

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JANAINA MARIA GONÇALVES

A modalização como estratégia de leitura e escrita

BELÉM
2015

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Janaína Maria Gonçalves

Orientador: Iaci Abdon

A modalização como estratégia de leitura e escrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Letramento, sob orientação da Prof^a. Dr^a Iaci Abdon.

BELÉM-PA

2015

Janaina Maria Gonçalves

A modalização como estratégia de leitura e escrita

Dissertação de Mestrado, submetida à banca examinadora,
como requisito final para obtenção do título de Mestre em
Linguagem e Letramento.

Data: 24/ 08/2015

Banca examinadora:

Profª Drª Iaci Abdon

Universidade Federal do Pará

Prof. Drª Leila Assef

Universidade Federal do Pará

Profª Drª Nilsa Ribeiro

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Profª. Drª Márcia Ohuschi (suplente)

Universidade Federal do Pará

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais pelo incentivo e amor. Por acreditarem em mim e oferecerem seu apoio incondicional.

Agradeço ao meu filho por me acompanhar em todas minhas jornadas.

Agradeço ao meu esposo pela paciência e companheirismo; por fazer seus os meus sonhos.

Agradeço aos professores do Profletras por estimularem meu crescimento e contribuírem para a superação de minhas dificuldades.

.

DEDICATÓRIA

Dedico ao Profletras por ter possibilitado o encontro de muitos sonhadores que acreditam em uma educação transformadora.

Dedico aos meus alunos, fonte de inspiração e de esperança.

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

RESUMO

A presente pesquisa tem o propósito de contribuir com o ensino da língua portuguesa na escola Melvin Jones, localizada em Uruará (PA). Seu foco são alunos do 9º ano e seu objeto de atenção é um fato da língua a respeito do qual esses alunos demonstram pouco domínio: o uso da modalização. Com base nas teorias do funcionalismo e da argumentatividade, foram investidos esforços na construção de um caderno pedagógico, com o objetivo de possibilitar aos alunos, sobretudo por meio de atividades ancoradas em gêneros discursivos, a ampliação de sua capacidade comunicativa; bem como proporcionar aos professores uma reflexão sobre ações conduzidas em sala de aula numa perspectiva dialógica, procurando inserir a gramática reflexiva no trabalho docente. Por meio de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, são analisadas e propostas situações de ensino-aprendizado sobre a modalização em vários gêneros textuais, direcionados à sala de aula para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir das noções e conceitos de Neves (1997, 2002,2004), Travaglia (2004, 2009, 2013), Koch (1996, 2000,2002), Dolz & Schenewwly (2004), Castilho e Castilho (1993), entre outros, realizou-se um estudo centrado na concepção de linguagem como atividade dialógica que se atualiza nos discursos cotidianos e se materializa na diversidade de gêneros discursivos. O estudo da modalização realizado conduziu à conclusão de que a metodologia de ensino guiada pelos pressupostos da gramática de uso (reflexiva) e pela didatização de gêneros discursivos forma alunos com amplas habilidades linguísticas de produção textual e de compreensão da leitura.

Palavras-chave: modalização, escrita, leitura, ensino-aprendizagem .

ABSTRACT

This research aims to contribute to the Portuguese language teaching in school Melvin Jones, located in Uruará (PA). It focuses on students in 9th grade and its object of attention is a fact of the language in respect of which these students show little domain: the use of modalization. Based on the theories of functionalism and argumentativity, efforts were invested in the construction of an educational notebook, in order to enable students, especially through activities anchored in genres, the expansion of its communicative ability; and provide teachers with a reflection on actions conducted in class in a dialogical perspective, seeking to enter the reflective grammar in teaching. Through a methodology focused on action research, are analyzed and proposed teaching-learning situations on modalization in various genres, directed to the 9th grade classes of elementary school. From the notions and concepts of Neves (1997, 2002.2004) Travaglia (2004, 2009, 2013), Koch (1996, 2000.2002), Dolz & Schenewwly (2004), and Castilho Castilho (1993) among others, it was conducted a study focused on the conception of language as a dialogic activity that updates in everyday discourse and is embodied in the diversity of genres. The study of modalization conducted led to the conclusion that the teaching methodology guided by the use of grammar assumptions (reflective) and didactization of genres graduate students with broad language skills of textual production and reading comprehension.

Keywords :modalization, writing, reading, teaching -learning

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 Reflexões sobre o paradigma atual do ensino da língua.....	15
2.1 O que significa ensinar gramática	17
2.2 Contribuições de teorias linguísticas para a prática pedagógica	23
2.2.1 A visão funcionalista da linguagem: funcionalismo X formalismo	24
2.2.2 As contribuições de Dik e Halliday para o ensino: a função da língua.....	27
2.2.3 Implicações do funcionalismo para o ensino da língua.....	33
2.3 Gênero textual e ensino	36
2.4. A argumentatividade na linguagem: a modalização.....	42
2.4.1 O ensino da modalização nas escolas.....	45
2.4.2 As diferentes noções de modalidade.....	48
3 METODOLOGIA.....	54
3.1 Percursos da pesquisa	54
3.2 Da natureza da pesquisa	54
3.3 O contexto da investigação	55
3.4 Instrumento de coleta dos dados.....	58
3.5 Relato da Pesquisa: análise dos textos dos alunos.....	58
3.6 Considerações sobre o texto analisado	59
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	68

4.1 Organização do caderno pedagógico.....	72
4.2 Caderno pedagógico.....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	106
7 ANEXOS.....	110
8 APÊNDICE.....	131

1 INTRODUÇÃO

A modalização, assim como muitos recursos linguísticos, não é objeto de estudos na maioria das escolas. Como consequência, os alunos não estão tendo contato com importantes aspectos da língua, o que contribui para que estes não consigam um desenvolvimento satisfatório tanto em sua vida escolar como nas relações sociocomunicativas que requerem um conhecimento mais apurado da língua. Diante dessa realidade, a presente pesquisa busca apresentar uma proposta de ensino sobre a modalização, um aspecto linguístico, intencionando proporcionar aos alunos o contato com a língua em seu funcionamento real e provê-los de estratégias que facilitem sua interação social.

É pressuposto desta pesquisa que saber ler e escrever com proficiência é uma necessidade inerente à sociedade letrada em que vive o aluno. Aquele que não tem domínio das variações da língua, vistas com um paradigma de escolhas, assim como aquele que não demonstra domínio dos recursos linguísticos enfrentará sérios problemas referentes à sua atuação como locutor e/ou interlocutor no processo de comunicação. São essas as premissas em que esta pesquisa está ancorada, buscando refletir sobre como e em que medida as escolas podem possibilitar, em suas práticas pedagógicas, um ensino que desenvolva as potencialidades dos alunos como leitores e produtor de textos.

Dessa forma, motiva essa pesquisa tanto a realidade em que se encontram os alunos, em especial, os alunos de uma escola pública no município de Uruará, como à necessidade de fomentar nessa escola reflexões sobre a prática pedagógica adotada pela maioria dos professores. Depreende-se da realidade observada nessa escola, que a carência sobre o assunto em questão, não se manifesta só nos alunos, mas também nos professores. Percebe-se que a falta de conhecimento dos professores de teorias sobre a linguagem (língua) mais recentes, que podem contribuir para o ensino-aprendizagem, como também a ausência de materiais pedagógicos que contemplem o ensino da gramática reflexiva, são fatores que se conjugam para os problemas no ensino. Observou-se que o ensino, de uma forma geral, ainda está associado à aprendizagem de regras gramaticais descontextualizadas e dissociadas do funcionamento real da língua. Tal fato tanto contribui para que o ensino da língua portuguesa seja visto pelos alunos como algo artificial e dispensável, como contribui para que esses desenvolvam uma verdadeira aversão por essa disciplina.

Sabe-se que são grandes os desafios da função docente diante das exigências de um novo modelo de sociedade e diante de mudanças nos paradigmas conceituais e ideológicos da educação brasileira. Logo, refletir sobre o compromisso social do ensino nas escolas, particularmente, em escolas de ensino fundamental, como é o caso da presente pesquisa, passa a ser uma necessidade, tendo em vista as atuais orientações e direcionamentos que se acentuam no contexto escolar. Por isso, sanar a deficiência percebida nos alunos da escola, alvo dessa pesquisa, no que tange à competência de leitura e escrita é o desafio central a ser perseguido na escola. Não se pode ignorar que o fracasso escolar é um dos fatores que mais prejudica o acesso dos alunos aos saberes demandados por essa nova sociedade; que ora se apresenta muito mais conectada, ligada e inter-relacionada, por isso mais exigente quanto ao conhecimento. Assim, o aluno que não avança no domínio da língua e, fundamentalmente, não tem acesso a um nível maior de conhecimento para se relacionar com outros falantes, em várias esferas sociais, está condenado ao ostracismo cultural, social e, principalmente, não desenvolverá a autonomia intelectual tão necessária ao enfrentamento de sua realidade.

Reforça-se a afirmação de que esta pesquisa é norteada pelo propósito de construir atividades de ensino da gramática que contribuam para desenvolver a competência comunicativa dos alunos de forma plena. Dessa forma, temos como objetivo geral, contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escrita de alunos do ensino fundamental, em uma escola municipal do município de Uruará/ Pará. Um dos objetivos específicos será realizar, nessa pesquisa, uma reflexão sobre a contribuição de teorias linguísticas para o ensino, para que os professores envolvidos na pesquisa e outros professores, quando em contato com este trabalho, possam conhecer concepções teóricas sobre a linguagem (língua) que enfatizam a sua função nas relações sociais, em contextos os mais diversos, e o reflexo dessa concepção sobre o ensino da língua portuguesa, particularmente, sobre o ensino da gramática. A partir dessa reflexão, o propósito deste trabalho foi produzir um caderno pedagógico voltado aos alunos, em que se contemplasse o ensino da modalização de enunciados como meio para levar o aluno a dominar melhor estratégias de posicionamento enunciativo, de modo a processar os discursos com quais interage e a produzir discursos com a devida modalização do que é enunciado. Esse caderno foi produzido fundamentado tanto nos pressupostos da gramática funcionalista, como na teoria da argumentatividade e nos estudos sobre Gênero, ou seja, procurou conjugar as teorias descritas na pesquisa com

as atividades práticas de ensino. Assim, buscou-se tanto contribuir para o enfrentamento de deficiências dos alunos, como oferecer ao professor-leitor desta pesquisa um modelo de atividades baseado no que preceituam os estudos recentes acerca dos pressupostos que devem orientar o ensino da língua.

Corroboram a afirmação levantada sobre as causas dos problemas de aprendizagem encontrada nas escolas de Uruará o fato de que ao realizar pesquisas na escola, foi percebido que tanto o Plano de Ensino da escola quanto o da Semed não mencionavam o ensino da modalidade, mesmo que de forma subentendida ou inserida em outros conteúdos. Essa lacuna demonstra que as escolas não estão acompanhando as contribuições teóricas da linguística, como, por exemplo, as de Bakhtin (2010), com quem se inaugura a concepção interacionista da linguagem, e as de funcionalistas, que veem a gramática funcionalmente, e as implicações dessas teorias para o ensino-aprendizagem, implicações essas que têm sido, inclusive, divulgadas há algum tempo por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa apropriação das teorias leva a um novo olhar sobre o ensino, como se pode confirmar nos estudos de Neves (1997, 2002, 2004), Travaglia (2004, 2009,), Koch (1996, 2000, 2002), Dolz e Schenewwilly (2004), Castilho e Castilho (1993), abordados no referencial teórico desta pesquisa, por serem estudos que trazem reflexões sobre o ensino da língua e podem motivar a construção de novas propostas de ensino.

A proposta da pesquisa está baseada em estudos desses autores citados. A intenção é de apropriar-nos dos estudos recentes sobre o ensino da língua portuguesa para embasar o estudo da modalidade no ensino fundamental como estratégia de leitura e escrita, e não como objeto de conteúdo. Assim, abordaremos, no segundo capítulo, os estudos de Neves (1997, 2002, 2004) sobre a importância do ensino da gramática, em que se considera a função comunicativa das formas da língua, ou seja, a língua em funcionamento real na vida dos falantes. Nesse sentido, faremos um breve histórico do funcionalismo, com menção a alguns de seus principais teóricos e às potenciais contribuições dessa teoria para um ensino mais significativo.

Também serão abordadas, nesse capítulo, as contribuições de Travaglia (2004, 2009, 2013) sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa. Ele destaca a importância de que esse ensino esteja voltado para a melhoria da qualidade de vida das pessoas; isso inclui a necessidade de que as escolas desenvolvam a competência

comunicativa dos alunos. Nesse propósito, ele apresenta as várias concepções de gramática, entre as quais ele destaca a gramática reflexiva como a que possibilita um ensino da língua mais produtora.

Dolz & Scheneuwly (2004) também são alvo de atenção no capítulo das considerações teóricas, uma vez que destacam a importância de as escolas trabalharem com gêneros, pois estes são a concretização da língua. Consideram que a comunicação se realiza por meio de textos, construídos socioculturalmente em situações de uso. Nesse sentido, o estudo dos mecanismos da língua atualizados nos gêneros torna viável o ensino produtivo, pois essa abordagem da língua em contextos de uso contém significados palpáveis para o aluno. Dessa forma, o ensino com gêneros discursivos pode instaurar momentos de aulas conduzidas por uma postura interacionista da linguagem.

Ainda versando sobre a importância de o ensino estar pautado nos estudos dos gêneros, destacaremos o uso das Sequências Didáticas criadas por Dolz e Scheneuwly. Essa estratégia de ensino elaborada a partir de uma concepção dialógica da linguagem concebe que as atividades pedagógicas devem considerar primeiramente o que o aluno já conhece sobre o uso do gênero para em um movimento espiral ir superando suas dificuldades. Também se considera que o ensino da língua portuguesa, concretizados por meio do estudo dos gêneros, deve visar a situações reais de produção, ou seja, o aluno precisa perceber que seu texto cumpre uma função social, por isso possui destino e receptor já previamente definidos.

Os estudos de Koch (1996, 2000, 2002), Castilho e Castilho (1993) contribuem largamente com esse trabalho. Os autores citados trazem importantes considerações acerca do ensino da modalização, alvo dessa pesquisa. Conforme assinalam esses autores, a argumentatividade está presente em todas as esferas comunicativas, e a modalização é um dos recursos utilizados para convencer, persuadir, argumentar. Assim sendo, o falante que não possui conhecimento sobre a modalização pode facilmente se equivocar quanto ao entendimento que deve ter dos enunciados, seja em textos orais, seja em textos escritos.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia desta pesquisa, momento em que explicamos os caminhos percorridos, a fim de coletarmos os dados desta pesquisa, que são os textos produzidos pelos alunos, e levantar informações sobre o plano de

ensino da escola e da Semed. É preciso destacar que, para este trabalho, foi escolhida a metodologia da pesquisa-ação, em vista da intenção de apontar um caminho que contribua para a solução do problema apresentado. Nesse sentido, embora o alvo da pesquisa seja o aluno, por isso a proposta de criação de um caderno pedagógico sobre o ensino da modalidade, o professor também é parte do foco da pesquisa, pois é ele que desenvolverá as atividades propostas. A intenção que nos orienta é que os professores da escola, local da pesquisa, tenham acesso ao material pedagógico.

O quarto capítulo traz orientações sobre o caderno pedagógico direcionado aos alunos. Esse caderno, como já dito, procura associar as teorias apresentadas pelos autores citados a uma situação real de ensino. Ele é dividido em três partes: leitura, análise linguística e produção textual, e o aspecto gramatical em foco será a modalidade de enunciados. Pretendemos, assim, com as atividades propostas ilustrar o quanto a aprendizagem sobre a modalidade pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita dos alunos. Enfim, guia-nos a intenção de exercitar a capacidade, como docente de língua portuguesa, de construir estratégias de ensino que levem o aluno a ter a consciência de que as aulas de língua portuguesa contribuem para sua capacidade de entender a atitude do enunciador diante daquilo que é enunciado, bem como manifestar sua própria atitude frente ao que enuncia.

Esse estudo considera, portanto, que o aluno precisa ser orientado, desde cedo, sobre os mecanismos de que a língua dispõe para que ele interaja, com êxito, nos mais variados contextos sociocomunicativos e alcance suas intenções discursivas.

