivo específico.

“O interessante do diagnóstico é que a autora conseguiu fazer relação direta do uso do WhatsApp e do quadro que apareceu logo em seguida. Foram seis horas diretas de uso do app, um fator que desencadeou a tendinite”;

Apesar do problema, a paciente diagnosticada com “WhatsAppinite” não cumpriu a indicação médica e voltou a enviar mensagens pelo aplicativo na véspera de Ano Novo.

Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/04/1435942-teclar-demais-no-celular-pode-causar-whatsappinite.shtml>

Em textos jornalísticos (como a notícia e a reportagem) é muito comum a inserção de outras vozes além da voz do jornalista que escreve o texto. Tal recurso é utilizado para expressar o testemunho de alguém ou a opinião de especialistas em determinados assuntos. O chamado discurso citado pode ser construído de maneira *direta* ou *indireta*, cada uma com suas características e peculiaridades.

2. Em que parágrafos do texto podemos observar a inserção de outras vozes diferentes da

voz do jornalista?

3. Que sinal de pontuação foi empregado para indicar que as falas foram inseridas de maneira direta, integral?

4. Agora, observe as ocorrências do chamado discurso indireto.

I – “A paciente chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e **relatou** [que], na véspera de Natal, ficou trabalhando, por isso no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas.”

II – “Saito **ressalta** [que] uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não produzir textos longos.”

III – “O fisioterapeuta Rodrigo Perez **diz** [que], para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.”

IV – “O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, **recomenda** [que], caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos.”

Observe que a informação principal é atribuída a um determinado sujeito por meio da estrutura

Oração + [que] + informação/ideia principal

Entretanto, os verbos escolhidos exprimem atitudes diferentes que o falante tem em relação ao que informa. Relacione os verbos destacados acima às ideias que eles exprimem em relação à informação principal

- [] Dá destaque ou importância à informação principal.
- [] Exprime, enuncia, expõe. Transmite uma informação.
- [] Aconselha e solicita atenção especial à informação principal.
- [] Narra um fato acontecido.

5. Observe o trecho:

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a “WhatsAppinite” é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente

5.1. Que palavra indica que a informação principal da sentença é atribuída ao especialista?

5.2. O especialista Mateus Saito fornece ao leitor uma informação pouco conhecida sobre a chamada “WhatsAppinite”. Ou seja, torna a informação conhecida. Utilizando os conhecimentos adquiridos até aqui, reescreva a sentença empregando a estrutura típica do discurso indireto. Tenha muita atenção ao verbo que você empregará, pois ele deve exprimir o fato de tornar algo conhecido.

Última atividade didática aplicada com as turmas, na verdade, é uma espécie de reinterpretação de exercícios constantes de materiais didáticos disponibilizados aos alunos e utilizados por professores. Para tanto, foram escolhidas duas atividades constantes do Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa – 9º ano – 4º Bimestre usado na rede de ensino em que a escola está inserida e do livro Português Linguagens, adotado por inúmeras escolas públicas e

particulares¹⁵.

5.5.1. Bloco de questões 1

No Caderno de Apoio Pedagógico, a partir da crônica *Estranhas gentilezas*, de Ivan Ângelo, são propostas questões referentes aos descritores e habilidades que devem ser desenvolvidas no bimestre, conforme o currículo da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Chama atenção a primeira questão da atividade, pois, além de propor o reconhecimento de uma relação de causa e consequência presente no parágrafo, o enunciado pede para que o aluno identifique uma ideia que é apresentada como verdade. Entretanto, nem nas orientações ao professor, nem na elaboração da questão, fica claro como professores, professoras, alunos e alunas conseguirão reconhecer essa ideia, bem como não há uma explicação do porquê essa ideia é apresentada com esse valor de verdade.



1. No primeiro parágrafo do texto, uma ideia é apresentada como verdade. Qual é essa ideia defendida no primeiro parágrafo? E qual a sua causa?

Caderno de Apoio Pedagógico – Língua Portuguesa – 9º ano – 4º bimestre

Na reelaboração da atividade, mantiveram-se as perguntas originais, com algumas pequenas alterações e uma questão foi adicionada. Essa questão nova tem por objetivo mostrar ao estudante que a oração principal *sabe-se* é responsável por atribuir à oração subordinada *que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza* o caráter de verdade citado no enunciado da questão original. Todos os participantes – excetuando-se dois que não responderam à questão – identificaram corretamente a oração como o elemento modalizador responsável pela produção do sentido.

Atividade Final / Questão 1

¹⁵ Embora a escola adote livro didático, todo o trabalho é desenvolvido a partir dos Cadernos de Apoio Pedagógico.

