

Uma proposta de ensino da modalização epistêmica

A teaching proposal of epistemic modalization

Raimunda Iraneide Teixeira MARQUES*

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO: Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e produção de textos, propõem-se, neste artigo, modelos de atividades para o tratamento da modalização epistêmica em textos argumentativos. Essa proposta de ensino foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFC), visando levar o aluno a refletir sobre esse fenômeno linguístico e a realizar as escolhas linguísticas que melhor se ajustem aos seus propósitos comunicativos. O estudo tem cunho teórico-propositivo, fundamenta-se no Funcionalismo linguístico e se sustenta em referencial teórico constante em Neves (2018), Hengeveld (2004), Hengeveld e Mackenzie (2008), Nogueira (2014), entre outros. As atividades tomam por base: i) o tipo de atividade: linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006); ii) o tipo de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS, 1974); e iii) os eixos do ensino de gramática – gramática e variação; gramática e produção/ interpretação de sentidos e gramática e reflexão (VIEIRA, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Habilidades linguístico-discursivas. Modalização epistêmica. Funcionalismo.

ABSTRACT: In order to contribute to the development of skills in interpreting and producing texts, this article proposes models of activities for the treatment of epistemic modalization in argumentative texts. This proposal for teaching epistemic modalization in argumentative texts was developed in the Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFC), aiming to lead the student to reflect on this linguistic phenomenon and to make the linguistic choices that best fit their communicative purposes. The study has a theoretical-propositional nature, based on linguistic Functionalism, and is based on a constant theoretical framework in Neves (2018), Hengeveld (2004), Hengeveld and Mackenzie (2008), Nogueira (2014), among others. The

*Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ce. E-mail: iraneideag.vida@gmail.com.

activities are based: i) the type of activity: linguistics, epilinguistics and metalinguistics (FRANCHI, 2006); ii) the type of teaching: prescriptive, descriptive and productive (HALLIDAY, McINTOSH and STREVEENS, 1974); and iii) the axes of grammar teaching – grammar and variation; grammar and production/interpretation of meanings and grammar and reflection (VIEIRA, 2018).

KEYWORDS: Grammar teaching. Linguistical discourse skills. Epistemic modalization. Functionalism.

Introdução

Neves (2002), ao tratar de questões ligadas ao ensino de gramática, argumenta que, assim como acontece em qualquer tipo de ação pedagógica, essa também deve considerar as seguintes questões básicas: O que é que se pretende com esse ensino? Qual o papel da gramática no que se refere aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, com vistas a melhorar o desempenho linguístico do aluno, tanto oral quanto escrito? Com efeito, é importante que o professor reflita sobre essas questões para que haja uma necessária mudança de sua postura em relação a esse ensino. Além disso, para a consecução dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, é preciso que o professor invista em sua formação linguística como condição para que possa adotar como ponto de partida, no tratamento das questões gramaticais, o funcionamento da língua em seus usos efetivos.

A natureza da gramática que se tem ensinado, ou que poderia ser ensinada, ainda é uma das principais preocupações dos estudiosos da linguagem. São muitos os autores (NEVES, 2002, 2018; NOGUEIRA, 2007, 2011, 2014, entre outros) que se dedicam a estudar o tema com o propósito de oferecer subsídios aos professores para um ensino de língua materna, particularmente no que se refere ao tratamento da gramática fincado nos usos linguísticos. Além das frutíferas contribuições dos vários estudiosos, os documentos norteadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), também direcionam para um ensino mais afeito à reflexão sobre os usos linguísticos a partir dos diversos gêneros textuais, e menos apegado à abordagem tradicional. A orientação é que o texto ocupe espaço central nas aulas de Língua Portuguesa e, a partir dele, os aspectos

linguísticos sejam explorados de maneira a evidenciar os recursos expressivos de que a língua dispõe para a formulação dos enunciados e, por conseguinte, instanciar uma interação verbal significativa para os indivíduos.

Assim, na perspectiva de um ensino reflexivo da gramática, como se assume neste trabalho, o processo de modalização dos enunciados e, de modo particular, os modalizadores epistêmicos, são importantes recursos linguísticos que colaboram para a construção dos sentidos e efeitos pretendidos pelos falantes em suas interações verbais, de modo que o ensino de estratégias linguísticas a eles associadas certamente contribuirá para o desenvolvimento de habilidades não apenas relacionadas à interpretação, mas também à produção textual.

Diferentes estudos (NOGUEIRA, 2007, 2011; MENEZES, 2006; PESSOA, 2011; entre outros) realizados sobre os modalizadores e sua manifestação em diferentes gêneros textuais revelam que a modalização dos enunciados é um processo bastante sensível à natureza das práticas discursivas (discurso político, artigo científico, reportagem, anúncio publicitário, artigo de opinião etc.). Enfim, a modalização se manifesta de modo diferente em diferentes gêneros discursivos, o que reforça a pertinência de sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo contribuir para o ensino de gramática, mais especificamente, para o ensino dos modalizadores epistêmicos em textos argumentativos. Para tanto, propomos, sob a perspectiva funcionalista, atividades de ensino da modalização epistêmica, tendo em vista seus usos em textos dessa tipologia. Esperamos, com a proposta de atividades, contribuir para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e produção de textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

1. Funcionalismo linguístico e ensino de língua portuguesa

De acordo com Neves (2018), o tratamento funcionalista de uma língua natural toma como questão basilar de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua. Em outros termos, é preocupação nos estudos funcionalistas verificar como os usuários de uma língua, por meio de expressões linguísticas, interagem entre si, fazendo-se entender de maneira eficiente. Podemos afirmar, então, em consonância com

a autora, que a abordagem funcionalista põe em análise a competência comunicativa do usuário da língua. Isso implica no tratamento funcional da linguagem baseado na integração dos componentes sintaxe, semântica e pragmática, o que implica, ainda, no entendimento de que a gramática de uma língua só pode ser adequadamente descrita e explicada, levando-se em consideração toda a situação comunicativa, o que envolve o propósito do evento de fala, seus participantes e o contexto discursivo.