2 Reflexões sobre o paradigma atual do ensino da língua

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre as perspectivas atuais do ensino da língua portuguesa, fazendo uma relação entre teorias recentes e o ensino da modalização.

Também busca respostas a muitos questionamentos que cercam o ensino, a saber: Como deve ser o professor de língua portuguesa na atualidade? Será que ele deve apenas reproduzir práticas tradicionais de ensino, baseadas em atividades de descrição de estruturas da língua e de apropriação do uso culto da língua? Ou conceber o ensino como um processo dinâmico, capaz de intervir significativamente na formação de alunos? Afinal, qual é a relevância que tem o ensino da língua portuguesa para a vida dos alunos? Essas são perguntas que permeiam as reflexões sobre o ensino, para o qual se reivindica uma série de transformações no fazer pedagógico, sobrevividas das novas necessidades sociais.

Percebe-se que o ensino da língua portuguesa é necessário, entretanto observamos um quadro quase sempre desolador desenhado nas escolas: alunos que se mostram desestimulados e que consideram o ensino algo extremamente insípido, que não estimula sua curiosidade e, principalmente, sua criatividade linguística. Tal fato é uma consequência do despreparo na condução das aulas, pois essas estão em descompasso com as necessidades e aspirações dos jovens. Realidade distante de ser modificada, porquanto os ambientes escolares não costumam inserir em suas ações pedagógicas a autoavaliação, atitude importante para que se desvelem os problemas implicados na aprendizagem, para que se detecte se o ensino de língua portuguesa contempla as reais necessidades do aluno. É preciso que, em uma autoanálise, os professores se perguntem sobre que tipo de aluno estão preparando: um usuário capaz de exercer sua cidadania, que não se deixa manipular, pois domina os mecanismos e recursos inerentes à língua, que consegue utilizar-se da língua para se comunicar com adequação em qualquer situação; ou se estão contribuindo para a permanência da divisão dos falantes em possuidores e não possuidores do conhecimento linguístico em sua pluralidade.

As novas teorias e concepções sobre o ensino vêm apontando mudanças significativas para o trabalho docente. Os professores estão percebendo a necessidade de estarem atentos às mudanças ocorridas na sociedade em que os alunos estão inseridos,

às novas teorias que surgiram em que se aponta que a educação se reconstrua para atender o aluno. Nesse sentido, o lançamento pelo ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) veio servir como referência para as discussões de cunho didático-pedagógico. Contribuem significativamente as orientações dadas no documento, relacionadas aos três eixos centrais de ensino, que são: leitura, produção e análise linguística, rompendo-se, assim, com a tradição do ensino em que a ênfase recaía sobre o sistema, a forma, e pouca atenção era dada à leitura, à compreensão textual e à produção de texto.

Travaglia (2004) ressalta que o ensino da língua portuguesa precisa estar voltado à qualidade de vida das pessoas. Quando se fala em qualidade de vida, está se referindo não só a possibilidade que a língua oferece de contribuir para que a pessoa ascenda socialmente, como também seu poder de agregar pessoas excluídas por não possuírem conhecimentos sobre alguns aspectos da língua. Assim, melhorar a autoestima, a integração, a expressividade por meio da reflexão sobre os diversos usos da linguagem devem ser objetivos a serem perseguidos pelo ensino, incansavelmente. Afirmar o autor que “mover-se nessa sociedade de maneira adequada, implica perceber como tudo o que constitui essa sociedade e sua cultura é simbolizado e significado na língua.”. Assim, o primeiro passo para que o ensino faça sentido é torná-lo significativo para os alunos. A escola precisa perceber a necessidade de buscar conhecimentos que facilitem o desenvolvimento da competência comunicativa, para que se possam romper as barreiras na interlocução ocasionadas pela falta de contato com determinados aspectos da língua.

Barbosa (2013) destaca que o ensino da língua portuguesa, nos dias atuais, deve atender às demandas do aluno de produção de textos orais e escritos nas mais diversas situações. Informa que essas variam de atividades em sala de aula até uma pauta para uma reunião de negócios. Assim, as atividades em sala de aula devem visar a um crescente aprimoramento do aluno em sua capacidade produtiva, até que ele possa fazer isso com proficiência.

Outro objetivo do ensino exposto por Barbosa refere-se à necessidade de que os alunos tenham contato, de forma gradativa, com as estruturas complexas da língua, comuns aos gêneros textuais mais eruditos. Ele explica que, embora o aluno possa não vir a escrever textos desse gênero, como, por exemplo, textos jurídicos e textos

literários, não compreender o conteúdo desses gêneros pode trazer algum prejuízo a sua vida.

Dessa forma, a concepção pedagógica do professor e o ensino de língua portuguesa podem ser afetados por mudanças significativas oriundas da incorporação da linguística textual, da gramática funcionalista, das teorias sobre gênero textual, entre outras contribuições; o que ajuda na busca por novos objetivos voltados à formação do aluno sujeito, possibilitando a esses expressarem criticamente suas opiniões, pensamentos, defender seu ponto de vista. Enfim, interagir sócio e discursivamente pelo viés da língua.

O contexto atual do ensino de língua portuguesa exige que o professor tenha conhecimento das novas perspectivas de ensino, que lhes podem proporcionar o contato com as ferramentas dos discursos, materializados na forma de gêneros.

2.1 O que significa ensinar gramática

Há muitos questionamentos que permeiam os estudos sobre a língua, entre eles, uma inquietação muito importante se refere a que tipo de gramática ensinar na escola. Por um lado, há aqueles – fiéis à tradição gramatical – que se consideram os verdadeiros resguardadores da língua, a qual cabe a todo custo defender das “interferências” da fala cotidiana no padrão gramatical, com a intenção de preservá-la das mudanças quanto a esse padrão. Por outro lado, há os que defendem que a língua é um mecanismo vivo, maleável, adaptável às condições de uso, por isso deve ser descrita considerando suas manifestações reais na vida das pessoas; nessa perspectiva, a gramática é vista como emergente, em processo constante de adaptação às necessidades comunicativas dos falantes.

Nessa dualidade de atitudes se encontra a escola. Ela tem que se confrontar com acepções diferentes de gramática: a gramática como regularidade, que admite exceções desde que consideradas de valor estético; a gramática como componente da língua com características irregulares e assistemática, determinadas pelas necessidades comunicativas. Mas afinal quem estará com a razão? Que concepção de gramática a escola deve adotar?

Podemos observar que, de fato, a gramática ao longo do tempo tem sido considerada, conforme diferentes quadros teóricos, sob diversas concepções.

Primeiramente, de forma consagrada, absoluta pelos puristas; depois, de forma descritiva, científica pelos linguistas, e ainda como uma competência, um estado mental (a Língua-Interna), individual, produto de uma capacidade linguística bioprogramada; por último, foi entendida como um conjunto de formas legitimadas pelo uso, ou seja, em sua natureza produtiva, o que implica considerar as formas da língua na sua relação tanto com os aspectos semânticos quanto com os pragmáticos. A concepção tradicional de gramática (o estudo gramatiquero) que dominou (e ainda domina) o ensino, de forma evidente é uma realidade que ainda persiste, pois o saber dominante implementado pela escola tem sido o de gramática descritiva e normativa.

Para entender a concepção de gramática como prescrição de usos, pode-se mencionar Neves (2003), que assinala o fato de a gramática ter surgido da necessidade que os povos antigos apresentavam em preservar sua língua contra as mudanças linguísticas proporcionadas pelos invasores, por isso a descrição da gramática, em seu surgimento, assumiu um caráter essencialmente prescritivo. Assim, a primeira gramática da tradição ocidental, a *Téchné Grammatiké (Arte da Gramática)*, escrita por Dionísio Trácio (Dionysios Thrax), preocupou-se com o estudo e sistematização da fonética e da morfologia do grego clássico, para que as chamadas "línguas bárbaras" não o poluíssem e para que futuras gerações pudessem ter contato com a língua devidamente preservada. Contudo, em gerações posteriores, em que não se apresenta risco de declínio da língua por conta de invasões, em que não há a necessidade de proteger o idioma contra dominadores "bárbaros", essa justificativa de preservação da língua perde sua força. Ainda assim, os puristas continuam a insistir no pressuposto de que a língua precisa ser protegida das modificações que o falante é capaz de realizar na gramática considerada ideal.

A legitimidade da gramática normativa não parte somente da escola; está ligada ao grande prestígio que a própria sociedade lhe atribui. Quando se reflete sobre o uso da gramática, não podemos esquecer que as pessoas, em geral, apresentam uma noção muito clara sobre a necessidade de possuir uma linguagem diferenciada para momentos de maior prestígio social. Contudo, a escolha de uma modalidade de língua socialmente prestigiada acontece independentemente de o falante ter frequentado uma escola. Barbosa (2013) ressalta que as pessoas elegem uma forma de linguagem elaborada, mais bem cuidada, para eventos que elas consideram de maior importância social. Um exemplo que o autor cita, relacionado às pregações religiosas, é a mudança de

vocabulário e escolha de expressões não comuns à norma usual de pessoas que nunca frequentaram uma escola: nesse momento especial, de prestígio social para elas, essas pessoas incorporam textos da bíblia ou ouvidos de líderes religiosos. Essa é uma demonstração de que todo grupo humano constrói, de alguma forma, uma ideia do que seja uma língua especial, para momentos de maior importância e, inconscientemente, alternam modos de expressão linguística.

Não obstante essa discussão sobre o prestígio da gramática dita padrão, sabemos que todo falante, independentemente de escolarização, está apto a produzir/compreender enunciados e, portanto, a processar os sentidos dos textos, justamente porque dispõe de uma gramática internalizada, que é outro aspecto da gramática que não deve ser ignorado pelo professor; ao contrário, ele deve reconhecer e explorar esse conhecimento e domínio da língua que seus alunos possuem. Afinal, a gramática interna é aprendida nas relações de interação entre os falantes, de forma bem natural. Ou seja, o domínio da gramática evidenciado desde cedo na oralidade é alcançado por meio da observação, de forma inconsciente, do uso que os falantes fazem da língua. Isso só demonstra que toda manifestação da linguagem possui um caráter sistemático e regular. Se assim não fosse, se cada falante falasse como bem entendesse, não haveria comunicação, conforme assinalado nesta passagem de Antunes:

De toda forma, as pessoas, quando falam, não tem a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem tem a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar, nem de compor de qualquer jeito seus enunciados. Falam isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática*. (Antunes, 2003, p 85).

Um aspecto não muito destacado a respeito da gramática de qualquer língua é o seu caráter criativo. Franchi (2001) expõe esse aspecto quando assinala que, ao lado do caráter regular da linguagem, fruto de construções históricas e antropológicas dos seus falantes, encontramos as possibilidades de criação e manipulação por quem a usa. Importante frisar que a criatividade não é dependente unicamente do acaso criativo dos usuários da língua. Ela é pode ser estimulada em inúmeras atividades planejadas para esse fim. Franchi afirma que cabe aos falantes construir seu discurso do modo que lhe

convém, e as línguas oferecem aos falantes várias possibilidades de expressão por meio do léxico e da gramática.

Essas situações reais de perpetuação de práticas tradicionais de ensino foram investigadas por Neves (2002) em uma pesquisa feita com 170 professores no estado de São Paulo. Nessa pesquisa, foi evidenciado que 70% das atividades realizadas em língua portuguesa têm como foco o estudo da gramática. A autora observou, ainda, que os mesmos tópicos gramaticais são repisados ano após ano, sem que haja uma escolha fundamentada para o aprimoramento do conhecimento do aluno. Quanto à forma de ensino, a autora observou que a maioria das escolas usava o texto apenas como pretexto para o estudo prescritivo da gramática e que a fonte de pesquisa era restrita ao livro didático.

Por conseguinte, a concepção inadequada sobre o que é ensinar gramática tem levado professores a se limitarem a apresentar aos alunos aspectos fragmentados de nomenclaturas e lições de análise morfossintática, ou seja, a repetirem as velhas lições da gramática normativa. Portanto, os problemas relativos ao ensino-aprendizagem são de ordem teórico-metodológica: é preciso que o professor se aproprie das várias concepções de gramática para que, apossando-se desse conhecimento, possa, de fato, questionar sua metodologia, o conteúdo e os objetivos que estão inseridos em suas ações pedagógicas. A questão crucial é saber o que significa ensinar gramática e como ensinar gramática de modo reflexivo e produtor.

Destacaremos, a seguir, com base em Travaglia (2009) alguns conceitos de gramática, que podem ser identificados como base de atividades nos manuais de gramática, uns aplicados com mais ênfase; outros de maneira muito tímida, ou de forma muito rara, tanto que na maioria das vezes o professor, por desconhecer os preceitos básicos sobre gramática, não os reconhece. Por esse desconhecimento legitimam-se os interesses individuais, as imposições elitistas, os direcionamentos políticos que vêm embutidos em algumas teorias.

São esses os tipos de gramática apontados por Travaglia (2009), ao refletir sobre as atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva de um ensino plural:

- Gramática normativa: essa gramática registra um padrão único de língua, ou seja, considera uma variedade de língua idealizada, cujos modelos são os escritores clássicos e os estudiosos da língua. As demais variedades da língua, aquelas faladas pelas demais pessoas, não são contempladas na gramática normativa. A única modalidade de língua aceita é recomendada pela gramática, que apresenta tanto as regras do bem falar, como as regras da escrita correta.

- Gramática descritiva: é a que registra os fatos de uma língua em um dado momento de sua existência. Nesse caso, o objeto de estudo é qualquer variedade de língua, portanto considera-se a heterogeneidade linguística, com a necessária atenção às inúmeras particularidades de variação das estruturas da língua.

- Gramática internalizada ou competência linguística internalizada do falante: observa-se a língua em uso pelos falantes, fruto de sua performance comunicativa.

- Gramática implícita: é a competência linguística que o falante possui e de que faz uso de acordo com suas necessidades. O falante não tem consciência dela, seu domínio é automático.

- Gramática explícita ou teórica: pode ser entendida como o estudo dos mecanismos usados pelo falante em diversas manifestações. Busca-se compreender os mecanismos inseridos na sistematização da língua, explicando sua estrutura, instituição e funcionamento.

- Gramática reflexiva: esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre o uso da língua.

Travaglia defende que o professor domine diversas concepções de gramática, mas que perceba a gramática reflexiva como extremamente necessária. É preciso compreender que, para o sucesso nas relações comunicativas, é necessário que o aluno tenha uma atitude reflexiva sobre o uso da língua. Seja em suas interações feitas no espaço cotidiano, seja nas relações que trava usando a língua padrão, na escola ou em ambiente de uso mais formal da língua, o aluno precisa aprender a fazer e testar formulações e hipóteses sobre a língua. Se assim for, o aluno irá compreender que, para dar e obter as respostas esperadas sobre o outro, é necessário ter uma atitude de reflexão sobre os mecanismos da língua.

É proposto, assim, que o ensino contextualizado da língua é o mais produtivo, o que é pertinente, pois não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, como tem sido feito pela tradição de ensino. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas empregar a nomenclatura e promover análises linguísticas que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e puder confundir os alunos. Apesar de orientações como essas dadas por Travaglia, entre outros estudiosos, já contarem com tempo de divulgação, a mudança para um ensino produtivo vem ocorrendo de forma muito lenta, uma vez que muitos professores ainda se encontram muito amarrados às velhas práticas, como ressalta o autor na passagem abaixo:

[...] embora reconheça problemas básicos no fato de gastar por volta de 80% do tempo das aulas com o ensino de teoria gramatical, o professor não consegue mudar fundamentalmente de atitude e passar a fazer um ensino fundamentalmente de atitude e passar a fazer um ensino diferente daquele que se tem desenvolvido há muito tempo nas escolas. Talvez essa resistência obstinada à mudança se deva sobretudo ao que bem lembrava Possenti e Ilari (1987): a imagem que a sociedade tem do ensino de língua materna e de como deve ser o professor leva cada professor a repetir um modelo recebido, buscando mais legitimar o seu papel (como acabamos de constatar nas observações de Neves) do que fazer algo que represente um ensino significativo para seus alunos (Travaglia.2009, p.106).