Agora que você já respondeu às questões sobre a crônica *Estranhas gentilezas* no seu caderno de apoio pedagógico (p. 17-18), vamos ampliar um pouco nosso conhecimento sobre os recursos gramaticais que temos estudado. Para isso, releia o primeiro parágrafo do texto.

Estão acontecendo coisas estranhas. Sabe-se que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza. Não é por ruindade, é falta de tempo. Gastam a paciência nos ônibus, no trânsito, nas filas, nos mercados, nas salas de espera, nos embates familiares, e depois economizam com a gente.

ÂNGELO, Ivan. O comprador de aventuras e outras crônicas. São Paulo: Ática, 2000.

1. No primeiro parágrafo da crônica, o narrador apresenta uma ideia que é tida como verdade amplamente conhecida.
 - 1.1. Qual é essa ideia?
 - 1.2. Qual seria sua causa?
 - 1.3. Que recurso linguístico (palavra/expressão/oração) foi empregado pelo narrador para que a ideia apresentada tenha caráter de verdade amplamente conhecida?
-

A questão seguinte procura demonstrar que alterações realizadas na oração principal conduzem (modalizam) a leitura que se faz da informação presente na oração subordinada para outras direções. Assim, foram apresentadas versões da sentença em que a oração principal foi substituída por outras – *parece [que], é fato [que], é possível [que], dizem [que] e acho [que]* – para que o aluno e a aluna relacionassem os sentidos veiculados por cada uma. Tentou-se sair um pouco da objetividade que apenas as identificações das ideias de *certeza, possibilidade, dúvida* etc. com o objetivo de demonstrar que há muitos outros sentidos possíveis que podem ser veiculados, a depender das intenções de quem enuncia. Cerca de 56% dos participantes relacionaram corretamente o elemento modalizador à ideia expressa por ele (questão 1.4). Em relação à questão 1.5, desconsiderando-se dois participantes que não responderam, todos identificaram que a oração principal de cada sentença expressa algum sentido em relação ao conteúdo da oração subordinada. Não houve casos em que as atribuições estivessem todas incorretas. As questões 1.4 e 1.5, então, foram elaboradas da seguinte forma:

Atividade Final / Questão 1.4 e 1.5

1.4. Já sabemos que o emprego de determinadas estruturas da língua contribuem para a produção de sentidos diversos que são pretendidos por quem fala ou escreve. Partindo da sentença ***As pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza***, correlacione as sentenças abaixo e os sentidos produzidos por cada uma delas.

- [a] Parece que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.
 - [b] É fato que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.
 - [c] É possível que as pessoas nas grandes cidades não tenham o hábito da gentileza.
 - [d] Dizem que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.
 - [e] Acho que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.
-

-
- [] Trata a ideia como algo dito por outras pessoas e sobre a qual o enunciador não tem certeza ou conhecimento ou com a qual não concorda.
 - [] A ideia é apresentada com valor de verdade, como algo já comprovado e conhecido por todos.
 - [] Revela uma opinião estritamente pessoal sobre a ideia apresentada.
 - [] Indica uma percepção incerta ou não comprovada que o enunciador tem sobre a ideia apresentada.
 - [] Apresenta o conteúdo da ideia como algo possível.

1.5. Agora, identifique as expressões que são responsáveis por fornecer os sentidos identificados por você na questão anterior.

- [a]
- [b]
- [c]
- [d]
- [e]

Essas expressões são orações que funcionam como elementos *modalizadores*, ou seja, atribuem à ideia central do período (As pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza) ideias que variam conforme a intenção de quem fala ou escreve. Assim, além de constituírem o que chamamos de período composto, essas orações contribuem de maneira importante para a semântica do texto.

5.5.2. Bloco de questões 2

O segundo bloco de questões da atividade final propõe uma reinterpretação de uma atividade do livro *Português Linguagens* sobre o que ele chama de “Discurso citado nos textos jornalísticos” (anexo). A atividade é iniciada com uma pequena explicação sobre o discurso citado, o que não é feito no livro didático. Segue a breve explicação:

Em textos jornalísticos (como a notícia e a reportagem) é muito comum a inserção de outras vozes além da voz do jornalista que escreve o texto. Tal recurso é utilizado para expressar o testemunho de alguém ou a opinião de especialistas em determinados assuntos. O chamado discurso citado pode ser construído de maneira *direta* ou *indireta*, cada uma com suas características e peculiaridades.

Em seguida, são propostas questões para a identificação daquilo que pode ser considerado básico para o reconhecimento do discurso citado, a saber, a quem são atribuídas as informações presentes e os recursos linguísticos que permitem essa identificação. No caso em análise, *as aspas* foram o sinal gráfico empregado para inserir o discurso direto no texto. Há descritores e habilidades envolvidos nessas questões, como “Localizar informações explícitas em um texto”, “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um

texto”, “Analisar o efeito de sentido consequente do uso de: pontuação, aspas, recursos prosódicos”. Abaixo, as questões 2 e 3.

