



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL  
PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E LETRAMENTOS

JAQUELINE PIZZI MELCHIOR

**O ENSINO DO USO DA MODALIZAÇÃO PARA ALUNOS DO FUNDAMENTAL II:  
UMA PRÁTICA POSSÍVEL**

CASCAVEL - PR  
2015

JAQUELINE PIZZI MELCHIOR

**ENSINO DO USO DA MODALIZAÇÃO PARA ALUNOS DO NÍVEL  
FUNDAMENTAL II: UMA PRÁTICA POSSÍVEL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella.

CASCADEL – PR  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M518e

Melchior, Jaqueline Pizzi

O ensino do uso da modalização para alunos do fundamental II: uma prática possível. /Jaqueline Pizzi Melchior.— Cascavel, 2015.  
88 p.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aparecida Feola Sella

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de  
Mestrado Profissional

1.Modalização. 2. Ensino fundamental. 3. Comentário on-line. I. Sella, Aparecida Feola. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 410

JAQUELINE PIZZI MELCHIOR

**O ENSINO DA MODALIZAÇÃO PARA ALUNOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL II:  
UMA PRÁTICA POSSÍVEL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
1º membro titular

---

Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
2º membro titular

Cascavel, 07 de agosto de 2015

## AGRADECIMENTOS

A DEUS por me proporcionar esta experiência acadêmica e por me mostrar que foi muito mais que conhecimento científico, foi também autoconhecimento e reconhecimento dos que me cercam.

À Professora Aparecida Feola Sella (Cida), por confiar em mim e valorizar meu trabalho como professora da Educação Básica, compreendendo minhas dificuldades e alicerçando meus passos.

À Professora Sanimar Busse por me ajudar a seguir em frente quando desistir parecia minha única opção.

Às Professoras Rita Maria Decarli Bottega e Terezinha da Conceição Costa Hübés, pelas valiosas contribuições.

Às Professoras Aparecida Feola Sella, Carmen Teresinha Baumgartner, Denise Scolari Vieira, Greice da Silva Castela, Maria Elena Pires Santos, Rita Maria Decarli Bottega, Sanimar Busse, Terezinha da Conceição Costa Hübés e Valdeci Batista de Melo Oliveira, por acreditarem no programa e por dedicarem seu tempo ao planejamento e aplicação das aulas.

À professora Maria Ivani Scholz Mioranza e aos alunos do 9º ano D, que gentilmente concordaram em participar deste projeto.

Às outrora colegas, hoje amigas, Michele Stumpf, Valéria Caimi e Vera Souza Garcia, pelos risos.

À Capes, pela concessão de bolsa durante o período de agosto/2013 a agosto/2015.

*“Toda língua é um tesouro social: não só o conjunto de suas regras gramaticais, mas todo o acervo produzido pelos desempenhos de uma língua.”*

Umberto Eco

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

## RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa realizada com objetivo de elaborar proposta de aplicação teórica sobre o ensino da modalização para alunos do 9º ano do ensino fundamental. Relata-se aplicação de proposta didática em escola pública da zona urbana da cidade de Cascavel, Estado do Paraná, nos anos de 2013 e 2014. Partiu-se da hipótese de que os alunos daquele 9º ano do ensino fundamental possuíam uma baixa competência argumentativa em situações de produção escrita, ao se posicionarem em relação a uma questão polêmica. Aplicou-se proposta didática com base nos estudos de Cervoni (1989), Koch (2011), Castilho e Castilho (1993) e Neves (1996), autores que serviram para o entendimento de que elementos linguísticos, tais como conjunções, advérbios, adjetivos, etc, servem para a construção da argumentação do texto. Considerou-se que a modalização é uma estratégia semântico-discursiva possível em diferentes gêneros textuais/discursivos, capaz de permitir ao enunciador deixar registrado, em seu discurso, marcas de sua subjetividade ou objetividade por meio da escolha de elementos linguísticos que constituem um ato de fala particular. O *corpus* escolhido para análise é constituído de quatro textos produzidos pelos alunos a partir de uma situação polêmica na escola, que envolvia a escolha dos representantes do colégio por meio de uma votação *on-line*. Expõe-se metodologia utilizada na proposta didática e análise dos resultados visualizados em produções do gênero comentário *on-line*, em grupo criado na rede social *Facebook*. Este trabalho possibilitou perceber que o ensino do uso da modalização para alunos do ensino fundamental é uma prática possível que, associada à produção do gênero comentário *on-line*, promove interação e possibilidade de inserção das novas tecnologias no processo de aprendizagem. Espera-se contribuir com o processo de ensino do uso da modalização, não como um conteúdo isolado, mas como um fenômeno presente na linguagem humana, que deve ser associado à aprendizagem da leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modalização. Ensino fundamental. Comentário *on-line*.

MELCHIOR, Jaqueline Pizzi. **Teaching modalization for elementary level students: a possible practice.** 2015. (88f.) dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

#### ABSTRACT

In this work, we present research conducted with the aim of drafting a proposal for theoretical application on teaching modality for students in 9th grade of elementary school. It is reported applying didactic proposal in a public school in the urban area of the city of Cascavel, Paraná, in the years 2013 and 2014. We started from the hypothesis that the 9th grade of elementary school students' had a low argumentative competence in written production situations, to position themselves in relation to a controversial issue. The didactic proposal based on Cervoni (1989), Koch (2011), Castilho and Castilho (1993) and Neves's (1996) studies was applied, authors who served for the understanding that linguistic elements such as conjunctions, adverbs, adjectives etc., serve to build the arguments in texts. It was considered that the modalization is a semantic-discursive strategy possible in different textual / discursive genres, capable of allowing to the enunciator the record, in his speech, marks its subjectivity or objectivity by choosing linguistic elements that constitute an act of particular speech. The *corpus* chosen for analysis consists of four texts made by the students from a school's contentious issue that involved the choice of officials students school by an online voting. We expose methodology used in the didactic proposal and analysis of results checked in the online comment genre produced on a group in the social network Facebook. This work enabled realize that teaching the use of modalization for elementary school students is a possible practice associated with the production of online comment genre promotes interaction and possibility of new technologies integration in the learning process. We expect to contribute to the educational process of using modalization, not as an isolated content, but as a phenomenon present in human language, which must be associated with learning to read and write.

**KEYWORDS:** Modalization. Elementary school. Online comment.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Recorte da parte de Ampliação de Estudos Gramaticais do livro didático.....	17
<b>Figura 02</b> – Imagem demonstrativa de <i>affordances</i> no <i>Facebook</i> .....	40
<b>Figura 03</b> – Imagem demonstrativa do espaço de interação da proposta didática...	42
<b>Figura 04</b> – Imagem demonstrativa de tentativa de interação com os alunos.....	52
<b>Figura 05</b> – Imagem demonstrativa de tentativa de interação com os alunos.....	67
<b>Figura 06</b> – Imagem demonstrativa de ação em resposta à <i>affordance</i> .....	68
<b>Figura 07</b> – Imagem demonstrativa do recorte 01 da proposta de situação polêmica...	71
<b>Figura 08</b> – Imagem demonstrativa do recorte 02 da proposta de situação polêmica...	72
<b>Figura 09</b> – Imagem demonstrativa de participação dos alunos .....	73
<b>Figura 10</b> – Imagem demonstrativa de participação dos alunos .....	74

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 A MODALIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....	13
1.1 CONCEITO E TIPOS DE MODALIZAÇÃO .....	23
1.1.1 A modalização epistêmica.....	25
1.1.2 A modalização deôntica .....	28
1.1.3 Alguns apontamentos sobre as modalizações epistêmica e deôntica.....	30
<b>2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS “ARTIGO DE OPINIÃO” E “COMENTÁRIO ON-LINE”</b> .....	33
2.1 O ARTIGO DE OPINIÃO.....	33
2.2 O COMENTÁRIO ON-LINE.....	36
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	44
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	45
3.2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA .....	46
<b>4 ENSINO DO USO DA MODALIZAÇÃO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL</b> .....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	79
<b>ANEXO 01</b> .....	83
<b>ANEXO 02</b> .....	84
<b>ANEXO 03</b> .....	85

## INTRODUÇÃO

Como professora da Educação Básica, a cada ano, sentia necessidade de inovar minha prática, de contribuir efetivamente para o aumento da qualidade de ensino. O ingresso na pós-graduação trouxe mais clareza com relação a compreender parâmetros científicos de concepção de ensino e de linguagem.

O Mestrado Profissional em Letras – Profletras foi proposto para, entre outros objetivos, “instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição”<sup>1</sup>. Tal objetivo auxiliou na delimitação da pesquisa e fez surgir os primeiros questionamentos: Em que turma aplicar a proposta didática? Que necessidades esta turma apresenta?

O fato de trabalhar com turmas de 9º ano propiciou a produção de um texto opinativo no qual se percebeu que muitos alunos daquela turma possuíam uma baixa competência argumentativa ao se posicionarem, por meio da escrita, em relação a uma questão polêmica. Partimos desta hipótese para justificar a necessidade de elaboração de material didático que amparasse os alunos em situação de produção escrita e compreensão na leitura dos diferentes gêneros que circulam socialmente e, em especial neste trabalho, a leitura de artigos de opinião e a produção escrita de comentários *on-line*.

Outro aspecto que justifica nosso trabalho são os resultados de exames nacionais e internacionais como o último Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizado em 2012<sup>2</sup>, o qual apontou que os alunos brasileiros tiveram um desempenho pior que o de 2009, ficando com a 55ª posição do *ranking* de leitura, revelando um resultado inferior ao de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Este panorama acena para problemas de aprendizagem que requerem reconhecimento do posicionamento do produtor do texto. Ou seja, os alunos não conseguem inserir em seus textos pontos de vista de autores e nem mesmo se posicionar diante das leituras realizadas.

Diante dessas reflexões outras questões surgiram: Como fazer isso? O que os alunos precisariam aprender para superar esta dificuldade? Concluímos que para argumentar é preciso primeiramente posicionar-se diante do fato e optamos por

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.unioeste.br/pos/profletras/> Acesso em 01 jun. 2015.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> Acesso em 01 jun. 2015.

ensinar aos alunos como os elementos modalizadores do discurso podem ser reveladores de tal posicionamento. Traçamos como objetivo geral elaborar proposta de aplicação teórica sobre modalização. Para efetivação da proposta, criamos os seguintes objetivos específicos: pesquisar e estudar o conceito de modalização; avaliar o conceito de frase apresentado no livro didático utilizado pela turma pesquisada; elaborar material didático inovador que propicie uso de recurso tecnológico; aplicar a proposta didática em uma turma de 9º ano do ensino fundamental e avaliar os resultados da aplicação.

Adotamos como embasamento teórico Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Koch (2011 [1984]) e Neves (1996), autores que serviram para o entendimento de que elementos linguísticos, tais como conjunções, advérbios, adjetivos, etc, e mesmo estruturas mais amplas como “eu acho que”, servem para a construção da argumentação do texto.

Procuramos mostrar aos alunos que a modalização é a presença de indícios que apontam para uma postura do produtor do enunciado e que esses indícios podem ser elementos linguísticos ou extralinguísticos, ou seja, a modalização não ocorre só em textos escritos, mas, também, em textos orais por meio da entonação, por exemplo.

Para alinhar os pontos que nortearam nosso trabalho, optamos por criar um grupo da turma na rede social *Facebook*<sup>3</sup>, no qual postamos notícias ou questões polêmicas que os levassem a se manifestarem por meio do gênero comentário *on-line* e que sinalizassem seu posicionamento com uso de elementos modalizadores.

A produção desta pesquisa buscou equilibrar a apresentação de um texto científico e a proveitosa leitura aos professores do ensino fundamental. A dissertação está composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta avaliação do conceito de frase apresentado no livro didático utilizado pela turma pesquisada e o aporte teórico que sustentou nosso entendimento sobre a modalização linguística para elaboração da proposta didática. Apresentamos a dicotomia modalidade X modalização discutida pelos autores já citados. Optamos por usar o termo modalização neste trabalho e abordamos as modalizações

---

<sup>3</sup>O Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias. A ferramenta criada em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin também permite que você receba as novidades das páginas comerciais das quais gostar, como veículos de comunicação ou empresas. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook>. Acesso em 14 abr. 2014.

epistêmica e deôntica.

O segundo capítulo descreve brevemente o gênero artigo de opinião, o qual é utilizado em nossa proposta didática em atividades de leitura, e recorre aos estudos de Melo (2003) e Chaparro (1998), autores da área da comunicação, para a conceituação do gênero comentário. Apresenta também estudos mais próximos à sala de aula como Köche (2014) e Alves Filho (2011) e à nossa proposta, como o de Santos (2013), que analisa o gênero comentário *on-line* com base nos estudos de Miller (2009).

O terceiro capítulo retrata o contexto da pesquisa, apresenta o processo de produção e seleção do *corpus* e as considerações sobre os textos coletados. Expõe os procedimentos adotados para a análise.

No capítulo quatro, é descrita a aplicação da proposta didática e a análise com base no referencial teórico que apoia esta pesquisa, no que se refere à validade de sua aplicação.

As considerações finais apresentam reflexão sobre as análises desenvolvidas a partir da aplicação da proposta didática e do contexto de ensino que abarca a atividade de produção do comentário *on-line* e o uso de elementos modalizadores.

## 1 A MODALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Considerando que o trabalho de pesquisa recobre proposta de aplicação em sala de aula, começamos a discussão com enfoque na fragilidade do material didático utilizado pela turma pesquisada<sup>4</sup>. Buscamos compreender como o livro didático utilizado na escola apresenta o conceito de frase e constatamos que este conteúdo é tratado nas unidades de 6º ano do ensino fundamental. Trata-se da coleção Projeto Teláris, que tem como pressupostos a teoria sócio-interacionista, e é de autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi (2012 a-d). Segundo as autoras:

**“Frase** é uma unidade de comunicação. É a expressão de uma ideia, por meio de um enunciado verbal que tenha a intenção de comunicar algo, em determinada situação. Na fala, o seu começo e o seu fim são marcados pela entonação; na escrita, pela inicial maiúscula e pela pontuação final.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012a, p.36, grifo das autoras).

A afirmação de que o começo e o fim da frase, na fala, são marcados pela entonação desconsidera fatores importantes que ocorrem na situação de comunicação oral. Os interlocutores interagem face a face, o planejamento da frase é quase simultâneo à sua execução, o que não permite seu apagamento, a reação do ouvinte é que vai determinar sua reformulação. Por outro lado, na escrita a frase pode ser uma unidade intermediária, vinculada a um parágrafo, ou a título de retomada de porções textuais de dimensão variada.

A unidade didática que contempla o conceito de frase, intitulada “Causo/Conto”, apresenta os termos de entonação ou entoação de voz: “são as mudanças de tom da voz com inflexões e expressividade diferentes, que indicam a intenção ou a emoção de quem fala” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012a, p.36) e retoma os sinais de pontuação como forma de classificar os tipos de frases em: declarativa (afirma ou nega), interrogativa (faz uma pergunta direta ou indireta), exclamativa (expressa espanto, medo, admiração), imperativa (indica ordem, pedido, conselho, súplica) e optativa (expressa desejo).

Conforme foi dito, a explicação do que é frase não recobre realizações diferenciadas na modalidade escrita, como lidar com a noção de que somente a exclamação pode representar, por exemplo, medo em um caso ou em conto? E,

---

<sup>4</sup> Turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual do município de Cascavel-PR.

ainda, se recorrermos à noção de texto, com base na interação que se estabelece na produção e recepção, digamos, o conceito de frase deve ser redimensionado.

As autoras usam o gênero piada para retirar dele alguns exemplos e diferenciar frases verbais de frases nominais por meio do seguinte exercício:

*A piada a seguir está sem pontuação. Copie-a no caderno, pontuando as frases de acordo com o sentido do texto. Você deve considerar a provável entonação que será dada pela pessoa que vai ler ou contar a piada:*

**Catarata fatal**

*Cê tá sabendo que o Belarmino morreu  
Morreu de quê homi  
Catarata  
Mas catarata num mata  
É que empurraram ele*

ALMANAQUE BRASIL DE CULTURA POPULAR  
(Almanaque de bordo TAM), ano 5, n.50, maio 2003, p.34

*Releia agora trechos da piada, reescritos para esta análise:*

*I. — Você **está sabendo** que o Belarmino **morreu**?*

*— **Morreu** de quê, homem?*

*Os termos destacados são **verbos**. As frases organizadas com verbos são as **frases verbais**.*

*II. — Catarata!*

*Essa frase está organizada apenas com o substantivo catarata. Não apresenta verbo. As frases organizadas sem verbo são chamadas de **frases nominais**.*

*Se a palavra catarata fosse falada isoladamente, não teria um sentido claro, não poderia ser considerada uma unidade com sentido completo. Não poderia ser considerada uma frase. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012a, p.38-39 grifos das autoras).*

Cabe mencionar que os exercícios acima acionam conteúdos relativos ao uso de norma culta e norma coloquial; conhecimento sobre classes de palavras; reflexão sobre a diferença entre língua escrita e falada. Não se percebe preocupação no sentido de esclarecer tal situação ao aluno ou se espera que o professor reflita sozinho sobre esses encaminhamentos e outros possíveis.

Esses conceitos de frase, frases verbais e frases nominais são retomados no capítulo 2, para que o aluno reconheça a pontuação e o tipo de expressividade que ela provoca, e perceba ainda o efeito de sentido provocado ao se inverter a ordem das palavras em uma frase. Quando as autoras apresentam as classes gramaticais, no capítulo 3, intitulam o tópico de “*As frases e as palavras*” e buscam mostrar aos alunos que o autor de um texto consegue criar determinados efeitos que enriquecem os sentidos por meio da escolha e da combinação de palavras.

Contudo, não há neste volume do livro didático uma conceituação ou mesmo pistas para que se construa o conceito de enunciado nem mesmo é citado o termo oração. É na edição do 7º ano que as autoras retomam resumidamente o conceito de frase e explicam que a “frase organizada com verbo é também chamada de oração” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012b, p.174) e esta ideia é apresentada para ser iniciado o conteúdo sobre sujeito. Na edição do 8º ano o conceito se amplia quando, na primeira unidade, é apresentado novamente o conceito de frase, o que é uma oração e como ela se classifica em período simples ou composto. Ao analisarmos a edição do 9º ano entendemos que as autoras concebem que esses conceitos já estão apreendidos pelos alunos, pois não se faz mais nenhuma referência ao termo frase.

É importante que nós professores saibamos efetuar essas análises no momento da escolha do livro didático, pois a maioria deles trata o ensino dos elementos linguísticos sem considerar o funcionamento da linguagem, embora carreguem uma proposta de se lidar com a língua por meio de uma concepção sócio-interacionista.

Pensamos então que o professor de língua portuguesa poderia buscar na biblioteca da escola uma gramática que ampliasse os conceitos de frase. O Programa Nacional Biblioteca na Escola para o Ensino Médio disponibilizou às escolas do Estado do Paraná, Bechara (2006) que explica que a frase é, às vezes, uma simples palavra e que, neste caso, difere da oração por não apresentar uma relação predicativa, ou seja, não apresentar o verbo. Para o autor, as frases, diferentemente das orações, são proferidas quase sempre em situações especiais e seus elementos constituintes são de natureza nominal.

Como exemplo, cita “Bom dia!”, e explica que, como se trata de um enunciado real, pode ser interpretado por uma forma próxima, equivalente a uma oração: “*Desejo bom dia*” ou “*Espero que tenha um bom dia*”. O gramático classifica as frases em unimembres e bimembres. As primeiras são constituídas principalmente por conjunções (*Oh!*, *Psiu!*) e também por etiquetas e rótulos que sinalizam um verbo (*Entrada*, *Saída*, *Fila Única*). Bimembres seriam, conforme o autor, frases como: *Tal pai, tal filho; Casa de ferreiro, espeto de pau*, cuja expressividade “decorre da leveza e espontaneidade com que se caracterizam” (BECHARA, 2006, p.542).

Outra gramática encontrada na escola foi Cunha e Cintra (2001) que explicam que a frase “é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de

comunicação” e pode ser constituída de uma só palavra (Fogo!); de várias palavras com verbo (Nasci em Cascavel) e de várias palavras sem verbo (Que satisfação!). Os autores consideram também que a frase “é sempre acompanhada de uma melodia, de uma entoação” o que, nas frases organizadas com verbo, caracteriza o fim do enunciado, seguido geralmente, de uma forte pausa. (CUNHA; CINTRA, 2001, p.132).