Nesse sentido, a mudança no ensino não deve ser vista como uma ação simplista. Não é uma oposição do velho e do novo. Não se trata, por exemplo, de defender como muitos inovadores passionais de eliminar a literatura linguística tradicional por ser um símbolo de uma literatura morta. A esse respeito, as argumentações de Gonçalves (2013) são muito pertinentes, pois expõem a ideia de que se queremos enriquecer os alunos com as variedades linguísticas e lhes permitir, assim, adequar sua linguagem aos contextos socioculturais, é preciso que eles tenham conhecimento de que a gramática não é um molde único imposto aos falantes, mas sim um dispositivo adaptável aos contextos de uso linguístico. Não se trata de obrigar o aluno a incorporar uma só gramática em suas produções de fala ou de escrita, mas de levar ao seu conhecimento a

existência de fatos gramaticais variáveis, que se ajustam aos múltiplos contextos de uso da linguagem.

Com base no que foi exposto, pode-se concluir que a concepção gramatical de que os professores devem lançar mão é aquela que considera tanto a língua que o aluno já usa no seu dia a dia, como a que ele vai precisar saber em outras situações de uso. Assim, cumpre levar o aluno a perceber que a gramática está presente não só nos textos que produz, como também em todos aqueles que deve processar os sentidos. Mesmo de uso distante da realidade de muitos alunos, a língua formal faz parte da sociedade, de um grupo social, e em algum momento o aluno terá contato com essa variedade dita padrão. É função de a escola prepará-lo para este momento, dar a ele condições de se comunicar em qualquer realidade de uso da língua que lhe seja exigido, conforme ressalta Barbosa (2013):

Trabalhar com o ensino de língua portuguesa é, ainda, capacitação desses mesmos alunos para a decodificação de sentidos em estruturas mais complexas, comuns em gêneros textuais mais eruditos. Esse é o caso, por exemplo, da erudição do léxico e da sintaxe em textos jurídicos: mesmo que não seja necessário cobrar de um aluno secundarista a produção de textos jurídicos, não conseguir minimamente estender seu conteúdo pode atrapalhar, em algum momento, de alguma forma, sua vida (Barbosa, 2013, p.32)

2.2 Contribuições de teorias linguísticas para a prática pedagógica

O ensino da língua materna ainda se encontra limitado pelas concepções da gramática formalista (descritiva), tanto que considera mais importante o estudo das classes de palavras e análise sintática, ou seja, um ensino em que há o predomínio da forma em detrimento do estudo da língua em seu funcionamento real. Assim, observamos que as práticas de ensino, sob a égide do formalismo ainda ocorre de modo incidente nas escolas o que vem contribuindo para que o ensino não avance de maneira significativa. Sob essa perspectiva, há ainda professores que defendem ser a gramática prescritiva a aceção ideal para o ensino, pois alegam que estudar a língua significa dar destaque à autonomia das formas linguísticas (especialmente da sintaxe), concebendo as unidades da língua como parte essencial da gramática (mental) que compõe a competência linguística do falante.

Contudo, teorias emergentes pressionam para que haja uma flexibilização nos dogmas fixados na escola. Não há como negar as mudanças de perspectiva advindas dos estudos linguísticos e sua repercussão na concepção de gramática, na inserção da oralidade nos currículos e a percepção de que os gêneros são o objeto convergente de todos os fenômenos da língua, por isso todo estudo da língua deve estar relacionado a algum gênero do discurso. Não se admite, assim, que o ensino da língua aconteça de forma isolada, descontextualizada, por isso, contraproducente. Seguindo esse ponto de vista, analisaremos, abaixo, como teorias funcionalistas, construções teóricas sobre gênero textual e teorias da argumentatividade contribuem para que novos temas sejam percebidos como necessários à formação do aluno. No presente trabalho, as teorias citadas (descritas a seguir) são assumidas, portanto, como necessárias para o embasamento do ensino da Modalização, um fato de linguagem que deve ser inserido nas práticas pedagógicas das escolas.

2.2.1 A visão funcionalista da linguagem: funcionalismo X formalismo

Para esclarecer sobre a perspectiva teórica que embasa quanto à abordagem dos fatos gramaticais, a proposição da presente pesquisa-ação, necessário se faz, antes tecer considerações sobre o funcionalismo, relacionar essa teoria com o formalismo linguístico, para assinalar as diferenças teórico-metodológicas pelas quais se distinguem essas abordagens da linguagem (língua).

As concepções divergentes entre a teoria formalista e a teoria funcionalista permeiam as discussões acadêmicas. Muito se vem discutindo acerca das competências e habilidades que a aplicação pedagógica de cada uma dessas teorias pode produzir na formação do aluno, uma vez que são consideradas como teorias antagônicas, pois a divisão entre forma e função que as identifica, traça uma linha antagônica para cada uma dessas vertentes da língua

A tendência formalista traz em seu bojo heranças da concepção saussuriana de linguagem, como o fato de privilegiar a visão de língua como sistema, ou seja, como “[...] um conjunto cujos elementos se estruturam num todo organizado” (Martelotta, 2003, p. 17). É preciso observar que Saussure trouxe contribuições importantes como o estabelecimento da distinção entre língua e fala, além de considerar a língua um sistema abstrato, homogêneo, social, supra individual, ao passo que a fala seria a realização

concreta e individual da língua. A respeito das concepções de Saussure, Suassuna (1995) registra que ele tomou a língua, e não a fala, como objeto de estudo da linguística, descartando desse mesmo objeto tudo que fosse individual e heterogêneo. Assim, seus estudos fazem uma distinção entre língua (*langue*), o sistema, aquilo que é social; e fala (*parole*), o uso desse sistema abstrato, que permite a evolução da língua por se manifestar de forma individual e momentânea. Pode-se concluir, então, que os estudos estruturalistas se agarraram apenas a um aspecto da língua, buscando evidenciar a rede de dependências internas em que se estruturam os elementos linguísticos, excluindo os aspectos de ordem pragmático-discursiva inerente à situação comunicativa real, afirmação evidenciada nas palavras de Suassuna (1995, p.69):

O estruturalismo, como qualquer outra das correntes linguísticas, é suscetível a críticas por certas falhas do ponto de vista teórico, bem como sua aplicação ao ensino, com o refinamento necessário, tem limitações claras por levar ao conhecimento das estruturas das línguas em si mesmas, isto é, ao conhecimento das formas linguísticas prioritariamente, o que não é suficiente para que o falante seja competente na interação linguística. Entre as opções teóricas, valeria citar que o estruturalista não investiga o contexto sociocomunicativo em que um determinado enunciado é produzido. Também não toma, como objeto de estudo, a fala (as escolhas que o falante faz no sistema), nem tampouco dá importância, em suas análises, às variações linguísticas, entendidas como escolhas paradigmáticas determinadas pelas intenções comunicativas.

Sob a luz do percurso histórico, pode-se constatar que o formalismo encontra base no gerativismo por essa teoria perceber a língua como uma característica inata, transmitida geneticamente, como esclarece Nivette (1975, p.3) ao assinalar que “A gramática representa para Chomsky, em primeiro lugar, “o conjunto de regras”, tal como existe na mente do falante, e que condiciona seu uso linguístico.”. Para os linguistas gerativistas, a língua é considerada como expressão das representações mentais, ou seja, é natural e inerente ao ser humano a habilidade de se expressar por meio da palavra, bastando para isto assimilar um conjunto de regras. Nivette (1975) expõe que para Chomsky todo homem possui um sistema natural que o capacita à aprendizagem da gramática de qualquer língua. Esse sistema constitui-se a partir da possibilidade de estabelecer no cérebro certo número de relações, ou seja, considera-se, então, a competência comunicativa como uma espécie de totalidade única. Assim, supõe-se, no modelo chomskyano, que todos os locutores de uma determinada língua têm a mesma competência linguística, quer dizer, a mesma gramática para interpretar e produzir frases; da mesma forma, todo falante disporia, em sua comunidade de origem, de uma mesma competência comunicativa, apesar das diferenças que podem existir no

desempenho da comunicação. Ora devemos antes afirmar, muito claramente, que cada sujeito possui sua própria competência comunicativa. Esta, é verdade, só permitirá trocas eficazes, enquanto competência social, se comportar largas zonas comuns com as dos outros atores sociais, mas, ressalte-se que, sendo construída progressivamente por uma experiência individual, a competência de cada falante permanece irreduzível a qualquer outra.

Nivette (1975) nos lembra de que os formalistas possuem dois conceitos de gramática. O primeiro entende que a gramática é responsável pela organização da língua, isto é, pelo sistema finito da língua que produz orações e determina a associação entre forma (fônica) e interpretação semântica (sentido). É este sistema de regras que o falante assimila e que lhe permite não só produzir e entender orações novas, como também decidir se as orações são bem ou mal formadas. A segunda aceção sobre gramática dos formalistas assenta-se na compreensão de que se a língua é inventividade, força criadora; sendo assim, uma de suas finalidades da investigação linguística é escrever uma gramática que caracterize e exponha, de maneira precisa, as habilidades do falante, ouvinte nativo.

Nesse primeiro sentido, a língua é vista como um sistema autônomo e seus estudos focalizarão, principalmente, a fonética, fonologia, morfologia e sintaxe; isto é, priorizam-se as características internas da língua, seus constituintes e as relações entre eles, estuda-se a língua como objeto descontextualizado. Portanto, a língua é observada nas relações entre suas partes e nos princípios que orientam sua organização, o que gera explicações que partem da própria estrutura. Neste interim, a gramática recebe a incumbência de transformar o pensamento em uma sequência coesa de palavras, capaz de organizar as ideias que estão na mente dos falantes. Defende-se, nessa abordagem teórica, que quanto mais normatizações da língua o falante apreender, mais domínio terá sobre ela, equiparando, desse modo, a língua a sua gramática. Por isso na gramática formalista, a criança constrói uma gramática da língua usando suas propriedades inatas, isto é, de acordo a um código restrito e pré-estabelecido de dados linguísticos.

Toda criança normal pode, partindo de um número relativamente restrito de exemplos, tomados de uma determinada língua, escolher a gramática particular mais eficaz para a língua de que se trata, entre a série de gramáticas possíveis próprias ao seu sistema inato. O fenômeno que consiste em proporcionar exemplos, quer dizer, em falar

perante a criança, é comparável à programação de um computador, o qual oferece numerosas possibilidades, mas só uma parte dessas possibilidades se utiliza para cada programa.

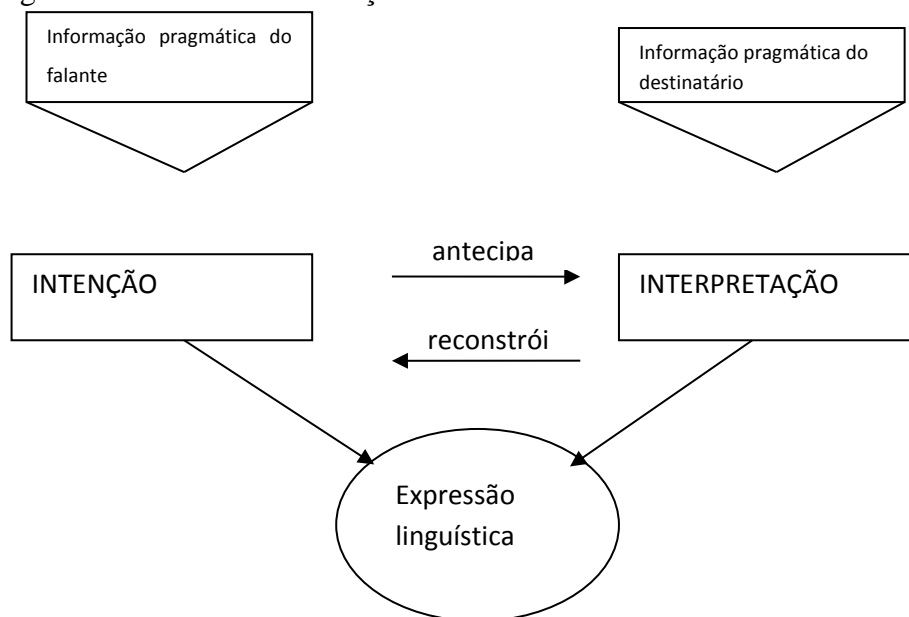
Já na teoria funcionalista, considera-se a competência comunicativa, não apenas voltada à capacidade dos usuários da língua de decodificar o código linguístico, mas de se entenderem mutuamente; de manipular a língua para expressarem suas necessidades subjetivas. Nesse sentido, na concepção funcionalista, quanto mais contato a criança tiver com situações em que ela perceba as variações de uso da língua, determinadas por motivações comunicativas, maior eficiência terá nas diversas situações em que necessitar se comunicar.

2.2.2 As contribuições de Dik e Halliday para o ensino: a função da língua

Esta seção serve à finalidade de trazer mais informações sobre o pensamento funcionalista, não com a intenção de aplicação desses modelos à análise de dados da pesquisa, mas para realçar o potencial de aplicação do funcionalismo ao ensino mais produtivo dos fatos da linguagem (língua).

Ao divulgar o trabalho de autores funcionalistas como Dick, Neves (2003) destaca o fato de que a Gramática Funcionalista não deve ser matéria para limitar o escopo da pesquisa a regras taxonômicas da língua, mas deve tentar, enquanto possível, explicar essas regras em termos de sua funcionalidade no que tange às maneiras como elas são usadas e ao propósito final desses usos. Em sua exposição, Neves descreve o modelo funcionalista de Dik (1989), que concebe a língua como um instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com o propósito, entre outros, de estabelecer relações comunicativas. Essa ideia está na base do modelo de interação de Dik (1989, *apud* Neves, 1997, p. 19):

Figura 1. O modelo de interação verbal de Dik



Neves (1997) complementa as informações ao destacar que Dik leva em consideração os aspectos sociais, psicológicos e linguísticos que subjazem à interação comunicativa. Ressalta a autora que, segundo o autor mencionado, em qualquer estágio da interação verbal é preciso considerar a influência dos aspectos pragmáticos sobre o produtor e o receptor do discurso. É preciso que se observe tanto o conhecimento do locutor como de quem recebe a informação, assim como os fatores externos à estrutura da fala. Ao dizer algo para seu ouvinte, o falante intenta modificar a informação pragmática do destinatário, e essa é a função principal da interação verbal. O plano mental elaborado pelo falante para conseguir modificar a informação pragmática do destinatário envolve a antecipação da interpretação do destinatário. Por isso, a expressão linguística do falante baseia-se não só na sua informação pragmática, mas também na informação pragmática que o falante julga que o ouvinte tenha.

Dik (1989, *apud* Neves, 2004 p.76), em sua abordagem funcionalista da linguagem, põe em foco a seguinte questão: “Como ‘opera’ o usuário da língua natural”. O centro de interesse de Dik está nos questionamentos que faz acerca da íntima relação que envolve os participantes em um evento comunicativo. O autor faz questão de acentuar, ainda, que as expressões linguísticas são mediadoras e não responsáveis pelo estabelecimento da relação entre a intenção do falante e a interpretação do destinatário. Segundo Neves (2004), Dik entende como informação pragmática todo o conjunto de conhecimentos, crenças, assunções, opiniões e sentimentos disponíveis para um

indivíduo em qualquer ponto da interação, enfim, tudo o que está no mundo mental do indivíduo.

Dessa forma, a língua é percebida como um instrumento de interação social. Não existe, em si e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude de seu uso para o propósito de interação entre seres humanos. Nesse sentido, a análise funcional das estruturas linguísticas privilegiará, além das relações estruturais da língua, a função comunicativa, ou seja, a capacidade que os indivíduos têm de articularem de maneira satisfatória as expressões linguísticas para atingir seus propósitos.

As observações de Dik (*apud* Neves 1997, p. 76) partem do pressuposto de que “o usuário é muito mais do que um animal linguístico”, por isso é preciso entender que fazem parte da comunicação muitas outras funções, que ele afirma serem “mais elevadas”, do que a simples função do uso linguístico, a saber:

a) capacidade epistêmica: o usuário constrói, mantém e explora um conhecimento organizado, bem como deriva conhecimento das formas linguísticas. Também armazena esse conhecimento apropriadamente e, depois, o utiliza na interpretação de expressões linguísticas subsequentes;

b) capacidade lógica: uma vez arquivada uma parcela de conhecimento, o usuário é capaz de derivar outras parcelas de conhecimento mediante regras de raciocínio, como a dedução;

c) capacidade perceptual: o conhecimento do usuário provém de sua percepção do ambiente; e ele é capaz de usar esse conhecimento adquirido para produzir e interpretar as expressões linguísticas;

d) capacidade social: relacionada ao conhecimento cultural que regula a prática linguística numa sociedade; essa capacidade permite ao usuário dizer aquilo que é pertinente de modo adequado a um interlocutor particular, numa situação de comunicação determinada, para cumprir objetivos comunicativos particulares.