Atividade Final / Questões 2 e 3

2. Em que parágrafos do texto podemos observar a inserção de outras vozes diferentes da voz do jornalista?

3. Que sinal de pontuação foi empregado para indicar que as falas foram inseridas de maneira direta, integral?

A questão 4 tem como proposta orientar o aluno e a aluna para os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma palavra ou expressão, no caso, o valor modalizante que os verbos *dicendi* e de atividade mental podem inserir no texto. As questões originais tratam apenas do caráter estrutural dos discursos direto e indireto, sonhando de alunos, alunas, professores e professoras informações que podem ser bastante úteis para leitura de textos desse gênero. Essa questão seleciona as ocorrências de discurso indireto e pede para que o estudante relacione cada verbo responsável pela atribuição da informação com o sentido por ele expresso.

Atividade Final / Questão 4

4. Agora, observe as ocorrências do chamado discurso indireto.

I – “A paciente chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e **relatou** [que], na véspera de Natal, ficou trabalhando, por isso no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas.”

II – “Saito **ressalta** [que] uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não produzir textos longos.”

III – “O fisioterapeuta Rodrigo Perez **diz** [que], para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.”

IV – “O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, **recomenda** [que], caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos.”

Observe que a informação principal é atribuída a um determinado sujeito por meio da estrutura

Oração + [que] + informação/ideia principal

Entretanto, os verbos escolhidos exprimem atitudes diferentes que o falante tem em relação ao que informa. Relacione os verbos destacados acima às ideias que eles exprimem em relação à informação principal

[] Dá destaque ou importância à informação principal.

[] Exprime, enuncia, expõe. Transmite uma informação.

[] Aconselha e solicita atenção especial à informação principal.

[] Narra um fato acontecido.

Com base na questão anterior, as questões 5.1 e 5.2 tiveram como objetivo fazer com que o estudante aplicasse o verbo mais adequado para a situação comunicativa presente no texto. A atribuição da fala ao especialista é feita de forma neutra, com a expressão “Segundo o ortopedista”, entretanto, ao se ler o conteúdo expresso, percebe-se que o trecho “é mais comum do que se imagina” traz a noção de que ele torna conhecido uma informação que até então não era, ou seja, ele *revela* alguma coisa. Esperava-se que os alunos e as alunas, após a leitura e a explicação da questão, empregassem esse verbo ou outro que exprimisse sentido semelhante.

- (59) “Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, *conta que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente” (Inf_2).
- (60) “O ortopedista Mateus Saito *diz que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente” (Inf_2).
- (61) “Mateus Saito *revela que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente” (Inf_5).
- (62) “O ortopedista Mateus Saito *revela que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum e popular do que se imagina (Inf_13).
- (63) “Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, *diz que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente” (Inf_24).
- (64) “O ortopedista Mateus Saito *relata que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente” (Inf_26).
- (65) “Mateus Saito *destaca que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente” (Inf_17).
- (66) “O ortopedista Mateus Saito *confessa que* a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina” (Inf_10).

Ainda que o emprego de *revela [que]* tenha sido maior, mas não predominante (36%), não se pode considerar as outras ocorrências como incorretas na medida em que a escolha do verbo que subordina um complemento verbal para a construção do discurso indireto é uma forma pela qual o falante codifica aspectos da intenção dos discurso reportado ou, ainda, é

resultado da concepção ou conclusão que o falante tem acerca do contexto (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014).

5.6. Breves considerações sobre a atividade didática

Evidentemente, as dificuldades de leitura e escrita que porventura os alunos e as alunas participantes da pesquisa possam ter não foram e não serão sanadas com a aplicação dessas atividades didáticas. O que se pretendeu aqui foi uma abordagem diferente para o tratamento de um assunto importante – ainda mais para essa turma que em 2018 estará iniciando o ensino médio –, mas que, por vezes, causa confusão e desinteresse por parte dos alunos e das alunas, e dúvidas por parte dos professores e das professoras em relação a se devem e como devem ensinar gramática.

Nesse ponto, foi gratificante perceber que, ainda que em meio a reclamações e lamentações, em raríssimas oportunidades as turmas envolvidas no trabalho demonstraram tanto interesse, seja perguntando e tirando dúvidas, seja explicando e ajudando o colega com mais dificuldade. A atividade, por ser longa, e isso foi uma reclamação constante, por considerarem um tanto cansativa, talvez pudesse ter sido distribuída por mais aulas ou poderia ter havido um intervalo entre uma aula e outra. Por outro lado, a necessidade de uma postura ativa e pensante pode ter sido o motivo dessa reclamação específica, afinal, acostumam-se alunos e professores com uma postura passiva e desinteressada, entretanto, estudar cansa realmente.