Ainda para Neves (2018), são pontos centrais de uma investigação de orientação funcionalista: o uso (em relação ao sistema), já que o foco recai sobre o estudo da língua nas situações concretas em que acontece; o significado (em relação à forma), uma vez que os estudiosos funcionalistas concebem a língua como uma estrutura maleável, suscetível a mudanças e/ou alterações; e o social (em relação ao individual), pois é concebida como uma atividade social em que forças externas ao sistema interagem com forças internas numa busca constante por manutenção de equilíbrio.

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

Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 14), ao refletirem sobre a distância existente entre a língua apresentada nos compêndios gramaticais e a língua utilizada nas interações cotidianas, argumentam que

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

Segundo as autoras, constitui-se uma necessidade conceber a língua enquanto atividade social atrelada ao uso comunicativo nas interações cotidianas e por ele configurada. Em outros termos, se tomamos a língua sob essa perspectiva, não podemos restringir seu estudo à classificação de palavras em termos de categorias ou classificação das funções sintáticas, à análise da sua forma, enfim. Considerar a língua em uso implica

um tratamento que privilegie o seu funcionamento dentro dos mais diversificados eventos interativos a partir dos quais a comunicação humana se concretiza.

Para Furtado da Cunha e Tavares, no entanto, as questões gramaticais, no ensino de Língua Portuguesa, recebem, em geral, um tratamento artificial, desvinculado das situações de uso. Ponderam as autoras que a gramática apresentada aos alunos na escola prioriza os itens gramaticais e os papéis sintáticos a eles vinculados, em um exercício de identificação e classificação. Ou seja, criticam o fato de, além de terem uma abordagem divorciada do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado, isto é, as classes de palavras e suas funções sintáticas são abordadas uma a uma, como se, para a construção do discurso, não interagissem umas com as outras e ao mesmo tempo. Acrescentam que esse tratamento priva os alunos de refletirem sobre a língua e de perceberem que as relações de sentido perpassam todo o texto, não estando reduzidas, portanto, à oração. Desta feita, para um ensino de língua mais eficiente, as estudiosas recomendam a articulação entre os aspectos formais, semânticos e discursivos da língua. O professor precisa entender que, embora tais aspectos sejam conceitualmente independentes, devem ser abordados de forma articulada, já que representam faces de um mesmo objeto.

Neves, ao versar sobre o tema *A gramática funcional: processos e funções*, na conferência do *I Seminário Pesquisadores em Formação: linguística funcional*¹, anuncia que abordar a gramática sob a perspectiva funcional implica reconhecer, pelo menos, três exigências de exclusão de determinados procedimentos: i) rejeição a um tratamento ingênuo e fácil que procure homogeneizar os itens da língua. Segundo a linguista, deve-se ter o conhecimento de que o funcionamento de algumas classes de itens pode ser explicado nos limites da oração, porém, de outros, só pode ser resolvido no funcionamento discursivo-textual; ii) rejeição a qualquer atividade de encaixamento em moldes pré-fabricados – definições, classificações. Isso equivale tanto para os que constituem a organização dentro da análise metalinguística alheia aos processos reais de funcionamento, quanto para os que representam modelos de submissão estrita a normas linguísticas sem legitimidade instituída; e iii) rejeição a qualquer modelização que ignore zonas de imprecisão ou de oscilação. Neves reforça que o imprescindível é reconhecer a

¹ A conferência foi promovida pela UFERSA, Caraúbas, RN, em 18 de ago. 2020, e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=js6k5XihfmE>.

fluidez da linguagem. Explica que a língua é sempre equilibrada, mas é também instável, por isso ela funciona e reflete sua constante adaptação segundo a força das pressões que se exerce sobre os usos linguísticos.

Depreendemos, com o exposto, que o trabalho com a gramática na escola deve estar pautado, sobretudo, na reflexão sobre o uso da língua, na observação da língua acontecendo na constituição dos enunciados. Esse ensino não pode ser reduzido à memorização de regras e normas, à generalização das funções da língua, ao engessamento das classes gramaticais. Um modelo de ensino assentado na reflexão sobre os usos que se faz da língua nas mais variadas situações comunicativas é bem mais eficaz e, de fato, contribui para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos.

2. Modalização dos enunciados

São muitos os estudiosos, não só da língua, mas também de diferentes áreas do conhecimento, que têm se dedicado a estudar a categoria modalidade. Talvez esse interesse advenha do fato de a modalidade ser uma categoria de difícil definição, talvez pela diversidade dos campos de estudo, que vão da Filosofia à Linguística, ou, ainda, pelas diferentes perspectivas teóricas que tratam do assunto. Dessa forma, em virtude desse amplo e diversificado interesse pelo tema, o estudo da modalidade apresenta muitas variações teórico-conceituais, a depender do interesse de cada área.