Em geral, a Gramática Funcionalista busca descrever línguas naturais de uma maneira pragmática e psicologicamente adequada. Neves (1997) afirma que, segundo Dik (1989), deve-se entender por adequação pragmática a maneira pela qual a descrição

linguística explica o fato de as línguas serem usadas com propósitos comunicativos na interação verbal. Já a adequação psicológica deve ser entendida por explicar o quanto a descrição linguística é compatível com o que se sabe sobre os processos mentais (situados no componente conceitual) que são envolvidos na interpretação e na produção das expressões linguísticas.

Afirma, ainda, a autora supracitada, que duas exigências – uma de ordem pragmática, outra de ordem psicológica – devem ser satisfeitas quando se pretende uma descrição/explicação adequada das línguas como instrumento de interação: (i) a exigência de uma descrição que considere o fato de que as línguas são usadas com propósitos comunicativos (um modelo adequado deve qualificar como um de seus componentes os usuários da língua); (ii) a exigência de uma descrição que considere os processos mentais que estão envolvidos na interpretação e produção de expressões linguísticas (naturalmente, a competência linguística decorre de faculdades mais gerais da mente).

Também Abdon (2004) assinala que Dik, em seu modelo, defende que o usuário se apropria do discurso para se comunicar, uma vez que o sistema de frases ou sentenças isoladas não atende ao objetivo real de interagir. Para isso, é importante que o usuário atente para quatro fatores que constituem o discurso, que são: intenção comunicativa do falante, interpretação, conteúdo e conhecimento. Efetivamente, nenhum discurso é interpretado na base apenas de seu conteúdo intrínseco, sequer o conteúdo que o falante tem a intenção de construir é inteiramente codificado. Falante e ouvinte têm informações pragmáticas – informações gerais, contextuais e situacionais –, e qualquer discurso é produzido e interpretado a partir dessas informações que os participantes possuem e parcialmente compartilham. De fato, a comunicação verbal é possível graças a diferentes tipos de conhecimento linguístico e não linguístico dos indivíduos. É conhecimento linguístico tudo o que o falante internalizou sobre a língua, a respeito das propriedades semânticas e morfossintáticas do léxico, e das regras e dos princípios que respondem pela estrutura gramatical subjacente aos enunciados da língua. O conhecimento não linguístico diz respeito ao acervo de informações sobre entidades, pessoas, coisas, lugares, estados-de-coisas (ações, processos, fatos); ao contexto situacional; às informações não verbais transportadas pelo texto; bem como ao conhecimento pragmático relativo a regras e princípios que governam o uso adequado das expressões linguísticas na interação verbal.

Neves (1997) destaca o linguista Michael Halliday, outro importante funcionalista, em cujos estudos se pode detectar contribuições importantes para o ensino. Segundo a autora, a teoria desenvolvida por Halliday concebe a linguagem como um sistema de significados, considerando a competência comunicativa de um usuário que decodifica e emite expressões de maneira satisfatória. Neves também esclarece que a Linguística Sistêmica Funcional, definição criada por Halliday, estuda a língua nas diferentes funções sociais que ela exerce, destacando que todo indivíduo realiza e constrói significados por meio das funções e relações disponíveis nos sistemas. Com esse objetivo, Neves apresenta uma categorização, baseada nos estudos de Halliday (1976) na qual se revela que língua possui três metafunções, que mostram as finalidades e os propósitos da comunicação. São elas: (a) ideacional – função de representação das experiências do mundo exterior e interior (b) interpessoal – expressão das interações sociais e (c) textual – expressão da estrutura e formato do texto. Cada metafunção se realiza num sistema. “As diferentes redes sistêmicas codificam diferentes espécies de significado, ligando-se, pois às diferentes funções da linguagem” (Neves, 1997, p.60).

A função ideacional se realiza no sistema da transitividade, especificando os papéis dos elementos, denominados participantes, na oração e codificando a representação do mundo. A função interpessoal se realiza no sistema do modo ou modalidade, e especifica funções como sujeito, predicador e o papel que têm na fala, codificando a relação de troca entre falantes. A função textual se realiza no sistema da informação ou tema, especificando as relações dentro do enunciado, entre enunciado e situação, codificando a mensagem (Neves, 1997, p.61). Essas três metafunções são realizadas simultaneamente na língua.

Halliday (1976) defende uma concepção funcional da organização da linguagem e, em toda sua obra, procura demonstrar como o uso da língua determina sua estrutura. O interesse do autor, portanto, se estabelece sobre o modo como as pessoas usam a língua e como a língua varia de acordo com o uso que dela se faz nos diferentes contextos. Os três componentes funcionais citados são concebidos como os reflexos linguísticos altamente abstratos da multiplicidade de usos sociais da língua, que tomam a forma de uma gramática. A macrofunção ideacional, como Halliday explica, está presente em todos os usos que o adulto faz da língua. Ela diz respeito mais propriamente ao conteúdo do que é dito, ou seja, à interpretação e expressão de nossa

experiência acerca dos processos do mundo exterior, incluindo nossos processos mentais, materiais e abstratos de todos os tipos. A macrofunção interpessoal, por sua vez, permite que o falante participe da situação de fala, usando a linguagem para aprovar, desaprovar, expressar crença, opinião, dúvida; para se incluir ou se excluir de um grupo social; para perguntar e responder; para expressar sentimentos pessoais; para ganhar intimidade; para cumprimentar, despedir-se. Expressa os papéis do discurso, ou seja, expressa o uso da linguagem pelo falante como um meio de participar do evento de fala. Esse é o domínio em que estão as manifestações pessoais e as relações passadas na interação, as quais são expressas pelo modo. Já a macrofunção textual é aquela que habilita o falante a criar um texto; é considerada instrumental para as duas primeiras, pois se presta a dar ao texto operacionalidade co-textual e situacional. O princípio básico é que o texto reflete uma experiência cognitiva e é inerente à interação. Os componentes ideacional e interpessoal determinam a maior parte do potencial de significado que é incorporado na gramática de cada língua. Halliday (1976, p. 160) afirma que “simultaneamente comunicamos e interagimos via linguagem; e, como condição necessária de ambos os casos, criamos e reconhecemos o discurso”.

A manifestação dessas metafunções na organização linguística está intimamente vinculada à concepção que Halliday tem da língua, que, para ele é esboçada em uma gramática sistêmica, ou seja, em uma gramática que distingue significados como escolhas. Para Neves (1997, p. 60) “escolha, nesse caso, não implica, necessariamente, escolha consciente, nem escolha livre, o grau de consciência pode variar de uma escolha completamente subconsciente até a plena e explícita escolha consciente.” E, referindo-se a Halliday, essa mesma autora complementa:

O autor concebe a gramática como mecanismo linguístico que liga umas às outras as seleções significativas que derivam das várias funções da linguagem, e as realiza numa forma estrutural unificada. [...] A gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas, seja qual o uso que esteja fazendo da língua. HALLIDAY (1978 *apud* Neves, 1997, p. 60)

É preciso destacar que tanto para Halliday quanto para Dik, a noção de função não se restringe aos papéis exercidos pelas expressões linguísticas nos enunciados, mas aos múltiplos papéis que a linguagem exerce na vida dos indivíduos, às várias necessidades ao qual a língua serve. A diversidade funcional se reflete na organização interna, estrutural, da língua, tanto no léxico quanto na gramática. Isso significa dizer que “os itens que se estruturam nos enunciados são multifuncionais, não podendo

considerar-se esgotada uma descrição de estrutura que se limite à indicação das funções gramaticais” (NEVES, 1997, p. 17).

Uma observação sobre a escolha desses teóricos, neste trabalho, é que essa opção se justifica ao se considerar que o estudo da modalização requer um aparato teórico que evidencie a função da língua, pela análise de sua estrutura em uso, levando-se em conta a situação comunicativa, o propósito do evento em que essas estruturas se manifestam, a relação entre os participantes, e o conteúdo discursivo. Enfim, a proposta de ensinar estratégias de modalização é compatível com uma teoria que contemple o equilíbrio instável da língua e que atente para os diversos níveis de funcionalidade das expressões linguísticas. Por isso, o tema converge para a Gramática Funcionalista.

2.2.3 Implicações do funcionalismo para o ensino da língua

Expostos os fundamentos básicos do funcionalismo faz-se necessário evidenciar a aplicabilidade dessa teoria no ensino de língua portuguesa. O objetivo é fazer a relação que essa teoria tem com os objetivos dessa pesquisa que é demonstrar como, de fato, os professores podem buscar, nessa concepção funcional de língua, fundamentos para tornar sua prática mais adequada às novas necessidades de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Primeiramente é necessário observar que o funcionalismo caracteriza-se pela concepção da língua como instrumento de comunicação, que não pode ser analisada sob o jugo das determinações de ordem sintático-semântico, mas como uma estrutura maleável em que ocorrem as oscilações oriundas do uso. Ou seja, enquanto os formalistas se restringiram à forma, desconsiderando os dados funcionais próprios da fala – e por isso apresentam seus estudos de forma fragmentada ao dissociar seu objeto de estudo, a língua, da fala – os funcionalistas defendem uma abordagem mais integrada, que contemple tanto a sintaxe e a semântica quanto a pragmática.

Nessa perspectiva, o professor deve buscar tornar as aulas mais eficazes, desenvolvendo a competência linguística dos alunos de forma plena. Essa afirmação encontra apoio em Cunha (2012), ao destacar que a linguagem é concebida pelos funcionalistas como instrumento que possibilita a interação social. Dessa forma, seguir essa vertente teórica é analisar as relações existentes entre linguagem e suas funções na

sociedade. Isso deve ser considerado nas atividades desenvolvidas com os textos dos alunos, não se atendo às meras observações sobre estrutura linguística, mas ultrapassando as barreiras do ensino sobre a ótica do formalismo, uma vez que a configuração das produções dos alunos está fortemente vinculada a fatores contextuais presentes na situação comunicativa destes. Assim pensado, o funcionalismo “procura explicar regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2012, p. 157). Há uma tentativa por conta dos teóricos de evidenciar o caráter natural da língua, como fica sugerido nas seguintes palavras de Makenzie (1992, *apud* Neves, 1997, p.22):

... (...) a gramática funcional tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática). Em outras palavras, a gramática funcional visa a explicar regularidades dentro da língua e através delas, em termos de aspectos recorrentes das circunstâncias sob as quais as pessoas usam a língua. A gramática funcional ocupa, assim, uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura ou apenas da instrumentalidade do uso da língua.

Por conseguinte, outro ponto a ser considerado nas práticas pedagógicas deve ser o que Cunha (2012, p. 158) aponta como dois pressupostos da análise linguística funcionalista. Primeiro, a língua não se restringe apenas ao código, ela desempenha funções externas ao sistema linguístico; segundo, as funções externas influenciam a organização interna. Dessa forma, a autora alude ao fato de que a língua não deve ser analisada sob uma perspectiva isolada, autônoma, de dependências internas e independente de fatores sociais característicos da comunidade de falantes que efetivam o seu uso e dos fatores pragmático-discursivos implicados nesse processo. Pelo contrário, a língua é tida como maleável e sensível a fatores externos à sua estrutura (extralinguísticos e pragmáticos), ressaltando-se dessa forma o seu caráter adaptativo aos mais diversificados eventos interativos nos quais se concretiza a comunicação humana.

Percebe-se que muito vem sendo a contribuição do funcionalismo para o ensino da língua; a língua, sob a concepção funcionalista, é vista como instrumento de comunicação não autônomo, isto é, submetida às pressões comunicativas do meio no qual se insere, ou seja, ao uso. Foram esses fundamentos teóricos que motivaram a escolha da teoria funcionalista como uma das bases para a proposta de intervenção na escola Melvin Jones, por esse trabalho assumir a concepção de que o estudo da gramática não deve se desvincular dos textos, pois são eles que evidenciam as

particularidades da língua em situações reais de comunicação. Em outras palavras, tal proposta preceitua o que defende o funcionalismo ao trabalhar os aspectos pragmáticos e comunicativos da língua em uso.

Outro aspecto importante do funcionalismo se refere ao estudo e análise das estruturas regulares de modalização presentes nos textos dos discentes. Nesse sentido, objetiva-se observar que construções linguísticas dessa ordem se apresentam no texto do aluno como escolhas mais usuais, considerando-se o paradigma de formas da língua. Esse procedimento de análise evidencia uma característica do funcionalismo que é a observação das estruturas regulares do discurso.

Uma fundamentação presente nessa teoria que é importante para a concepção de ensino dessa pesquisa é que o funcionalismo busca, no contexto discursivo, compreender as motivações que estão implicadas no mecanismo da língua. Considera a língua um fenômeno social, por isso enfatiza que o desenvolvimento comunicativo é uma habilidade necessária à sociedade. Nessa perspectiva, percebe-se que o aluno está envolto em situações que requerem um apurado domínio do código linguístico, e esta habilidade ele vai adquirindo no contato diário com a língua, em uma construção coletiva de construção e apreensão do discurso. Assim sendo, o funcionalismo contribui para uma percepção mais ampla acerca do fenômeno linguístico, ao privilegiar a atividade linguística real e autêntica, com textos produzidos em situações cotidianas orais ou escritos – diferentemente da abordagem formalista, que focaliza tão-somente a própria estrutura linguística, desvinculada de todas as influências que cercam sua produção e recepção. Por isso o objetivo desse trabalho: propiciar ao aluno situações em que ele reflita sobre as escolhas que faz ao utilizar-se da linguagem para se comunicar. Não é possível mais acreditar que basta que o aluno seja exposto a um leque de regras gramaticais para que as assimile e as reproduza em seu cotidiano; ao contrário, acreditamos que o aluno só compreenderá sua língua se esta for significativa para ele, se ele se apropriar e compreender as funções inerentes à língua.

É por considerar a fórmula função > forma que o funcionalismo sobrepõe a funcionalidade sobre as estruturas linguísticas, visando ao entendimento das regras presentes no uso. No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental esse entendimento de que a língua apresenta uma função social e de que, no seu estudo, precisamos eleger como objeto o próprio uso linguístico, no ato comunicativo. Por isso,

as aulas de língua portuguesa devem envolver, principalmente, aspectos semânticos e pragmáticos, algo que se postula por acreditar ser a gramática um instrumento maleável, que se adapta às necessidades comunicativas e cognitivas dos usuários em suas interações discursivas. Ou seja, reafirmando o que já foi dito, “a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social. Ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas”. (CUNHA, 2012, p. 158).

Pode-se observar que a abordagem funcionalista de uma língua natural possui o interesse de verificar como se realiza a comunicação com essa língua, ou como os usuários dessa língua dela se utilizam para se comunicar entre si de maneira eficiente. O que se propõe sob essa análise, portanto, é o chamado desenvolvimento da competência comunicativa. Consideramos que, por meio da proposta de atividades linguísticas que exercitem essa competência, os alunos, alvo desta pesquisa, poderão perceber que o uso da língua não acontece de forma aleatória, mas sim de forma estratégica. Assim, motivados pelos pressupostos do funcionalismo, entendemos que o aluno possui uma competência nata para o domínio da língua, contudo ele necessita conhecer e ter contato com as diversas situações de uso efetivo desta para que seu desempenho seja exitoso.

2.3. Gênero textual e ensino

Pode-se perceber, nas discussões que vem sendo tecidas nesta pesquisa, que o foco de ensino da língua portuguesa deve ser o texto. Nesse sentido, é importante destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que contribuíram largamente para a inclusão dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. Neste documento oficial, bastante divulgado e consultado pelos professores, propõe-se a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino, pautando-se na concepção de língua desenvolvida por sociointeracionista como Bakhtin, Dolz & Sheneuwly, que percebem a língua como atividade social. Neste contexto teórico, considera-se que a prática de leitura, produção escrita e desenvolvimento da oralidade são competências necessárias para a formação do aluno; para isso, o estudo do gênero vem sendo percebido como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de tais competências.