O que deve ser levado em conta é o sucesso da atividade, que precisa, obviamente, ser aperfeiçoada, mas que por si só prova que é possível, sim, um ensino produtivo e significativo de tópicos gramaticais no ensino fundamental caso tais tópicos estejam vinculados, durante a prática pedagógica, à produção de sentidos e tendo como objetivo o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, sejam habilidades de leitura, sejam habilidades de escrita.

6. CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho – pesquisa bibliográfica sobre o tema modalização, reflexão sobre o papel da gramática no ensino e aplicação e avaliação das atividades didáticas – foi possível perceber o quanto o ensino de Língua Portuguesa, a despeito das orientações presentes nos documentos oficiais norteadores, ainda está longe do que pesquisas desenvolvidas sobre o tema consideram ideal. Observa-se que, em se tratando de práticas pedagógicas envolvendo o idioma, há extremos que devem ser superados, tendo em vista que ou se mantém a prática tradicional de ensino da gramática, com atividades descontextualizadas, cujo principal objetivo é fazer com que o aluno e a aluna identifiquem e classifiquem estruturas previamente estudadas, ou se desconsidera qualquer atividade sistemática que envolva conceitos sintáticos e gramaticais, privilegiando-se excessivamente e unicamente o estudo assistemático do texto.

É necessário ter a consciência de que nem uma nem outra prática faz com que um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa seja atingido, que é o aumento e o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, seja em relação ao uso de língua em sua modalidade escrita ou oral, seja na leitura e na produção textual.

Dessa forma, as atividades pensadas a partir das leituras teóricas realizadas, procuraram conjugar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos e das alunas com o conceito de modalização e dos recursos da língua que materializam esse fenômeno. A proposta sempre foi desenvolver elementos que contribuíssem para um ensino produtivo e significativo da língua materna e cujo aprendizado não ficasse restrito a atividades escolares, efetivando uma prática pedagógica libertadora e significativa, por isso, cidadã.

Constatou-se que, embora os alunos e as alunas façam uso de elementos modalizadores, possuem um repertório limitado e de estruturas menos complexas. Esse fato serviu como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que ativassem esse conhecimento linguístico implícito e possibilitassem o aumento desse repertório com a aquisição de estruturas mais complexas. Para tanto, as reflexões sobre o papel da gramática no ensino e o conceito de modalização foram fundamentais, tendo em vista que os usos e funcionalidades das estruturas gramaticais são de grande valia para o ensino de sintaxe.

Tendo em vista que a pesquisa não tem como prioridade a mera quantificação de resultados, e sim formulação de atividades que possibilitem um ensino produtivo de sintaxe no ensino fundamental, não foi realizada uma comparação estatística entre os resultados obtidos. Entretanto, pelos resultados obtidos na Atividade Final – que funcionou como uma espécie de avaliação da atividade – é possível perceber que houve uma melhora na percepção e no reco-

nhecimento tanto das estruturas quanto dos sentidos expressos por elas. Não foi possível verificar, entretanto, se houve aumento do domínio do uso de estruturas modalizadoras pelos alunos e alunas participantes da pesquisa devido à falta de tempo para aplicação de uma atividade didática com esse fim.

Ao professor devem ser dadas oportunidades de acesso a pesquisas que contribuam para a melhoria de sua prática pedagógica, minimizando a influência de materiais didáticos que não estejam alinhados com as concepções de ensino mais modernas. Entretanto, essa é uma escolha política cuja mudança, a priori, está fora do campo de ação da categoria. Assim, há que enfatizar, mais uma vez, a importância do PROFLETRAS, programa de pós-graduação que possibilita ao professor e à professora o desenvolvimento de seu fazer pedagógico. Deve-se, no entanto, fomentar a disseminação das propostas e pesquisas que são desenvolvidas no programa para que alcance o maior número de docentes possível.

Por fim, o trabalho aqui apresentado não tem a pretensão de esgotar o tema, pelo contrário, espera-se que ele sirva como ponto de partida para outros trabalhos, outras práticas que o aperfeiçoem, mas sempre superando a dicotomia ensinar/não ensinar gramática. Com isso, o reconhecimento do papel da gramática no ensino e as atividades aqui propostas pretendem reorientar e ressignificar o olhar do docente sobre o tema, fazendo-o questionar *como e por que* ensinar gramática.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. *A categoria da modalidade*. Uniletras, v. 10, p. 10-24, 1988).