Como foi possível perceber, os gramáticos e as autoras do livro didático não se detêm a avaliar a língua em funcionamento, não exploram os níveis semânticos, pragmáticos e não consideram a questão da interação ao proporem o conceito de frase.

Bagno (2011) também analisa os gramáticos citados e considera desastrosa a forma como transmitem o “dogma de que a frase contém uma totalidade semântica própria, que dispensa uma análise mais ampla do contexto em que surge” (BAGNO, 2011, p.424). Para o autor:

O que importa, no entanto, é reconhecer que a frase/sentença nada tem de autossuficiente, sendo, isso sim, insuficiente para o estudo, o ensino e o aprendizado da(s) língua(s). Esse é, sem sombra de dúvida, o mais grave dos diversos problemas contidos na doutrina gramatical tradicional, responsável pela inadequação dessa doutrina para um trabalho pedagógico relevante e honesto no ensino de língua (s). (BAGNO, 2011, p.425).

Para dar maior visibilidade ao que anunciamos, passamos a demonstrar formas de se lidar com os advérbios pelo mesmo livro didático. No volume do 7º ano, o conteúdo advérbios está no capítulo 5, na seção *Língua: usos e reflexão*. O gênero discursivo trabalhado é notícia e são recordados os modos verbais como forma de mostrar aos alunos que o modo indicativo predomina no gênero estudado e dá credibilidade aos fatos. As circunstâncias em que o fato ocorre e se torna notícia são acionadas para introduzir o conceito de advérbio e locução adverbial:

As palavras ou expressões que modificam os verbos indicando circunstâncias de tempo e de lugar são chamadas de: advérbios – se a circunstância está expressa por uma só palavra. Exemplo: ontem. Locuções adverbiais – se a circunstância está expressa por mais de uma palavra. Exemplo: em uma nave espacial. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012b, p.157).

Enunciados extraídos de notícias apresentadas previamente são usados pelas respectivas autoras para exemplificação de tais conceitos:

Os índios praticam *facilmente* atividades como natação em rio e corrida de tora.

Nessa frase, o advérbio facilmente acrescentado ao verbo praticar indica o **modo** como a ação é realizada.

Suponha que o jornalista quisesse dar um pouco mais de ênfase ou de intensidade à ideia expressa pelo advérbio facilmente. Ele poderia ter escrito:

Os índios praticam **muito facilmente** atividades como natação em rio e corrida de tora. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012b, p.157 grifos das autoras).

As autoras não vinculam tais explicações ao conceito de modalização, talvez porque não relacionem o conceito de advérbio com o funcionamento deste nos usos efetivos da linguagem. Isso gera um lapso de compreensão que inibe o aluno de aperceber-se do valor de um advérbio e de expressões adverbiais que são, conforme Castilho e Castilho (1993) “susceptíveis de veicular a avaliação do falante sobre as significações contidas no núcleo proposicional” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.218). Inclusive, inibe o aluno de aperceber-se da inconveniência de usar-se uma ou outra estrutura em situações diversas.

Observa-se no volume do 8º ano a retomada do conteúdo nos capítulos 1 e 6 com a mesma abordagem, advérbios e locuções adverbiais são expressões que “indicam circunstâncias de tempo, lugar e modo ou que complementam a ideia de alguns termos com essas circunstâncias”. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012c, p.214). Um quadro, o qual exibimos na sequência, é apresentado ao final do livro para auxiliar a classificação de tais circunstâncias sem considerar que advérbios terminados em *-mente*, revelam, também, atitude proposicional do locutor:

**Figura 01 – Recorte da parte de Ampliação de Estudos Gramaticais do livro didático**

## Advérbios

Circunstância	Advérbio	Locução adverbial
afirmação	sim, certamente, deveras, realmente, etc.	com certeza, por certo, sem dúvida, de fato, etc.
dúvida	talvez, acaso, porventura, provavelmente, decerto, quiçá, etc.	-
intensidade	bastante, bem, demais, mais, menos, muito, pouco, quase, quanto, tanto, tão, demasiado, meio, todo, completamente, demasiadamente, excessivamente, apenas, assaz, etc.	de muito, de pouco, de todo, em demasia, em excesso, por completo, etc.
lugar	abaixo, acima, adiante, aí, aqui, além, ali, aquém, cá, acolá, atrás, através, dentro, fora, perto, longe, junto, onde, defronte, detrás, etc.	à direita, à esquerda, à distância, ao lado, de longe, de perto, para dentro, por aqui, em cima, por fora, para onde, por ali, por dentro, etc.
modo	assim, bem, mal, depressa, devagar, pior, melhor, como, alerta, suavemente, lentamente, e quase todos os advérbios terminados em <i>-mente</i> .	às cegas, às claras, à toa, à vontade, às pressas, a pé, ao léu, às escondidas, em geral, em vão, passo a passo, de cor, frente a frente, lado a lado, etc.
negação	não, tampouco (também não)	de forma alguma, de jeito nenhum, de modo algum, etc.
tempo	hoje, ontem, amanhã, agora, depois, antes, já, anteontem, sempre, nunca, tarde, jamais, outrora, raramente, sucessivamente, inicialmente, presentemente, etc.	à noite, à tarde, às vezes, de repente, de manhã, de vez em quando, de súbito, de quando em quando, em breve, de tempos em tempos, vez por outra, hoje em dia, etc.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012c, p.311.

Este quadro poderia estar associado a exemplos como *Realmente, o lanche não estava bom*. Por meio deste enunciado pode-se mostrar ao aluno que o conteúdo de P<sup>5</sup>, conforme Castilho e Castilho (1993), “é apresentado como um conhecimento”, isto é, o falante sabe que o lanche estava ruim e por isso escolhe usar o elemento modalizador *realmente*, assim como poderia ter escolhido usar outros semelhantes:

*Eu sei que o lanche não estava bom.*

*É certo que o lanche não estava bom.*

*É claro que o lanche não estava bom.*

O aluno precisa saber que a escolha desse elemento linguístico revela um alto grau de adesão do locutor em relação ao conteúdo proposicional. Outro exemplo poderia ser elaborado com *provavelmente* que é um advérbio que carrega dúvida e, no discurso, revela um baixo grau de engajamento do locutor:

*Provavelmente não teremos prova nesta semana.*

O advérbio *praticamente* não consta do quadro, mas, pode ser revelado aos alunos no exemplo: *Praticamente todos foram bem na prova*, no qual, seu uso

<sup>5</sup> P representa o conteúdo proposicional: o que, num enunciado, é objeto de referência e o que é predicado a respeito dessa referência constituem a proposição do enunciado ou o seu conteúdo proposicional.

mostra que o locutor desconsidera aqueles que não tiveram um bom resultado na prova e, dessa forma, leva o interlocutor a aceitar o conteúdo por ele enunciado.

Considerando as lacunas observadas no livro didático e nas gramáticas consultadas, entendemos que o ensino do uso da modalização é o tipo de conteúdo que precisa ser vinculado à produção textual. Para alunos do 9º ano do ensino fundamental, torna-se quase que obrigatório, pois logo no início do ensino médio serão motivados a se posicionarem frente aos questionamentos promovidos por disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, por exemplo, ou mesmo a se prepararem para o vestibular. Essa necessidade norteou a elaboração da proposta didática que consta deste trabalho.

Nesta parte, apresentamos referencial teórico sobre a modalização linguística a partir da leitura de Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Neves (1996; 2007) e Koch (2011). Para compreender a modalização é preciso apreender o conceito de modalidade. Cervoni (1989) afirma que a “problemática das modalidades comporta como aspecto essencial o problema de sua delimitação” (CERVONI, 1989, p.55). O autor refere-se a uma “definição provisória”, na qual a noção de modalidade implica a ideia de que uma análise semântica permite distinguir, em certo enunciado, seu conteúdo proposicional (dito) do ponto de vista do locutor (modalidade). Para o autor, a modalidade não se confunde com a conotação; ao contrário, ela é constitutiva da significação fundamental; por isso, deve ser tratada com o máximo de atenção à morfologia, à sintaxe e ao léxico.

O autor distingue o que pode ser qualificado como tipicamente modal, parcialmente modal, e o que pode ser excluído do campo das modalidades. Chamou de núcleo duro o que é tipicamente modal e de modalidade impura o que é parcialmente modal. Para Cervoni (1989), o núcleo duro é constituído, conforme exemplos do próprio autor:

Pelas *modalidades proposicionais*, estruturadas em “// (=ele) (unipessoal) + é + adjetivo + *que* P ou infinitivo”, como em:

*É necessário que Pedro volte.*

*É obrigatório que Pedro volte.*

*É certo que Pedro volte.*

Nestes exemplos, o autor explica que o elemento modalizador (*É necessário; É preciso; É certo*) incide sobre toda a proposição (*que Pedro volte*).

Pelos auxiliares de modo *dever e poder* e algumas construções com *ser preciso, saber e querer*:

*Pedro deve voltar.*

*Pedro se restabeleceu, ele poderá jogar no domingo.*

*É preciso que eu parta.*

*Ela sabe ser bela.*

*Eu quero que tu partas.*

Pelos *equivalentes*, que são adjetivos e advérbios que veiculam modalidades proposicionais: *necessariamente, obrigatoriamente, certamente, provavelmente, facultativamente*. Também adjetivos terminados em *-ável, -ível, -úvel*, como *admirável*, “que devemos admirar”, *elegível*, “que podemos eleger”; nos quais se percebe com nitidez “uma estrutura lógica Modalidade [Proposição]”, o que elimina adjetivos como *abominável, agradável, confortável, lamentável, razoável, terrível*. (CERVONI, 1989, p.67).

A modalidade impura implica para o autor “os casos em que a modalidade é implícita ou mesclada num mesmo lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos de significação” (CERVONI, 1989, p.68). São incluídos neste grupo alguns lexemas verbais (*eu afirmo que, eu sustento que, eu garanto que, eu certifico que, eu sublinho que, eu declaro que, eu contesto que, eu nego que*); adjetivos avaliativos como, *útil, agradável, grave, interessante*; modos e tempos verbais (o futuro em *-rei*; o futuro em *-ria*; e o imperfeito: *Sem você, ele se afogava.*).

Castilho e Castilho (1993) apontam que:

A Gramática Tradicional reconhece dois grandes componentes na sentença: o componente proposicional, constituído de sujeito + predicado (= *dictum*), e o componente modal, que é uma qualificação do conteúdo da forma de P, de acordo com o julgamento do falante (= *modus*). Esse julgamento se expressa de dois modos: (1) o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa); (2) o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade, ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo. (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.217).

De acordo com essa explanação, a modalidade é a estratégia (1), ou seja, a forma que o falante apresenta o conteúdo proposicional seja esta, assertiva,

interrogativa ou jussiva. Os autores consideram que “há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.217) e decidem não distinguir modalidade de modalização. Isto é, tanto a modalidade quanto a modalização, expressam a relação do produtor do texto com o conteúdo proposicional e o interlocutor.

Ao tratar das modalidades do discurso, Koch (2011) considera:

[...] elas constituem segundo Parret (1976), atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, sendo motivadas pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções do falante e, como os demais atos de linguagem, classificáveis e convencionizadas. (KOCH, 2011, p.72).

A autora apresenta e discute as modalidades tradicionalmente reconhecidas: aléticas, epistêmicas e deônticas e mostra que diferentes formas de modalidade podem ser veiculadas por um mesmo item lexical, como o verbo *dever*, por exemplo, que indica possibilidade, probabilidade, ou ordem, conforme os enunciados que elaboramos para exemplificação:

*Que horas são? A aula deve estar começando.*

(possibilidade)

*Se Paula não estiver em sua sala, deve estar no refeitório.*

(probabilidade)

*Você deve terminar a leitura desse livro hoje.*

(ordem)

Entre os vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades, Koch (2011) cita:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
- h) entonação: (que permite, por ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);

i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc. (KOCH, 2011, p. 84).

Para Neves (1996) não é na velha dicotomia *modus/dictum* que está a modalidade. Ela mostra que não há um consenso teórico para defini-la e observa que de um ponto de vista linguístico, a modalidade de uma sentença é determinada pelos elementos atitudinais. Em obra mais recente, a autora discute novamente a modalidade (NEVES, 2007):

[...] pode-se dizer que, se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não-modalizados. Do ponto de vista comunicativo-pragmático, na verdade, a modalidade pode ser considerada uma categoria automática, já que não se concebe que o falante deixe de marcar de algum modo o seu enunciado em termos de verdade do fato expresso, bem como que deixe de imprimir nele certo grau de certeza sobre essa marca. (NEVES, 2007, p.152).

Em sua tese de doutorado, orientada por Maria Helena de Moura Neves, Carrascossi (2011) aponta que o conceito de modalidade é bastante complexo; as discussões a seu respeito “abundam em dissensos e carecem de consensos” (CARRASCOSSI, 2011, p.36). A autora resgata as discussões da Lógica e da Linguística e afirma que, em seu trabalho sobre a modalidade expressada por *pode ser*, a noção de subjetividade é considerada central no conceito de modalidade. A subjetividade, segundo Carrascossi (2011):

[...] envolve a expressão de algo que passa pelo conhecimento do enunciatador, mas também a noção de intersubjetividade, que tem sido negligenciada pela conceituação convencional da categoria. A definição da modalidade como opinião ou atitude do falante em relação ao conteúdo proposicional por ele expresso tem alcance restrito, afinal, a modalidade:

a) não é só atitude/opinião do falante em relação ao seu enunciado, pode ser atitude/opinião em relação ao enunciado do interlocutor também;

b) não incide necessariamente sobre um conteúdo proposicional;

c) pode estar fortemente ligada ao domínio discursivo, em determinados enunciados, e, por isso, nesses casos, sua principal função não é expressar um posicionamento de quem fala, e sim gerenciar a interação verbal. (CARRASCOSSI, 2011, p. 40).

Retomado o que é a modalidade para os autores pesquisados, assumimos, neste trabalho, a posição de que a noção de modalidade aqui utilizada se dirige ao pensamento dos autores que entendem que todo enunciado é modalizado, visto que o locutor materializa suas intenções por meio dos recursos linguísticos por ele escolhidos, para causar efeitos de sentido que ele intenta, os quais revelam, por exemplo, maior ou menor grau de engajamento com sua proposição. Sendo assim, utilizamos o termo “modalização” para referência ao processo de engajamento ou mesmo de imposição do produtor do texto.

### 1.1 CONCEITO E TIPOS DE MODALIZAÇÃO

Conceituar a modalização não é uma tarefa fácil porque envolve não só o que as expressões modalizadas significam, mas, também, as orientações teóricas que as delimitam.

Castilho e Castilho (1993) entendem que:

A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: (1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em “trabalhei mui::to, mas muito MESmo”; (2) os modos verbais; (3) os verbos auxiliares como *dever*, *poder*, *querer* e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como *achar*, *crer*, *acreditar*. Kovacci (1972), Vogt-Figueira, in Vogt (1989:165-210); (4) adjetivos, só ou em expressões como “é possível”, “é claro”, “é desejável”; (5) advérbios como *possivelmente*, *exatamente*, *obviamente* etc.; (6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como “na verdade”, “em realidade”, “por certo” etc. (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.217-218, grifos dos autores).

Esses recursos linguísticos, chamados de modalizadores, “sempre verbalizam a atitude do falante com respeito à proposição”. (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.216). Koch (2011) também considera como modalizadores todos os elementos linguísticos que estejam ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionem como “indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (KOCH, 2011, p.133). A autora mostra que esses recursos linguísticos:

[...] caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida,

enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso. (KOCK, 2011, p.133).

Entendemos que a modalização é uma estratégia que revela o ponto de vista e a atitude do locutor com relação à sua proposição e isso faz com que seja marcada sua atitude frente ao interlocutor que também a regula. Este entendimento está em conformidade com Neves (2007):

[...] parece evidente que o estabelecimento da interação verbal – da ‘troca’ que cumpre a função interpessoal da linguagem – é o momento em que os interlocutores, ao mesmo tempo que organizam a mensagem, definem seus papéis na interlocução, colocando-se na posição de doador ou de solicitador, de asseverador, de perguntador, de respondedor, de ordenador, etc (a modalização implícita), ao mesmo tempo que escolhem marcar explicitamente seu enunciado – ou não – com valores modais das diversas categorias. (NEVES, 2007, p.200 grifos da autora).

Ou seja, quando se produz efetivamente um enunciado, produz-se, também, o modo como este enunciado está sendo concebido e, portanto, repassado ao interlocutor. Exemplificamos com o enunciado a seguir, no qual, o produtor do texto permite a participação de seu interlocutor em dada atividade impondo-lhe uma restrição:

*Pode me ajudar, mas não deve desfazer o que já fiz.*

Por isso, neste trabalho, vamos recorrer ao termo modalização para enfatizar os sentidos evocados pelos modalizadores sob estudo.

A modalização, como vimos, denuncia a posição do falante perante o enunciado que produz. Manifesta-se como alética, epistêmica e deôntica. A primeira, conhecida também como ontológica ou aristotélica<sup>6</sup>, refere-se, de acordo com Koch (2011), ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor de verdade de proposições.

Para Neves (2007), a modalidade alética ou lógica “está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições” (NEVES, 2007, p. 159) conforme exemplifica:

---

<sup>6</sup> Koch (2011, p.72) afirma que Aristóteles “já havia advertido que os enunciados de uma ciência nem sempre são simplesmente verdadeiros já que, muitas vezes se formulam como necessariamente verdadeiros ou possivelmente verdadeiros”.

•A água **pode** ser encontrada em estado sólido, líquido e gasoso.  
(possibilidade alética)

•Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não **deve** ser verão em toda a Terra? (necessidade alética)

Neves (1996) explica que a modalidade alética é dificilmente detectada nas línguas naturais; pois, possivelmente, um conteúdo, asseverado num ato de fala, é portador de uma verdade que já foi filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante. Por essa razão, há um consenso entre os linguistas contemporâneos sobre a modalidade alética não se aplicar às línguas naturais.

Nesta pesquisa, enfocam-se as modalizações epistêmica e deôntica como elementos linguísticos que atuam no sentido de indicar, respectivamente, o grau de engajamento do produtor do texto, com relação ao assunto, e, a relação de imposição do produtor do texto diante do interlocutor e do assunto. Essas relações devem ser ensinadas aos alunos como estratégias a serem percebidas no discurso do outro e a serem utilizadas em seu próprio discurso.

### 1.1.1 A modalização epistêmica

A modalização epistêmica é descrita por Koch (2011) como a que se refere ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento de um estado de coisas. Basicamente, indica o grau de engajamento do produtor do texto com relação ao conteúdo proposicional.

Revela o quanto o produtor se dispõe a comprometer-se com o conteúdo a ser repassado. Observemos os seguintes enunciados que simulamos para exemplificação:

*A aluna fez a tarefa.*

(sem modalizador, mas com alto grau de engajamento)

*Parece que a aluna fez a tarefa.*

(baixo grau de engajamento)

*Com certeza a aluna fez a tarefa.*

(altíssimo grau de engajamento)

A mesma autora também ressalta que o menor ou maior engajamento com relação ao que se diz está ligado às intenções do enunciador na situação de

interação, isto é, a modalização vai surgindo conforme o processo de interação evolui e solicita que o locutor opte por expor ou não, certeza diante de seu enunciado.

É por meio da modalização epistêmica que o locutor se compromete com a verdade ou a não verdade do conteúdo daquilo que está proferindo, pois imprime um valor de certeza maior ou menor evidenciando suas crenças e opiniões.

Castilho e Castilho (1993) afirmam que a modalização epistêmica expressa “uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.222). Para os autores há ainda três subclasses: os *Asseverativos* os quais indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo proposicional que enuncia, negando-o ou afirmando-o sem deixar dúvidas (*realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente, exato, claro, certo lógico, pronto, na realidade, sem dúvida, mesmo e de jeito nenhum, de forma alguma*); os *Quase-asseverativos* em que, ao utilizá-los, o falante considera o conteúdo proposicional quase certo, como uma hipótese que depende de confirmação (*eu acho, eu suponho, é provável, talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*) e os *Delimitadores* que implicam uma negociação entre os interlocutores, necessária à manutenção do diálogo (*quase, um tipo de, uma espécie de, em geral, em princípio, fundamentalmente, basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj., geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente*). (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.222).