Também contribui com as mudanças, a concepção estabelecida pelos PCN de que as práticas de ensino sejam um processo ativo, devendo, por isso, proporcionar aos

indivíduos envolvidos o conhecimento necessário para que este possa interagir com seus pares. Consideram, dentro dessa concepção, que o texto é a unidade significativa de sentido, pois como ele é um construto social organizado dentro de uma atividade social, detém valores, estilos, saberes de um grupo específico:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, aos quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL. 1999, p.21)

Referindo-se à relação entre gênero e sociedade, Bakthin (2010) expõe que o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Explica que o emprego da língua é realizado por meio de enunciados proferidos pelos seus falantes em determinados campos da atividade humana. São as relações sociais que determinam o surgimento do gênero e estes são tão numerosos quanto à atividade humana. Por estar integrado ao desenvolvimento de cada campo específico da atuação humana é que o gênero se multiplica e se manifesta com características tão heterogêneas. Dessa forma, os gêneros textuais são considerados uma materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade. Marcuschi (2002) assinala que, quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares.

Bakthin (2010) afirma que a principal função da língua é servir às situações sociais de comunicação. Não que as outras funções não estejam presentes e não se façam necessárias, pois outras funções da língua como servir como forma de o homem expressar seu mundo individual ou participar da formação do pensamento deste, são também funções essenciais à linguagem humana. Entretanto, não é admissível o desconhecimento de que é a relação do falante com outros participantes da comunicação que torna a língua real, produtiva, viva.

O autor supracitado critica os grupos linguísticos que concebem a comunicação como uma relação passiva ente falante e ouvinte. Ele até pondera a possibilidade de, em um primeiro momento da realidade, o esquema sujeito ativo e ouvinte passivo possa acontecer, mas essa relação, ao longo do ato comunicativo, evolui. O esquema que tradicionalmente descreve a comunicação ignora o objetivo real do processo interativo, que é a troca, a alternância dos sujeitos no discurso, a cooperação tácita inserida no ato

comunicativo, a realização de funções sociais da linguagem. Argumenta ele que todo ouvinte, ao compreender o enunciado, ocupa-se simultaneamente em dar uma resposta: concorda ou discorda, completa, aplica-o prepara-se para usá-lo. Assim, toda compreensão do ouvinte é realizada em uma ação responsiva, há sempre uma resposta. Pelo dinamismo apresentado, há a troca de papéis entre os entes do discurso, pois em determinado momento do evento de fala o ouvinte torna-se falante e vice-versa.

Destaca ainda o autor o caráter dinâmico dos gêneros, pois eles estão estreitamente ligados aos círculos sociais para se manifestarem. Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira muito ativa: novos gêneros surgem com o desmembramento de outros, como também um gênero pode dar origem a outro, ou surgir como consequência de alguma invenção humana ou mudança de hábito dos falantes. No entanto, Bakhtin observa que a estabilidade dos gêneros é necessária para o sucesso das interações verbais, pois uma comunicação exitosa prescinde da escolha do gênero pertinente à situação comunicativa. Alerta para o fato de que, se o falante não utilizasse modelos já estabelecidos pelo uso, a comunicação poderia ser menos eficaz, já que se perderia muito tempo construindo discursos. Felizmente, o falante dispõe de um rico repertório de gêneros de que faz uso de forma habilidosa, mesmo que em termos teóricos ele desconheça inteiramente sua existência.

As formas do gênero pelas quais o falante molda seu discurso dependem do conhecimento que este possui sobre suas características. O falante pode optar entre os gêneros ligados à esfera privada ou ligados à esfera pública. Os primeiros são mais livres e são mais ligados aos temas do cotidiano, aos gêneros da conversa, da intimidade; os segundos apresentam uma forma mais estável, como os documentos em geral e os atos rituais e comunitários. O contato com o gênero em sua esfera social determina o domínio sobre este, pois gêneros que não são usados em seu meio são mais passíveis de serem incompreendidos. Entretanto, se ele, de alguma forma, tiver conhecimento sobre os gêneros pertencentes de outras esferas sociais, poderá perfeitamente compreender o enunciado proposto. Bakhtin considera que muitos falantes que dominam uma língua sentem total impotência em alguns campos de comunicação precisamente porque não dominam, na prática, as formas de gênero de determinadas esferas sociais.

E é essa realidade para qual a escola deve atentar quando for selecionar os gêneros para estudo em sala de aula. Deve buscar os saberes necessários para a integração do aluno na sociedade letrada, contribuindo para que este tenha contato com os gêneros que em seu cotidiano não lhe são apresentados. Assim, quanto maior a vivência das diversas práticas comunicativas em sala de aula, maior será a possibilidade de o aluno se apropriar de mecanismos de reflexão e inserção social. Pois, de acordo com Bakhtin (2010, p.285),

(...) quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Já apresentado o gênero textual como construção teórica proposta Bakhtin, é oportuno prosseguir tratando do gênero na perspectiva de sua didatização como estratégia para um ensino produtivo. Pensando na importância do ensino dos Gêneros em sala de aula, Dolz & Sheneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero. Segundo os autores, a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. Por isso que o professor deve utilizar-se das situações de uso da língua, ou seja, os textos que rodeiam e permeiam o universo do aluno, para então buscar os recursos e a organização interna da língua. Isso implica considerar que o aluno precisa compreender os mecanismos da língua em seu funcionamento real, ou seja, que se concretiza efetivamente em textos.

Para Dolz & Sheneuwly, embora escrevamos de forma diferente da qual falamos, há em ambas as modalidades de expressão uma regularidade que permite que nos apropriemos de estratégias e recursos anteriormente utilizadas que facilitam a comunicação. É esse conjunto de regularidades específicas que compõe um gênero textual, possuindo estas características conhecidas e reconhecidas por todos. Contudo, há certos gêneros, necessários e importantes para a sociedade, dos quais os alunos não possuem domínio suficiente ou que são de difícil acesso a eles, pois não fazem parte das práticas interativas de seu círculo social. É sobre esses gêneros que importa à escola ensinar, como sequências didáticas que proporcionem aos alunos o contato com práticas novas de linguagem. Para isso, o professor precisa se valer de estratégias que facilitem o

ensino, utilizando mecanismos para que o aluno perceba o ensino como algo significativo e importante para sua vida.

Não é sem motivo que os criadores da sequência didática se preocuparam em escolher, como passo inicial a ser dado, que o primeiro componente da sequência didática fosse a apresentação da situação; é nessa fase que o professor deve expor aos alunos a situação real da produção do gênero textual. Assim, o aluno perceberá o porquê e o destino de sua produção, ou seja, a função social que ele irá ter. Para os autores, “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade da linguagem a ser executada.” Dolz & Sheneuwly (2004, p.99). Nesse primeiro momento, o aluno deve conhecer em detalhes os conteúdos com os quais irá se deparar na assimilação do gênero.

O segundo momento é o da produção inicial: os alunos, utilizando o conhecimento pessoal sobre o assunto, elaborarão a primeira escrita do gênero. Os autores alegam que diferente do que se imagina essa primeira produção não expõe os alunos a uma situação de insucesso se estes tiverem compreendido o encaminhamento da proposta. Seguem os autores alegando que, em geral, os alunos conseguem entender a estrutura básica de um gênero, em um primeiro contato, se antes tiver sido provocada uma discussão acerca de sua funcionalidade nos eventos comunicativos. Esse primeiro contato ainda não atende a todas as particularidades do gênero, porém essa é uma atividade importante por fornecer aos professores uma oportunidade de observar o conhecimento prévio que os alunos possuem, assim como as suas principais dificuldades. A utilização pelo professor da análise feita sob a ótica da avaliação formativa permite que sejam traçados os pontos importantes para serem abordados em sua sequência didática.

O próximo componente da sequência são os Módulos. Nestes, o professor irá trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos básicos para superá-los. O gênero deve ser decomposto em segmentos, permitindo que sejam abordados os conteúdos pertinentes a sua estruturação. Nessa decomposição, o professor deve atentar para as seguintes perguntas: Que dificuldades abordar? Como construir um módulo que trate de um problema em particular? Como é possível capitalizar o que é aprendido?

Quanto ao primeiro questionamento, é preciso ressaltar que produzir textos escritos é um processo complexo, pois exige a mobilização de vários níveis de estratégias que funcionam, simultaneamente, na mente do indivíduo. De forma geral, o professor deve observar quatro níveis principais na produção do texto, que são:

- Representação da situação de comunicação: o aluno deve aprender a fazer uma imagem mais exata possível do destinatário do texto, da finalidade visada e de sua própria posição como autor.

- Elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas variam de acordo com o gênero, mas elas se resumem na criatividade, informações adquiridas sobre o assunto.

- Planejamento do texto: o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado.

- Realização do texto: o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto. Munir-se de um vocabulário apropriada à situação, atentar aos recursos do léxico e da sintaxe, apropriar-se dos mecanismos de organização textual.

Quanto à segunda indagação, os autores destacam a importância de variar as atividades e exercícios de forma que os alunos tenham possibilidade de acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: as atividades de observação e análise de textos; tarefas simplificadas de textos; elaboração de uma linguagem comum.

Quanta à última pergunta, é preciso destacar que, realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum a todos. Assim, construirão progressivamente conhecimento sobre o gênero.

O ultimo componente da sequência didática é a Produção Final. Nessa etapa, o aluno terá a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separados por módulos. A produção final também permite ao professor que realize uma avaliação para perceber o progresso ou não da aquisição do gênero. Vale frisar que a

seqüência didática não foi criada com o intuito de servir como um modelo engessado, inflexível, podendo ser adaptada às dificuldades e características dos alunos.

2.4 A argumentatividade na linguagem: a modalização¹

Dando continuidade à discussão sobre o ensino dos gêneros, destacaremos um aspecto importante que é a argumentação. Primeiramente, é preciso erigir que entre todas as formas de comunicação, o uso da língua é o meio mais eficaz, pois possibilita ao homem se relacionar com outros falantes em todos os contextos sociais, permitindo que as práticas da linguagem atinjam sua finalidade, que é de atender a múltiplos propósitos comunicativos. Entretanto, é preciso ressaltar que, junto com troca de informações, as manifestações linguísticas apresentam outro aspecto importante, que é expressar em menor ou maior grau juízos de valor, revelar a opinião não só do produtor do discurso, mas também de outras entidades discursivas. Dessa forma, a modalização atende à argumentação, que é um processo inerente da interação verbal.

[...] partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual. (Koch, 1996, p.23)

Os estudos da argumentação vêm sendo desenvolvidos, desde a antiga Retórica até os dias de hoje, por estudiosos de diversas áreas do saber, como filósofos, literatos, especialistas da linguagem e linguistas, mas pode-se afirmar que estes últimos passaram a exercer papel fundamental no avanço dos estudos da Teoria da Argumentação, uma vez que desenvolveram diversas teorias sobre a dimensão argumentativa, a partir de uma perspectiva da língua.

Grande pensador grego, Aristóteles trouxe importantes contribuições aos estudos retóricos e a outras áreas do saber, como é o caso da Linguística. Foi com Aristóteles

¹ Para os fins deste trabalho as expressões modalidade e modalização serão empregadas para denominar o mesmo fenômeno; serão transcritas igualmente à forma utilizada pelos autores que embasam esta pesquisa.

que a Retórica ganhou um novo impulso, passando a ser definida como a arte de persuadir por meio da utilização do raciocínio lógico, ou seja, como a escolha de meios adequados para persuadir, e não mais como a arte da oratória, do bem falar, como era definida pelos sofistas.

Posteriormente, no decurso dos estudos sobre argumentação, Descartes e os gramáticos de Port-Royal distinguem, na expressão de um juízo, duas operações do espírito, que decorrem de duas faculdades diferentes: i) **representação** do sujeito e do predicado (faculdade do entendimento), e ii) **asserção**, quer dizer, atribuição do predicado a um sujeito (a faculdade de julgar). A essa segunda categoria se integram os enunciados que exprimem desejo, ordem, interrogação.

No entanto o estudo mais específico sobre o tema está contido na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), ou Semântica Argumentativa. Surgiu a partir de 1970, pelos de estudos desenvolvidos pelo teórico francês Oswald Ducrot com a colaboração de Jean-Claude Anscombre, nas duas primeiras fases de desenvolvimento da teoria (denominadas de Forma Standard e Teoria dos Topoi Argumentativos), e de Marion Carel, na terceira fase (denominada Teoria dos Blocos Semânticos). Essa teoria tem como principal objetivo mostrar que a argumentatividade se encontra presente na própria língua e, por isso, deve ser compreendida como um ato linguístico fundamental, um elemento estruturante do discurso. E, conseqüentemente, esse grupo de linguistas traz uma nova concepção de argumentação. Afinal, a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está na língua, nas frases. Comentando essa ideia, Koch (1996, p.33) ressalta que

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2000, p. 159).

Conforme testemunham Ducrot e Todorov (1972), a linguística pós-saussuriana, no afã de consolidar seu objeto de investigação, definido no âmbito do estruturalismo linguístico, e com receio de confundir língua e fala, evitou uma reflexão mais profunda sobre determinadas categorias que extrapolam a descrição puramente gramatical, ou seja, “hesitou sempre em fazer intervir o locutor na descrição da língua” (p.365). Isso

explica o fato de que a categoria da modalidade só mais tarde tenha sido submetida, pelos linguistas, à investigação mais profunda, que a expõe não apenas como categoria gramatical, mas como meio pelo qual o falante se apresenta no discurso, revelando suas intenções e construindo seus argumentos.

A forma como cada usuário se manifesta ao se apropriar da língua é algo que chama a atenção da linguística moderna. Ficam expressos na fala o posicionamento e a emissão de valores do usuário, pois este busca afirmar-se como sujeito do discurso. Nessa perspectiva, ao interagir com o outro e com a linguagem, o usuário da língua recorre a recursos linguísticos e expressivos para colocar em prática seus objetivos em uma dada situação comunicativa, a fim de convencer o outro a aderir à ideia contida no seu discurso. Por essas características, é possível aferir que o ato de argumentar encontra-se inserido em todas as relações discursivas. Koch (1996) chama atenção para o fato de que em todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, pois o ser humano emite por meio de sua fala suas opiniões, por essa razão, ela observa que a neutralidade seria um mito.

Perelman (1970) faz uma interessante distinção entre o ato de convencer e o ato de persuadir. Enquanto o primeiro ato se dirige unicamente a razão, por meio de um raciocínio estritamente lógico, por meio de provas objetivas e buscando convencer um público amplo; o segundo ato procura atingir a vontade, o sentimento dos interlocutores. O autor resume a diferença destacando que o primeiro conduz a certezas, já o segundo suscita inferências que podem levar o auditório à adesão dos argumentos apresentados.

Os aspectos responsáveis pela argumentação no discurso são muitos. Contemplam todos os aspectos relacionados à intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, enfim todos os fatores implícitos que deixam, no texto, marcas linguísticas relativas ao modo como é produzido e que constituem as diversas modalidades da enunciação. Assim, a maioria das relações existentes entre os enunciados componentes de um texto só podem ser detectadas por meio de uma gramática textual do discurso. Encadeando-se uns sobre os outros, de acordo com as intenções dos falantes e, por consequência, com o sentido que se pretende dar ao discurso, os enunciados trazem em seu bojo relações de ordem pragmática, que se revelam, na maioria das vezes, por meio dos operadores do discurso – ou operadores argumentativos – os quais, por meio desse encadeamento, estruturam

os enunciados em um texto verbal linear. Na língua, existem vários elementos responsáveis por indicar a gradação da força dos argumentos e por mostrar para que direção os enunciados apontam. Koch(1996) destaca os seguintes:

- As pressuposições
- As marcas das intenções
- Os modalizadores
- Os operadores argumentativos
- As imagens recíprocas e as máscaras

Todos esses elementos citados aparecem no discurso por meio de marcas linguísticas específicas. A língua portuguesa possui mecanismos especializados para estas funções: os modalizadores. Eles são responsáveis por imprimir marcas no enunciado, demonstrando as formas de agir e de pensar do locutor diante dos fatos. Para tanto, é no gênero textual que a modalização aparece como uma estratégia argumentativa explícita ou implícita do locutor do texto, visando a deixar marcas de suas intenções para seu interlocutor.

Nesse sentido, cabe às escolas se apropriarem desse recurso discursivo como uma importante estratégia de desenvolvimento da leitura e escrita. Contudo, tal percepção ainda não adentrou nos ambientes escolares como podemos perceber em muitas escolas brasileiras.