ARAÚJO, D.L. PCN de língua portuguesa: há mudança de paradigma no ensino de língua? In: Rev. de Letras - N0 . 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001.

AZEREDO, J.C. “Construção Sintática e Monitoramento: análise de três aspectos gramaticais”. In: Henriques, Cláudio Cezar e Simões, Darcilia. *Língua Portuguesa: Reflexões sobre Descrição, Pesquisa e Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005.

AZEREDO, J.C. de. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2007

BATISTA, M.B.A; KANTHACK, G.S. *Advérbios modalizadores: descrição e análise do comportamento sintático e semântico*. IV Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, UESC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas, São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1992, p. 213-261.

_____. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W. e COCHAR, T. *Português Linguagens, Ensino Fundamental – 9º ano*. 9ª edição. São Paulo: Editora Sarauva. 9ª edição.

DUARTE, M.E.L. *Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como?* Matruga, Rio de Janeiro, v.19 n.30, jan./jun. 2012

BARROS, E.C.M. e PAIVA, M.C. *Construção ter que + infinitivo: modalidade e propriedades gramaticais do verbo ter*. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, 43(1): p. 91-102, jan-abr 2014.

COMPARINI, A.M.P. A modalização deôntica no discurso jurídico. In: PEZATTI, E.G. (org) *Pesquisas em Gramática Funcional: descrição do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p. 173-201.

CUNHA LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da. (Inter)subjetivização no domínio da modalidade: o processo de gramaticalização das construções modais ter que + V2 e dever + V2. Guavira Letras: Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, v. 13, n. 1, p. 151-164, ago./dez. 2011.

DIAS, N.B. e MOURA, M.Z. *A avaliação na oração matriz e no segmento A*. Veredas on line – Atemática – 1/2011 – PPG Linguística/UFJF – ISSN 1982-2243.

DUARTE, M.C.; CASSEB-GALVÃO, V. Funcionalismo clássico aplicado ao ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M.H.M. (org.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de*

português. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERNANDES, M.B.S. Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. Revista da Academia Brasileira de Filologia. Ano IX, n.º IX Nova Fase. Rio de Janeiro, 2011 Segundo Semestre.

FERREIRA, L.M.A. Estabilidade e continuidade semântica e sintática. In: FURTADO DA CUNHA, M.A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 63-77.

FIORIN, J.L. Modalização: da língua ao discurso. In: Alfa, São Paulo, 44:171-192, 2000.

FOLTRAN, M.J. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M.A. (org.). Gramática e ensino. Coleção Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino – Volume I. Natal: EDUFRN, 2013.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREITAS, A.F.; SILVA, G.J. *A prática de análise linguística no livro Didático: atividade de reflexão sobre a linguagem*. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.216-230, Jul-Dez 2016.

GIVÓN, T. Syntax: an introduction. Vol I. Amsterdã/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company, 2001.

HALLIDAY, M.A.K e MATHIESSEN, C *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

KOCH, I.G.V. A questão das modalidades numa nova gramática da língua portuguesa. Estudos Linguísticos, São Paulo, n.8, p.227-36, 1986.

NASCIMENTO, E.P.do. A modalização deontica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

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

NEVES, M. H. M. *Polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambigüidades*. Alfa, São Paulo, 44:115-145, 2000b

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

OLIVEIRA, M.R. Linguística funcional centrada no uso ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M.H.M. (org.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

PERINI, Mário A. Sofrendo a gramática. São Paulo: Ática, 2000.

SALGADO, J. L. *Advérbios modalizadores discursivos, advérbios de comentário avaliativos*

ou palavras modais? Um estudo comparativo das descrições gramaticais do item lexical advérbio em português e alemão. Pandaemonium, São Paulo, v. 15, n. 19, Jul. /2012, p. 154-184.

SPERANÇA-CRISCUOLO, AC. Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, 182 p. ISBN 978-85-68334-45-4

SCHLEE, M.B. Orações principais em perspectiva sistêmico-funcional. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

STEFFLER, A. Os verbos modais do português sob uma Perspectiva de traços funcionais. Maringá-PR, 2013. Dissertação

TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V.L.P. *Gramática, uso da língua e ensino.* Matruga, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan./jun. 2012.