Neves (2007) aponta que o falante representa seu conhecimento de mundo como um conjunto de proposições e a modalização epistêmica (certeza, crença, dúvida etc.) que envolve a atitude do falante, se relaciona com a fonte deste conhecimento. Assim, ele encontra na língua uma série de expressões que poderão ser usadas, como exemplifica a autora (Neves, 2007, p.172, grifos da autora):

***É absolutamente possível que a história se repita.***

***É indiscutivelmente possível que a história se repita.***

***É bem possível que a história se repita.***

***É possível que a história se repita.***

***Seria possível que a história se repetisse.***

***É pouco possível que a história se repita.***

***Seria pouco possível que a história se repetisse.***

***É muito pouco possível que a história se repita.***

***Seria muito pouco possível que a história se repetisse.***

***É quase impossível que a história se repita.***

***Seria quase impossível que a história se repetisse.***

Os exemplos acima representam possibilidades que a língua oferece para graduar a relativização do possível. Conforme se percorre essa escala, se verificam pontos que vão do extremo da certeza ao mais baixo grau de engajamento com relação ao conteúdo da mensagem.

É importante citar também o que aponta Dall’Aglio-Hattner (1996) sobre a modalização epistêmica e evidencialidade:

Segundo Palmer uma das formas de o falante indicar seu (des)comprometimento com a verdade da proposição é a indicação das evidências por meio das quais ele fez seu julgamento. Considerando que as evidências estão claramente relacionadas ao conhecimento e à crença dos falantes, Palmer considera insensato negar-lhes o rótulo de epistêmico. (DALL’AGLIO-HATTNER, 1996, p.157).

Conforme aponta Neves (2007), entre os estudiosos não há um consenso sobre o conceito de evidencialidade, “só é pacífica a ideia de que se trata de indicação da origem de conhecimento de um enunciador”. (NEVES, 2007, p.165). O produtor do texto pode optar por não revelar se a evidência de que dispõe é pessoal ou compartilhada. Tomamos os exemplos citados por Neves (2007) para melhor entendimento:

*A gente se habitua a tudo, que é só questão de vontade, ou melhor: de força de vontade.* (NEVES, 2007, p.165).

Neste exemplo, o produtor do texto é entendido como autor e mentor da ideia de que “a gente se habitua a tudo (etc.)”. Se quiser eximir-se dessa responsabilidade, pode construir seu enunciado da seguinte forma:

***Dizem*** que a gente se habitua a tudo, que é só questão de vontade, ou melhor: de força de vontade. (NEVES, 2007, p.165. Grifos da autora).

O estudo de Hoffnagel (1997), sobre a modalização epistêmica na construção de sentido do caso *eu acho (que)*, aponta sua função de informar a atitude assumida pelo falante, diante do que foi dito, a qual, expressa dúvida ou incerteza no que diz respeito à sua veracidade, mas, muitas vezes, atua também, para “reduzir a força dos enunciados”. Diante de questões polêmicas, o produtor do texto pode recorrer ao uso da expressão modalizadora “*eu acho que*” como forma de não revelar seu posicionamento. Por exemplo, no enunciado, “*Eu acho que foi Pedro quem quebrou o vidro.*” o produtor do texto pode eximir-se da autoria da afirmação ao admitir que apenas “acha”; que não tem certeza, nem mesmo apresenta evidências que o comprometam.

Para este estudo, considera-se que os enunciados modalizados epistemicamente carregam orientações pautadas em uma verdade concedida como necessária ou possível. Ou seja, há uma instância de engajamento ou não, gradual ou não, do produtor do texto com o teor do enunciado.

### 1.1.2 A modalização deôntica

As modalizações deônticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer como afirma Koch (2011, p.75). Para Castilho e Castilho (1993), o uso da modalização deôntica “indica que o falante considera o conteúdo de P como um estado de coisas que deve, que precisa ocorrer obrigatoriamente”. (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p.223).

Por meio de modalizadores deônticos, o produtor do texto estabelece com seu interlocutor, uma relação moral, e espera como retorno, uma determinada postura. Um enunciado como “Você deve ficar em casa.” contém a diretriz de ordem ou de conselho, sendo que, em ambos os casos, espera-se uma determinada reação do interlocutor. Mas nem sempre verbos ou expressões notadamente indicadores de obrigação (pode, deve, é preciso, é necessário etc.) atuam no plano do deôntico. Um enunciado como “Amanhã deve chover.” revela certa hipótese. Há uma diferença entre “Fique quieto.”, “É preciso que fique quieto.” e “Você deve ficar

quieto.”. O primeiro enunciado imprime um sentido mais fortemente marcado no plano da obrigação, se comparado com os outros. Ou seja, pode ser que o modo verbal imprima de forma mais evidente a noção de obrigação com relação a uma marca específica, como o verbo “dever”, por exemplo. Por outro lado, no enunciado “Você poderia ficar quieto.”, se comparado com “Você poderia esperar um pouquinho.”, parece acarretar um teor mais marcadamente deôntico, enquanto que o segundo poderia ser realmente uma forma de negociar o atendimento, o que sugere mais uma forma de solicitação.

Para Carrascossi (2011), o que caracteriza a modalidade deôntica “é a presença de alguma fonte de autoridade (deôntica), de predicados dinâmicos (ações) e de sujeitos controladores”. Em seu estudo sobre a construção *pode ser*, a autora mostra que os enunciados deônticos em que ocorre, envolvem a aceitação de algo oferecido ou um pedido de permissão para certos atos, isto é, sempre implicam a deonticidade e um controle sobre os eventos, como em nossos exemplos:

*Queria que você me desse uma ajuda, pode ser?*

Ou ainda:

— *Me dê uma água mineral gelada.*

— *Com gás?*

— *Pode ser.*

A modalidade deôntica para Neves (2007) é “a maneira como um ato é socialmente ou legalmente circunscrito” (NEVES, 2007, p.162), ou seja: *É permitido fazer A e É obrigatório fazer A*. Para a autora, tal obrigação expressada por esta modalização no eixo da conduta se classifica em dois tipos:

a) obrigação moral, interna, ditada pela consciência, como em:

***Temos que admitir que esta não é a realidade do artista brasileiro.***

b) obrigação material, externa, ditada por imposição de circunstâncias externas, como em:

***Aqueles que recebem ajuda da associação têm por obrigação plantar uma árvore.*** (NEVES, 2007, p.174, grifos da autora).

Sella (2011) analisa o uso de elementos deônticos no enunciado a seguir, extraído do Manual do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB):

Os tipos de veículos destinados ao transporte de alunos, desde que apropriados ao transporte de pessoas, **devem** se encontrar

licenciados pelos competentes órgãos encarregados da fiscalização e dispor de todos os equipamentos obrigatórios, principalmente no que tange aos itens de segurança. **Podem** ser adotados tipos, modelos e marcas diferenciadas de veículos, em função da quantidade de pessoas a serem transportadas, das condições das vias de tráfego, entre outras, podendo, inclusive, ser adotados veículos de transporte hidroviário. (BRASIL, 2009, p. 24-25).

O leitor diretamente envolvido na interação proposta por meio do enunciado é, neste caso, o gestor público. A autora avalia que cabe a ele seguir os direcionamentos apontados pelos verbos modais *poder* e *dever*, os quais:

[...] presidem o processo de dirigir o leitor para ações que se tornam obrigatórias, no interior das quais há outras diretivas que podem representar possibilidades de ação não tão redutoras, ou mesmo engessadas, mas cuja existência ocorre a partir das indicações de obrigação/regulação. (SELLA, 2011, p. 213).

A modalização deôntica está sempre relacionada a uma espécie de consenso cultural, com relação ao que deve ou não ser feito. Por outro lado, pode indicar o cumprimento do que Neves (2007) chama de obrigação material, mais próxima de uma lógica de causa e efeito, digamos. Um enunciado modalizado deonticamente apresenta ao interlocutor a necessidade de seguir a orientação, de obedecer ao produtor do texto.

### 1.1.3 Alguns apontamentos sobre as modalizações epistêmica e deôntica

Vimos que a modalização linguística epistêmica expressa condição de verdade de um enunciado, o julgamento de seu produtor e que a modalização deôntica percorre o eixo do dever e da conduta, ou seja, o enunciado pode ser caracterizado como uma espécie de ordem. O grau de certeza em relação ao que se diz, expresso pelo enunciador, impõe ao interlocutor uma ordem ou uma postura a ser seguida. Observemos um exemplo:

(A) *Eu tenho certeza de que a professora não falou isso.*

Ao usar os termos *tenho certeza* e construir a frase em primeira pessoa, o enunciador se compromete com a informação divulgada, conferindo-lhe alto grau de engajamento. Desse modo, entendemos que o enunciado está modalizado epistemicamente, pois o enunciador situa seu conhecimento sobre um estado de

coisas no grau máximo de certeza. O exemplo a seguir veicula outra ordem de modalização:

*(B) Você tem que tomar cuidado com o que fala por aí.*

Dizemos que a modalização em (B) é de ordem deôntica porque o enunciador veicula um tipo de ordem, estabelece uma relação de poder ao usar os termos *você tem que*.

Exemplifiquemos ainda com os enunciados:

*(C) Eu acho que amanhã vai fazer mais frio.*

*(D) Eu a proíbo de usar meu telefone.*

Em (C) temos uma modalização do tipo epistêmica, pois envolve um julgamento sobre acontecimentos futuros. Em (D), o enunciado é deôntico, pois o enunciador impede seu interlocutor de realizar uma ação, imprimindo uma relação de poder.

É interessante destacar que um mesmo item lexical pode expressar diferentes modalidades e assim gerar diferentes efeitos de sentido. É o caso do auxiliar modal *poder*, o qual é possível verificar nos enunciados a seguir:

*(E) Nossa conversa pode ter sido ouvida por Ana.*

*(F) Você não pode dirigir porque você não tem 18 anos.*

Em (E) o verbo *poder* apresenta o conteúdo proposicional como algo quase certo, provável ou possível de ter ocorrido, desempenhando o papel de modalizador epistêmico. O fenômeno da modalização que ocorre em (F) é diferente. O verbo *poder* acompanhado da palavra *não*, expressa proibição, o que não deve ser feito, imprimindo um teor deôntico à preposição.

Certamente, não esgotamos todos os sentidos do auxiliar modal *poder*, e de nenhum outro elemento modalizador nestes exemplos apenas, entretanto, é possível perceber que um elemento modalizador pode expressar diferentes sentidos, a depender do enunciado. Isto nos leva a concluir que, a modalização permite ao produtor do texto marcar seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que diz. Seja por meio da modalização epistêmica ou por meio da modalização deôntica, o enunciado sempre será marcado por pistas fornecidas ao interlocutor, as quais denunciam as intenções de quem o produziu.

Contudo, considerando que a linguagem abarca, em seu funcionamento, atos de fala indiretos, ironias, eufemismos etc, seria importante entender que os enunciados devem ser interpretados em seu efetivo contexto de ocorrência.

## 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS “ARTIGO DE OPINIÃO” E “COMENTÁRIO *ON-LINE*”

No Estado do Paraná, a noção de gêneros discursivos passou a ser discutida com maior ênfase a partir da implantação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica<sup>7</sup> que tem como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin.

Não é nosso objetivo discutir neste trabalho as diferentes teorias de gêneros discursivos/textuais<sup>8</sup>. Optamos por utilizar somente o termo *gênero* e focamos nossa atenção em autores que se dedicaram a explicar o gênero artigo de opinião e mais especificamente o comentário *on-line*, com o intuito de justificar seu uso em nossa proposta didática.

Consideramos que, para a formação da opinião, sobretudo a opinião do aluno adolescente, é necessário amplo conhecimento sobre o tema que será proposto pelo professor, bem como, acesso à leitura de diferentes posicionamentos sobre esse tema. A leitura de artigos de opinião pode despertar, no educando, a vontade de defender um ponto de vista. É preciso instrumentalizar o aluno para isso: ensiná-lo a ler, a compreender e identificar as intenções do autor, a distinguir um posicionamento de outro.

A manifestação da opinião por meio do comentário *on-line* pode ser um modo de motivar o aluno a expressar-se sobre diferentes temas.

### 2.1 O ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião é um gênero que circula comumente na esfera jornalística, embora seja muito solicitado na esfera escolar para atender às necessidades da prática dos gêneros cobrados em vestibulares e em exames como o ENEM. Na escola, os alunos produzem seus artigos de opinião e, às vezes, a esfera de circulação torna-se apenas a própria sala de aula. Às vezes, o texto é publicado no

---

<sup>7</sup> Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Diretrizes Curriculares da Educação Básica/Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br> Acesso em 30 jun. 2015.

<sup>8</sup> Pereira e Rodrigues (2009) apresentam um mapeamento das principais abordagens teórico-metodológicas que viabilizam as investigações sobre gêneros do discurso/textuais no Brasil e exterior: Sociossemiótica (M. A. K. HALLIDAY; S. EGGINS; R. HASAN; G. THOMPSON; N. FAIRCLOUGH; R. WODAK); Sociorretórica (J. M. SWALES; C. BAZERMAN; A. FREEDMAN; C. MILLER); Interacionista-sociodiscursiva (B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; J. P. BRONCKART); Semiodiscursiva (P. CHARAUDEAU; D. MAINGUENEAU); Sociocognitivista (I. V. KOCH; M. L. CUNHA-LIMA; L. A. MARCUSCHI) e Dialógica (M. M. BAKHTIN).

jornal da escola ou afixado no mural do refeitório ou pátio escolar.

Para Melo (2003), o artigo de opinião faz parte do que ele classifica como *Jornalismo Opinativo* e revela o posicionamento de alguém (jornalista ou não) que o escreve para desenvolver sua ideia. O autor ainda considera muito importante, uma das características deste gênero, que é a autoria definida e explicitada. Para ele, a assinatura é um elemento que orienta a leitura realizada pelo interlocutor e, dessa forma, um importante parâmetro para a valoração do que está sendo dito. Ou seja, um artigo de opinião, que condena a lei antifumo, escrito por um médico pneumologista, tem no próprio enunciador a persuasão, que promove melhor aceitação de seus argumentos por parte do leitor.

Rodrigues (2000) afirma que:

O artigo é um gênero característico do jornalismo impresso e multimídia (veiculado pela internet). Encontrando-se nos jornais normalmente nas páginas junto aos editoriais, caracteriza-se pelo fato de o autor normalmente ser alguém de fora da instituição, muitas vezes na posição de colaborador do jornal, que ocupa papel de destaque na sociedade (escritor, pesquisador, político, professor, médico, advogado, empresário, jornalista), que apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado fato, assunto da atualidade. (RODRIGUES, 2000, p.215).

Acreditamos que a leitura de artigos de opinião e a consciência do papel dos elementos modalizadores do discurso oferecem ao aluno condições de produzir um comentário responsável, consciente e engajado. Nossa perspectiva se apoia na afirmação de Corbari (2008):

[...] é pertinente o entendimento de que quanto mais explicitamente argumentativo for um texto, mais propenso ao aparecimento da modalização linguística ele se torna. Um artigo de divulgação científica, por exemplo, que tende ao objetivismo (até onde seja possível numa língua natural), tende também a mascarar o produtor e, assim, suprimir as marcas de modalização linguística. Já o artigo de opinião se apresenta como um espaço propício para o aparecimento da modalização, uma vez que se configura como um gênero explicitamente marcado como argumentativo, tendo como uma de suas categorias definidoras, a defesa de um ponto de vista sobre temas da atualidade [...]. (CORBARI, 2008, p. 56-57).

A atualidade é apontada pela autora como característica dominante em toda esfera jornalística. Isto é importante no sentido de atrair o aluno para as discussões propostas; afinal, a mídia desempenha papel fundamental na sociedade, e todo

assunto em evidência torna-se interessante ao aluno. Inclusive, discutir a relevância ou não, de temas tratados em evidência pela mídia pode ser um importante exercício de reflexão em sala de aula, pois o artigo de opinião normalmente expressa reação/resposta avaliativa ao que é anunciado, aos fatos noticiados. Ao considerar isso, é importante selecionar fontes que realmente contribuam com o trabalho do professor em sala de aula.

A opção por trabalhar-se com alunos do 9º ano a leitura de artigos de opinião não é gratuita. Esses alunos estão concluindo o ensino fundamental e precisam ingressar no ensino médio como leitores capazes de dialogar com diferentes posicionamentos manifestados por diferentes autores. Esse diálogo, promovido entre autor e leitor, serve para responder a alguma coisa, refutar, confirmar e, sobretudo, reconhecer e estar consciente do que afirma e argumenta.

Koch (2011) comenta sobre a importância do ato de argumentar:

[...] o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p.17 grifos da autora).

Os textos selecionados para aplicação de nossa proposta didática foram extraídos do site do jornal *Observatório da Imprensa*<sup>9</sup>. Conforme consta do próprio site, o jornal foi criado originalmente para veicular na internet em 1996, possui desde 1998, versão para a televisão, produzida pela TVE do Rio de Janeiro e TV Cultura de São Paulo, transmitida semanalmente pela Rede Pública de Televisão. Desde 2005, há versão radiofônica, com um programa diário transmitido pela rádio Cultura FM de São Paulo, rádios MEC AM e FM do Rio de Janeiro, e rádios Nacional AM e FM de Brasília.

Trata-se de um jornal especializado que, de um modo geral, publica textos opinativos ao verificar e analisar o comportamento da mídia no Brasil. Outro fator, relevante à nossa escolha, é o jornal, em sua versão digital, funcionar como um fórum permanente em que os usuários da mídia – leitores, ouvintes, telespectadores

---

<sup>9</sup> [www.observatoriodaimprensa.com.br](http://www.observatoriodaimprensa.com.br)

e internautas – podem manifestar-se e participar ativamente por meio de comentários *on-line*.

## 2.2 O COMENTÁRIO ON-LINE

Foi necessário buscar na área dos Estudos da Comunicação autores que subsidiassem nossa pesquisa e encontramos em Melo (2003), já citado anteriormente, justificativa para considerar, a princípio, o comentário como produção diretamente ligada aos gêneros jornalísticos. O autor divide tais gêneros em duas categorias: jornalismo opinativo e jornalismo informativo. Na primeira categoria se inserem resenha, editorial, comentário, artigo, crônica, coluna, carta e caricatura; na segunda, os gêneros notícia, nota, entrevista e reportagem.

Chaparro (1998) critica a divisão de Melo (2003), pois entende que “[...] não há como noticiar ou deixar de noticiar um fato sem a presença de opinião. Assim como o comentário – explicativo ou crítico – não será eficaz se não partir de fatos e dados confiáveis.” (CHAPARRO, 1998, p. 101). Entretanto, apresenta uma divisão muito parecida com a qual critica. Para o autor, os gêneros jornalísticos se dividem em:

<b>Gênero Comentário</b>	<b>Gênero Relato</b>
<b>Espécies argumentativas:</b> artigos, crônicas, cartas e colunas.	<b>Espécies narrativas:</b> reportagens, notícias e entrevistas.
<b>Espécies gráfico-artísticas:</b> caricaturas e charges.	<b>Espécies práticas:</b> roteiros indicadores, agendamentos, previsão do tempo, cartas-consulta, orientações úteis.

Embora os estudos na área da comunicação considerem o comentário um gênero manifestador de opinião, não o consideram como praticado pelo leitor e, sim, pelo jornalista. Ou seja, conforme Melo (2003):

O comentarista é geralmente um jornalista com grande experiência e tirocínio, que acompanha os fatos não apenas na sua aparência, mas possui dados sempre disponíveis ao cidadão comum. Trata-se de um observador privilegiado, que tem condições para descobrir certas tramas que envolvem os acontecimentos e oferecê-las à compreensão do público. (MELO, 2003, p. 112).

Foram encontrados poucos trabalhos sobre o gênero comentário ou comentário *on-line* em sala de aula. Entre eles, uma intervenção didática

desenvolvida por meio do subprojeto PIBID do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, intitulado *Exercitando a reescrita em produções do gênero textual comentário com alunos do ensino fundamental II*. Neste trabalho, os pesquisadores citam uma referência a qual também buscamos para auxiliar nossa pesquisa; Köche (2014) explica que:

O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas. Sua estrutura é relativamente livre, pois depende das intenções do autor, do veículo no qual será publicado e do interlocutor que almeja atingir. (KÖCHE, 2014, p.53).