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

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

teor de verdade ou expressando seu julgamento. Apesar de fazer essa distinção, o autor opta por usar os dois termos indistintamente. Mesmo compreendendo que os termos *modalidade* e *modalização*, segundo Castilho, se referem a estratégias linguísticas distintas, neste trabalho, tomamos um termo pelo outro, pois, acreditamos, assim como o linguista, que tanto uma quanto outra expressam a relação do enunciador com o seu enunciado e, também, com o enunciatário.

Outra questão no que tange aos estudos sobre modalidade é a discussão em torno da existência ou não de modalização em enunciados em que ela não aparece explicitamente marcada. Neves (2018b) argumenta que, sendo a modalidade, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, pode-se afirmar que não há enunciados não modalizados, o que a caracteriza, do ponto de vista comunicativo-pragmático, como uma categoria automática. A autora parte do pressuposto de que, sempre que se diz algo, marca-se, de alguma forma, esse dito. Há autores, entretanto, que defendem que o conceito de modalidade, assim como qualquer outro conceito, é opositivo, logo, se há modal, há não modal (DUCROT, 1993). Nesse modo de ver, o aspecto não modal dos enunciados assenta-se na descrição das coisas, nas informações objetivas. Já o aspecto modal é relativo aos posicionamentos do locutor, às atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso. Sob essa perspectiva, a modalidade é categoria opcional do enunciado.

Em consonância com Neves, assumimos que enunciar implica modalizar, uma vez que, como lembra a autora, é muito improvável que um conteúdo asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante. Acreditamos, assim como Neves, que, ao produzir um enunciado, o enunciador deixa impresso, ainda que sem marcas linguísticas explícitas, sua opinião e intencionalidade acerca do que diz.

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

Com relação ao primeiro parâmetro – alvo de avaliação –, os autores subdividem a modalidade em: a) *modalidade orientada para o participante*, que expressa uma relação

entre um participante e um evento e a realização potencial desse evento; b) *modalidade orientada para o evento*, que afeta a descrição do evento expresso no enunciado, isto é, afeta a parte descritiva de um enunciado, e concerne à avaliação objetiva do estatuto de realidade do evento; c) *modalidade orientada para a proposição*, que incide sobre o conteúdo proposicional de um enunciado, isto é, sobre a parte do enunciado que representa as visões e crenças do falante, especificando o grau de comprometimento do falante com a proposição por ele apresentada.

Quanto ao segundo parâmetro – domínio de avaliação –, os autores distinguem os seguintes tipos de modalidade: a) *facultativa*, relacionada com as capacidades intrínsecas ou adquiridas; b) *deôntica*, atinente ao que é legal, social e moralmente permitido; c) *volitiva*, associada ao que é desejável; d) *epistêmica*, relacionada com o que é conhecido sobre o mundo real; e) *evidencial*², que diz respeito à fonte da informação contida no enunciado. Tomando por base as modalidades epistêmicas, para as quais a proposta pedagógica foi formulada, observamos que elas podem estar orientadas para a proposição ou para o evento, situações ilustradas, respectivamente, no exemplo fornecido por Hengeveld (2004, p. 1194):

(1) Certamente ele pode ter esquecido³.

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

Pensando na sala de aula, uma atividade para explorar essa questão das modalidades epistêmica objetiva e epistêmica subjetiva, seria apresentar aos alunos artigos de opinião, por exemplo, que apresentem marcas que produzem efeitos de objetividade e de subjetividade e pedir para que eles comparem essas marcas, quanto a sentidos e efeitos produzidos, e propósitos comunicativos. O professor pode levar os

² Em Hengeveld e Dall' Aglio Hattner (2015), a evidencialidade passa a ser considerada como uma categoria distinta da modalidade, e não mais como uma subcategoria modal.

³ No original: "Certainly he may have forgotten."

alunos a discutirem se, nesse gênero textual, é mais comum o enunciador se manifestar de maneira objetiva, ou seja, realizar escolhas linguísticas que expressem o seu ponto de vista, mas sem vinculá-lo a si mesmo. Conduzi-los a observar que essa estratégia produz efeitos de objetividade e isenção, podendo aumentar a credibilidade e adesão do leitor ao que é dito pelo articulista. Quanto às marcas da modalidade epistêmica subjetiva nesse gênero textual, o professor pode indagar se, nesse caso, o enunciador imprime certeza sobre o que diz. É muito importante que os estudantes compreendam que se comprometer mais ou menos com o enunciado é uma escolha do enunciador, dependendo, portanto, da sua intenção comunicativa. E que a língua dispõe de recursos que possibilitam marcar esse (des)comprometimento.

Em língua portuguesa a modalidade pode ser expressa por diferentes meios linguísticos. De acordo com Neves (2018b), a modalidade se manifesta por meio de verbos auxiliares modais (*dever, poder*); verbos de significação plena (*achar, crer, pensar, saber*); advérbios (*provavelmente, possivelmente, talvez*); adjetivos em posição predicativa (*é possível, é necessário*); substantivos (*opinião, impressão, certeza*); categorias gramaticais do verbo da predicação (*tempo, aspecto e modo*); expedientes sintáticos, como a unipessoalização; marcadores prosódicos (a entoação e outros componentes ligados à voz).

2.1 Modalidade epistêmica

A modalidade epistêmica, aquela que diz respeito à avaliação do falante sobre a realidade de um estado-de-coisas – epistêmica objetiva (*É possível que chova*) –; ou sobre a verdade de uma proposição – epistêmica subjetiva (*Eu acho que é possível que chova*) –, está no cerne de nossa proposta de ensino dos modalizadores em gêneros do tipo argumentativo.