ANEXO 1 – Orientações Curriculares Para o Ensino de Língua Portuguesa – SME/RJ

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 9.º ANO

OBJETIVOS	CONTEUDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES DE ATIVIDADES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.	Os textos verbal e não verbal	Reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de fruição e de acesso a diferentes informações	X	X	X	X	Criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando livros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias etc), para serem lidos e consultados na sala de aula.
Desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.	A organização de informações no texto A estrutura dos diferentes gêneros discursivos, predominantemente do tipo argumentativo – editorial, textos de divulgação científica, cartas argumentativas	Antecipar / identificar o assunto/tema de um texto, a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens.	X	X	X	X	Observação do gênero, título, subtítulo e ilustrações de um texto para antecipação do assunto.
		Localizar informações explícitas em um texto dissertativo / argumentativo com complexidade.	X	X	X	X	Localização de informações/posicionamento do enunciador em um editorial de jornal.
		Inferir informações e outros conteúdos implícitos em texto dissertativo/argumentativo e textos literários.	X	X	X	X	Leitura de uma declaração de amor (poema, música, carta etc) para perceber as intenções nas entrelinhas do texto.
		Reconhecer as estruturas textuais de diferentes gêneros	X	X	X	X	

		estudados.					
Ampliar o universo da leitura, com utilização de intertextos, troca de impressões e o posicionamento crítico a respeito do que foi lido.	As relações entre textos: intertextualidade	Comparar paráfrases / paródias, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original e identificando os efeitos de humor e/ou de ironia	X	X	X	X	Comparação de uma notícia com uma charge.
		Identificar as diferentes intenções e comparar as opiniões/pontos de vista em textos com o mesmo tema que misturam descrições, análises e várias opiniões.	X	X	X	X	Comparação entre duas resenhas do mesmo filme ou do mesmo livro, posicionando-se criticamente.
		Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo assunto, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	X	X	X	X	Comparação de um texto de um livro didático sobre um tema científico com um texto sobre o mesmo assunto publicado em revistas / sites sobre ciências.
Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade, com o apoio da língua escrita.	O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral	Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação.	X	X	X	X	Produção de discursos sobre tema da atualidade para escolha do representante da turma em evento simulado com a presença de autoridades.

Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender, nos contextos de produção dessa diversidade.	Variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo	Identificar o locutor e o interlocutor a partir de marcas linguísticas.	X	X	X	X	Leitura e/ou visionamento de trecho de um texto teatral que tenha características regionais, como, por exemplo, "O auto da compadecida" de Ariano Suassuna e "Morte e vida Severina" de João Cabral de Melo Neto.
		Identificar as marcas de coloquialidade em textos que usam a variação linguística como recurso estilístico.	X	X	X	X	Leitura de dois textos verbais: um com registro informal, outro com registro formal, reconhecendo a coloquialidade como recurso estilístico.
Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.	Características das modalidades oral e escrita da língua	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	X	X	X	X	Leitura de textos de diferentes gêneros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.
		Reconhecer as intenções/efeitos de sentido do uso de pontuação, de gírias, de expressões coloquiais, de transgressões intencionais dos padrões ortográficos e/ou morfosintáticos da modalidade escrita.	X	X	X	X	Leitura, discussão e produção escrita a partir de textos de apresentação informal como quadrinhos, propagandas, reportagens, anedotas e piadas, entre outros, orientando os alunos a perceber e analisar os efeitos de sentido dos sinais de pontuação e das notações léxicas como elementos significativos para a construção de sentidos.

		Reconhecer os recursos não verbais como elemento fundamental para a compreensão das histórias em quadrinhos, propagandas etc.	X	X	X	X	Leitura de quadrinhos, observando, com atenção, gestos, expressões faciais e mudanças no tom de voz dos personagens, indicadas pelo desenho das letras. Leitura de propagandas, encartes promocionais, entre outros, de forma a compreender as imagens e outros elementos gráficos como recursos comunicativos.
		Identificar o tema / a tese de um texto informativo e / ou argumentativo, estabelecendo a relação entre ela e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X	X	X	X	Identificação dos argumentos que sustentam a tese de um texto dissertativo e o posicionamento em relação a eles.
		Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	X	X	X	X	Leitura de um conto, identificando o fato narrado (narrador em 3.ª pessoa) da opinião de um personagem sobre esse fato.
		Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X	X	Leitura de contos, romances para identificar os personagens principais e secundários, o conflito e sua solução.
		Inferir o sentido denotativo e/ou conotativo de uma palavra ou expressão, incluindo textos jornalísticos, de divulgação científica, literários e publicitários.	X	X	X	X	Apresentação aos alunos de alternativas para substituição de palavras ou expressões no texto, mantendo o mesmo sentido, analisando essas substituições.