Percebemos que a conceituação proposta pela autora se aproxima das afirmações de Melo (2013) e Chaparro (1998) quando considera tratar-se de um gênero opinativo. Porém, há a concepção de que o comentário pode ser utilizado socialmente por outro sujeito que não seja propriamente o jornalista, pois o uso da palavra “autor” nos permite esta leitura.

Embora Köche (2014) afirme que a estrutura do gênero comentário é “relativamente livre”, os exemplos apresentados em sua obra seguem sua observação de que “pode constituir-se de *apresentação, descrição e avaliação*” (KÖCHE, 2014, p.53). Um dos exemplos constitui-se de cinco parágrafos e o outro é escrito em dez parágrafos, estrutura que não se observa em comentários *on-line*.

É na obra de Alves Filho (2011), que propõe o uso de gêneros jornalísticos no ensino fundamental, que a definição de comentário se aproxima de nossa proposta didática. O autor considera o comentário um dos gêneros relacionados à notícia, porque faz parte do contexto de recepção. O autor descreve que:

A maioria dos jornais em suas versões on-line acrescentam uma sessão de comentário logo abaixo das notícias, com uma chamada do tipo “seja o primeiro a comentar esta notícia”. Isso deixa claro que uma reação-resposta esperada para as notícias é de caráter opinativo – o que precisa ser levado em conta no trabalho em sala de aula. (ALVES FILHO, 2011, p. 97 grifos do autor).

Tal descrição serve de base para nossa pesquisa e possibilitou aprofundamento por meio da leitura da dissertação orientada por este mesmo autor e escrita por Santos (2013), sob o título *O gênero comentário on-line: dimensão*

*social e verbal*. A autora justifica o estudo desse gênero por considerá-lo uma prática discursiva marcada por diferentes formas de interação social e, por consequência, diferentes tipos de relações dialógicas. Afirma que “A forma como o gênero comentário *on-line* é composto, possibilita a visualização de uma cadeia discursiva marcada pela alternância dos sujeitos, situando num plano de maior concretude o que Bakhtin denomina “cadeia da comunicação discursiva””. (SANTOS, 2013, p.13 grifos da autora).

Santos (2013) traça um importante paralelo entre o estudo dos gêneros teorizado por Bakhtin e os Estudos Retóricos de Gêneros realizados por Miller. Considera que as duas teorias se aproximam ao comungarem com a ideia de que o “gênero é resultado da tipificação das situações de interação” e “reconhecerem a importância das funções sociais/retóricas para definição e construção do gênero”. (SANTOS, 2013, p.68-69). Analisando sob a mesma ótica, podemos afirmar que o gênero é, então, uma manifestação por meio da linguagem, dentro de um contexto para atingir o propósito da comunicação. Melhor explicando, usamos o mesmo gênero em situações semelhantes porque ele atende àquela necessidade de comunicação.

O desenvolvimento tecnológico promoveu mudanças nas formas de comunicação e com isso novas exigências se apresentam, em especial, no meio digital. Santos (2013) lembra que, diante dos novos meios de comunicação, devemos entender que alguns gêneros são mais estáveis que outros, pois são as relações de interação que determinam essa estabilidade ou não, o que ocorre de modo semelhante com as situações retóricas<sup>10</sup>. O gênero pode sofrer alterações para se adaptar a uma situação retórica e isso significa o surgimento de outro gênero ou uma mudança de suas funções sociais.

Para Santos (2013), o comentário *on-line* é um exemplo dessa situação. Ao analisar dois tipos deste gênero: um com publicação mediada por portal e outro com publicação mediada pelo *Facebook*, constatou que se trata do mesmo gênero. Entretanto, o *Facebook*:

“[...] permite uma interação direta entre os leitores, levando a uma mudança na situação retórica, haja vista a interpretação de que entraram em cena outros aspectos recorrentes, tais como a

---

<sup>10</sup> A situação retórica é explicada por Miller (2009) como uma situação interpretada pelos usuários como recorrente, ou seja, essa ação possui uma recorrência que leva a uma ação típica.

possibilidade de interação imediata com a notícia e com outros leitores. Isso amplia as funções do gênero comentário *online*, permitindo, por exemplo, que os leitores façam ameaças de violência a personagens da notícia, função esta que é restringida na publicação mediada pelo portal, considerando que, geralmente, o portal não publica os comentários com conteúdo agressivo. (SANTOS, 2013, p.74).

Contudo, é importante mencionar que nossa proposta didática foi articulada por meio da criação de um grupo criado no *Facebook* e grupos têm suas próprias configurações. Ou seja, o professor, como administrador do grupo, pode optar por aprovar todas as publicações, o que significa dizer que cada comentário realizado passará primeiramente pela aprovação do professor. Em nossa proposta, decidimos não selecionar os comentários e deixar o espaço aberto para a livre expressão e exposição dos alunos.

Santos (2013) delimita seu estudo ao comentário *on-line* em portal de esfera jornalística. A autora trata do conceito de *affordances*, comum ao comentário *on-line* realizado em portal de esfera jornalística e também ao comentário *on-line* no *Facebook*.

O termo *affordance* foi usado inicialmente em estudos sobre a interação de um animal com seu ambiente natural, na tentativa de explicar as relações dos organismos e suas ações num ecossistema. A partir do verbo *afford* da língua inglesa, que significa dar, causar, conferir, oferecer, proporcionar, ter outros meios ou recursos para<sup>11</sup>, o psicólogo James Gibson cunhou o termo que posteriormente foi adotado por Donald Norman, em discussões de como o ser humano interagia com ambientes desenhados (*design* de móveis, arquitetura) e, mais tarde, o termo também foi empregado no campo da interação humano-computador. (MILLER, 2009, p.114-115). Tem sido traduzido para o português por Paiva (2010) como “propiciamentos”, em estudos sobre aquisição de uma segunda língua. Para a autora, os propiciamentos ou *affordances* podem ser descritos como oportunidades que o ambiente oferece para a realização de certas ações; porém, tais ações ocorrerão de acordo com a percepção ou interpretação do homem ou do animal. Como exemplo, podemos dizer que um objeto oferece vários propiciamentos levando a diferentes ações. Uma tigela de formato arredondado pode servir à dona

---

<sup>11</sup> Dicionário de inglês-português editado por Antônio Houaiss, 2012.

de casa como recipiente para misturar ou servir alimentos, para uma criança ela pode ser usada como capacete em uma brincadeira. A percepção que se tem da *affordance* (tigela) depende de fatores como a relação que o indivíduo mantém com o ambiente natural e sociocultural. Isso explica as percepções da criança e da dona de casa com relação à tigela.

Miller (2009) aponta que, nos estudos de Gibson, as *affordances* do ambiente são o que ele pode oferecer ao animal, como, por exemplo, proporciona materiais e nichos que um pássaro utiliza para construir certos tipos de ninhos, mas, não outros. Para a autora:

No contexto da Internet, *affordances* tomam a forma não de propriedades materiais ou nichos ecológicos, mas de propriedades de informação e interação que podem servir a certos usos cognitivos e comunicativos particulares. Os *links*, a distribuição instantânea, a indexação e busca, a interatividade e outros traços da Internet constituem *affordances* que diferem das da mídia impressa [...]. (MILLER, 2009, p. 115).

A opção por trabalharmos com o comentário *on-line* está pautada justamente nessa interação apontada pela autora. Frente a uma questão polêmica, o aluno pode buscar rapidamente na *internet* diferentes textos (científicos ou opinativos, por exemplo) capazes de esclarecer dúvidas, revelar posicionamentos que colaborem para a formação de sua própria opinião.

Conforme Miller (2009), em portais de informação, os *links* são *affordances* que orientam a atitude do usuário levando-o a realizar determinadas ações ao invés de outras. Ao final das notícias há sempre um incentivo para a produção de comentários (“comente esta notícia”) e, ainda, uma sugestão de publicá-lo por meio das redes sociais como o *Facebook* ou *Twitter*<sup>12</sup>.

Diante desse conceito, verificamos em nosso grupo no *Facebook*, e apresentamos na Figura 02, quais seriam os *affordances*/propiciamentos oferecidos aos alunos para produção de comentários *on-line* ou outras ações:

## Figura 02 – Imagem demonstrativa de *affordances* no *Facebook*

<sup>12</sup>O Twitter é um serviço por meio do qual pessoas podem se comunicar e se manter conectadas trocando mensagens rápidas e frequentes. As pessoas publicam em seu perfil *Tweets* e enviam a seus seguidores fotos, vídeos, links e até 140 caracteres de texto. Disponível em <https://support.twitter.com> Acesso em 01 jul. 2015.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

As *affordances*/propiciamentos para comentários *on-line* em grupos de *Facebook* que não são controlados por seu administrador oferecem publicação instantânea. Como já anunciamos, em nossa pesquisa, preferimos não restringir os comentários e permitir que os alunos comentassem livremente. Na figura 02 observa-se que a turma optou por não responder à *affordance*/propiciamento que permite o comentário *on-line*. Os alunos visualizaram a publicação e treze deles optaram por curtir.

A Figura 03, que exibimos na sequência, revela o início de participação dos alunos. Percebe-se que uma aluna reage à *affordance*/propiciamento apresentado na Figura 02 produzindo sua própria publicação, ou seja, deixa de usar o espaço destinado ao comentário *on-line* e prefere expor sua sugestão diretamente no espaço destinado às publicações. Isso não é um problema; ao contrário, tal atitude revela segurança da aluna que se reconhece membro ativo do grupo, o que pode contribuir para melhor desempenho dos demais colegas já que é normal sentir-se

mais confortável para reagir às interações propostas quando essas são feitas por seus pares.

**Figura 03 – Imagem demonstrativa do espaço de interação da proposta didática**

Ação a partir da interpretação do *affordance* 1 e geração do *affordance* 2 por meio da questão: O que vocês acham?

Ações a partir da interpretação do *affordance* 2

Affordance 1

9 ano D - Modalizadores do Discurso

Jaqueline

**Juliane Granata**  
3 de junho de 2014

Ola tomei a liberdade de escrever aqui o que eu acho legal nós abordarmos no nosso grupo o assunto da copa e das eleições pois são os assuntos mais comentado no momento  
O que vocês acham ?

Descurtir · Comentar

Você, Raffa Ceccatto, Duda Collet, Hadrien Lucas e outras 2 pessoas curtiram isso.

**Dayane Mazzola** Acho legal  
3 de junho de 2014 às 21:44 · Curtir · 1

**LUTO** Hadrien Lucas Tbm acho legal.  
3 de junho de 2014 às 21:59 · Curtir · 2

Escreva um comentário...

**Jaqueline Pizzi Melchior**  
3 de junho de 2014 · Editado

Olá galera!  
Quando nossa equipe estiver completa iniciaremos os trabalhos. Fiquem tranquilos porque será bem legal! Vocês vão aprender coisas importantes e muito úteis para ajudá-los no ano que vem, quando vocês estiverem lá no Ensino Médio. Por enquanto se quiserem se manifestar dando um oi ou falando sobre suas expectativas, fiquem à vontade.

Curtir · Comentar

Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

Ao observar as *affordances*/propiciamentos destacadas nas figuras é possível atestar a afirmação de Paiva (2010) sobre relacionar a ação com a percepção ou interpretação do indivíduo. Entendemos que o comentário *on-line* no *Facebook* serve a diferentes propósitos, como comentar notícias, fotos, vídeos, etc e interagir com os participantes do grupo. No caso da proposta didática, os alunos questionavam se a participação por meio de comentários no grupo seria uma forma de avaliação, ou, em suas palavras: “vale nota?”. Refletimos então, qual seria a função social do gênero comentário *on-line*? Será que cada grupo, criado no *Facebook*, requer uma função diferente para tal gênero? Nossa proposta didática assinalava que sim, que

estávamos criando um evento deflagrador<sup>13</sup> do gênero comentário *on-line* e que serviria para expressar posicionamento, frente a questões polêmicas, com uso de modalizadores do discurso. Para isso nos apoiamos na afirmação de Bazerman (2011):

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva. (BAZERMAN, 2011, p.33).

Tornar possíveis situações de escrita no cotidiano da sala de aula é urgente para a promoção da qualidade de ensino. O momento da escrita requer do aluno a busca por recursos que ele já domina ou não. Ao perceber que não domina a ortografia de alguma palavra ou não sabe como organizar seu enunciado, o aprendiz recorre ao professor, ao colega, ou busca outra forma de elucidar sua dúvida, o que transforma esse ato em real aprendizado. Ao concluir o ensino médio os alunos precisam ser capazes de efetuar leituras que abstraíam as informações e intenções explícitas e implícitas nos diversos gêneros. Também precisam ser eficientes suas produções escritas.

Comentários *on-line* representam manifestações, na maioria das vezes espontâneas, dos alunos neste século digital. Sendo assim, é possível pensar que a escola possa ou deva explorar mais este gênero que é reflexo de uma interação, embora possa ser simulada para fins didáticos, revela traços de espontaneidade.

---

<sup>13</sup>Para Alves Filho (2011, p.40), evento deflagrador é o nome usado para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como o desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Entendemos que a sala de aula é um espaço de relações sociais em que a aprendizagem ocorre ao mesmo tempo em que problemas externos, das mais variadas ordens, atingem o desenvolvimento do aluno, desde desestrutura familiar até os desafios educacionais contemporâneos, como a educação das relações da diversidade étnico-racial, e a de gênero e diversidade sexual.

Neste contexto está o professor que ainda é, perante a sociedade, responsabilizado pelos resultados apontados nos indicadores de avaliação da escola, medidos por testes que muitas vezes desconsideram a realidade do processo de ensinar e aprender.

Um espaço de interação tão importante como a sala de aula necessita de maior proximidade com o conhecimento científico produzido na academia, para que as práticas inerentes à escola não estejam tão incongruentes com uma proposta de melhoria no ensino.

Essa proximidade somente poderá ser alcançada, por exemplo, se alunos de mestrado e doutorado, vinculados à licenciatura, desenvolverem pesquisas no interior da própria sala de aula. Nesse sentido, dois fatores podem colaborar para o desvendamento de problemas que são perceptíveis aos professores: um deles diz respeito ao acesso restrito a discussões teórico-aplicadas; o outro, à dificuldade de se lidar com um padrão de ensino que é repassado há muito tempo no espaço escolar e que não vem sendo discutido de forma evidente em pesquisas, mesmo as aplicadas.

A presente pesquisa teórico-propositiva se enquadra na categoria de pesquisa-ação, um tipo de investigação qualitativa de cunho etnográfico, que se baseia primeiramente na coleta, análise dos dados a serem pesquisados e, posteriormente, no planejamento de uma ação, sua aplicação e nova coleta de dados. De acordo com Tripp (2005), é pouco provável que possamos afirmar quando ou onde esse método de pesquisa teve origem, isso porque as pessoas sempre investigaram a própria prática, com o intuito de melhorá-la, o que já ocorria na Grécia antiga com os empiristas que usavam um ciclo de pesquisa-ação. Ainda, segundo o autor, a pesquisa-ação foi aplicada em diferentes áreas e, na educação ela é vista como uma estratégia para professores e pesquisadores aprimorarem seu

ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos.

Para Engel:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, P.182).

Esta pesquisa vem ao encontro da necessidade de refletir sobre a prática em sala de aula. Lembramos que são inúmeras as atividades que muitas vezes o professor precisa assumir, mas que não são sua função, como, por exemplo, o papel de agente de saúde, de psicólogo, de mediador em situações de conflito e violência, tanto na escola como no âmbito familiar, sendo que este se reflete na dificuldade da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, quando nos deparamos com conceitos inoperantes, apresentados no livro didático, percebemos que faltam subsídios teóricos para fundamentar nossas expectativas frustradas ou dúvidas.

Consideramos que este trabalho apresenta estudos etnográficos qualitativos, pois estamos em contato com os alunos, o que nos permite entender a vivência escolar e possibilita análise mais detida dos dados.

### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A coleta de dados e aplicação da proposta didática foi realizada no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, localizado na região central do município de Cascavel (PR). Segundo informações disponibilizadas no site do colégio (<http://www.csceleodoropereira.seed.pr.gov.br>), o estabelecimento foi a primeira instituição escolar do município, sendo fundado em 1932 – quando funcionava na igreja da localidade - e reconhecido como grupo escolar pelo governo somente em 1947. Desde 1994 trabalha com a proposta pedagógica da não reprovação, assumida por toda a comunidade escolar e efetivada na prática docente. Tal proposta está ancorada em quatro eixos fundamentais: seriedade e compromisso; participação; assiduidade e família na escola.

No período de realização da pesquisa o colégio oferecia Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Ensino Especializado e Individualizado a Deficientes

Visuais e Auditivos, Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática e Sala de Recursos para os alunos com deficiências neuromotoras, e atendia aproximadamente a dois mil alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Embora o georreferenciamento direcione o aluno para a escola mais próxima de sua residência, há uma grande procura por matrículas nesse colégio e o principal motivo é a localização, que facilita a participação dos pais na vida escolar de seus filhos por estarem próximos, caso seja solicitada sua presença durante o horário de trabalho. Mesmo o período noturno aponta esta preferência porque a maioria dos alunos cumpre dupla jornada, trabalhando durante o dia e estudando à noite. A escola também é procurada pelas famílias que migram de outros estados, pois têm preferência nas matrículas conforme determinação da Secretaria Estadual de Educação, fato que contribui para a formação de um público heterogêneo e multicultural. O estabelecimento também oferece o ensino de línguas estrangeiras (espanhol, italiano e mandarim) para toda a comunidade escolar (<http://www.csceleodoropereira.seed.pr.gov.br>).

O espaço educacional conta com anfiteatro, biblioteca, laboratório de informática, laboratórios de biologia, de física e de química, duas quadras esportivas cobertas, refeitório, setor administrativo, sala de hora-atividade, sala dos professores e os demais espaços essenciais para o funcionamento da escola.

### 3.2 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Desenvolvemos nosso trabalho com o 9º ano D, do período matutino, composto por 33 alunos sendo 17 meninos e 16 meninas, com a faixa etária média de 14 anos de idade. O contato com a turma já ocorria nas aulas de língua portuguesa desde o ano anterior, quando cursavam o 8º ano. Naquele período, buscamos uma discussão geradora de interesse e que representasse questão polêmica para, a partir da qual, motivar os alunos a produzirem um texto de opinião. Os temas propostos pela turma foram: a legalização do aborto, a descriminalização da maconha, a redução da maioridade penal entre outras que se apresentavam complexas mesmo para os que as propunham.

Sugerimos que considerassem uma situação mais próxima de sua realidade;

de questões que envolvessem a escola, por exemplo. No momento dessa discussão, a diretora auxiliar entrou na sala de aula para incentivar a turma a votar em seu candidato preferido. Tratava-se da escolha da Garota e do Garoto Eleodoro, consulta que era feita por meio de votação na rede social virtual *Facebook*, sendo que todos poderiam votar quantas vezes quisessem e, assim, eleger aquele e aquela que seriam seus representantes nos eventos sociais que envolvem a escola.

A turma se dividiu entre os que acreditavam ser válida essa votação e os que a julgaram injusta. Vimos, então, a oportunidade para que, por meio de um texto, pudessem expressar suas opiniões.

Nesse primeiro momento, não nos preocupamos com a estrutura do gênero e permitimos que escrevessem livremente o que imaginavam ser um texto de opinião que respondesse à questão: Qual sua opinião sobre o processo de votação para a escolha do garoto e da garota Eleodoro? Como resultado, obtivemos a primeira versão da escrita, sem nossa interferência, conforme os exemplos a seguir. Dentre os 21 textos produzidos, selecionamos 04 (Anexos 01 e 02) para nosso *corpus*:

### **(1) Produção textual/Aluno A**

Garoto e garota Eleodoro

Em minha opinião essa eleição é bem interessante para alguns só que para mim não é muito interessante pois eu não entro nessa competição, porque as vezes muitas amigas e amigos brigam por causa de votos.

E essa eleição não é muito verdadeira pois as pessoas votam muitas vezes em si mesmo e isso faz com que ela ganhe.

Mas não tenho nada contra quem gosta mas eu não sou muito fã.

### **(2) Produção textual/Aluno B**

Garoto e a Garota – Eleodoro

Eu acho que não deveria ter votação on-line, porquê a pessoa que se elege ela vota bastante nela mesma para ganhar.

Porque se a pessoa é popular no colégio, ela ganha porque as pessoas amigas irão votar nela.

E a pessoa que é menos popular ela nunca irá ganhar porque ela é menos popular.