2.4.1 O ensino da modalização na escola

O ensino dos recursos expressivos da língua, inclusive a modalização não vem logrando espaço nos ambientes escolares. A escola ainda não incluiu em seu currículo um estudo específico sobre esse tema. Tal realidade se deve ao desconhecimento dos avanços da língua, principalmente sobre o que defendem os afiliados da teoria funcionalista acerca da necessidade de o ensino da gramática considerar a língua como algo vivo, sujeita às escolhas do usuário. Essa nova visão de gramática vai de encontro à concepção, do ensino sob o viés da gramática prescritiva, em que os mecanismos da modalização não são considerados. Assim sendo, a modalização, como os demais

recursos linguísticos, é um assunto que precisa estar inserido no estudo da língua portuguesa, pois esse recurso linguístico está presente em todas as manifestações do discurso dos usuários da língua, porquanto compreendemos que não há ato comunicativo sem que o falante deixe suas impressões pessoais, sem que o falante se utilize de estratégias argumentativas para obter sucesso em sua ação comunicativa. Essa consideração encontra eco nas palavras de Neves (2010, p. 152): “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”.

É importante, para o processo de formação leitora do aluno, que este tenha contato com as implicações que ela traz para o sentido do texto, assim como seja alertado para a existência de acordos velados no processo de comunicação, pois, para que a modalização seja assimilada e aceita, é necessário haver uma compatibilização de ideias entre o locutor e interlocutor. Por um lado, há um locutor que considera que aquilo que pensa, crê, ou conhece possa ser de alguma forma importante para o interlocutor, por isso deixa marcas que denunciam sua presença no discurso. Por outro lado, é preciso que o interlocutor reconheça as informações recebidas como importante, sendo suscetível à personalidade do locutor presente no discurso recebido. Nesse sentido, é necessário que o interlocutor (aluno) esteja atento às intenções do emissor do texto, já que é este que determina, *a priori*, ou busca influenciar a recepção do texto, como ressalta Bellert (1971, *apud* Neves, 2010, p.152):

A interpretação semântica de um enunciado consiste em um conjunto de conclusões que dele decorrem, conforme as regras gramaticais empregadas e as informações de que se revestem as entradas lexicais utilizadas, mas, além disso, a cada enunciado necessariamente se atribui uma atitude modal, que pode ser explicitada como “emissor afirma que...”, “ o emissor quer saber se...”, etc.

É necessário, portanto, que as escolas estejam atentas às mudanças no ensino decorrente de novas pesquisas. Mudanças importantes até na forma como determinados saberes vão se ressignificando ao longo do tempo, como as que Miranda (2005) aponta ao criticar o caráter estático dado pela tradição formal ao estudo dos modalizadores, postura essa que vem subfocalizando o interlocutor. Está se negligenciando o caráter partilhado, dinâmico da construção da significação. Se por um lado, o locutor e o enunciado são importantes na produção de sentidos, por outro lado, o interlocutor precisa ser visto não como um receptor passivo, mas como um sujeito que dinamiza a

construção do enunciado, pois é sua competência como ente comunicativo que implicará a aceitação ou não da modalização.

Na nova perspectiva de ensino, deve-se considerar que a compreensão de uma expressão ou palavra modalizadora não se restringe apenas ao operador modal, mas está relacionada a todo universo do texto de que faz parte. Concorrem para a apreensão do sentido da modalização tanto os constituintes internos do texto, como os fatores extratextuais. De tal modo, esse entrelaçamento de competências inerentes à língua facilitará a compreensão, pois não é possível perceber como adequada a análise dos itens modais sem considerar estes fatores implicados na enunciação. Conforme afirma Koch (2000), as modalidades são consideradas como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz. É por meio das marcas linguísticas que o produtor textual adquire recursos para elaborar sua enunciação, seja ela verdadeira, persuasiva ou manipuladora.

Ainda discorrendo sobre a análise formal da modalidade, a autora em foco expõe que o trato estático conferido a esse fenômeno impossibilita uma análise processual, ou seja, a consideração da modalidade no fluxo comunicativo. Trata-se de uma grande lacuna em termos de procedimentos analíticos capazes de captar o papel dos recursos modalizadores no monitoramento da dinâmica dos papéis sociais, ou seja, da dinâmica de sujeitos comunicativos operando sobre outros, ou de sujeitos comunicativos operando sobre si mesmos.

Dessa forma, é mister municiar o aluno com atividades produtivas, que o torne um leitor hábil, capaz de perceber o caráter plurissignificativo da modalização, em que não é possível depreender um único sentido para o operador modal, uma vez que o mesmo recurso pode adquirir significados distintos, dependendo da situação que está expressando. O aluno precisa perceber que a posição do *modus operandi* do sujeito que busca imprimir sobre o outro as marcas de sua imagem, é uma característica que não pode ser ignorada no estudo desse tópico. O sujeito busca mecanismos para marcar sua intenção ao produzir o enunciado, e a interação que há na troca de olhar, pistas linguísticas, entonações e palavras e expressões são algumas das inúmeras formas que o enunciador se utiliza para expressar sua personalidade no discurso. Ao fazer uso de tais recursos, o produtor do texto tem a consciência de que está alterando a declaração que será feita, mas ele precisa validá-la para que atinja seu alvo, que é o outro. Sob essa

ótica, pode-se afirmar que a modalidade é uma propriedade da enunciação, do discurso e não da frase, do enunciado.

Procede afirmar que, diferente do que já se conjecturou ou que ainda se conjectura no ensino da língua, o discurso é eivado de marcas pessoais. Inevitavelmente, aluno irá se deparar com esses elementos em qualquer esfera comunicativa, pois a modalização existe, em maior ou menor grau, nos diversos gêneros que circulam o falante. Será o conhecimento desses mecanismos argumentativos que o guiará ao entrar em contato com o vasto mundo de informações, repleto de mensagens subliminares. Miranda utiliza-se de uma metáfora interessante para ilustrar o fenômeno da modalização.

Se nos termos de Faconnier, a linguagem pode ser comparada a sinais recebidos de uma distante galáxia que nos possibilita fazer conjecturas sobre princípios de organização secretos e que não temos acesso diretamente, então pode-se dizer que a modalidade é o ponto mais luminoso nessa constelação de sinais. Ela ilumina um vasto território onde nossa dramática construção como organismos humanos sociais e culturais. (Miranda, 2005, p.182)

2.4.2 As diferentes noções de modalidade

Conforme explicitado ao longo deste trabalho, existem várias definições de modalidades, e, mesmo havendo tantos conceitos diferentes, é inegável que todos se originam a partir do modelo clássico elaborado por Aristóteles. Segundo Koch (2000), “Aristóteles já advertia que os enunciados de uma ciência nem sempre são simplesmente verdadeiros já que, muitas vezes, se formulam como necessariamente verdadeiros ou como possivelmente verdadeiros.” (KOCH, 2000, p.75).

Carrascossi (2011) declara que não é novidade afirmar que as modalidades constituem uma categoria difícil de ser apreendida e de grande complexidade. Há um grande volume de pesquisas realizadas sobre esse assunto, entretanto não há uma decisão unívoca quanto à definição da categoria. Segundo a autora, as primeiras reflexões sobre a modalidade fundamentam-se na Lógica, e têm suas origens nos estudos aristotélicos, em que se propõem as noções modais de possibilidade e de necessidade, e a ideia de que esses conceitos são interdefiníveis a partir da negação. Os enunciados são necessariamente ou possivelmente verdadeiros. Com a aplicação da negação aos conceitos de possível e de necessário, outros dois modos são definidos, o impossível e o contingente. Na tradição da análise lógica, as modalidades são definidas

em termos de relações de verdade, independentemente do enunciador e, por isso, as relações estabelecidas na Lógica não se mantêm nos estudos linguísticos. Nas línguas naturais, a modalidade deve ser definida em termos de envolvimento do falante e do ouvinte, das intenções comunicativas, do contrato epistêmico, do conhecimento compartilhado, ou seja, em função de sua inserção pragmática.

Neste sentido, o estudo das modalidades já foi, e continua sendo, discutido por vários estudiosos; conseqüentemente, existe uma vasta quantidade de trabalhos a respeito das modalidades, como também muitas definições sobre esse fenômeno linguístico tão amplo e abrangente.

Em seu estudo sobre modalização, Neves (2010) justifica ser a Necessidade e a Possibilidade noções que se colocam tradicionalmente na base da subtipologização das modalidades. Embora representem categorias distintas, essas noções não são independentes, e se resolvem em subcategorias modais (aléticas/epistêmica/deôntica/bulomaica/disposicional).

Segundo a autora acima mencionada, a categoria alética tem relação com o mundo ontológico, refletindo a escala lógica que vai do necessário ao impossível, passando pelo possível e pelo contingente. Explica a autora que essa categoria dificilmente recai sobre as línguas naturais, já que o comprometimento da modalização alética com a verdade relacionada a mundos possíveis torna poucos claros, no discurso comum, casos de sentenças que sejam apenas aleticamente modalizadas.

A modalidade epistêmica está relacionada com a necessidade e possibilidades epistêmicas, que são expressas por proposições contingentes, isto é, dependem como o mundo é. Miranda (2005) esclarece que ela é operativa sobre o eixo da crença, reportando o conhecimento sobre um estado de coisa. Já a modalidade deôntica está relacionada com obrigações e permissões; ela é operativa sobre o eixo da conduta, situando o domínio do dever.

A modalidade bulomaica, ou volitiva, diz respeito à necessidade e a possibilidade relacionada ao desejo do falante. Por outro lado, a modalidade disposicional, ou habilitativa refere-se à disposição, habilitação, capacitação. A autora afirma que tanto a modalidade bulomaica quanto a habilitativa no fundo representam as mesmas situações que a modalidade deôntica.

Contudo a classificação adotada para este trabalho será a de Castilho e Castilho (1993), a qual foi estabelecida considerando a modalização como um fenômeno da linguagem que expressa o julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional. Os elementos linguísticos que materializam a modalização são denominados de modalizadores, e esses elementos são agrupados em três tipos de modalização: Epistêmica, Deôntica, e Afetiva. A Modalização epistêmica ocorre quando o falante expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Divide-se em três subclasses: asseverativa, quase-asseverativa e delimitadora. A asseverativa indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, podendo ser apresentado por este como uma afirmação ou negação, sem deixar margem a dúvidas. A quase-asseverativa é aquela em que o falante considera o conteúdo da pressuposição como quase certo, apresenta uma hipótese que depende de confirmação; nesse caso, o falante se furta de toda responsabilidade sobre o valor de verdade ou falsidade da proposição. A delimitadora estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar como verdadeiro o conteúdo da proposição. Quanto à modalização deôntica, essa indica que o locutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente, conforme Castilho e Castilho (1993). No entanto, os modalizadores deônticos não expressam somente obrigatoriedade, mas também podem expressar proibição ou possibilidade (NASCIMENTO, 2005). A possibilidade ocorre quando o locutor responsável pelo enunciado expressa algo facultativo ou uma permissão, deixando, muitas vezes, a cargo do interlocutor a escolha em realizar o que lhe é pedido pelo conteúdo do enunciado. O último tipo, denominado por Castilho e Castilho de modalização afetiva, verbaliza as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico.

Nascimento (2005) reformula a visão deste último tipo de modalização, e a denomina de modalização avaliativa, uma vez que esse tipo de modalização mais do que revelar um sentimento ou emoção por parte do locutor em função da proposição do enunciado, “indica uma avaliação da proposição por parte do falante, emitindo juízo de valor, e indicando, ao mesmo tempo, como o falante quer que essa proposição seja lida” (NASCIMENTO, 2005, p.64). Essa reformulação de Nascimento também será o que adotaremos para fins deste trabalho. Assim, a análise dos textos dos alunos, que compõem a pesquisa, considera a ocorrência da modalização:

- Epistêmica Asseverativa
- Epistêmica Quase-Asseverativa
- Epistêmica Delimitadora
- Deôntica
- Avaliativa

Observa-se que os meios de expressão em que a modalização pode se manifestar são muitos. Destacaremos alguns, citados por Neves (2010), por esses trazerem direcionamentos para o caderno pedagógico que pretendemos construir. Assim, a modalidade pode ser expressa por:

- um verbo (auxiliar-modal, ou de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber)
- um advérbio, que pode associar-se a um verbo modal
- um adjetivo em posição predicativa
- um substantivo
- categorias gramaticais (tempo, aspecto, modo) do verbo da predicação.
- unipessoalização
- marcadores prosódicos
- marcadores morfológicos e sintáticos
- marcadores discursivos.

Koch (2002), por sua vez, apresenta uma lista de vários tipos de lexicalização das modalidades, que será transcrito a seguir:

- 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 pretérito perfeito 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.

É preciso destacar que há uma diversidade de formas responsáveis por uma mesma construção de sentidos. Por exemplo, a probabilidade pode se manifestar por expressões bem diferentes:

- É provável que nosso time ganhe.
- Parece que nosso time ganhou.
- Nosso time parece que ganhou.
- Nosso time deve ter ganhado.
- Nosso time pode ter ganhado.
- Provavelmente nosso time ganhou
- Eu acho que nosso time ganhou

Há modalizadores que contribuem para que o discurso demonstre pessoalidade, ou impessoalidade. Assim, podemos encontrar modalizadores que revelam traços explícitos do enunciador, como podemos encontrar enunciados em que o comprometimento é implícito. Exemplos Neves (2010, p.170):

- Acho que ela vai atrasar minha pesquisa. (explícito)
- Penso que ela vai atrasar minha pesquisa (explícito)
- Parece-me que ela vai atrasar minha pesquisa. (explícito)
- Ela deve atrasar minha pesquisa (implícito)

Na conclusão desta seção, convém enfatizar que o propósito de estudar as marcas linguísticas veiculadoras de pontos de vista do aluno nasceu da consciência da necessidade de se propor observações da língua em situação de uso, ou seja, na interação social. Percebeu-se que o usuário da língua – neste caso o aluno – tem necessidade de marcar o seu enunciado com “pistas”, que revelem sua posição a respeito do que acredita; contudo é preciso investigar de que forma o aluno lança mão desse mecanismo: se o faz adequadamente e consciente das melhores escolhas. Nesses termos, reconhecendo o caráter interpessoal da modalidade, observa-se que essa forma de expressão pede uma abordagem pedagógica que considere a língua em uso.

3 METODOLOGIA

3.1 Percurso da pesquisa

Neste capítulo, será detalhado o procedimento metodológico adotado na coleta, na análise de dados, o cenário da pesquisa, o perfil dos participantes, assim como a proposta de intervenção e outros dados relevantes para a pesquisa.

Ressalta-se, neste momento, que a questão norteadora deste trabalho é o ensino da modalização sob o viés de uma gramática que proporcione aos alunos um ensino reflexivo e contraproducente, buscando relacionar teoria e prática.

3.2 Da natureza da pesquisa

A escolha pela metodologia da pesquisa-ação teve o propósito de propiciar o trabalho em conjunto entre os professores. A ideia é partir de um problema comum de uma comunidade escolar específica e construir uma solução que beneficie todos os envolvidos. Conforme Moreira e Calfe (2008, p. 66), entre os sujeitos que podem fazer uma pesquisa-ação nas escolas destacam-se “o professor, ou professores que trabalham em conjunto com um pesquisador ou pesquisadores”. Nesse sentido, segundo Miranda e Resende (2006), a pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento e envolve a participação do pesquisador. Para essas autoras, a própria investigação se converte em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada.

Assim, a pesquisa se delinea no próprio contexto do pesquisador, tendo como propósito a mudança de sua prática cotidiana e, posteriormente, a de seus colegas. Dessa forma, considera-se importante a reflexão sistemática feita pelo professor sobre a sua própria prática com a intenção de entender melhor questões relacionadas ao ensino e à vivência. Nesse tipo de pesquisa, a investigação da sala de aula realizada pelo professor tem por objetivo melhorar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e trazer mudanças em sua prática.

A pesquisa-ação apresenta as seguintes etapas: a análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades. Seguindo este esquema, o ciclo desta pesquisa-

ação iniciou-se a partir da situação cotidiana, o ensino da modalização, sobre a qual o professor-pesquisador queria entender melhor.