Sobre a distinção entre modalidade epistêmica objetiva e epistêmica subjetiva, retomamos, mais uma vez, Hengeveld (2004) e Hengeveld e Mackenzie (2008), que postulam que a modalidade epistêmica objetiva é orientada para o evento, enquanto a epistêmica subjetiva é orientada para a proposição. Dessa maneira, conforme exposto anteriormente, a primeira diz respeito à avaliação do falante sobre o estatuto de realidade de um evento, isto é, a (im)possibilidade de esse evento acontecer. A segunda – epistêmica

subjetiva – expressa a avaliação do falante sobre o estatuto de verdade de uma proposição, isto é, de uma ideia ou opinião. Pode, ainda, expressar vários graus de comprometimento do falante em relação à proposição.

Outro ponto a ser destacado no que concerne à modalidade epistêmica é a sua relação com a *evidencialidade*. Neves (2018b), ao discutir a questão, declara que não há, entre os estudiosos, um consenso acerca do conceito de evidencialidade. O que há é a “ideia pacífica de que se trata de indicação da origem de conhecimento de um enunciador” (NEVES, 2018b, p. 164).

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

Nogueira e Lucena (2017, p. 133) concebem a categoria evidencial como “um domínio conceptual-funcional, que pode manifestar-se nas línguas naturais por meio de itens lexicais, gramaticais ou em processo de gramaticalização”. As autoras acrescentam, ainda, que, do ponto de vista de sua funcionalidade, “indica a fonte da informação, manifestando o modo como essa informação foi adquirida”. Compreendemos, então, que a categoria evidencial é o meio pelo qual o enunciador, além de revelar a fonte do conteúdo proposicional, marca o seu grau de comprometimento com a verdade do conteúdo por ele veiculado.

Ainda sobre a evidencialidade, Hengeveld; Dall’Áglio Hattner (2015, p. 484 a 487) apontam quatro subcategorias evidenciais: i) *reportatividade*, em que o falante indica que o conteúdo por ele veiculado não expressa sua opinião, mas a opinião de outros; ii) *inferência*, em que o falante sinaliza que o conteúdo é uma inferência feita com base no seu conhecimento prévio; iii) *dedução*, em que o falante não teve acesso direto ao estado de coisas que deduz, mas às evidências que resultaram tais deduções; e iv)

percepção de evento, em que o falante sinaliza que teve acesso direto a um estado de coisas, presenciou. São de Hengeveld; Dall'Áglio Hattner (2015) os exemplos a seguir, usados para ilustrar cada uma das subcategorias evidenciais referidas:

- (2) Disseram-me que Sheila provavelmente virá. (p. 484) (Reportatividade)
- (3) Suponho que ele está dormindo. (p. 485) (Inferência)
- (4) O cachorro o mordeu (posso ver sinais óbvios). (p. 486) (Dedução)
- (5) Ele jogou futebol. (Eu o vi jogar). (p. 487) (Percepção de evento)

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

Nessa perspectiva, compreendemos que os gêneros textuais fazem parte das práticas sociais da interação e configuram-se de acordo com os propósitos comunicativos, variando conforme as situações comunicativas em que acontecem. Logo, repisamos: “[...] o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 35), pois tudo que realizamos linguisticamente é feito a partir de um gênero.

Nesse contexto em que estudiosos da linguagem, os documentos orientadores do ensino de língua e, conseqüentemente, a escola, têm dado especial atenção ao ensino dos gêneros textuais como práticas discursivas social e historicamente contextualizadas, os modalizadores epistêmicos, e o processo de modalização dos enunciados de um modo geral, ajustam-se, em seus sentidos e efeitos, à esfera, ao propósito e ao estilo desses gêneros. Ajustam-se porque esses recursos linguísticos exercem um papel relevante na mediação dos significados construídos nas interações verbais.

Marques (2020), ao refletir sobre o tratamento da modalização dos enunciados segundo as diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, observou que esse processo constitui um campo bastante profícuo para a reflexão sobre a língua e os usos linguísticos, e que os recursos modalizadores se manifestam de diferentes formas em diferentes gêneros textuais.

Para corroborar o exposto acima, referimos um estudo realizado por Nogueira (2007) em que apresenta resultados de análises desenvolvidas por integrantes do *Grupo de Estudos em Funcionalismo* (GEF) sobre a ocorrência do processo de modalização em

diferentes gêneros textuais. Nesse estudo, Nogueira aborda a manifestação da modalidade epistêmica nos gêneros artigo de opinião, artigo científico e narrativas orais; e da modalidade deôntica nos gêneros discurso político, anúncio publicitário e discurso oral. Como conclusão, a pesquisadora aponta que as pesquisas desenvolvidas pelo GEF revelam que a modalização, assim como outros processos, também participa da constituição dos enunciados, estando condicionada pelos propósitos comunicativos dos falantes em diferentes esferas de atuação social.

2.2 O tratamento da modalização no ensino de língua portuguesa

A modalização dos enunciados, importante recurso linguístico, parece não ter o espaço que deveria nas aulas de língua portuguesa.

Marques (2020) constatou que uma menção aos recursos modalizadores aparece nas orientações dos PCN (1998) para os anos finais do Ensino Fundamental, não havendo nenhuma orientação nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000). Segundo a autora, ao elencar os conteúdos referentes à prática de análise linguística, o documento menciona o estudo dos modalizadores como forma de ampliar os recursos expressivos. Todavia, essa referência é feita de modo abreviado, sem alusão aos diferentes tipos de modalização, seus efeitos e sentidos e meios de manifestação.