Eu acho que quem deveria escolher a garota e o garoto primavera seria as diretoras porque daí elas iriam ver comportamento, estudo, se era bons alunos e etc.

### **(3) Produção textual/Aluno C**

### Votação on-line

Eu acho que a votação on-line é muito injusta pois a pessoa pode votar quantas vezes quiser, isso é ruim porque uma pessoa pode votar mais de cem vezes, mas pode melhorar dando pra votar apenas uma vez por IP, ou tirar essa votação da internet e fazer uma urna, ou que nem uma votação de vereadores, prefeitos, presidentes e os candidatos.

#### **(4) Produção textual/Aluno A**

### Votação on-line

Na minha opinião o garoto e a garota Eleodoro deveria ser um aluno bom ao contrário de algum aluno popular que pode ser o pior da classe.

Quem merece representar um colégio é um aluno dedicado, bom e inteligente, a votação on-line eu acho que não é justa pois as pessoas vão lá e votam só nos populares, e os bons alunos que se esforçaram e foram lá com toda vontade acabam perdendo por votação injusta.

Considerando que o assunto tratado era vivenciado diretamente pelos alunos, seria de esperar que usassem modalizadores espontaneamente. Em todos os textos, percebe-se engajamento do produtor. Vejamos que, em (01) há modalizadores de teor epistêmico, como “Em minha opinião” e “eu não sou muito fã”. Em (04), (05) e (06), o modalizador “eu acho” também denuncia engajamento. É possível perceber o grau de engajamento, ou seja, que não há comprometimento efetivo com o que é dito, pois o uso do futuro do pretérito em (02) e (04) “não deveria”; “deveria”, comprova que o enunciador tem dúvidas com relação à ação a ser realizada como proposta de solução ao problema.

A análise geral revela que foram muitos os problemas apresentados nos textos dos alunos: estrutura truncada, carência de ampliação de ideias, descuido com a ortografia, e desconhecimento das regras básicas de pontuação. Não nos ocupamos dessas questões, embora reconheçamos a necessidade de propostas para sanar tais limitações no processo de aquisição da escrita.

Observamos ainda que, com relação à produção textual, o que tem sido proposto por muitos livros didáticos está baseado na teoria da sequência didática proposta por Scheneuwly e Dolz (2004): “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004, p.74). Os autores, afirmam, ainda, que “a escola é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos”. (SCHENEUWLY;

DOLZ, 2004, p.74).

Na prática, tornar as produções textuais dos educandos situações autênticas em seu cotidiano é um desafio. Parece exigir, na maioria das vezes, que o aluno reproduza um determinado gênero respeitando as principais características, sem descuidar da ortografia e da norma padrão da língua portuguesa e sem atentar para a importância da escolha dos elementos linguísticos que serão utilizados.

Essas considerações exigiram que a proposta didática fosse elaborada para contribuir com a mudança desse panorama, isto é, pretendíamos ensinar aos alunos os efeitos de sentido provocados pelos elementos modalizadores em um texto, a fim de praticarem a leitura e a produção textual de modo mais eficiente, mas não poderíamos continuar com a prática, que muitas vezes ocorre na escola, a qual não promove a circulação dos textos além da sala de aula.

Um fator que pode ser fundamental na aproximação dos estudos desenvolvidos na academia e a formação de professores do ensino básico são as propostas didáticas efetivamente aplicadas e analisadas. Muitas vezes, em cursos de formação, professores são aproximados de teorias de um modo ainda muito distante da realidade em sala de aula. A isso ainda é necessário somarem as dificuldades contemporâneas de “conquistar” o aluno, de fazê-lo interessar-se verdadeiramente pela língua portuguesa e suas peculiaridades.

Para Riolfi et al (2014):

Precisamos refletir sobre nossos modos de ação e suas consequências na esfera pedagógica. Na escola atual, um modelo é substituído por outro com pouca reflexão. Muitas vezes, até mesmo ações de bons resultados são substituídas. No mundo “desbussolado”, é necessário manter uma vigilância dos resultados de nossos atos e não perder de vista os elementos importantes e indispensáveis ao ensino da Língua Portuguesa. (RIOLFI et al.2014, p.9 grifos das autoras).

Selecionado o *corpus*, desenvolvemos nossa pesquisa conforme descrição a seguir:

Análise do livro didático utilizado pela turma a fim de se conhecer o conceito de frase repassado;

Análise do conceito de frase constante das gramáticas disponíveis na escola para uso do professor;

Leitura de autores que tratam o conceito de modalização;

Elaboração da proposta didática (ANEXO 03);

Aplicação da proposta didática;

Análise de resultados.

É importante relatar que nosso trabalho teve início ao final do segundo semestre de 2013, período em que ingressamos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras e realizamos a coleta de dados. Os quatro primeiros passos da pesquisa foram realizados no período entre novembro de 2013 a março de 2014. A aplicação da proposta didática ocorreu conforme relatamos na sequência. Apresentamos as atividades desenvolvidas com comentários e sugestões.

#### 4 ENSINO DO USO DA MODALIZAÇÃO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

De forma a cumprir o objetivo geral desta pesquisa, traçamos encaminhamentos descritos nesta parte e que, assim entendemos, devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem no contexto específico da sala de aula.

Em 29 de abril de 2014, estabelecemos novo contato com a turma que estava então cursando o 9º ano do ensino fundamental. Realizamos observação participante em que explicamos nossos objetivos: conhecer expressões modalizadoras do discurso; analisar o papel dos elementos modalizadores no texto; produzir um comentário *on-line* com uso de elementos modalizadores.

Buscando interagir por meio do uso das tecnologias, fizemos a proposta de criação de um “blog da turma”, o que foi prontamente rejeitado pela maioria, por se tratar de um espaço de interação, segundo eles, não mais acessado. Propuseram o aplicativo *WhatsApp*<sup>14</sup>, que é usado amplamente pelos adolescentes que possuem aparelho de telefone celular com acesso à internet. Por dificultar o armazenamento e impressão de arquivos, este aplicativo não poderia ser utilizado. Concluímos, então, que seria viável a criação de um grupo da turma na rede *Facebook*, na qual a maioria já possuía uma conta e os que não possuíam poderiam criá-la facilmente com autorização dos pais ou responsáveis. A interação por meio da rede social teve o intuito de estabelecer contato com o aluno fora do ambiente escolar para propor atividades que podem ser realizadas como lição de casa a fim de que percebam que a *internet* pode ser uma importante ferramenta para aquisição do conhecimento.

Ao propor este trabalho, não podemos garantir que o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação promova ou melhore a aprendizagem, pois estaríamos desconsiderando o fato de que, muitas vezes,

---

<sup>14</sup>WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone, e Nokia e sim, esses telefones podem trocar mensagens entre si! Como o WhatsApp Messenger usa o mesmo plano de dados de internet que você usa para e-mails e navegação, não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio. Disponível em [http://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](http://www.whatsapp.com/?l=pt_br) Acesso em 20 jul. 2014.

atribuímos a esse uso um potencial inovador e transformador que não ocorre na sala de aula. Não ocorre quando o contexto no qual é utilizado não favorece a exploração desse potencial. O que propomos é a tentativa de criar um contexto que propicie o uso das TIC de modo que expectativa e resultado não apresentem um alto grau de defasagem.

Coll, Mauri e Onrubia (2010), ao analisarem o impacto das TIC na educação formal e escolar, afirmam:

São, portanto, os *contextos de uso* – e, no marco desses contextos, a finalidade ou finalidades perseguidas com a incorporação das TIC e os usos efetivos que professores e alunos venham a fazer dessas tecnologias em escolas e salas de aula – que acabam determinando seu maior ou menor impacto nas práticas educacionais e sua maior ou menor capacidade para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p.66-67 grifos dos autores).

No decorrer do mês de maio, concluímos a elaboração da proposta didática (ANEXO 03) e planejamos com a professora regente da turma o calendário de aplicação. Em 03/06/14, criamos o grupo no *Facebook* (com a inclusão de todos os alunos e a professora regente de língua portuguesa da turma) e iniciamos uma tentativa de promover a participação dos educandos nas questões propostas para discussão. Uma aluna sugeriu que discutíssemos a Copa da **FIFA** no Brasil ou as eleições presidenciais, e conseguiu o apoio de cinco colegas. Mais de vinte colegas visualizaram o comentário, mas, não se posicionaram contrários ou favoráveis. A leitura das publicações exibidas na imagem a seguir deve ser procedida de baixo para cima, tendo em vista que as postagens mais recentes é que aparecem primeiro:

**Figura04 – Imagem demonstrativa de tentativa de interação com alunos**



9 ano D - Modalizadores do Discurso

**Juliane Granata**  
3 de junho de 2014

Ola tomei a liberdade de escrever aqui o que eu acho legal nós abordarmos no nosso grupo o assunto da copa e das eleições pois são os assuntos mais comentado no momento  
O que vocês acham ?

Descurtir · Comentar

Você, Raffa Ceccatto, Duda Collet, Hadrien Lucas e outras 2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 29

**Dayane Mazzola** Acho legal  
3 de junho de 2014 às 21:44 · Curtir · 1

**LUTO** Hadrien Lucas Tbm acho legal.  
3 de junho de 2014 às 21:59 · Curtir · 2

Escreva um comentário...

**Jaqueline Pizzi Melchior**  
3 de junho de 2014 · Editado

Olá galera!  
Quando nossa equipe estiver completa iniciaremos os trabalhos. Fiquem tranquilos porque será bem legal! Vocês vão aprender coisas importantes e muito úteis para ajudá-los no ano que vem, quando vocês estiverem lá no Ensino Médio. Por enquanto se quiserem se manifestar dando um oi ou falando sobre suas expectativas, fiquem à vontade.

Curtir · Comentar

Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

A partir dessa sugestão, publicamos no grupo uma charge alusiva à Copa do Mundo de Futebol, que em 2014 ocorreu no Brasil, para que os alunos produzissem comentários. Apenas uma aluna procedeu ao comentário. Outras questões, como o racismo, foram abordadas, mas, somente houve participação efetiva da mesma aluna com a manifestação de concordância por parte de alguns colegas. Embora solicitássemos a opinião dos alunos, apenas houve indicação de que haviam visualizado<sup>15</sup> e às vezes optavam por “curtir”<sup>16</sup> o que, neste ambiente, não pode ser avaliado como uma concordância do aluno, pois não se sabe ao certo se ele pensa daquela forma, se considerou o comentário interessante ou apenas quis demonstrar certo interesse pela publicação do professor.

Entretanto, a criação do grupo na rede social foi útil para a aproximação com a turma. Quando retornamos à sala de aula em 14/07/2014, fomos bem recebidos e os alunos se sentiam à vontade com nossa presença. Nesta primeira etapa, foram

<sup>15</sup> Na rede social Facebook é possível saber que membros do grupo visualizaram a informação publicada. Muitas vezes o usuário somente visualiza e não se manifesta por meio de comentário ou acionando a opção curtir.

<sup>16</sup> Curtir na rede social Facebook pode ter muitos sentidos. Os membros podem ter gostado do conteúdo publicado, podem ter apenas desejado demonstrar de forma explícita que prestaram atenção ou apenas podem optar por curtir para parecer que estão interessados.

ministradas sete aulas conforme o objetivo de conhecer expressões modalizadoras do discurso e analisar o papel dos modalizadores como forma de indicar engajamento ou imposição.

Tomamos como exemplo o comentário efetuado por um dos membros do nosso grupo virtual e reproduzimos uma cópia para cada aluno para acompanhamento da exibição em slide:

**Eu acredito que** a copa **traria** um enorme benefício para o Brasil. Afinal, o Brasil é repleto de pontos turísticos e lugares incríveis. Porém, **acredito que** para isso o país **precisaria** de uma preparação maior. Não adianta fazer bonito no estádio e deixar o resto em pedaços. Além disso, o país **deveria** melhorar para quem vive aqui, não para quem vem de fora. O turismo é importante sim, mas turista vem para visitar, não para morar. O brasileiro vai pagar estádio para ver um jogo. E depois? **Eu acredito que** o país **deveria** investir primeiro em melhorar saúde, educação, transporte, segurança, etc. Para depois trazer um evento como esse. O **pior** é que logo após a Copa vêm as Olimpíadas... (Grifos nossos - Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/> Acesso em 07 Mai 2015

As palavras em destaque são elementos modalizadores e revelam o posicionamento do produtor do enunciado. Explicamos que os modalizadores podem ser palavras de diferentes classes gramaticais ou expressões que acarretam a forma como o produtor do texto se pronuncia diante do que está dizendo. Na citação acima, tanto “Eu acredito que” quanto “traria”, revelam, por exemplo, e respectivamente, uma crença e uma possibilidade. Os próprios tempos verbais apresentam efeitos de sentido diferentes: o futuro do pretérito, por exemplo, lança dúvidas sobre a ação. E, se substituíssemos o adjetivo *pior* pelo adjetivo *melhor*, teríamos ironia.

Para auxiliar a tentativa de ensinar aos alunos o funcionamento da modalização, e que esta ocorre em diferentes gêneros, que eles já conhecem, não apenas em artigos de opinião, apresentamos exemplos de receita culinária, gênero discursivo pautado na utilização do modo imperativo do verbo: neste caso, exige-se que o interlocutor siga suas instruções, se deseja ter um bom resultado.

Optamos por não usar com os alunos os termos, “epistêmico” e “deôntico”. A percepção do efeito de sentido causado pelos verbos no modo imperativo, no gênero receita culinária auxiliou nossa explicação de que tais elementos acenavam

para o que deve ser feito, ou seja, a modalização estava no eixo da conduta, o enunciador fazia uma imposição de seu discurso. Um aluno percebeu e comentou que, se o “modo de fazer” da receita fosse alterado, o resultado seria diferente, poderia não dar certo.

Outro gênero apresentado aos alunos foi previsão do tempo, que circula na esfera jornalística e, geralmente, acomoda vocábulos ou expressões de teor de baixo índice de certeza, como em “*Pode* chover na tarde de hoje” ou “*Poderá* chover nas próximas horas”. Conversamos com a turma sobre seu conhecimento prévio do gênero previsão do tempo. Questionamos se este tipo de informação era sempre assertiva ou poderia ser apresentada de forma atenuada. Os alunos concluíram que as previsões são dadas sempre com muita cautela, pois não se pode prever com precisão se irá chover. Propusemos a leitura de um exemplar deste gênero para identificação dos trechos assertivos e aqueles em que há modalização indicativa de atenuação.

Ficou claro para os alunos que o indicativo de baixo engajamento decorre da fonte de informação que são os institutos de meteorologia, os quais, embora lidem com alta tecnologia para previsão das condições atmosféricas, deparam-se, segundo o meteorologista e pesquisador do Simepar (Sistema Meteorológico do Paraná), Leonardo Calvetti, com a Teoria do Caos, segundo a qual “em certos momentos a atmosfera apresenta comportamento caótico, ou seja, não previsível pelos sistemas conhecidos pelo estado da arte da ciência atual.”<sup>17</sup> Também explicamos que se trata de um desafio para a meteorologia compreender e computar as incertezas da atmosfera de modo a produzir previsões do comportamento futuro do clima sobre determinada região.

Depois dessas explicações, solicitamos aos alunos que inserissem elementos modalizadores nos exemplos de previsão do tempo que tinham em mãos, como forma de modificá-la, garantindo-lhe um maior grau de engajamento com a informação. Ao questionarem que elementos seriam esses, explicamos que deveriam usar palavras ou expressões que possibilitassem a seus leitores ter certeza da previsão do tempo, ou seja, o texto precisaria ter palavras que confirmassem isso. Selecionamos, para exemplificar aqui, os seguintes enunciados

---

<sup>17</sup> Disponível em [www.simepar.br/simeparemtempo](http://www.simepar.br/simeparemtempo). Acesso em 09 mar 2015

então produzidos: “certamente choverá na tarde de hoje”, “haverá chuva nas próximas horas”, “não chove na tarde de hoje”, “as próximas horas serão de tempo seco”. Esses enunciados revelaram que os alunos foram capazes de selecionar algumas palavras ou expressões que contribuem como recursos modalizadores na construção do processo de escrita e se reconheceram como autores de seus textos.

Buscando sistematizar o que viram, solicitamos que retomassem as cópias do comentário da colega, exibido em slide; dos exemplares de receitas culinárias trabalhadas nas aulas anteriores e das previsões do tempo, para observação das palavras que haviam sido destacadas. Algumas palavras e expressões foram escritas na lousa e separadas por grau de engajamento:

Alto grau de engajamento	Baixo grau de engajamento
Eu acredito que	traria
Certamente	deveria
Adicione, asse, separe, junte, misture	pode
Serão, haverá	poderá

Essa atividade levou os alunos a perceberem que os modalizadores podem ser de diferentes classes gramaticais e isso contribuiu para despertar a curiosidade em conhecer mais exemplos. Explicamos que a cada texto lido identificaríamos os modalizadores e aos poucos conheceriam os diferentes modos de lexicalização oferecidos pela língua.

É importante que o professor retome nossa fundamentação teórica sempre que haja necessidade de identificar algum elemento modalizador e que tenha consciência que os estudos sobre modalização são recorrentes nas universidades, o que possibilita constante atualização do conhecimento.

Como introdução à próxima atividade, conversamos com a turma sobre a fonte que é o *Observatório da Imprensa*<sup>18</sup>, já citado anteriormente neste trabalho. Indicamos no quadro seu site, [www.observatoriodaimprensa.com.br](http://www.observatoriodaimprensa.com.br), e explicamos que funciona como um fórum permanente em que os usuários da mídia – leitores, ouvintes, telespectadores e internautas – podem manifestar-se e participar ativamente e que foi dele que extraímos o texto a seguir:

---

<sup>18</sup> As citações do jornal Observatório da Imprensa referem-se à sua versão on-line.

## Texto 01

### É preciso aprender a ler

Por Melissa Bergonsi em 01/07/2014 na edição 805

Os estudos do professor, pesquisador e jornalista Luiz Gonzaga Motta que se debruçam sobre a análise crítica da narrativa jornalística oferecem caminhos técnicos e científicos que permitem desvendar a intencionalidade dos textos de imprensa. Permitem trazer à tona o conteúdo subjetivo encoberto pela aparente objetividade do texto jornalístico. Isso significa dizer e assumir que a narrativa jornalística diz muito mais para o leitor do que ele imagina estar realmente lendo. Servem, portanto, como instrumento para demonstrar como o mau humor generalizado da grande mídia com o Brasil, personalizado no Partido dos Trabalhadores e na presidente da República, Dilma Rousseff, culminou como incentivo para que a torcida que estava na Arena Corinthians para o jogo de abertura da Copa do Mundo 2014 proferisse palavrões e xingasse em coro a presidente do Brasil para que o mundo todo pudesse ver e ouvir.

Mais que isso. O discurso dos grandes jornais não apenas serviu, mas continua servindo como incentivo a atitudes despropositadas. Um exemplo a ser examinado é a manchete do jornal *Folha de S.Paulo* de 13 de junho: “Brasil abre a Copa com gol contra, virada e vaia Dilma”. O mau humor é o de sempre. Atente que a *Folha* opta por abrir a frase com “Brasil” e não seleção, ou time. Afinal, Brasil é país, é nação, lugar de morada de mais de 200 milhões de pessoas e não um conjunto de jogadores de futebol. A frase ainda liga imediatamente “Brasil” a “gol contra”: Brasil falha, é o que primeiro grita a manchete. Mas, um suspiro de positividade aparece em “virada”. A seleção abriu o placar com um gol contra de Marcelo, virou e venceu por um placar de 3×1. “Virada” foi apenas o suspiro para o grande arremate: “(...) e vaia Dilma”. Oras, o significado do verbo “vaia” é um. O de “xingar” é outro. De acordo com as técnicas consagradas do jornalismo e as regras vociferadas pelos manuais de redação, o fato mais marcante e chamativo é o que deve ser escolhido. Entre vaia e xingar, qualquer jornalista optaria por destacar o xingamento (se não houvesse espaço para os dois). Mas, por algum motivo, a *Folha* escolheu “vaia” e, assim, minimizou o fato que correu mundo afora e deixou com vergonha os mais sensatos. Será que a escolha do verbo “xingar” poderia dar à presidente Dilma Rousseff um papel de vítima no episódio fazendo os leitores questionarem a atitude? Quem sabe. É uma opção para análise de cunho político.