Baseando-se no que dizem os autores, como, por exemplo, Tripp (2005) ao destacar que a pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, este trabalho buscou investigar o problema por dois caminhos: por meio observações diretas, uma vez que o pesquisador (autora deste trabalho) apresenta uma estreita ligação com problema levantado, já que é também professora da referida escola; como também por meio do levantamento de referências bibliográficas sobre o tema abordado. Assim, tanto foi necessária a execução da pesquisa prática realizada com a coleta dos textos dos alunos, como também a pesquisa científica que tem como objeto teorias da linguagem e reflexões sobre a relação teoria e prática de ensino. Afinal, como argumenta Tripp (2005, p.447), “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa”.

A pesquisa-ação mesmo lidando com um problema imediato propõe uma mudança estratégica, pois se baseia em estudos e em dados. As observações e pesquisas realizadas sobre os problemas relacionados ao ensino da gramática culminaram na produção de um caderno pedagógico sobre o ensino da modalização, sob a percepção de que inserir estratégias de ensino mais produtivas, em que o professor visualize uma proposta concreta de ensino, facilita muito a aprendizagem dos alunos. A proposta é municiar de teorias e exemplos o professor tornando-o apto a buscar, de forma independente e madura, outras estratégias para solucionar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

3.3 O contexto da investigação

A coleta de dados por meio de produção de texto foi realizada na escola Municipal de Ensino Fundamental Melvin Jones, localizada no centro urbano de Uruará, município situado na região Oeste do Estado do Pará. A origem da escola está diretamente ligada ao desenvolvimento do município. Este surgiu com os projetos de desenvolvimento da Rodovia Transamazônica no ano de 1970, em que muitas famílias de diversos Estados brasileiros migraram para o Norte, precisamente para o Oeste do

Pará, induzidos provavelmente pelo Slogan da Propaganda Federal, que pregava: “Terra sem homem, para homem sem Terra”, dando origem a uma pequena agrovila com perspectivas de colonizar e desenvolver a agricultura dessa região. Nesse contexto, no intuito de vencer os entraves do desenvolvimento social e econômico da região, os migrantes resolveram incentivar e ao mesmo tempo criar a “primeira escola”, a qual viesse atender a necessidade local, com o objetivo de oferecer conhecimento a seus filhos. Construída em forma de tapiri, em 1973, servindo não só como escola, mas ainda como ponto de referência para encontros religiosos (católico), a escola Melvin Jones foi se ampliando até chegar ao número de 26 salas e 958 alunos.

No contexto escolhido, a clientela é heterogênea e os alunos que frequentam a escola não fazem parte apenas da comunidade na qual ela está inserida. Atende-se a um público advindo de todos os bairros, inclusive da periferia e da zona rural do município. Os alunos pertencem a várias classes sociais. Aqueles alunos residentes em diversas partes do município frequentam a escola em virtude da localização e de ser a maior escola do município.

O motivo da escolha desta escola para esta pesquisa se deve ao engajamento da pesquisadora com a escola, uma vez que nessa instituição fez seus estudos e nela exerce seu ofício de professor. Pesou também o perceptível interesse da professora-colaboradora pelo tema. A professora demonstrou bastante interesse pela pesquisa, mostrando-se sensível à necessidade de mudança. Porém, como outros professores, ela percebe que é preciso mudar a sua prática pedagógica, entretanto reconhece não estar preparada para isso.

Inicialmente procedeu-se a uma conversa com a professora, que possui como característica ser uma profissional com visão aberta ao novo e que mostrou interesse não só em compartilhar os dados, como também em aplicar o material produzido. A professora forneceu o plano de ensino – que é construído pela Semed do Município, e em seguida foi combinado o dia em que os alunos produziram o artigo de opinião. Feitas as combinações, a professora declarou que sentia animada em participar da pesquisa, uma vez que seus alunos seriam beneficiados com um material didático que lhes ajudaria no aprimoramento do domínio da língua.

Embora a professora tenha sido colaboradora, ela não foi alvo da pesquisa. Ela contribuiu na coleta dos dados documentais que foram o plano de ensino e os textos dos

alunos. Foram recolhidos 30 textos, pois a turma possui um número razoável de estudantes. Os alunos não usaram seus nomes nos textos produzidos, e procedemos à identificação dos textos por meio de numeração de 1 a 30, porém somente 14 textos foram selecionados para análise por apresentarem maior incidência de uso da modalização.

Após a coleta dos textos dos alunos procedeu-se a análise. Ressalva-se que a análise do *corpus* desta pesquisa, constituído pelo plano de ensino e textos produzidos pelos alunos colaboradores, serviram como termômetro para que fosse percebido que a gramática prescritiva não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, uma vez que habilidades como reflexão, interação e adequação não são estimuladas. A partir dessa consideração, a investigação se voltou à construção de um material de cunho didático-pedagógico que possa orientar os professores (leitores) sobre o ensino da gramática.

Cabe destacar algumas observações sobre as particularidades deste trabalho. Na proposição da metodologia desta pesquisa-ação, seriam assumidos os seguintes procedimentos:

- Os alunos colaboradores da pesquisa deveriam ser percebidos dentro de uma perspectiva de mudança, ou seja, não seria apenas um procedimento de diagnóstico do problema, mas de construção de uma proposta de ação efetiva para que as dificuldades sejam superadas.

- A coleta de dados seria realizada dentro da rotina de sala de aula, sem que causasse transtornos ou embaraços aos alunos e professores. Os dados seriam coletados sem a interferência do pesquisador, a fim de que não se afetasse o desempenho do aluno. É importante apontar limitações da pesquisa:

- devido ao tempo limitado para a realização deste trabalho, não foi incluída a observação direta da prática pedagógica do professor nas atividades de leitura e produção de textos, embora se reconheça que ela evidenciaria com mais detalhes o processo de ensino-aprendizagem em seu desenvolvimento. - ainda por questões relacionadas ao tempo limitado da pesquisa, este trabalho de intervenção se constituirá de duas fases: pesquisa e elaboração de material didático. A terceira fase, que seria de aplicação do material didático, não será contemplada neste trabalho, mas, como já foi

dito, o Caderno Pedagógico deverá ser socializado com os outros professores da escola e ficará à disposição da escola.

Assim, o propósito da pesquisa é contribuir com a apresentação de uma proposta alternativa para o ensino da gramática, em uma perspectiva que valorize o trabalho com gêneros textuais utilizados pelos alunos. Para isso, foi feito um recorte, escolhendo a modalização como um exemplo de um elemento gramatical que pode ser ensinado considerando os aspectos sociodiscursivos da língua.

3.4 Instrumento de coleta dos dados

Em razão da natureza da pesquisa, seu tema e seus objetivos, o instrumento de coleta selecionado foi:

- Texto do gênero Artigo de Opinião produzido pelos alunos: por meio dos textos dos alunos, procurou-se identificar as marcas de modalização, a adequação ao contexto e ao sentido pretendido, assim como evidenciar o domínio que eles têm da modalização de enunciados.

3.5 Relato da Pesquisa: análise dos textos dos alunos

Na análise dos textos dos alunos, buscou-se mapear as principais dificuldades no uso da modalização. Os textos foram coletados com o consentimento dos alunos, que estavam cientes do objetivo da produção solicitada. A dinâmica da coleta dos textos se efetuou por meio de uma aula ministrada pelo professor-colaborador na qual se utilizou uma sequência didática elaborada em conjunto com a autora dessa pesquisa sobre o tema “Uso do celular em sala de aula”.

Foi a própria professora-colaboradora que coordenou a atividade de produção textual. Anterior a essa aula de produção, a professora e a pesquisadora tiveram uma conversa na qual foi planejada a melhor forma de motivar os alunos a escreverem. Como na escola estava sendo implantada a proibição do uso do celular, este tema foi escolhido como mais propício aos objetivos da proposta da pesquisa que era de instigar os alunos a emitirem sua opinião.

Na aula em que foram coletados os dados, a professora discutiu o tema; ouvindo e provocando os alunos a expressarem o que pensavam sobre o assunto. Foi percebido que muitos alunos temiam expressar suas ideias com medo de sofrer alguma represália da escola. Depois que os textos motivadores foram lidos e discutidos os alunos foram convidados a produzirem o artigo de opinião.

Embora os alunos tivessem sido avisados de que os textos produzidos seriam alvos de uma pesquisa, não foi divulgado a eles qual aspecto da língua seria explorado, tal estratégia foi utilizada para que estes não tentassem mascarar suas deficiências. Observa-se também que eles não receberam nenhuma orientação (no momento da produção) quanto ao gênero pedido, pois a intenção também era perceber o domínio dos gêneros textuais.

3.6 Considerações sobre os textos analisados

A sequência didática utilizada na coleta de dados, buscou os textos de 30 alunos *in natura* para uma avaliação formativa sobre o conhecimento que possuem sobre o uso da modalização. O objetivo é identificar a percepção destes alunos sobre o tema de acordo com o trabalho já realizado na escola. Por isso, essa sequência didática serviu apenas como motivação para o aluno escrever; logo, as atividades buscaram suscitar opiniões e discussões que fomentassem suas produções. Contudo, foram detectados graves problemas relacionados ao domínio do gênero pedido, pois os alunos, em vez de produzirem um artigo de opinião, escreveram uma redação dissertativa. Tal atitude pode ser explicada pela familiaridade que possuem com esse tipo de texto escolar, por ser mais comum sua escrita na escola.

Que cabe destacar que embora os 30 textos tenham sido objeto de análise, foram selecionado apenas 14 textos para compor o e corpus desta pesquisa. Utilizando a classificação do autor Castilho e Castilho busca perceber se os discentes utilizam o recurso da modalização, que modalizadores são utilizados e quais as implicações que o desconhecimento deste recurso argumentativo acarreta para o seu desenvolvimento como leitor e produtor de discursos. Assim, não transcreveremos os textos analisados em sua totalidade, e sim alguns trechos que evidenciam os modalizadores empregados como exemplificação do que encontramos em todo o corpus. Vale ressaltar que os textos completos dos alunos encontram-se em anexo

Observemos os resultados da análise

- **MODALIZAÇÃO ASSEVERATIVA:**

Texto 01- “O uso de celular na hora de aula ou não deve realmente ser proibido, pois, além de tirar todo o foco do estudante, ajuda a fazer com que suas notas e aprendizado sejam diminuídos. Muitas das vezes intencionalmente os alunos professores, afetando a todos pela falta de respeito”.

Texto 02- “Se os alunos cumprissem a lei, com certeza as escolas teriam um rendimento melhor e as escolas teriam excelentes alunos. ”

O locutor (aluno) desses textos modaliza o seu discurso por meio da expressão *deve realmente* no trecho 1 e *certeza* no trecho 2 . O modalizador *realmente* recai sobre o segmento “O uso de celular na hora de aula ou não deve realmente ser proibido”. O segundo texto apresenta o modalizador com certeza. O locutor (aluno) demonstra comprometimento em seu argumento quando afirma a certeza de que a proibição do uso do celular é algo necessário para o bom rendimento dos alunos. Trata-se, em ambos os casos, de modalizadores epistêmicos asseverativos, devido ao comprometimento do locutor com o enunciado explicitado pela expressão *realmente e certeza*.

Um fato que chamou a atenção nas produções dos alunos é a existência da Modalização Epistêmica Asseverativa na introdução dos textos; isso se justifica por ser no início do texto o momento em que ele busca chamar a atenção do leitor para o seu posicionamento sobre o tema. Contudo, a maioria dos alunos, demonstrando pouco domínio na competência argumentativa, expressou sua opinião em forma de uma resposta, compreendendo o comando da produção do texto que era “O uso do celular na sala de aula” como uma pergunta direta, e, assim, buscando mais dar uma resposta de cunho mais íntimo do que expor motivos fundamentados, com a intenção de impor sua opinião sobre o assunto. Essa dificuldade em compreender o propósito da produção prejudicou-os em sua proposta de utilizar a modalização para tornar seus textos mais convincentes. Assim, é comum textos que se iniciam desta forma:

Texto 03 – “ É injusto por que atrapalha na hora da aula que o professor esta passando, por exemplo, quando o professor esta explicando tem um lá atrás mexendo no celular[...]

Podemos observar um grave problema nesse trecho: o aluno se preocupou mais em dar uma resposta, confirmando a hipótese antes levantada de que ele entendeu o enunciado como uma pergunta. Esse desconhecimento prejudicou-o em sua produção, fez com que ele não utilizasse um modalizador que enfatizasse mais seu ponto de vista. Contudo, seu posicionamento ocorre na frase com a expressão “é injusto”, fenômeno que revela sua predisposição a opinar. Confirmando a declaração de Neves (2010) de que não existe discurso que não seja modalizado, entendemos, assim, que nesse trecho está presente a Modalização Epistêmica Asseverativa, uma vez que o locutor se compromete com o discurso, no caso, concorda que o uso do celular em sala de aula deve ser proibido.

Outro ponto que chamou atenção sobre a presença da modalização nos textos analisados é que, na maioria das vezes, ela vem representada por pronomes e verbos em primeira pessoa. Tal incidência não revelaria um problema se fosse resultado de uma escolha do aluno em tornar seu texto bastante pessoal, com ênfase para seu ponto de vista particular. Consideramos, a esse respeito, que o fato de os estudantes usarem a primeira pessoa e formas verbais como *concordo*, *acho*, *penso* se deve ao pouco conhecimento sobre os recursos da língua, ou melhor, sobre os demais modalizadores asseverativos; embora tais usos possam ser considerados, à luz do que diz Neves (2010), como uma modalização de extrema certeza, em que o enunciador avalia como verdadeiro o conteúdo de seu enunciado, apresentando como uma asseveração, sem espaço para dúvida ou relativização. Contudo o que se percebe é que tais escolhas são frutos do acaso, não correspondem a uma opção consciente quanto a escolha de formas da língua que permitiria transpor para o texto a real intenção do aluno – de expor sua opinião- utilizando, para tal intento, modalizadores apropriados.. Observemos esse fenômeno nos textos 04 e 05:

Texto 04 – “Sim, eu concordo essa lei vem em uma boa hora, porque os alunos não conseguem mais se controlar, e isso atrapalha muito os professores e até os estudantes um exemplo quando o professor está explicando um assunto o aluno está mandando mensagens ou então fica em um rede social e o professor não consegue da sua aula.”

Texto 05 – “ Então no meu entender o uso do celular não é justo ser proibido mais na escola existi lei e nos devemos evitar o uso do celular...”

Modalização Quase Asseverativa-

Convém observar que a avaliação epistêmica, segundo Neves (2010), se situa em algum ponto do *continuum* que, a partir de um limite preciso, onde se encontra o (absolutamente) certo, se estende pelos indefinidos graus do possível. Sendo assim, considerando que, no uso da modalização epistêmica asseverativa, o grau de certeza pode ser relativizado é que analisaremos os textos dos alunos. Neles observamos quais são os mecanismos usados, para demonstrar certo grau de não comprometimento.

Texto 06 - “muitos alunos usam os seus aparelhos de celulares de forma excessiva em sala de aula e isso de certa forma acaba atrapalhando ou tirando atenção dos outros alunos.”

Texto 07 – “ Eu penso que pode por um lado o uso do celular e por outra não.”

Esclarecemos, ainda, que a expressão *de certa forma* (trecho 06) é, aqui, considerado modalizador quase-asseverativo, assim como a expressão *por um lado*, em (07). Esses termos demonstram nas ocorrências que o conteúdo da proposição se confirma, pelo menos, na maioria das vezes; eles garantem o compromisso da pessoa entrevistada com a verdade junto ao leitor. No entanto, na busca de confirmar a sua posição diante da proibição ao uso do celular, o sentido que emerge do emprego dessas expressões modalizadoras é o de um certo descomprometimento do falante em relação ao que diz na proposição: é como se, devido ao dilema, no universo dos estudantes, entre o desejo e as regras sociais, o aluno, para não se comprometer, sinalizasse isso via um quase-asseverativo.

Esse tipo de escolha de modalização pode indicar incerteza na informação, como podemos notar, no trecho do texto 08, com a locução prepositiva “muitos alunos”. O locutor não tem certeza se a informação dada se aplica a todos, se é ampla, por isso se utiliza de um atenuante que preserve a sua face, ou seja, proteja do risco que seria afirmar “todos os alunos são mal- educados...”. Assim, ele apoia seu argumento em uma expressão que relativiza seu discurso, fato que não compromete a verdade do que está sendo dito.