Já na BNCC (2017), a menção aos modalizadores é feita tanto nas orientações referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto às atinentes ao Ensino Médio. Com relação ao Ensino Fundamental, uma primeira alusão é feita ao referir-se ao tratamento das práticas de análise linguística/semiótica, em que o documento oficial prevê a modalização no quadro dos conhecimentos linguísticos referentes à semântica. Mais adiante, ao tratar das práticas de linguagem, especificamente a de Análise linguística/semiótica, e dos objetos de conhecimento vinculados aos campos de atuação propostos na BNCC de Língua Portuguesa para o Nível Fundamental, as habilidades relativas à modalização como objeto de conhecimento são detalhadas, com indicação para os discentes do 6º ao 9º ano. Vejamos a seguir cada uma dessas habilidades:

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade, permissibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se

deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.”, “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.” (BRASIL, 2017, p. 149)

(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”). (BRASIL, 2017, p. 185)

(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. (BRASIL, 2017, p. 175)

(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (BRASIL, 2017, p. 191)

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (BRASIL, 2017, p. 181)

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

Assim, propõe a habilidade 7:

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

Marques (2020) constatou ainda, que, mesmo a modalização sendo tratada explicitamente em apenas uma habilidade da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, outras onze habilidades viabilizam o tratamento desses recursos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa, “[...] sinalizando para o desenvolvimento de uma atitude crítica na produção e recepção de textos de diferentes esferas sociais, tais como a jornalística, a política, a publicitária”. (MARQUES, 2020, p. 96).

E quanto à abordagem da modalização nos livros didáticos de Língua Portuguesa? Em sua dissertação⁴, Marques (2021) examinou a coleção de 6º ao 9º ano, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, intentando observar o espaço concedido neles ao estudo desses recursos. Constatou, nesse passeio por essa coleção de livros didáticos, que há sim o tratamento da modalização dos enunciados, embora ele necessite de aprofundamento.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer os avanços instituídos pelos autores ao tratarem de conteúdos programáticos da gramática tradicional sob a perspectiva do uso e, de modo particular, ao explorarem os recursos modalizadores em tal perspectiva. Afinal, como os próprios autores da coleção mencionam, os diferentes sentidos e efeitos da modalização contribuem tanto para leitura quanto para a produção textual, logo, as sutilezas da modalização merecem atenção nas aulas de Língua Portuguesa.

Também são muitos os estudiosos que se ocupam em estudar o tratamento da modalização na sala de aula. No âmbito do PROFLETRAS, destacamos as pesquisas de Melchior (2015), Oliveira (2017) e Xavier (2018).

⁴ Na dissertação apresentamos, em linhas gerais, o tratamento dado à modalização nos livros didáticos analisados, ilustrando com atividades trazidas no livro.

Outra pesquisa de interesse nessa área foi a de Melchior (2015), desenvolvida com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa de uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, elaborou uma proposta didática sobre o ensino da modalização para alunos nesse nível de ensino. Quanto aos gêneros textuais, foram trabalhados o artigo de opinião e comentário *on-line*. Diante das dificuldades dos educandos em expressar seus pontos de vista em textos argumentativos, a pesquisadora optou por ensinar-lhes como os elementos modalizadores podem ser reveladores de posicionamentos. A professora pesquisadora considerou satisfatório o resultado da aplicação da proposta didática, especialmente referente à leitura que os alunos passaram a fazer do discurso do outro e aos cuidados que passaram a ter ao emitirem suas opiniões.

Oliveira (2017) também estudou a temática da modalização e seu tratamento no Ensino Fundamental. À luz das teorias que focam a metacognição, elaborou uma proposta de ensino visando permitir aos educandos distinguirem *fato* e *opinião* na leitura de textos midiáticos, tendo como base os estudos dos modalizadores epistêmicos como artifícios linguísticos para essa distinção. A autora concluiu que sua proposta de ensino contribuiu tanto para o entendimento do uso dos modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião, quanto para o entendimento da função discursiva desses recursos em textos midiáticos.

Outra contribuição, advinda do PROFLETRAS, aparece na pesquisa de Xavier (2018) que tratou do uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica. O trabalho teve como objetivo central desenvolver e aplicar uma proposta de atividade com a gramática contextualizada, a partir do gênero resenha crítica, visando a contribuir para a qualidade e produtividade do ensino da modalização, com foco específico nos advérbios modalizadores. Xavier considera que as atividades desenvolvidas e aplicadas contribuíram positivamente para o ensino da modalização por meio do uso de advérbios. Segundo a autora, os resultados mostram que os alunos aumentaram seu repertório quanto ao uso dos advérbios com função modalizadora, bem como apresentaram maior consciência linguística e discursiva sobre esses recursos.

Os trabalhos aqui referidos acrescentam resultados valiosos que confirmam a pertinência do tratamento da modalização dos enunciados nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, este artigo diferencia-se das pesquisas de Gonçalves (2015),

Melchior (2015), Oliveira (2017) e Xavier (2018) em alguns pontos. Primeiramente (e apesar de reconhecermos que as propostas referidas também estão voltadas para reflexão sobre a língua em uso) adotamos uma abordagem funcionalista para o ensino de língua. Em segundo lugar, porque elegemos um subtipo modal, o epistêmico, em uso em textos argumentativos como foco de nossa proposta didática. Em terceiro, a sequência de atividades aqui propostas toma por base três aspectos que julgamos pertinentes: i) o tipo de atividade – linguística, epilinguística e metalinguística; ii) o tipo de ensino – prescritivo, descritivo e produtivo; e iii) os eixos do ensino de gramática – gramática e variação, gramática e produção/interpretação de sentido e gramática e reflexão. E, em quarto lugar, tendo em vista o contexto pandêmico, fato que levou à suspensão das aulas presenciais nas escolas, a proposta de atividades não foi aplicada e avaliada por nós, classificando-se, portanto, como um estudo teórico-propositivo.