#### Carência irresolvida

Para finalizar, voltemos à opção da *Folha* de usar “Brasil” em vez de “seleção”. Basta cortar o miolo da manchete para ler: “Brasil (...) vaia Dilma”. Uma escolha que possibilitou ao jornal misturar política, partidarismo e futebol.

E, assim, recorreremos mais uma vez aos estudos do professor Motta que, agora, em sua mais recente pesquisa, investiga qual a visão de Brasil, qual a identidade nacional criada pelos textos da grande imprensa brasileira, especificamente por meio da cobertura

política, na cabeça dos seus leitores, nós brasileiros. Para o pesquisador, a cobertura política dos grandes jornais é centrada nos bastidores, nos conchavos políticos, maltratando uma cobertura mais ampla e contextualizada de o que esses fatos significam para o país que temos e queremos ter. Apesar de a *Folha* ter escolhido “Brasil” em seu título, para o pesquisador, o Brasil não é o grande personagem da narrativa jornalística. Os grandes personagens são os políticos, os partidos e seus conchavos.

O Brasil ainda carece de imprensa que o trate. E os brasileiros precisam aprender a ler o que a imprensa escreve por trás de suas linhas. Sua subjetividade, sua intencionalidade. Caso contrário, a sociedade estará fadada a ser massa de manobra. A xingar Dilmás, a linchar Fabianes, a amarrar pessoas em postes. A diferença entre “vaia” e “xingar” é decisiva. A diferença entre ler e saber ler também. Disponível em: [observatoriodaimprensa.com.br/news/view/\\_ed805](http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed805)  
Acesso 05 jul. 2014

Primeiramente os alunos realizaram uma leitura silenciosa. Ao percebermos que todos tinham concluído, solicitamos voluntários para a leitura em voz alta e muitos alunos se dispuseram. A cada parágrafo lido, realizávamos uma pausa para possíveis questionamentos ou comentários. Este momento foi bastante produtivo, pois houve um envolvimento da turma. Muitos se manifestaram enquanto outros ouviam atenciosamente o que se comentava. Ficou confuso para a turma o intertítulo “Carência irresolvida”, pensaram, inclusive, que se tratava de um novo texto. Então, explicamos que essa é uma característica dos textos do *Observatório da Imprensa*, isto é, todos os textos apresentam um título que aponta a temática mais geral e intertítulos que separam o texto em blocos. Nesse bloco, o produtor do texto se referia à carência, à necessidade de uma imprensa que cumprisse com seu verdadeiro papel e não o que se tem lido. A forma como conseguimos desenvolver este momento de leitura com a turma ratificou o que é afirmado por Leffa (1996):

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFFA, 1996, p.18).

O autor também acredita que ler é interagir com o texto, a compreensão do mesmo por parte do leitor somente ocorrerá se houver afinidade entre eles, ou seja, além das competências fundamentais para a realização da leitura, o leitor precisa possuir a intenção de ler. (LEFFA, 1996, p.17). Sabemos que muitas vezes o aluno está desmotivado para a leitura e não a realiza de forma silenciosa como pede o

professor. Ao propor a leitura em voz alta, tínhamos a intenção de provocar o aluno e tornar a discussão interessante para ele. É importante destacar para o educando que os questionamentos fazem parte do processo de construção do conhecimento. Não compreender uma palavra e até mesmo as intenções do autor de um texto é situação perfeitamente normal que pode ser resolvida quando exposta ao professor.

Cessados os questionamentos sobre o texto, pedimos que, em dupla, os alunos analisassem os seguintes aspectos:

- a) O que o título apresenta como tema?
- b) Como esse tema é apresentado e quais recursos linguísticos chamaram sua atenção?
- c) Qual o impacto causado pelas escolhas dos recursos mencionados no item acima?

Apesar da orientação para que trabalhassem em duplas, os alunos sempre acabam trocando informações com outros pares. Isso, muitas vezes, torna o trabalho realizado de modo coletivo. Os alunos questionaram as palavras e expressões “aparente”, “mau humor” e “mais sensatos”, as quais, segundo eles, mostram certo descontentamento da autora. Além disso, observaram que o tempo verbal predominante é o presente do indicativo, o que revela convicção do locutor com relação ao que diz. No dia seguinte, entregamos aos alunos o texto do dia anterior, modificado pela inserção de modalizadores. Informamos que deveriam perceber e analisar os efeitos de sentido provocados por essa alteração. O texto adaptado foi entregue aos alunos sem destaque dos modalizadores. Foi necessário que eles mesmos localizassem-nos para sondagem do quanto haviam assimilado. Destacamos tais elementos apenas no nosso material, conforme transcrito a seguir:

### **É preciso aprender a ler (adaptado para esta aula)**

**Com certeza**, os estudos do professor, pesquisador e jornalista Luiz Gonzaga Motta, voltados para a análise crítica da narrativa jornalística, oferecem caminhos técnicos e científicos que permitem, **obviamente**, desvendar a intencionalidade dos textos de imprensa. Permitem, **possivelmente**, trazer à tona o conteúdo subjetivo encoberto pela aparente objetividade do texto jornalístico. Isso, **certamente**, significa dizer e assumir que a narrativa jornalística deve repassar muito mais para o leitor do que ele imagina estar realmente lendo. **Pode ser** afirmado que servem, portanto, como instrumento para demonstrar como o mau humor generalizado da grande mídia com o Brasil, personalizado no Partido dos

Trabalhadores e na presidente da República, Dilma Rousseff, culminou, **de forma evidente**, como incentivo para que a torcida, que estava na Arena Corinthians para o jogo de abertura da Copa do Mundo 2014, proferisse palavrões e xingasse em coro a presidente do Brasil para que o mundo todo pudesse ver e ouvir.

Mais que isso. O discurso dos grandes jornais não apenas **deve ter servido**, mas continua servindo como incentivo a atitudes despropositadas. **Pode-se** tomar um exemplo a ser examinado: a manchete do jornal *Folha de S.Paulo* de 13 de junho: “Brasil abre a Copa com gol contra, virada e vaia Dilma”. O mau humor é o de sempre. Atente que a *Folha* opta por abrir a frase com “Brasil” e não seleção, ou time. Afinal, Brasil é país, é nação, lugar de morada de mais de 200 milhões de pessoas e não um conjunto de jogadores de futebol. A frase ainda liga imediatamente “Brasil” a “gol contra”: Brasil falha, é o que primeiro grita a manchete. Mas, um suspiro de positividade aparece em “virada”. A seleção abriu o placar com um gol contra de Marcelo, virou e venceu por um placar de 3x1. “Virada” foi apenas o suspiro para o grande arremate: “(...) e vaia Dilma”. Oras, o significado do verbo “vaia” é um. O de “xingar” é outro. **Devemos observar** que, de acordo com as técnicas consagradas do jornalismo e as regras vociferadas pelos manuais de redação, o fato mais marcante e chamativo é o que deve ser escolhido. **É evidente** que, entre vaia e xingar, qualquer jornalista optaria por destacar o xingamento (se não houvesse espaço para os dois). Mas, por algum motivo, a *Folha* escolheu “vaia” e, assim, **provavelmente**, minimizou o fato que correu mundo afora e deixou com vergonha os mais sensatos. Será que a escolha do verbo “xingar” poderia dar à presidente Dilma Rousseff um papel de vítima no episódio fazendo os leitores questionarem a atitude? Quem sabe. **É preciso entender** que se trata de uma opção para análise de cunho político.

### **Carência irresolvida**

Para finalizar, voltemos à opção da *Folha* de usar “Brasil” em vez de “seleção”. Basta cortar o miolo da manchete para ler: “Brasil (...) vaia Dilma”. **Com certeza**, trata-se de uma escolha que possibilitou ao jornal misturar política, partidarismo e futebol.

E, assim, **podemos** recorrer mais uma vez aos estudos do professor Motta que, agora, em sua mais recente pesquisa, investiga qual a visão de Brasil, qual a identidade nacional criada pelos textos da grande imprensa brasileira, especificamente por meio da cobertura política, na cabeça de seus leitores, nós brasileiros. Para o pesquisador, a cobertura política dos grandes jornais é **apenas** centrada nos bastidores, nos conchavos políticos, maltratando uma cobertura mais ampla e contextualizada de o que esses fatos significam para o país que temos e queremos ter. Apesar de a *Folha* ter escolhido “Brasil” em seu título, para o pesquisador, o Brasil não é o grande personagem da narrativa jornalística. Os grandes personagens são **claramente**, os políticos, os partidos e seus conchavos.

O Brasil ainda carece muito de imprensa que o trate. E os brasileiros precisam aprender a ler o que a imprensa escreve por trás de suas linhas. Sua subjetividade, sua intencionalidade. Caso contrário, **certamente** a sociedade estará fadada a ser massa de manobra. A xingar Dilmãs, a linchar Fabianes, a amarrar pessoas em

postes. A diferença entre “vaiar” e “xingar” é decisiva. A diferença entre ler e saber ler também.

A dinâmica de se trabalhar em duplas permitiu que as palavras inseridas no texto fossem identificadas. Ao questionarmos qual efeito de sentido as escolhas linguísticas provocaram, surgiram comentários do tipo: “parecia que a autora tinha mais certeza do que estava falando”; “ela não gostou de ler a reportagem da Folha de São Paulo porque ela achou mal feita, não falaram a verdade”; “parecia que ela estava brava com quem escreveu o texto”. A partir disso, conversamos com os alunos sobre o grau de engajamento do produtor deste texto, esquematizando novamente na lousa as palavras que eles destacaram. Explicamos que, ao produzirmos um texto oral ou escrito, usamos expressões que podem sugerir o nosso ponto de vista - reforçando-o ou atenuando-o. Essas expressões são chamadas de **expressões modalizadoras**. Elas podem ser constituídas por verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, adjetivos etc. Dissemos aos alunos que é interessante perceber o uso desses dispositivos e considerá-los na hora de analisar o texto.

Para finalizar a primeira etapa de nosso trabalho, apresentamos à turma trechos (abaixo transcritos) retirados de dois textos produzidos pelo jornalista Luciano Martins Costa, e publicados no *Observatório da Imprensa*:

### **Recorte 1**

#### **A bola e as urnas, tudo a ver**

Por **Luciano Martins Costa** em 03/07/2014 na edição nº 805

O Instituto Datafolha conclui que o ambiente festivo da Copa do Mundo melhora as chances de reeleição da presidente Dilma Rousseff. Os dados coletados na última pesquisa de intenção de voto, publicados na quinta-feira (3/7), mostram basicamente uma interessante oscilação no humor do eleitorado, mas demonstram principalmente que essa volatilidade do espírito afeta escolhas importantes. Eis aí uma oportunidade de ouro para a imprensa.

Na primeira página da *Folha de S. Paulo* é apresentado em destaque o gráfico que mostra a intenção de voto para presidente da República, onde Dilma Rousseff (PT) aparece com 38%, Aécio Neves (PSDB) tem 20% e Eduardo Campos (PSB) conta com 9%. Ao lado, três textos curtos acrescentam que 76% das pessoas consultadas desaprovaram os xingamentos à presidente na abertura da Copa do Mundo, 60% afirmaram que a organização do Mundial no Brasil provoca orgulho e 65% disseram que os protestos durante a Copa causaram vergonha.

Num resumo superficial, pode-se dizer que o futebol afeta diretamente a política, e que o brasileiro tende a mostrar mais satisfação com o contexto geral do País quando uma paixão nacional

como o jogo da bola oferece motivo para contentamento. As multidões de turistas que se movimentam atrás de suas equipes têm produzido nos brasileiros uma sensação esfuziante de pertencimento, de integração com o resto do mundo, a que a maioria dos cidadãos não tem acesso em suas duras rotinas. [...]

Disponível em: [observatoriodaimprensa.com.br/news/view](http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view) Acesso em 10 jul. 2014

## Recorte 2

### **Imprensa transfere o peso da derrota para Brasília**

Por **Luciano Martins Costa** em 10/07/2014 na edição nº 806

[...] Essa é uma das lições que se pode extrair da cobertura que se segue ao desastre futebolístico do Mineirão. O noticiário e o opiniário agasalhados pelos jornais desta quinta-feira (10/7) nos apresentam o padrão que deverá balizar o jornalismo brasileiro após a vexaminosa derrota da seleção nacional para a equipe da Alemanha.

Baixada a poeira da decepção, quando as redes sociais extravasam em ironias e anedotas a capacidade dos brasileiros de superar a tristeza com bom humor, eis que a imprensa resolve abrir sua caixa de maldades. Não, os textos não condenam liminarmente os principais responsáveis pelo fiasco dentro de campo: os jornais tratam de transferir o peso da derrota para Brasília.

Editoriais e artigos, diretamente, tentam fazer a conexão entre o fracasso da equipe de Luiz Felipe Scolari e a disputa eleitoral, buscando uma relação entre política e futebol que de alguma maneira vincule o governo federal ao frustrado projeto do hexacampeonato.

A referência mais explícita está na manchete do *Estado de S. Paulo*: “Dilma tenta se descolar do fracasso da seleção”, diz o título no alto da primeira página. A frase afirma que há um vínculo a priori entre o futebol e o campo da política.

Ora, se existe esse vínculo, convém que a imprensa esclareça ao público em que grupo político se alinham o presidente da CBF, José Maria Marin, seu sucessor, Marco Polo Del Nero, o coordenador técnico da seleção, Carlos Alberto Parreira, e o técnico Scolari.

Discursos de campanha, frases de efeito e oportunismo caracterizam todas as disputas eleitorais. O problema é o que a imprensa faz com tais manifestações. No caso, claramente, os jornais resguardam os outros candidatos e expõem junto à foto da vergonhosa derrota no futebol a imagem da presidente da República. [...] Disponível em: [www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view) Acesso em 10 jul. 2014.

Solicitamos a leitura silenciosa e, na sequência, procedeu-se à leitura em voz alta por alunos voluntários, e, a cada parágrafo, foi proposta pausa para questionamentos. O interesse dos alunos pelos textos propiciou melhor interpretação, mas as perguntas foram relativas ao significado das palavras “oscilação”, “volatilidade”, “esfuziante”, “liminarmente” e da expressão “a priori”.

Avaliamos que esse momento pode ser mais bem aproveitado para promoção do uso do dicionário por parte dos alunos.

Bolzan e Durão (2011) afirmam que “o uso do dicionário em sala de aula pode se constituir como fonte de desenvolvimento integral do aluno.” (BOLZAN; DURÃO, 2011, p.182). As autoras comentam a preocupação do governo brasileiro com resultados de exames nacionais e internacionais como a Prova Brasil e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e a ação governamental que incluiu obras lexicográficas entre os materiais didáticos no contexto do planejamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2002:

Com essa medida, o PNLD, além de retomar o valor pedagógico de gramáticas e dicionários, propondo remodelá-los da forma mais próxima possível das situações e demandas do ensino e aprendizagem formais, também induziu à inclusão da consulta a dicionários como objeto de ensino e aprendizagem escolar. (BOLZAN; DURÃO, 2011, p. 183).

Portanto, é necessário tornar uma prática frequente nas aulas de língua portuguesa o uso dos diferentes títulos de dicionários disponíveis nas bibliotecas, os quais chegam à escola acompanhados da obra *Dicionários em Sala de Aula*<sup>19</sup>, elaborada por Rangel e Bagno (2009), para explicar os variados serviços que um dicionário pode prestar e para sugerir atividades que podem ser desenvolvidas.

Embora tivéssemos conhecimento e prática com este material, não utilizamos o dicionário na aplicação da proposta didática e as palavras foram explicadas oralmente aos alunos. Embora estruturada em forma de diálogo e considerando o conhecimento prévio dos alunos para construir o conceito e compreender o sentido de cada vocábulo no texto, acreditamos que a explicação oral é validada, ainda mais no momento em que se apresenta também o encaminhamento de uso do dicionário para que o aluno se certifique da explicação dada pelo professor.

Mesmo sendo nossa intenção trabalhar com o comentário *on-line* como atividade a ser cumprida em forma de lição de casa, tínhamos a intenção de realizar a primeira produção na escola. Entretanto, foi necessário adaptar o gênero comentário *on-line* tendo em vista a indisponibilidade de uso da sala de informática

---

<sup>19</sup>Disponível também em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf) Acesso em 01 jul. 2015.

do colégio<sup>20</sup> por problemas técnicos nesse dia. Solicitamos que escrevessem e nos entregassem um parágrafo em que expressassem opiniões sobre o tema, conforme o seguinte comando: *Em sua opinião, os resultados do futebol podem interferir nos resultados das urnas? Procure usar elementos modalizadores para marcar seu posicionamento.*

Dentre as trinta produções entregues, elegemos seis, julgadas, representativas do uso de modalizadores pelos alunos:

- (1) (1.1) **Eu acredito que** sim, porque a presidenta gastou milhões construindo o estádio e falou que tudo iria melhorar se o Brasil ganhasse.  
E como o Brasil não ganhou nada vai mudar, (1.2) **pode ser** que algumas pessoas pensem que ela fez uma ótima coisa, (1.3) **mas eu acho que não**.

Em (1.1) o posicionamento é marcado por meio de um verbo de atitude proposicional, “acredito”, somado a uma explicação, “porque a presidenta gastou milhões”, que está vinculada à causa “como o Brasil não ganhou”. O uso da modalização epistêmica “pode ser” (1.2) permite o encaixe da proposição “que algumas pessoas pensem que ela fez uma ótima coisa” e posteriormente a contraposição (1.3) “mas eu acho que não”.

No enunciado (2), temos:

- (2) Bom eu (2.1) **não sei se** haverá uma grande interferência mas (2.2) **com certeza** muitos brasileiros vão mudar sua ideia de voto por causa do resultado da copa e os acontecimentos que ocorreram durante os jogos.

O uso da expressão (2.1) na forma negativa, em primeira pessoa, indica opinião pessoal do produtor do texto no que diz respeito ao fato enunciado, o que, para Neves (2010), constitui modalização epistêmica, na qual o enunciador marca seu comprometimento ou não com a verdade do que é dito. Ele não sabe mensurar o tamanho da interferência que ocorrerá, mas, ao escolher a expressão (2.2), não atenua seu posicionamento ao afirmar que haverá, sim, interferência nas intenções de voto devido os acontecimentos.

---

<sup>20</sup>Apesar de propormos trabalho com uso de tecnologias temos consciência que de acordo com um levantamento com base no Censo Escolar 2013, realizado pela ONG “Todos pela Educação” e divulgado pelo jornal O Estado de São Paulo em 21/07/2014, além da falta de PCs com acesso à internet, algumas áreas ainda sofrem com a baixa qualidade de infraestrutura básica. No Norte, por exemplo, 82,9% das escolas públicas não têm banda larga e 23,7% estão sem energia elétrica. No Nordeste, a taxa de escolas que não possuem web de alta velocidade também é consideravelmente expressiva (76,7%). O número de laboratórios de informática é outro ponto em falta na rede pública brasileira – o Centro-Oeste é a região com mais salas específicas para uso do computador (65%), seguida pelo Sul (61,2%), Sudeste (56,3%), Nordeste (34,7%) e Norte (26,4%). (Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,48-das-escolas-nao-tem-computador-para-uso-do-aluno,1531623> Acesso em 01 jun. 2015.

O exemplo a seguir (3), apresenta asseverações que justificam seu posicionamento marcado por um verbo de significação plena, indicador de opinião (3.1):

- (3) Com base nas manchetes publicadas e no efeito que elas causam, (3.1) **acredito que** algumas pessoas serão influenciadas, alterando o resultado das urnas.

Da mesma forma, o enunciado (4)

- (4) (4.1) **Eu acredito que** os resultados dos jogos da copa do mundo (4.2) **podem** interferir os resultados das eleições mas não é só o resultado isso é só uma desculpa pelas coisas que os presidentes fazem ou deixam de fazer.”

Nesse enunciado, tem-se o comprometimento pessoal do produtor do texto (“eu acredito que”) por meio do verbo “acreditar” na primeira pessoa do singular. Neves (2010) considera que este verbo, ao lado de penso e creio, são modalizadores potenciais quando enunciados em primeira pessoa. O uso do verbo auxiliar modal *poder* (4.2) indica possibilidade e atenua o comprometimento total do enunciador diante do que é dito. Isso não torna o enunciador desacreditado, ao contrário, como lembra Neves (1996):

Diz Kerbrat-Orecchioni (1977) que, confessando suas dúvidas e incertezas, o sujeito enunciador, ao invés de perder, ganha em credibilidade; desse modo, essa confissão constitui uma “astúcia discursiva”, já que, graças a ela o enunciador se beneficia de um crédito de honestidade. (NEVES, 1996, p.183, grifo da autora).