		Diferenciar a parte principal das secundárias de um texto.	X	X	X	X	Leitura de notícia para distinguir as informações principais das secundárias.
		Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto implicitamente ou marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	X	Leitura de um texto que apresente incoerências nas relações entre as suas partes para que os alunos as identifiquem e reescrevam o trecho adequadamente.
		Estabelecer relações lógico-discursivas, entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	X	Apresentação de um texto com repetições desnecessárias para que os alunos façam as devidas substituições (nome por pronomes; lugares por advérbios etc).
		Analisar o efeito de sentido consequente do uso de: pontuação, aspas, recursos prosódicos (rima onomatopéia), recursos morfosintáticos (diminutivos / aumentativos), recursos gráficos; linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo etc.), discurso direto ou indireto, seleção lexical.	X	X	X	X	Análise de poemas, percebendo o uso da linguagem figurada, dos recursos prosódicos e da seleção lexical.
Construir a escrita, com maior propriedade, de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.	Articulação e mecanismos textuais	Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos.	X	X	X	X	Leitura de um texto que servirá de base para a produção de outro com o mesmo assunto, dirigido a um interlocutor diferente, dentro de outra situação de comunicação.

		Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos.	X	X	X	X	Produção de texto escrito, a partir de um depoimento gravado, ressaltando a diferença entre as modalidades oral e escrita da língua.
		Reconhecer e empregar as relações morfosintáticas e semânticas das palavras e expressões no texto.	X	X	X	X	Elaboração de textos publicitários de campanha de orientação / conscientização sobre, por exemplo, a gravidez na adolescência, DSTs, drogas etc.
		Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: - mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); - esquemas temporais básicos (presente x passado); - sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, dois pontos etc); - recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); - formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequentes; - mecanismos de	X	X	X	X	Produção de textos dos gêneros estudados.

		concordância nominal e verbal; - mecanismos de regência verbal e nominal.					
Desenvolver os processos de revisão e reescritura do próprio texto, com observância da adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos.	Articulação e mecanismos textuais	Analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação, observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais, a pontuação, a ortografia, assim como os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.	X	X	X	X	Produção de um texto individual com revisão e reescrita pelo próprio autor.

ANEXO 2 – Descritores Língua Portuguesa – 9º ano – 4º bimestre**LÍNGUA PORTUGUESA
DESCRITORES – BIM4/2017****LÍNGUA PORTUGUESA****9º ANO**

- Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a tese de um texto.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.

ANEXO 3 – Caderno de Apoio Pedagógico – Língua Portuguesa – 9º ano – 4º bimestre

	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO	4.º BIMESTRE / 2017	PÁGINA 17
		LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO	

E, por falar em gentileza... uma crônica!

TEXTO 9

ESTRANHAS GENTILEZAS

Caminhões baixam os faróis, mulheres sorriem. Muito suspeito

Estão acontecendo coisas estranhas. Sabe-se que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza. Não é por ruindade, é falta de tempo. Gastam a paciência nos ônibus, no trânsito, nas filas, nos mercados, nas salas de espera, nos embates familiares, e depois economizam com a gente.

Comigo dá-se o contrário, é o que estou notando de uns dias para cá. Tratam-me com inquietante delicadeza. Já captava aqui e ali sinais suspeitos, imprecisos, ventinho de asas de borboleta, quase nada. A impressão de que há algo estranho tomou corpo mesmo foi na semana passada. Um vizinho que já fora meu amigo telefonou-me desfazendo o engano que nos afastava, intriga de pessoa que nem conheço e que afinal resolvera esclarecer tudo. Difícil reconstruir a amizade, mas a inimizade morria ali.

Como disse, eu vinha desconfiando tenuemente de algumas amabilidades. O episódio do vizinho fez surgir em meu espírito a hipótese de uma trama, que já mobilizava até pessoas distantes. E as próximas?

Tenho reparado. As próximas telefonam amáveis, sem motivo. Durante o telefonema fico aguardando o assunto que estaria **embrulhado nos enfeites da conversa**, e ele não sai. Um número inesperado de pessoas me cumprimenta na rua, com acenos de cabeça. Mulheres, antes esquivas, sorriem transitáveis nas ruas dos Jardins. Num restaurante caro da Rua Amauri, o maitre, com uma piscadela, fura a demorada fila de executivos à espera e me arruma rapidinho uma mesa para dois. Um homem de pasta que parecia impaciente à minha frente me cede o último lugar no elevador. O jornaleiro larga sua banca na Avenida Sumaré e vem ao prédio avisar-me que o jornal chegou. Os vizinhos de cima silenciam após as 10 da noite.

Caminhões baixam a luz dos faróis quando cruzam comigo na Via Anhanguera. Motoristas, mesmo mulheres, cedem-me a preferência nas esquinas. Vendedores de bugangas nos faróis de trânsito passam direto pelo meu carro, sem me olhar. Até crianças me cumprimentam cúmplices: oi, tio.

Que está acontecendo? Quem e por que está querendo me convencer de que as pessoas são um doce? Penso: não são gentilezas, são homenagens aos meus cabelos brancos, por eu ter aguentado tanto, como se fosse um atleta de maratona, daqueles retardatários que são mais aplaudidos na chegada que os vencedores.