3. Metodologia

Objetivando contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos alunos do 9º ano na produção e interpretação de textos argumentativos, elaboramos uma proposta de atividades para o ensino dos modalizadores epistêmicos em uso nessa tipologia textual. As atividades tomam por base os pressupostos do Funcionalismo para o ensino de gramática. Procuramos elaborá-las de forma a levar os discentes a refletirem sobre os sentidos e efeitos produzidos por esses recursos linguísticos, buscando, também, ampliar o repertório dos itens de modalização epistêmica e promover a consciência sobre sua adequação às especificidades dos gêneros discursivos.

Buscamos desenvolver as atividades levando em consideração um ensino produtivo e reflexivo (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS, 1974) por entendermos que esse tipo de ensino possibilita ao estudante ampliar o uso de sua língua. Além disso, as atividades que compõem a proposta são de natureza linguística e epilinguística (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2012) e, quanto aos eixos de ensino de gramática, articulam os três eixos: eixo I – ensino de gramática e atividade reflexiva –; eixo II – ensino de gramática e produção/ interpretação de sentidos –; e eixo III – ensino de gramática e variação (VIEIRA, 2018).

Sobre esses aspectos norteadores da proposta de ensino, julgamos interessante tecer, ainda que resumidamente, algumas considerações.

A abordagem prescritiva da língua caracteriza-se, segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974) pela demasiada atenção dada à norma escrita padrão, enquanto a língua falada é desprezada. Seu principal objetivo é, assim, selecionar padrões que são socialmente prestigiados em detrimento dos padrões linguísticos das camadas sociais menos favorecidas. Segundo Travaglia (2008), a abordagem prescritiva encontra-se diretamente associada à concepção de linguagem como expressão do pensamento e à concepção de gramática normativa – um conjunto de regras gramaticais do bem falar e escrever.

Já a abordagem descritiva de ensino de língua preocupa-se em descrever como a língua funciona. Está associada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e à concepção de gramática descritiva, a qual propõe uma descrição da estrutura e funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2008). Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 266) esclarecem que “a língua materna deve desempenhar o papel principal, pela simples razão de ser a língua que o aluno melhor conhece.”.

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

Em relação aos tipos de atividades – *linguística*, *epilinguística* e *metalinguística* – vejamos sobre o que versa cada uma delas:

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

Epilinguísticas: esse tipo de atividade toma por base a reflexão sobre a linguagem ou, mais especificamente, sobre os usos que fazemos da linguagem. De acordo com

Geraldi (2002), atividades epilinguísticas favorecem a reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um uso eficiente da linguagem verbal.

Metalinguísticas: são as atividades que utilizam a linguagem para explicar a linguagem. Essa abordagem é caracterizada por exercícios descontextualizados que visam definições, classificações, alheios aos processos reais de funcionamento da língua.

Por fim, Vieira (2018) propõe três eixos de ensino de gramática, os quais devem nortear o trabalho com a língua de forma produtiva, dentro de uma abordagem reflexiva dos fenômenos linguísticos, e sobre os quais passaremos a discorrer brevemente.

Gramática e reflexão: gramática como elementos que permitem a abordagem reflexiva. Ou seja, em uma abordagem reflexiva da gramática, de acordo com Vieira (2018) e Franchi (2006), as atividades escolares com o componente especificamente gramatical devem estar pautadas em três tipos, a saber, linguística, epilinguística e metalinguística (às quais nos referimos anteriormente). Explícita, ainda, que o eixo Gramática e Reflexão é transversal aos dois outros eixos – Gramática e Produção/Interpretação de Sentidos e Gramática e Variação.

Gramática e produção/interpretação de sentido: gramática como recursos expressivos na construção dos sentidos do texto (VIEIRA, 2018). O foco desse eixo é, portanto, propor atividades que explorem a língua em funcionamento dentro dos mais variados gêneros. Afinal, como bem diz Neves (2018), os textos são unidades de uso da língua em funcionamento.

Gramática e variação: gramática como manifestação de normas/variedades (cultas e populares) com base nos contínuos de oralidade-letramento, modalidade, registro, monitoração (VIEIRA, 2018). Para a pesquisadora, a abordagem da variação em sala de aula tem a atribuição de “[...] promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. (VIEIRA, 2018, p. 58).

Feitas essas considerações, foi elaborado um caderno pedagógico⁵ com 5 atividades, a serem distribuídas em 10 aulas ou 5 encontros de 100 minutos cada um. Entretanto, aqui, por restrição de espaço, ilustramos nossa proposta, apresentando apenas

⁵ No Caderno Pedagógico constante na dissertação (Apêndice) as atividades estão organizadas de forma detalhada, de modo a facilitar a aplicação da proposta pelo professor.

algumas dessas atividades resumidamente. Cabe ressaltar que, inicialmente, as questões buscam avaliar o conhecimento dos alunos acerca do processo de modalização, mas aumentam, progressivamente, o nível de aprofundamento sobre o tema. Cumpre-nos, ainda, informar que, em virtude da pandemia da Covid-19, essa proposta de atividade não foi aplicada, o que impossibilitou a avaliação de sua eficácia

No primeiro encontro, propomos a leitura do artigo de opinião⁶ “Desafios a serem superados para promoção de educação híbrida em 2021” e, em seguida, quatro questões para discussão. Após a leitura e discussão do assunto tratado no texto, propomos a produção de um artigo de opinião. O objetivo dessa atividade é avaliar o desempenho dos alunos quanto ao uso dos modalizadores epistêmicos ao se posicionarem sobre o tema em uma discussão oral e na produção de um artigo de opinião.