No recorte (5), ao asseverar que sabe (5.1) a falta de hospitais, o produtor do texto nos dá uma assertiva no máximo grau de certeza e se compromete totalmente com o dito; porém, não há marca modal explícita em “não terão nada a ver”.

- (5) Não porque os votos de política não interferem no futebol, (5.1) **sei que** falta hospitais, educação e etc. Mas (5.2) **não terão** nada a ver com o resultado do futebol.

Ele poderia ter marcado seu posicionamento se optasse por: *Certamente não terão nada a ver com o resultado, Acho que não terão nada a ver com o resultado*, afinal, existem diferentes possibilidades de se enunciar um mesmo fato; o usuário da língua é quem decide que elementos linguísticos atendem às suas necessidades.

O enunciado (6) é marcado pela relativização que reforça o posicionamento do enunciador ao escolher uma expressão que revela grau máximo de certeza (6.1) mesmo que o auxiliar modal poder (6.2) imprima possibilidade:

- (6) Pode, pois o Brasil não ganhou, então a Dilma não tem muitas chances de se reeleger, pois os brasileiros também reclamam muito dela, sobre seu trabalho mal feito, e se fosse eu nem votaria de volta pra ela, (6.1) **com certeza** (6.2) **pode** interferir sim.

A análise das ocorrências revelou que o modo de interação provocado pela situação de produção, em que o professor apresenta e discute uma situação e posteriormente solicita posicionamento por meio de um comentário, motiva o aluno a expor opinião marcada por um engajamento que varia entre total, parcial ou nulo. O predomínio de modalizadores epistêmicos pode ter ocorrido em virtude da situação de produção, ou seja, o enunciado solicitava posicionamento, opinião, o que orienta o produtor do texto a se manifestar no eixo da crença.

O entendimento do fenômeno da modalização foi parte fundamental para a segunda etapa da proposta didática de se trabalhar por meio de tecnologias. Nosso intuito ao criar um grupo na rede social *Facebook*, foi também o de interagir interdisciplinarmente e convidar professores das demais disciplinas a participar como coadjuvantes em um espaço no qual os protagonistas são os alunos. Tal convite foi realizado com o consentimento da turma e os professores que aceitaram participar foram os que ministram as disciplinas de Ciências e História, além da professora regente de língua portuguesa. A partir daí nosso contato com alunos ocorreu apenas no ambiente virtual.

Explicamos aos colegas professores que poderiam aliar essa ferramenta ao processo de avaliação de aprendizagem dos alunos que, muitas vezes, em sala de aula se mostram apáticos ou desinteressados e no meio virtual se apresentam mais participativos como na situação apresentada na Figura 05. A publicação por nós escolhida teve o intuito de “preparar” o espaço de interação no sentido de que todos respeitassem as opiniões diferentes das suas. O texto verbal constante da publicação, “Compreender que há outros pontos de vista é o início da sabedoria - Thomas Campbell” tem seu sentido muito bem ilustrado pela imagem que o acompanha, na qual duas pessoas observam um algarismo que está no chão; para uma o algarismo visualizado é o nove (9), para outra, por estar em outra posição, é possível visualizar o seis (6). A forma como a publicação é apresentada leva o leitor a se colocar no lugar do outro, a perceber que existem posicionamentos diferentes do seu e que tal posicionamento está diretamente relacionado à posição que o outro ocupa.

**Figura 05– Imagem demonstrativa de tentativa de interação com os alunos**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

Considerando esse tipo de *affordance*/propiciamento, podemos voltar a nos questionar sobre as características do comentário *on-line* e afirmar que ao postar esse texto acabamos por restringir a livre participação, pois, os alunos perceberam que nesse ambiente seria necessário atender a dois propósitos: emitir um comentário com uso de modalizadores do discurso e respeitar a opinião do colega. Contudo, foi possível observar nos comentários (Figura 06) o uso de modalizadores deônticos que aparentam terem sido usados a fim de confirmar e reforçar o conteúdo da mensagem publicada, conforme transcrevemos para melhor entendimento e exibimos na sequência:

- Comentarista 1:** Temos que respeitar a conclusão dos outros, afinal não pensamos todos iguais...
- Comentarista 2:** A Day está certa **temos que** respeitar a opinião dos outros
- Comentarista 3:** não é apenas respeitar, **devemos** aceitar e ainda juntar com a nossa para formar algo maior
- Comentarista 1:** Maioria das vezes as partes não concordam em se juntar, mas se as pessoas entrassem em acordo, seria interessante juntar as ideias
- Comentarista 3:** é o famoso pensamento fechado, as pessoas tem muito a cabeça fechada, não aceitam coisas novas, preferem ficar no feijão e arroz, que é seguro. Não

pensam que as vezes o novo é melhor, o diferente é bom...

**Comentarista 1:** Corrige ali o pensam\*

**Comentarista 1:** Verdade, concordo

**Figura 06 – Imagem demonstrativa de ação em resposta à *affordance***



Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

Percebe-se que os alunos comentam com maior engajamento deixando de usar apenas os modalizadores epistêmicos que predominaram nas primeiras produções textuais. A ocorrência “temos que” é apontada por Neves (1996), como modalidade deôntica no domínio da obrigação interna, moral, ditada pela consciência. (NEVES, 1996, p.187) fenômeno que se observa também em “devemos”.

Um aspecto interessante a se observar é o surgimento de novas *affordances*/propiciamentos em função da situação retórica, pois elas propiciam novas ações que podem ser comentários ou até mesmo, outras ações como a reação do comentarista 3 ao enunciado do comentarista 1: “Corrige ali o pensam\*”. Inferimos que o comentarista 3 tenha escrito a palavra “pensam” de forma não convencional, desrespeitando alguma regra ortográfica. Ao perceber isso, o comentarista 1 orienta a correção da palavra ao mesmo tempo que usa um modalizador deôntico, pois ao utilizar a forma “corrige” no presente do indicativo, sabemos que para o aluno ela tem valor de imperativo: corrija. É possível observar

na figura 06 que o comentário foi editado, ou seja, o locutor reagiu ao enunciado escrito de seu interlocutor e realizou a correção da palavra. Essa atitude revela uma suspeita que confirmamos mais tarde em uma visita à sala de aula, na qual tivemos a intenção de descobrir que motivos impediam a maioria dos alunos de efetuar seus comentários, pois, percebíamos que muitos apenas visualizavam as publicações. Alguns alunos relataram que não escreviam comentários por “medo de errar”, especialmente no que se refere à ortografia. Essa declaração foi confirmada pela maioria dos que não escreviam seus comentários *on-line* e é apontada por Morais (2010):

No dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. (MORAIS, 2010, p. 26).

Tal situação exigiu que conversássemos com a turma sobre a importância de participar das atividades mesmo com o receio de errar. Lembramos que o *Facebook*, assim como a maioria dos programas de edição de textos, sinaliza a palavra que está escrita incorretamente e que poderiam corrigi-la antes de publicar os comentários. Sugerimos que escrevessem conforme suas capacidades e posteriormente, poderíamos trabalhar outro projeto que envolvesse a ortografia, afinal, o erro não deveria ser visto como algo negativo e sim construtivo. As ocorrências de erros servem para análise que o próprio professor realiza sobre seu trabalho, muitas vezes, os erros colaboram para a melhora na qualidade de ensino. Nossa fala teve o apoio da professora regente de língua portuguesa da turma que motivou os alunos com a afirmação de que todos estão em processo de aprendizagem, que o erro é natural e que o mais importante eles estavam fazendo: ter consciência do uso correto da ortografia.

Essa situação foi informada em nosso encontro com os professores de Ciências e História, participantes do grupo de interação. Eles também apontaram a ortografia como um problema. Assumiram ter dificuldades em algumas regras ortográficas o que inibe a correção de produções escritas dos alunos. Avaliamos tal situação como algo a ser pensado pelas equipes pedagógicas das escolas e até

mesmo pelos pesquisadores, afinal, é importante que todo professor tenha condições de contribuir com a aprendizagem do aluno além de ensinar os conteúdos de sua disciplina.

Os professores convidados ao grupo optaram por não emitir comentários, a colaboração, segundo eles, seria propor temas para discussão e analisar o comportamento dos alunos. Em conjunto escolhemos um tema que seria proposto no grupo virtual para promover posicionamento dos alunos que são indivíduos em processo de aprendizado. As informações que recebem na escola são fundamentais para a formação de sua opinião, pois, é na escola que se recebe o conhecimento científico e se liberta do senso comum. Os professores das disciplinas de História e Ciências concordaram que, em um comentário feito pelo aluno é possível perceber se ele apreendeu o conteúdo repassado ou não, e se consegue posicionar-se favorável ou contrário a alguma questão polêmica. Também é possível repensar e redimensionar a prática pedagógica, pois, muitas vezes o fato de o aluno apresentar uma fala não muito engajada com relação ao conteúdo de sua proposição pode revelar a falta de conhecimento do tema.

Nossa proposta está ancorada na afirmação de Leis (2005) ao tratar a interdisciplinaridade, “podemos considerar hoje que conhecimento e ensino se constituem, por excelência, como fruto de um esforço interdisciplinar, no contexto de uma transformação cultural que possa facilitar tal esforço”. (LEIS, 2005, p.09).

Mais que isso, nossa proposta considera o que é discutido por Tardif e Raymond (2000) sobre os saberes dos professores. Os autores apontam que a construção dos saberes do professor envolve trajetórias pré-profissional e profissional:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começar a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. [...] A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto

saber ensinar na sala de aula. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p 216-217).

Pensamos que incluir professores de outras disciplinas em nosso grupo de interação, é um modo de compartilhar esses saberes e contribuir com a trajetória profissional de cada um de nós.

No momento de aplicação desta proposta um dos temas mais comentados pela mídia no Brasil era a falta de água no Estado de São Paulo. O tema foi considerado relevante pelos professores e elaborou-se a publicação conforme as Figuras 07 e 08 devidamente transcritas:

### Figura 07 – Imagem demonstrativa de recorte 01 da proposta de situação polêmica

9 ano D - Modalizadores do Discurso

Jaqueline Pizzi Melchior

29 de setembro de 2014

Notícia adaptada para esta aula.

O secretário paulista de Saneamento e Recursos Hídricos, Mauro Arce, disse nesta quinta-feira, 25, que a primeira cota do volume morto do Sistema Cantareira deve durar até o dia 21 de novembro, se o índice de chuvas na região dos reservatórios permanecer como está. "Nós agora temos um segundo volume que estamos preparando para usar. Vamos adiar o máximo", disse Arce, sobre os 106 bilhões de litros adicionais da reserva que a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp) pretende utilizar. "Se continuar assim, vamos liberar no dia 21 de novembro", completou o secretário, que participou de uma visita ao Parque Várzeas do Tietê, na zona leste de São Paulo, ao lado do Governador de São Paulo. O uso do segundo volume morto ainda não foi liberado pelos órgãos reguladores do manancial. Nesta quinta, o nível do Cantareira chegou a 7,4% da capacidade, o mais baixo da história. Restam hoje nos cinco reservatórios que formam o manancial 72,2 bilhões de litros da primeira cota do volume morto, de 182,5 bilhões, que começou a ser bombeada no dia 31 de maio.

<http://noticias.uol.com.br/.../reserva-do-cantareira-pode-aca...> Acesso em 26/09/2014

PÁGINAS SUGERIDAS

- Grêmio Estudantil CEP 104 pessoas curtiram isso.
- Um segundo, one second 875 pessoas o curtem.
- Ampère Embalagens 215 pessoas curtiram isso.
- Eu apoio os meus professores Solange Medeiros e Alyson Xavier curtiram isso.
- Trolando M.C.R 596 pessoas curtiram isso.
- Segele Engenharia Ltda 131 pessoas curtiram isso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

#### Notícia adaptada para esta aula

O secretário paulista de Saneamento e Recursos Hídricos, Mauro Arce, disse nesta quinta-feira, 25, que a primeira cota do volume morto do Sistema Cantareira deve durar até o dia 21 de novembro, se o índice de chuvas na região dos reservatórios, permanecer como está. "Nós agora temos um segundo volume que estamos preparando para usar. Vamos adiar o máximo", disse Arce, sobre os 106 bilhões de litros adicionais da reserva que a Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp) pretende utilizar. "Se continuar assim, vamos liberar no dia 21 de novembro", completou o secretário, que participou de uma visita ao Parque

Várzeas do Tietê, na zona leste de São Paulo, ao lado do Governador de São Paulo. O uso do segundo volume morto ainda não foi liberado pelos órgãos reguladores do manancial. Nesta quinta, o nível do Cantareira chegou a 7,4% da capacidade, o mais baixo da história. Restam hoje nos cinco reservatórios que formam o manancial 72,2 bilhões de litros da primeira cota do volume morto, de 182,5 bilhões, que começou a ser bombeada no dia 31 de maio. Fonte: <http://noticias.uol.com.br/.../reserva-do-cantareira-pode-aca...> Acesso em 26/09/2014

**Figura 08 – Imagem demonstrativa de recorte 02 da proposta de situação polêmica**

9 ano D - Modalizadores do Discurso

26/09/2014

Diante da falta de água, você acha que o governo deve implantar racionamento em SP?

Comentário 1- Sim. O governo deve implantar o racionamento e até cobrar mais caro a água porque as pessoas não tem consciência. Só mudam o comportamento se forem obrigadas por lei. Comentário 2 – Não. Eu acho que o governo não deve fazer nada porque não é culpa do governo que está faltando água. A culpa é do clima que não chove e das pessoas que gastam muita água. Tem que deixar o povo usar o quanto quiser aí quando acabar a água eles vão aprender.  
Davi Ribeiro/Folhapress - 21.set.2014

Imagem Represa de Jaguari-Jacareí, em Joanópolis (SP), que integra o sistema Cantareira, tem nível cada vez mais baixo por causa da estiagem, foto de Davi Ribeiro/Folhapress - 21.set.2014

PÁGINAS SUGERIDAS

- Grêmio Estudantil CEP 104 pessoas curtiram isso. Curtir
- Trolando M.C.R 596 pessoas curtiram isso. Curtir
- Orquidário Santa Efigênia 2.838 pessoas curtiram isso. Curtir
- Loja do Lar Ariane Moreira curtiu isso. Curtir
- Brechó das Amigas Universitárias Vanda Cardoso Gaspar curtiu isso. Curtir
- Advocacia Leal 313 pessoas curtiram isso. Curtir

Português (Brasil) - Privacidade - Termos - Cookies - Anúncios - Opções de anúncio

Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

Diante da falta de água, você acha que o governo deve implantar racionamento em SP?

**Comentário 1-** Sim. O governo deve implantar o racionamento e até cobrar mais caro a água porque as pessoas não tem consciência. Só mudam o comportamento se forem obrigadas por lei.

**Comentário 2 –** Não. Eu acho que o governo não deve fazer nada porque não é culpa do governo que está faltando água. A culpa é do clima que não chove e das pessoas que gastam muita água. Tem que deixar o povo usar o quanto quiser aí quando acabar a água eles vão aprender.

O texto foi adaptado em conjunto com os professores de Ciências e História. Embora o assunto estivesse sendo amplamente discutido na mídia e até mesmo na escola, julgamos importante apresentar dados técnicos que quantificavam o volume

de água disponível para que os alunos tivessem dimensão do problema. Os comentários 1 e 2, inseridos na publicação, foram elaborados e não adaptados.

As imagens exibidas e transcritas na sequência, com destaque de elementos modalizadores, representam o recorte realizado para finalizar a apresentação de nossa proposta didática:

**Figura 09 – Imagem demonstrativa de participação dos alunos**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

**Comentarista 1:** a culpa é do ser humano q gasta muita agua, e quando falei ser humano me referi a gente do governo e a população por que eles também gastam água

**Comentarista 1:** água\*

**Comentarista 2:** **Eu acredito que** o governo **deve** implantar o racionamento sim, porem é injusto jogar toda a culpa no governo. Eles **deveriam** ter agido antes, porem a população precisa de conscientização também. Não adiante muito gastar água a toa, poluir os rios e depois culpar o governo. **Sou contra** o aumento do valor, por questões de que isso apenas agravaria o problema, afinal nem todos poderiam pagar. Não inocentando ninguém, todos tem uma parcela de culpa na história.

**Comentarista 3:** **Eu acho** a falta de água, não só no Brasil mas como no mundo inteiro é um problema e como dizem talvez a terceira guerra mundial seja por causa da água que esta acabando, **eu tenho certeza** que se todos se conscientizarem desse problema seria resolvido, só que nem sempre há pessoas que colaboram, só quando perde mesmo que dá valor para o que tinha

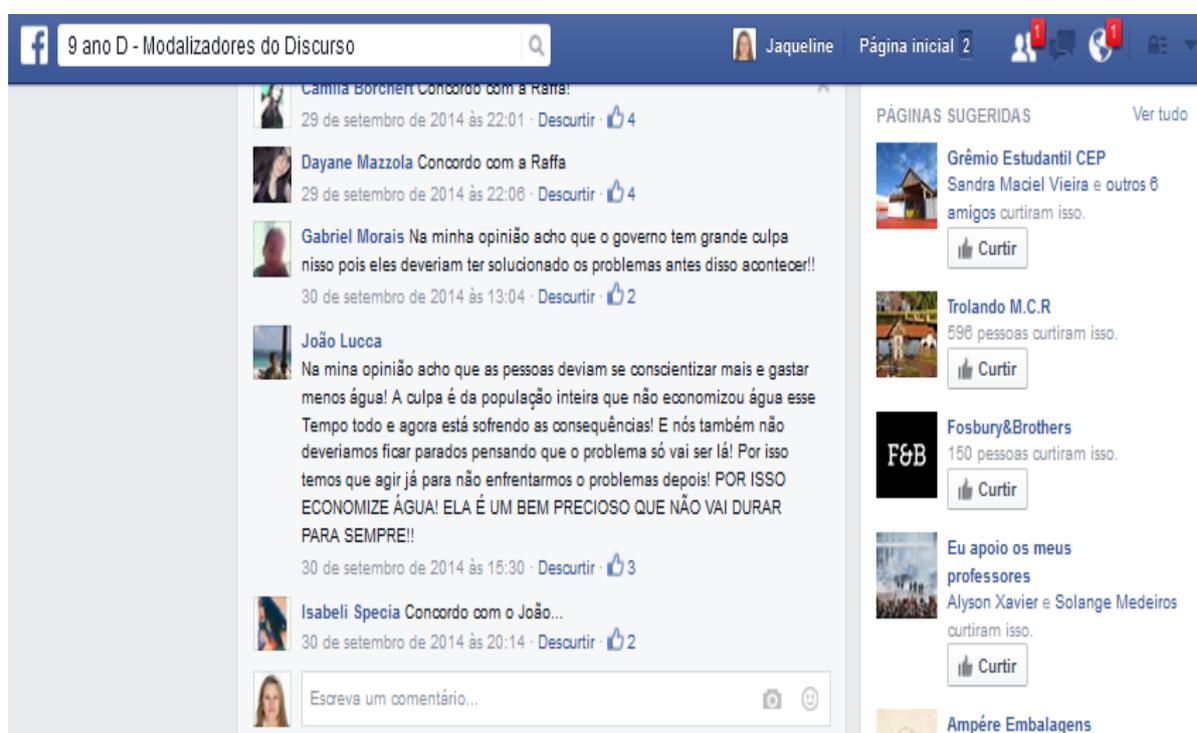
**Comentarista 1:** agora me senti humilhada

**Comentarista 3:** só sei que nada sei

**Comentarista 4:** Concordo com a Raffa! (Raffa é o comentarista 2)

**Comentarista 5:** Concordo com a Raffa

**Figura 10 – Imagem demonstrativa de participação dos alunos**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de captura de tela (*Print Screen*) realizada em <https://www.facebook.com/groups/1422201161387691/>. Acesso em 30 abr. 2015.

**Comentarista 6:** **Na minha opinião acho** que o governo tem grande culpa nisso pois eles **deveriam** ter solucionado os problemas antes disso acontecer!!