A última manobra: botaram um pintassilgo a cantar para mim na árvore em frente à janela do meu apartamento de 2.º andar. Que significa isso? Que querem comigo? Que complô é esse? Que vão pedir em troca de tanta gentileza?

Aguardo, meio apreensivo, meio feliz.

Interrompo a crônica nesse ponto, saio para ir ao banco, desço pelas escadas porque alguém segura o elevador lá em cima, o segurança do banco faz-me esvaziar os bolsos antes de entrar pela porta giratória, enfrento a fila do caixa, não aceitam cheques de outra pessoa para pagar contas, saio xingando do banco, atravesso a avenida arriscando a vida entre bólidos, um caminhão respinga-me a água suja de uma poça, entro no apartamento, sento-me ao computador e ponho-me de novo a sonhar.

ÂNGELO, Ivan. *O comprador de aventuras e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2000.

	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO	4.º BIMESTRE / 2017	PÁGINA 18
		LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO	

1. No primeiro parágrafo do texto, uma ideia é apresentada como verdade. Qual é essa ideia defendida no primeiro parágrafo? E qual a sua causa?

2. Qual o sentido de “ventinho de asas de borboleta” no texto?

3. Qual a causa do fim da inimizade apresentada no texto?

4. Que palavras foram usadas no 3.º parágrafo para retomar a ideia apresentada nos parágrafos anteriores?

5. Qual o sentido de “**embrulhado nos enfeites da conversa**”, no 4.º parágrafo?

6. Que estratégia textual foi usada, no 4.º e no 5.º parágrafos, para ratificar a ocorrência de estranhas gentilezas?

7. Transcreva do 6.º parágrafo um trecho em que se estabelece uma relação de comparação.

8. Que efeito de sentido tem a repetição dos trechos interrogativos no 8.º parágrafo?

9. O que o último parágrafo da crônica nos permite perceber a respeito do que foi narrado anteriormente?



ANEXO 4 – Atividade do Livro Didático *Português Linguagens*

Para escrever com expressividade

O DISCURSO CITADO NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS

Releia o seguinte trecho da reportagem “Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’”.

Segundo o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a ‘WhatsAppinite’ é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente.

“Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, mas esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido.”

Saito ressalta que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

“A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quan-

do se quer saúde para as mãos.”

O fisioterapeuta Rodrigo Peres diz que, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos.

“Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores.”

Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O reumatologista José Ribamar Moreno, especialista em dor, recomenda que, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. Segundo ele, há fatores que podem gerar mais risco de desenvolver tendinite.



Thinkstock/Getty Images

“Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores.”

- Há, no trecho, outras vozes além da do jornalista que noticia o fato. De quem são essas outras vozes?
Dos especialistas Mateus Saito, Rodrigo Peres e José Ribamar Moreno.
- As vozes de outras pessoas podem ser reproduzidas de duas formas: pelo discurso direto e pelo discurso indireto. Observe os cinco primeiros parágrafos do trecho lido.
 - Em qual(is) deles a fala do especialista Mateus Saito é reproduzida integralmente? No 2º e no 4º parágrafos.
 - Que sinal de pontuação foi utilizado para demarcar a fala do especialista? As aspas.
- No 1º parágrafo do trecho, foi empregada uma palavra que reforça a ideia de que a informação é do especialista e não do jornalista. Qual é essa palavra? segundo
- Que palavra, empregada no 3º parágrafo, é utilizada para acrescentar mais informações? ressalta
- Os procedimentos utilizados para introduzir a fala do médico Mateus Saito também são utilizados para introduzir as falas do fisioterapeuta Rodrigo Peres e do reumatologista José Ribamar Moreno? Explique.
Sim, o texto alterna o discurso indireto e o discurso direto para reproduzir as falas das outras duas pessoas entrevistadas.
- Levante hipóteses: Por que a jornalista optou pelo procedimento de intercalar o discurso direto e o indireto para reproduzir a fala de pessoas entrevistadas?
A intercalação dos dois discursos confere maior veracidade ao discurso da jornalista, além de tornar o texto mais dinâmico.
- Todo discurso é produzido numa situação específica e envolve aspectos como: quem está falando, com quem, com que finalidade, em que lugar, em que momento, etc. Os jornais geralmente assumem um compromisso com a verdade e, por isso, se propõem a relatar os fatos de modo imparcial, isto é, exatamente da forma como aconteceram, sem distorcê-los.
 - No trecho da reportagem lido, predomina no discurso da jornalista a 1ª ou a 3ª pessoa? Justifique sua resposta. A 3ª pessoa, conforme demonstra o emprego de formas verbais como *ressalta, diz, recomenda*.