Essa atividade é de natureza linguística, já que envolve a leitura e a produção oral e escrita ao solicitar que os alunos exponham seus pontos de vista sobre o assunto tratado no artigo de opinião lido e, depois, na produção do gênero. Em relação aos eixos de ensino de gramática, aparecem articulados os três eixos – *gramática e reflexão*, *gramática e interpretação/ produção de sentidos* e *gramática e variação* –, visto que, a partir da leitura realizada, os estudantes serão levados a opinar sobre o assunto, selecionando os recursos adequados. Requer, também, a seleção das estruturas linguísticas que serão empregadas na composição do gênero, com base na reflexão linguística sobre os sentidos e efeitos produzidos por tais estruturas, observando, ainda, a adequação da linguagem ao gênero.

A atividade do segundo encontro é uma continuação da atividade realizada no primeiro e tem o objetivo de refletir, junto aos educandos, sobre as expressões modalizadoras empregadas por eles na fala (discussão oral sobre o texto lido) e na escrita (artigos de opinião produzidos por eles), levando-os a atentarem para os sentidos e efeitos dessas expressões, bem como para a adequação delas aos diferentes contextos de interação. Para a realização dessa atividade, é necessário que, no encontro anterior, o professor tenha anotado os recursos modalizadores usados pelos alunos na discussão oral. Além disso, o professor já deve ter identificado e analisado as expressões modalizadoras nos artigos de opinião escritos por eles, sobre o mesmo tema. De posse desse material, o professor deverá selecionar os recursos modalizadores usados nas duas produções e

⁶ Esse artigo é apenas uma sugestão, de modo que o professor, ao aplicar essa atividade, pode selecionar um outro artigo.

apresentá-los, dentro de cada contexto, à turma, e incentivar, assim, a discussão. Para conduzi-la, sugerimos os seguintes questionamentos:

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

Os questionamentos acima são de caráter linguístico, na medida em que envolvem produção oral, requisitando, assim, o que os estudantes sabem sobre a língua; e epilinguístico, pois solicitam que reflitam sobre os recursos linguísticos por eles utilizados, levando-os, também, a refletirem sobre o emprego de tais recursos nos contextos de produção oral e escrita, com níveis diferentes de formalidade. As questões apresentadas privilegiam os eixos I e III, pois promovem a reflexão sobre a variação linguística a partir de seus próprios usos, oportunizando, ainda, comentar a linguagem empregada pelos colegas.

No terceiro encontro, a atividade visa à compreensão, em cada contexto de uso, dos sentidos e efeitos provocados pelos diferentes recursos linguísticos que funcionam como modalizadores epistêmicos. Essa atividade propõe algumas situações em que, a depender do contexto colocado, a seleção dos recursos modalizadores se distinguiria para melhor adequação à avaliação modal, ao propósito comunicativo e ao registro. Vejamos um exemplo desse tipo de atividade.

- (5) Considere a seguinte informação:

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

- A) Agora, imagine como você comunicaria essa informação por diferentes meios e para diferentes interlocutores. Formule frases que seriam usadas por você em cada uma das situações a seguir:
 1. Em uma conversa informal a um amigo.
 2. Em uma mensagem no *Whatsapp* para o grupo de colegas.
 3. Em um telefonema para a mãe.
 4. Em uma carta para o jornal local (carta de leitor).
- B) Em cada uma das frases, identifique e interprete as marcas linguísticas que expressam o seu ponto de vista em relação ao conteúdo comunicado em cada situação.

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

No quarto encontro, objetivamos promover a compreensão de que os recursos modalizadores se manifestam nos diferentes textos por meio de elementos gramaticais e lexicais que os alunos já conhecem, tais como verbos, adjetivos, advérbios. Na primeira parte da atividade, o professor deve apresentar aos alunos uma manchete jornalística e, em seguida, diferentes versões para essa manchete. Após a leitura, sugerimos algumas questões para discussão. Segue a atividade proposta.

(6) Veja a seguinte manchete publicada em um jornal de grande circulação:

Olimpíadas de Tóquio devem receber maior quantidade de mulheres da história⁷

Observe, agora, as seguintes versões dessa manchete resultantes de alterações feitas na sua redação:

- a) Olimpíadas de Tóquio podem receber maior quantidade de mulheres da história.
- b) Olimpíadas de Tóquio certamente receberão maior quantidade de mulheres da história.
- c) Olimpíadas de Tóquio talvez recebam maior quantidade de mulheres da história.
- d) É possível que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
- e) É provável que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
- f) É certo que as olimpíadas de Tóquio recebam maior quantidade de mulheres da história.
- g) Eu acho que as olimpíadas de Tóquio receberão maior quantidade de mulheres da história.

Pontos para discussão:

- a) Há alteração de sentido entre o enunciado original e a sua reescrita em a? Se sim, qual a mudança de sentido e qual palavra ou expressão provoca essa mudança?
- b) As frases apresentadas têm uma estrutura muito semelhante, porém, distinguem-se pela escolha de algumas expressões para falar da participação das mulheres nas olimpíadas de Tóquio. Identifique essas expressões.
- c) Relacione essas expressões com as ideias de certeza, dúvida, probabilidade e possibilidade.
- d) Seria possível concluir que as frases apresentam diferentes visões sobre a participação das mulheres nas olimpíadas de Tóquio? Justifique.