**Comentarista 7:** **Na minha opinião acho** que as pessoas **deviam** se conscientizar mais e gastar menos água! A culpa é da população inteira que não economizou água esse Tempo todo e agora está sofrendo as consequências! E nós também não deveríamos ficar parados pensando que o problema só vai ser lá! Por isso **temos que** agir já para não enfrentarmos o problema depois! **POR ISSO ECONOMIZE ÁGUA! ELA É UM BEM PRECIOSO QUE NÃO VAI DURAR PARA SEMPRE!!!**

As atividades desenvolvidas em sala e os comentários *on-line* produzidos revelam que os elementos modalizadores do discurso passaram a ser notados pelos alunos nos diferentes gêneros que lhes foram apresentados. A compreensão de como funcionam e os diferentes efeitos de sentido que provocam satisfaz nossa intenção inicial, afinal o trabalho com a modalização não deve ser visto como um conteúdo isolado, planejado para o trabalho com apenas um ano do ensino fundamental ou uma série do ensino médio. É necessário que o professor consiga articular tal conteúdo sempre que a leitura ou produção de texto esteja sendo trabalhada.

Nosso objetivo de conduzir os alunos a produzirem comentário *on-line* com uso de modalizadores está atrelado ao próprio contexto de produção, o grupo na rede social *Facebook*. Constatamos no recorte, apresentado nas figuras 09 e 10, a participação direta de oito alunos que se posicionaram emitindo comentários *on-line*, fato que pode estar relacionado à conversa em sala de aula, citada anteriormente, na qual buscamos detectar os problemas que impediam o envolvimento de todos. Mesmo assim, a maioria dos estudantes apenas visualizou a interação e alguns se manifestaram respondendo à *affordance*/propiciamento que permite “curtir” e, nesse momento entendemos que os que optaram por esta forma de participação (curtir) estavam de acordo com o comentário do colega, na tentativa, talvez, de mostrar aos professores e ao grupo que estavam participando da atividade.

Isso não nos preocupa na medida de se pensar em insucesso da proposta. Entendemos que a interação pretendida inicialmente pode ter sido prejudicada pelo fato de estarmos fora da sala de aula e a professora regente da turma não se sentir responsável pela manutenção do grupo virtual. É importante lembrar que essa ferramenta, quando bem trabalhada pode ser aproveitada sim, inclusive promove a circulação das produções textuais dos alunos em um espaço que é visualizado por todos os colegas e outros professores. Nada impede que se convide a participarem do grupo, a equipe pedagógica e os próprios pais.

Ressaltamos que o grupo ainda existe em 2015 e os alunos estão na 1ª série do ensino médio. Muitos mudaram de escola para ingressar em cursos profissionalizantes e uma aluna mudou-se para a Espanha. Eventualmente fazemos publicações e os convidamos a participar. As interpretações e ações referentes às *affordances*/propiciamentos ocorrem na forma de comentários *on-line* ou publicações sobre o mesmo tema para apreciação do grupo.

Quanto ao uso de modalizadores observou-se maior conscientização desde as primeiras produções em 2013. Enunciados como:

**“Eu acredito** que o governo **deve** implantar o racionamento...”

**“Sou contra** o aumento do valor”

**“Eu tenho certeza** que se todos se conscientizarem”

revelam alto grau de engajamento do produtor do texto com uso de modalizadores epistêmicos e deônticos. Ao aplicar esta proposta didática com seus alunos, o professor pode revelar as mudanças que ocorreram em seus textos a fim de que percebam o quanto apreenderam do conteúdo. Quando se percebem autores de seus textos os educandos sentem mais confiança e segurança no momento da produção escrita. O trabalho com o comentário *on-line* pode se estender aos portais de notícias da cidade nos quais os alunos poderão se manifestar marcando seus posicionamentos. À medida que se envolvem com o tema, descobrem que é necessário ter conhecimento para opinar, o que pode motivá-los a debater com outras pessoas, ler textos que se relacionem ao assunto. Nesse ponto o professor assume o papel de organizador dos debates e auxilia a busca por novas leituras, assim consegue desenvolver o trabalho de mediador e colaborar com o processo de independência do aluno.

Consideramos satisfatória a aplicação da proposta didática e esperamos contribuir com o processo de ensino do uso da modalização como um fenômeno presente na linguagem humana, que deve ser associado à aprendizagem da leitura e da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização deste trabalho tivemos dois pontos que orientaram a aplicação de nossa proposta didática em uma turma de 9º ano do ensino fundamental e posteriormente, a redação desta dissertação. Primeiramente, foi necessário apreendermos o conceito de modalidade/modalização tendo em vista que nossa graduação não discutiu de modo efetivo tal fenômeno que se manifesta na linguagem e que os livros didáticos e cursos de formação também não o fazem.

Em segundo lugar, nos preocupava o modo como descreveríamos este percurso para os demais colegas professores, leitores deste trabalho. Nossa preocupação se fundamenta na afirmação de Zeichner (1998):

Uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre pesquisa educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos. Quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu *status* na hierarquia acadêmica... (ZEICHNER, 1998, p. 02).

O trabalho de orientação pelo qual passamos e as aulas no Mestrado Profissional em Letras diminuíram a distância que permeava o trabalho em sala de aula e as discussões da academia.

A teoria discutida em nossas orientações e consultada em Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Koch (2011[1984]) e Neves (1996), apresentou a dicotomia modalidade X modalização que além de ser uma discussão muito distante da realidade dos cursos de formação de professores, parecia não se esclarecer na medida em que as leituras eram realizadas, já que os próprios teóricos se referiam ao fenômeno ora como modalidade, ora como modalização. Para nortear nosso trabalho e por considerar que todo enunciado é modalizado, optamos por nos referir a tal fenômeno sempre como modalização. Entendemos que a modalização é uma estratégia argumentativa que expressa por meio do enunciado um ponto de vista, uma avaliação do enunciador sobre seu conteúdo proposicional. Esse ponto de vista, essa avaliação ocorre sempre em função do interlocutor, ou seja, o locutor se expressa deixando pistas de como deseja que seu enunciado seja lido.

A proposta didática aplicada teve como objetivo esclarecer isso aos alunos e orientá-los quanto ao uso de elementos modalizadores do discurso em seus próprios enunciados. Consideramos satisfatório o resultado da aplicação da proposta no que

diz respeito especialmente à leitura que os alunos passaram a fazer do discurso do outro e dos cuidados que começaram a ter na emissão de seus enunciados. Inclusive, eles perceberam que em dados momentos podem emitir uma opinião atenuada para até mesmo evitar um conflito.

A transposição da sala de aula para o ambiente virtual no qual utilizamos a rede social *Facebook* foi uma experiência motivadora. Percebemos que os alunos se sentiram à vontade para participar e conforme surgiam inibições, buscávamos mostrar-lhes que aquele era um espaço de interação, cujo objetivo principal era a aprendizagem. Tivemos momentos em que alunos confessaram que a não participação efetiva se dava por medo de escrever cometendo algum erro ortográfico ou se posicionar de um modo que não fossem compreendidos e dessa forma, poderiam ser zombados pelos colegas. Durante toda a aplicação da proposta buscamos tornar o ambiente virtual uma extensão da sala de aula e deixamos que se manifestassem livremente por considerarmos o comentário *on-line* um conjunto de ações que a turma realizaria de modo semelhante a cada publicação proposta. Ou seja, caracterizamos o comentário *on-line* como sendo, uma sequência de enunciados (comentários), que surgem a partir de um evento deflagrador, no nosso caso, as publicações e convites a posicionamentos.

Consideramos de grande importância o trabalho com o fenômeno da modalização, não como um conteúdo gramatical isolado em algum nível do ensino fundamental ou médio, mas, sim voltado para o uso da linguagem, respeitando o nível linguístico de cada turma. A modalização ocorre em diferentes gêneros, é possível revelar aos alunos sua presença na música, nos poemas, em qualquer texto trabalhado durante a aula, sempre destacando as intenções do produtor daquele texto e os efeitos de sentido que os elementos modalizadores geram.

Conscientes da existência de elementos modalizadores do discurso e de suas funções ao imprimir diferentes efeitos de sentido, os alunos se tornam mais eficazes na construção de sentidos ao realizar suas leituras e produzir seus textos.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAZERMAN, Charles. Gênero, Agência e Escrita. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 406-407.

BERGONSI, Melissa. É preciso aprender a ler. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 01 julho 2014. Disponível em [observatoriodaimprensa.com.br/news/view](http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view) Acesso em 10 jul. 2014

BOLZAN, Maria Rosane; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. O trabalho com dicionários em sala de aula: relato de uma contribuição para a formação docente em lexicografia. **Revista Moara**, n.36, jul.-dez., 2011. Estudos Linguísticos .Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/61> . Acesso em 29 jun. 2015.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português – 6º ano 1. ed.-** São Paulo: Ática, 2012a.

\_\_\_\_\_ **Projeto Teláris: Português – 7º ano 1. ed.-** São Paulo: Ática, 2012b.

\_\_\_\_\_ **Projeto Teláris: Português – 8º ano 1. ed.-** São Paulo: Ática, 2012c.

\_\_\_\_\_ **Projeto Teláris: Português – 9º ano 1. ed.-** São Paulo: Ática, 2012d.

CARRASCOSSI, Cibele Naidhig de Souza. **Gramaticalização e (inter)subjativização na modalização em português: Um estudo de *Pode ser***. 2011. 170f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C.M.M. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R.: **Gramática do português falado**. Vol. 2. São Paulo, Unicamp, 1993, p. 213-260.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHAPARRO, Manuel Carlos. Sotaques d'aquém e d'além mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro. Santarém, Jortejo: 1998.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, César; Monereo Carles.

**Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORBARI, Alcione Tereza. **Um estudo sobre os processos de modalização estabelecidos pelo par “é+adjetivo” em artigos de opinião publicados no jornal Observatório da Imprensa.** 2008.162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

COSTA, Luciano Martins. A bola e as urnas, tudo a ver. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 03 julho 2014. Disponível em: [observatoriodaimprensa.com.br/news/view](http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view) Acesso em 10 jul. 2014

\_\_\_\_\_. Imprensa transfere o peso da derrota para Brasília. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 10 julho 2014. Disponível em: [observatoriodaimprensa.com.br/news/view](http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view) Acesso em 10 jul. 2014

CUNHA, Celso; CINTRA Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 4. ed. .Rio de Janeiro: Lexicon, 2007, 133-134.

DALL’AGLIO-HATTNER, Marize Mattos. Uma análise funcional da modalidade epistêmica. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, 40, 161-173, 1996. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4002>. Acesso em 10 mai. 2015.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

HOFFNAGEL, Judith C. A modalização epistêmica na construção de sentido: o caso do “eu acho (que)”. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.** São Paulo, 1997, V.6. Disponível em: [revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/issue/view/302](http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/issue/view/302). Acesso em 30 nov. 2014.

KOCH, I. G. V.. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas.** Florianópolis, Ago. 2005 Disponível em [ppgich.ufsc.br/files/2009/12/TextoCaderno73.pdf](http://ppgich.ufsc.br/files/2009/12/TextoCaderno73.pdf). Acesso em 30 mar. 2015.

MELO, José Marques. **Jornalismo opinativo: Gêneros opinativos no jornalismo.** São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Tradução e adaptação Judith C. Hoffnagel. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática, 2010.

NEVES, Maria H.M. A modalidade. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. : **Gramática do português falado**. Vol. 6. São Paulo, Unicamp, 1996, p. 163-199.

\_\_\_\_\_. **Texto e Gramática**. São Paulo: contexto, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. Disponível em <http://www.veramenezes.com/amfale/artigos.html>. Acesso em 25 mai. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba, 2008, p.48-54.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Linguística. **Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 05. n.11, 2º semestre de 2009. Disponível em: [www.letramagna.com](http://www.letramagna.com). Acesso em 25 mai. 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009.

RIOLFI, Claudia et.al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de letras, 2000.

SANTOS, Eliane Pereira. **O gênero comentário online: dimensão social e verbal**. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí. 2013.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 71-91.

SELLA, Aparecida Feola. Nos limites da permissão: funções exercidas pelos verbos poder e dever no manual de orientação do Fundeb. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 211-215, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez/2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf) Acesso em 21 nov. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor-acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998, p. 207-236. Disponível em: [www.tecnologiaprojetos.com.br](http://www.tecnologiaprojetos.com.br). Acesso em 02 jul. 2015.

## ANEXO 01

## Produção textual do Aluno A

Gonata e Gonata Eleadora

Em minha opinião essa eleição é bem interessante para alguns só que para mim não é muito interessante pois eu não tenho muita competição, porque os votos caíram de votos.

E essa eleição não é muito verdadeira pois as pessoas votam muito vezes em si mesmo e isso faz com que ela seja.

mas não tenho nada contra quem quer mais pois não sou muito fã.

nome = Emily Caroline  
m<sup>o</sup> = 9  
serie = 2<sup>o</sup> G

## Produção textual do Aluno B

Garda e a Garda - Deodoro

Eu acho que não deveria ter votação em-line, porque a pessoa que se dige da vota instantes nela mesma para ganhar.

Porque se a pessoa é popular no colegio, ela ganha porque as pessoas amigas iram votar nela.

É a pessoa que é menos popular ela nunca ira ganhar porque ela é menos popular.

Eu acho que quem deveria escolher a Garda é a Garda primeira seria as deitadas porque dai elas iram ver o comportamento, estudo, se era bom aluno e etc.

## ANEXO 02

## Produção textual do Aluno C

Qui, 04/11/13.

### Votação on-line

Eu acho que a votação on-line é muito injusta pois a pessoa pode votar quantas vezes quiser, isso é ruim porque uma pessoa pode votar mais de 100 com votos, mas pode melhorar dando para votar apenas uma vez por IP, ou tirar essa votação da internet e fazer uma urna, ou que nem uma votação de servidores, prefeitos, presidentes e os candidatos.

## Produção textual do Aluno D

### Votação On-line!

Na minha opinião se o garoto e a garota eles dois deviam usar um aluno com as características de algum aluno popular que pode ser o pai da classe.

Quem nunca representou um colega e um aluno dedicado, bom e inteligente, a votação on-line eu acho que não é justa pois as pessoas vão lá e votam só nos populares, e os bons alunos que se esforçaram e foram lá com toda vontade acabam perdendo por votação injusta.

### ANEXO 3

<b>PROPOSTA DIDÁTICA</b>
- Nº de aulas previstas: 07 h/a de 50 minutos.
- SÉRIE/ANO: 9º Ano do Ensino Fundamental
<b>Conteúdo estruturante:</b> Discurso enquanto prática social
<b>Conteúdo específico:</b> Expressões modalizadoras
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer expressões modalizadoras do discurso;</li> <li>• Analisar o papel dos modalizadores como forma de indicar engajamento ou imposição;</li> <li>• Produzir comentário <i>on-line</i> com uso de elementos modalizadores.</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p> <p><b>Aula I – O ambiente de produção e interação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um grupo na rede social <i>Facebook</i> ou outro ambiente que permita a emissão de comentários <i>on-line</i>;</li> <li>• Publicar algo referente a um tema polêmico e solicitar a participação dos alunos;</li> <li>• Avaliar o modo como os alunos se manifestam, ou seja, analisar se o que escrevem revela engajamento, imposição, por exemplo;</li> </ul> <p>Fica a critério do professor, considerando as condições de trabalho, se esta atividade será realizada na sala de informática da escola ou em casa. O importante é que participem a fim de produzir comentários que sirvam para a análise do professor. Nas produções dos alunos é possível verificar se argumentam com maior ou menor grau de engajamento, se já apresentam ou não o uso de expressões modalizadoras do discurso e se têm consciência dos efeitos de sentido que produzem.</p> <p>O capítulo 1 desta dissertação analisa o conceito de frase apresentado no livro didático utilizado pela turma pesquisada. Tal análise serve de base para que cada professor também avalie o conceito de frase apresentado nos livros didáticos que utilizam. Este capítulo também apresenta o aporte teórico que sustenta o entendimento que temos sobre modalização.</p>

O conceito de modalização pode ser verificado na seção 1.1.

Professor, seria importante que fosse relacionado a definição de modalização pela qual optamos em nossa pesquisa com as definições de advérbio e de palavras denotativas da gramática tradicional, definições essas propagadas de forma não reflexiva pela maioria dos livros didáticos.

Pela experiência que tivemos no Mestrado Profissional em Letras, as definições relacionadas aos advérbios não são suficientes para um exercício efetivo de uso da linguagem, por isso, talvez, uma primeira atitude, depois da consulta à nossa dissertação seria a de discutir com seus colegas professores de língua portuguesa no nível fundamental qual a real função de um intensificador no plano do discurso (como em *Maria é muito inteligente*, *Maria leu muito pouco*, *O texto é pouco agradável*), ou o que seria circunstância (de tempo, modo, companhia etc.).

Neste último caso, nem sempre os sentidos podem ser considerados como resultante de um mesmo parâmetro de funcionamento da língua. Ou seja, *A menina estudou hoje*, *A menina estudou hoje preocupadamente*, *A menina, preocupadamente*, estudou a lição **muito** entediante. Pense, professor, que os vocábulos destacados podem indicar qual a posição assumida pelo locutor e que de forma leitores possíveis podem lidar com esse tipo de compreensão.

### **Aulas II e III – Lendo e analisando textos**

- Selecionar um ou mais comentários produzidos pelos alunos e reproduzir cópias para a turma. Ler com os alunos e destacar os elementos modalizadores que os colegas utilizaram revelando seus efeitos de sentido. Se possível, questionar a turma quanto ao grau de engajamento dos colegas: quem está mais comprometido com o que afirmou? Em qual comentário o produtor não pode ser responsabilizado pelo que foi dito?
- Entregar aos alunos exemplares de receitas culinárias e pedir que leiam e destaquem aquelas palavras que indicam imposição. Os alunos encontrarão os verbos no modo imperativo e isso servirá para compreensão de que tais palavras desempenham o papel de modalizadores pois, indicam o que deve ser feito.
- O gênero a ser entregue na sequência é previsão do tempo. Os alunos deverão perceber o uso de modalizadores e refletir sobre os efeitos de sentido. A

previsão é assertiva? Temos certeza do que irá acontecer com o clima ou há palavras que revelam apenas possibilidades do que pode ocorrer? Pode-se solicitar aos alunos que modifiquem a previsão do tempo a fim de torná-la absolutamente confiável, ou seja, eles precisam inserir modalizadores que façam com que o leitor tenha certeza do que acontecerá com o clima. Depois que reescreverem, os alunos podem apresentar em forma de telejornal suas previsões, usando a lousa para desenhar o mapa do tempo por exemplo, como forma de tornar o trabalho mais descontraído já que esse gênero, geralmente, é assistido na televisão pelos alunos.

#### **Aulas IV, V e IV– Leitura de textos de opinião**

Alunos do 9º ano do ensino fundamental precisam ingressar no ensino médio com proficiência no ato de argumentar. Para isso, acreditamos que a leitura de textos de opinião promove a ampliação de ideias e de vocabulário. Saber reconhecer as expressões modalizadoras e seus efeitos de sentido em textos de opinião auxilia o aluno a se posicionar no momento de emitir opiniões orais ou escritas.

- Selecionar textos de opinião que podem tratar do mesmo tema que foi publicado no grupo virtual de interação e realizar a leitura com os alunos indicando os elementos modalizadores do discurso e seus efeitos de sentido. É importante apresentar aos alunos um texto de posicionamento favorável e um contrário. Se julgar necessário, o professor também pode adaptar os textos apresentados inserindo elementos modalizadores;
- A leitura deve ser cuidadosa atentando para as palavras ou expressões que os alunos não compreendem (usar o dicionário);
- Promover discussão sobre o texto e ouvir a opinião de todos questionando se compreenderam o posicionamento do autor, se concordam ou discordam dele;
- Auxiliar a identificação dos modalizadores em um dos textos e pedir que realizem tal tarefa sozinhos ou em duplas ao lerem o outro texto;
- Corrigir esta atividade coletivamente.

#### **Aula VII – Produção de comentários *on-line***

- Publicar nova questão polêmica no *Facebook* que pode estar relacionada com o tema dos textos lidos e solicitar manifestação da turma para avaliar o uso de elementos modalizadores.
- Neste ponto o professor poderá verificar se os alunos inseriram modalizadores do discurso de uma forma mais consciente em seus comentários.

O trabalho com este conteúdo gramatical não deve ser seriado. É importante que o professor sempre aponte a presença dos modalizadores do discurso revelando seus efeitos de sentido nos textos lidos em sala de aula.