As questões formuladas para esse encontro também são de cunho linguístico e epilinguístico. Linguístico porque solicita dos alunos a leitura e a utilização de elementos modalizadores; epilinguística porque os questionamentos propostos levam os educandos a refletirem sobre quais expressões modalizadoras usarem e sobre os sentidos e efeitos

⁷ Escrito por Lygia Azevedo, lygia.azevedo@svm.com.br 17:50/ 11 de nov. de 2020.

produzidos. No que concerne aos eixos de ensino de gramática, entram em ação, gramática e reflexão e gramática e interpretação/ produção de sentidos.

As atividades do quinto encontro visam avaliar se os estudantes compreenderam o fenômeno abordado, bem como consolidar essa aprendizagem. Para tanto, as questões propostas buscam evidenciar os sentidos e efeitos produzidos pelos modalizadores epistêmicos em diferentes gêneros textuais da esfera argumentativa e por diferentes recursos linguísticos. Dentre as atividades propostas, vejamos a seguinte, que trata das marcas evidenciais:

(7) Leia o seguinte artigo de opinião publicado no jornal Diário do Nordeste.

A criatividade como caminho para a redução de desigualdades⁸

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

A questão é de natureza linguística e epilinguística, pois prioriza a leitura e a interpretação do texto apresentado, levando os estudantes a refletirem sobre o uso dos recursos modalizadores e evidenciais.

Considerações finais

Buscamos, neste estudo, contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma proposta de ensino da modalização epistêmica em textos argumentativos, tendo em vista a interpretação e a produção desses textos. Para tanto, elaboramos uma proposta de atividades fundamentada no Funcionalismo linguístico. A escolha pela orientação teórica funcionalista justifica-se por seu interesse em estudar a língua em uso, considerando

⁸ Escrito por Socorro França, 08:09/ 18 de Jun. de 2021. Aqui, por restrição de espaço, apresentamos apenas o título do artigo.

situações reais de interação, pressuposto que, se levado ao ensino, pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

Procuramos mostrar que as classes de palavras, no uso efetivo da língua, podem ter novas funcionalidades em cada contexto, tais como aquelas que funcionam como recursos por meio dos quais a modalidade epistêmica se instancia. O verbo modal *poder*, por exemplo, pode expressar possibilidade, relativa ao conhecimento, ou permissão, relativa à conduta. E esses sentidos são definidos dentro do contexto de uso. A classe dos advérbios também pode apresentar, nos diferentes contextos, significações mais abstratas, voltadas para a qualificação dos enunciados quanto à atitude do enunciador, o que vai além da referência às circunstâncias de tempo, lugar, modo etc. Enfim, o ensino da modalização permite ampliar a interpretação dos sentidos e efeitos dos elementos linguísticos em uso, a maioria deles já tratados, mas sem o necessário aprofundamento, no ensino tradicional de gramática.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. *In: ILARI, R. (org.). Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 201.

DUCROT, O. A quoi sert le concept de modalité? *In: DITTIMAR, N.; REICH, A. (ed). Modality in language acquisition*. Berlin: Walter de Gruyter, 1993. p. 111-130.

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

FURTADO DA CUNHA, M. A. TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática** [recurso eletrônico] – Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2016. 223 p. PDF; 1,6 Mb. Disponível em: <https://url.gratis/5rUa0S>. Acesso em: 20 set. 2019.

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

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

HENGEVELD, K. Illocution, mood, and modality. *In*: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (ed.) **Morphology: a handbook on inflection and word formation**, v. 2, Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.1190-1201.

HENGEVELD, K.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. **Linguistics**. v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure.** Oxford: Oxford Linguistics, 2008.

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

MARQUES, R. I. T. **O tratamento da modalização dos enunciados segundo as diretrizes gerais dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Humanidades, Curso de Ensino de Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

MARQUES, R. I. T. **Proposta de ensino da modalização epistêmica na interpretação e produção de textos argumentativos.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MELCHIOR, J. P. **O ensino da modalização para alunos do nível fundamental II: uma prática possível.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://url.gratis/KacUsP>. Acesso em: 01 jul. 2019.

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

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. **Gramática funcional: interação, discurso e texto.** São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

NOGUEIRA, M. T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua In: **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática.** 1 ed. Natal: EDUFRN, 2014, v.2, p. 139-150.

NOGUEIRA, M. T. Modalidade e argumentação. In: NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 59-76.

NOGUEIRA, M. T. A manifestação da modalidade epistêmica em artigos de opinião. In: **Estudos linguísticos de orientação funcionalista.** Fortaleza: Edições UFC, 2007. v. 1, p. 391-396.

NOGUEIRA, M. T.; LUCENA SILVA, I. L. A expressão da evidencialidade no contexto de gêneros textuais. **Revista Entrepalavras.** v. 7, p. 130-147, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, A. C. de. **A utilização de modalizadores epistêmicos como recurso na diferenciação entre fato e opinião em textos midiáticos: um problema de leitura no ensino fundamental.** Dissertação (PROFLETRAS) – Instituto de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://url.gratis/vVI14e>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PESSOA, N. P. **Modalidade deontica e discurso midiático: uma análise baseada na gramática discursivo-funcional.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ce, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, S. R. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.** São Paulo: Blucher, 2018.

XAVIER, F. R. de. **Ensino de gramática contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: Profletras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <https://url.gratis/o1xmLn>. Acesso em: 20 fev. 2021.