Texto 08 – “muitos alunos entam numa sala de aula como se fosse a casa deles, entra de boné, fone de ouvido, falando palavrões.”

No texto 09, o aluno se apoiou no verbo modal *poder*, que aparenta ser uma modalização asseverativa. No entanto, uma análise mais profunda do enunciado permite apreender que o locutor expressa um sentido de não certeza, de uma possibilidade do fato se concretizar.

Texto 09 – “por isso é correto proibir o uso do celular em sala de aula. Ele pode causar desconcentração nas aulas de professores, e o pior os alunos podem passar cola em turnos diferentes em dias de provas.”

MODALIZAÇÃO AVALIATIVA –

Na ocorrência do texto 10, abaixo, o uso do advérbio modalizador “mesmo” revela uma avaliação do locutor sobre “a lei que proíbe o celular”. Ele quis destacar que a situação das escolas é muito semelhante; isto é, essas apresentam um quadro recorrente de desrespeito às leis. Neste caso, o locutor procura não só demonstrar a ineficácia da aplicação da lei, mas quer que a enunciação produza um efeito sobre o interlocutor. Esse efeito ocorre devido à posição do modalizador, incidindo sobre o constituinte “lei”. Seria como afirmar que a realidade de muitas escolas é igual.

Texto 10 - “O uso do celular é muito frequente em varias escolas mesmo tendo a lei que proíbe o celular dentro da sala de aula.”

Tomemos o caso do texto 11. Nele podemos considerar que o locutor, ao utilizar-se do advérbio “frequentemente”, expõe sua avaliação sobre a situação de abuso quanto ao uso do celular. O aluno observa que as aulas dos professores são prejudicadas pelo excesso de uso do celular, ou pela falta de consciência dos alunos que não demonstram respeito e atendem ao celular dentro da sala.

Texto 11– “A maioria dos estudantes do país inteiro, fazem isso de abuso ou para chatear alguém, e um absurdo deixar que estudantes usem celular em sala de aula, *frequentemente* as aulas dos professores são totalmente interrompidas por esses aparelhos.”

Também percebemos no texto 06, já anteriormente citado, um exemplo de modalidade avaliativa, pois o locutor avalia a atitude dos alunos de respeito às leis como algo positivo. Com esse propósito, utiliza a expressão *é bom*, que pode ser contraposta com outra expressão simples: *é mal*. Assim, a avaliação vem bem marcada, pois poderia

ser confrontada com uma ideia contrária a acima mencionada. Por outro lado, esta expressão leva o locutor o enunciado a uma admoestação, uma recomendação sutil. Observe-se a ocorrência no texto:

Texto 06 – “É bom que os alunos respeitem e sigam a lei conforme está escrito, para que não haja [...]”

MODALIZAÇÃO DEÔNTICA

A modalização deôntica tem sido tratada como aquela que é utilizada para expressar obrigatoriedade e, em alguns casos, permissão. No entanto, Cervoni (1989, p. 60) apresenta a modalidade deôntica em quatro eixos, que são o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo. O autor não os diferencia nem exemplifica, mas abre-nos o caminho para perceber que a modalização deôntica vai além da simples obrigatoriedade.

Neves (2000, p. 62) apresenta a modalização deôntica de possibilidade. A autora, na verdade, elenca dois tipos de modalização deôntica: a de necessidade, que aqui é chamada de obrigatoriedade, e a de possibilidade. Como exemplo de permissão, ela fornece o seguinte enunciado: *Você pode fumar no ônibus.*

Assim, busca-se ressaltar que o caráter de obrigatoriedade, proibição ou permissão expresso pela modalização deôntica, no momento da interação, se manifesta de diferentes formas, o que gera diferentes efeitos de sentido. Não se deve, portanto, tratar todos como obrigatoriedade, pura e simplesmente. Por essa razão, consideramos, para fins deste trabalho, a seguinte classificação para a modalização deôntica:

1. De obrigatoriedade – quando se expressa que o conteúdo da proposição é algo que deve ocorrer obrigatoriamente e que o provável interlocutor deve obedecê-lo;
2. De proibição – quando se expressa que o conteúdo da proposição é algo proibido e deve ser considerado como tal pelo provável interlocutor;
3. De possibilidade – quando se expressa que o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo.

Do ponto de vista argumentativo, interessa perceber de que maneira se dá essa manifestação no texto dos alunos e como ela se processa linguisticamente por meio das

diferentes estruturas da língua. Observemos esse fenômeno recorrendo novamente ao texto 11 :

Texto 11 “No entanto, devemos contribuir com os direitos, é uma coisa que pode prejudicar a si mesmo.”

Nesse exemplo, observamos a presença de uma modalização deôntica marcada pelo verbo *devemos* modalizando o segmento acima. A obrigação pode ser classificada como uma obrigação moral, interna, ditada pela consciência. O locutor (aluno) utiliza essa estratégia argumentativa para expressar uma obrigatoriedade sob a qual os alunos, incluindo ele mesmo, devem agir. Percebe-se, entretanto, que o trecho em evidência apresenta graves problemas na construção, prejudicando a coerência do texto.

Outra ocorrência de modalização está presente no trecho 12, em que o modalizador *poder* é usado para expressar uma possibilidade. O aluno, no curto espaço, repete o verbo *poder* duas vezes, o que evidencia que ele recorreu a esse modalizador para enfatizar o efeito de probabilidade sobre o uso do celular em sala de aula. Comprovemos:

Texto 12- “A forma que o celular pode ajudar no estabelecimento de ensino, pode se dar o exemplo de denuncia constatar abusos dentro e fora da sala de aula, no pátio, no corredor, na cantina, ou até mesmo a prática de Bullying por meio de vídeo. Também pode ajudar por meio de pesquisas na sala de aula.”

Em (13) há um deôntico que indica uma obrigação, embora se observe um problema nesta construção, pois o aluno utiliza a forma “ não é preciso” de forma inadequada. Embora haja intenção do aluno em destacar que o celular, em sua opinião, só devesse ser usado em atividades de pesquisa, ele não consegue expressar bem essa intenção de sentido. Mesmo assim, o uso do deôntico na expressão *não é preciso* pode ser indentificado.

Texto 13 – “os celulares não é preciso na sala de aula no eu preciso para fazer trabalho de pesquisas por isso o professor chegar na sala de aula estressado agitado por que tem algum motivo para isso, celular não é pra filma professor na sala.”

Em (14), o deôntico vem materializado na forma verbal, que demonstra um desejo de mudança. O aluno expõe não só que avalia como positiva a lei, como também sua vontade de que essa lei traga os benefícios importantes para sala de aula.

Texto 14– “... então aprovo sim essa lei, espero que de certo. E que acabe com o uso do celular em sala de aula.”

Conforme se observou na análise dos textos que constituem o corpus desta pesquisa, o simples fato de serem utilizadas algumas modalizações no texto, não significa que o elemento modalizador esteja aí modelando um discurso propício ao convencimento. Uma análise inicial do corpus mostra que algumas estratégias de modalização que poderiam usadas para se pontuar opiniões (modalizadores avaliativos e epistêmicos asseverativos) são pouco recorrentes. Além disso, há casos que demonstram que o estudante, embora tenha utilizado elementos que contribuem para a argumentação, nem sempre consegue explorar o seu potencial para criar o ambiente de convencimento esperado do artigo de opinião.

Considerou-se que fatores como a falta de conhecimento da temática proposta, no que tange ao gênero e ao recurso da modalização, podem ser decisivos para a argumentação frágil manifestada nos textos. Nos textos investigados, a falta de domínio do gênero parece ser fator determinante também para que sequências expositivas aparecessem no texto de forma mais recorrente do que o esperado (as quais retratam, na grande maioria dos casos, cópia ou paráfrases dos textos motivadores).

Outro fator que prejudicou o uso da modalização nos textos dos alunos foi a contradição percebida na escolha de argumentos. Em muitos textos, os alunos tomavam uma posição no início do texto, mas expunham argumentos e ideias contrárias à posição anteriormente defendida. Desse modo, a escolha do modalizador, em alguns casos, não correspondia à intenção do enunciador.

Cabe ressaltar que, ao entrar em contato com textos de gênero argumentativo, o estudante precisa tomar um posicionamento, mesmo que seja apoiado em leituras anteriores. Sua atitude não deve ser neutra, o que prejudicaria seu papel de comunicador ativo. Porém tal postura exige que argumentos sejam apropriados de outros textos ou formulados pelo próprio aluno de forma coesa para que a posição tomada se mostre sustentável.

Obviamente que outros elementos textuais precisam ser considerados quando se analisa os textos dos alunos, mas a não observância dos elementos modalizadores, embora não prejudique a compreensão global do texto se processada enfraquece a dimensão argumentativa do texto por não deixar suficientemente clara a atitude do enunciador frente as ideias que enuncia.. Por essa razão, em um texto como esse, o professor de língua deve trabalhar o uso desses elementos linguístico-discursivos, de modo que seus alunos possam realizar leituras mais profundas, identificando os efeitos de sentido gerados por esses elementos, e os incorporando em seu discurso, de forma apropriada.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

O caderno pedagógico sobre o ensino da modalização que ora se delineia busca explorar os três níveis de conhecimento necessários para um ensino profícuo da língua, que são: o domínio da leitura, o da análise linguística e o da produção escrita. Pensando nesses pontos importantes e considerando a análise preliminar feita sobre os textos dos alunos, público alvo deste trabalho, foram escolhidos os gêneros textuais como ponto convergente das atividades. Em um trabalho dessa natureza, o professor deve considerar os seguintes aspectos:

1.1 Modalização no ensino de leitura - Ter domínio sobre o valor dos modalizadores é de fundamental importância para, no processamento do texto, reconhecer a atitude assumida pelo enunciador diante dos fatos/ideias enunciados. Por isso, os textos escolhidos, em um primeiro momento, tiveram o propósito de levar o aluno a reconhecer os recursos modalizadores, assim como a apreender os efeitos de sentido que eles podem construir no texto.

A atividade de leitura foi o primeiro contato que os alunos tiveram com a modalização, por isso foi escolhido, para observação inicial deste fenômeno, o gênero artigo de opinião para que eles percebessem a necessidade de inserirem em seu texto esses recursos. Contudo, outros gêneros, além do artigo de opinião, foram oferecidos aos alunos para que percebessem os diversos tipos de modalizadores, uma vez que as características dos gêneros textuais também constituem um fator responsável pela escolha de modalizações adequadas à composição textual.

1.2 A modalização na análise linguística

Trabalhar a modalização na análise linguística é criar condições para que o aluno tome consciência do uso dos modalizadores discursivos, em diferentes enunciados. Isso pode ser percebido em atividades que se pautem em textos de circulação social, portanto nos gêneros textuais.

Na sequência didática, em diferentes atividades, foi proposta uma análise reflexiva sobre tais mecanismos. Esse tipo de atividade visa a analisar o recurso argumentativo em situações específicas, como podemos observar neste excerto de atividades transcrito abaixo:

Atividade 05 da unidade 02

No trecho “**Somente** neste ano, 273 menores foram apreendidos; em 2013 foram 751.” A palavra destacada tem a intenção de:

- a () acentuar o número de jovens apreendidos no ano de 2013
- b () realçar a quantidade de menores apreendidos no ano de 2014.
- c () relativizar a quantidade de menores apreendidos em 2014.

Atividade 03 do módulo 3

3- No trecho “Um dos maiores acertos de nosso sistema legal é que, **pelo menos em teoria**, protegemos os mais jovens – que ainda não completaram um ciclo de desenvolvimento mínimo, seja físico ou intelectual[...] se fosse retirado os termos destacados, a frase teria o mesmo sentido? Explique.

Nessa atividade, é explorada a percepção do aluno sobre o significado da modalização no texto. Pelo método da subtração da expressão em destaque, pretende-se observar se o aluno é capaz de perceber como a presença/ausência dessa expressão modalizadora compromete o sentido que o autor pretendia dar ao texto.

Atividade 09 módulo II, unidade III

9-Na frase “*Talvez*, no contato com aquilo que incomoda, a gente cresça e aprenda a ser um adulto melhor.” a palavra grifada indica:

- A () certeza
- B () dúvida
- C () possibilidade
- D () exceção

A atividade 09 é um exemplo de atividade que requer do aluno a capacidade de testar hipóteses. Por meio das alternativas elencadas, ele poderá descartar a opção que não tenha relação com o sentido da palavra *talvez*. Aqui também pode ser observado o

uso da palavra em uma classificação não usual, como expressão de possibilidade, pois a palavra *talvez* tradicionalmente é vista na análise sintática, ao ser identificada como adjunto adverbial de dúvida, fora do âmbito do texto, portanto.

Nas atividades propostas sobre análise linguística do fenômeno da modalização, o aluno poderá fazer a leitura dos múltiplos significados da atitude do falante, considerando que este pode se dirigir diretamente ao ouvinte – dando permissão, proibindo, ordenando –, como também manifestando outras atitudes, como a de não comprometimento com o que é enunciado, utilizando, para isso, a modalização quase-asseverativa.

Importante destacar que, em nenhuma das atividades propostas, é solicitado classificação ou nomenclatura dos elementos modalizadores. Acredita-se que é possível o ensino de fatos linguísticos sem valer-se de uso ostensivo de nomenclaturas, mas voltando-se, principalmente, para o uso dos elementos da língua em contextos reais de interlocução.

1.3 A modalização na Produção Textual

No uso da modalização para a produção textual, oral ou escrita, o professor deve orientar os alunos para a utilização dos elementos modalizadores, de forma adequada. Sabemos que, em determinados gêneros textuais, a presença desses elementos linguístico-discursivos é tão inerente ao gênero que se torna difícil a produção do texto sem a sua utilização. Esse é o caso dos chamados gêneros eminentemente argumentativos (como, por exemplo, o artigo de opinião), em que a presença de modalizadores deve ser observada com atenção.

O professor deve estar atento para, ao trabalhar com gêneros dessa natureza, fornecer aos alunos indicações da utilização dos modalizadores, a fim de que os aprendizes sejam capazes de produzir textos com eficiência. As atividades de produção textual que envolvem o uso desses recursos tanto podem ser efetuadas em atividades controladas, como por meio de atividades mais livres e contextualizadas. Por atividades controladas de produção textual, entende-se aquelas em que o aluno é solicitado a produzir um determinado texto tendo que se valer exclusivamente de determinados elementos linguístico-discursivos. São exemplos desse tipo de atividade a a questão 6 e 10 que segue:

6- Reescreva o boletim de modo que o caráter assertivo seja substituído pela possibilidade ou probabilidade.

Chove em grande parte do Brasil

As chuvas se espalham pelo país, atingindo faixa que vai de SC até AM. As pancadas são isoladas no Nordeste. Já no Sudeste e no Centro-Oeste, há risco de temporais, sobretudo no sul de MG e RJ.

Folha de S. Paulo, 22 de nov de 2010, Caderno Cotidiano, C 2.

10- Redija um parágrafo comentando o texto de Jairo Bouer. Você deve usar algumas das seguintes expressões modalizadoras: *é certo que*, *felizmente*, *infelizmente*, *inadmissível*, *provavelmente*, *talvez*.

O objetivo das atividades 06 e 10 é fazer com que o aluno empregue adequadamente os elementos modalizadores para expressar os sentidos que lhe são pedidos. A atividade 10 exige que o aluno reescreva um trecho de um texto, inserindo algumas palavras que expressam modalização. Além de coerente, tal exercício requer que o aluno dê ao texto um posicionamento, já que vai utilizar-se de expressões que revelam uma avaliação sobre o fato. Já o exercício 6 exige que o aluno aplique no enunciado palavras que tenham um efeito de possibilidade. Esse tipo de atividade, contribui para que o aluno não somente fixe as estruturas, mas também para que ele comece a utilizá-las de forma mais eficaz, construindo os sentidos propostos. No entanto, com já dito, os modalizadores podem ser trabalhados em atividades de produção textual mais livres ou contextualizadas. Um exemplo está na proposta que segue:

Atividade 3 - *Observando o que diz os textos motivadores, charges, e seu conhecimento sobre o assunto, escreva um artigo de opinião sobre o tema “Deve-se reduzir a Maioridade Penal no Brasil?”*

Nesse tipo de atividade é possível que o aluno não faça uso de modalizadores para produzir seu texto, já que não há um comando que o oriente a usar a modalização. No entanto, é esperado que ele utilize modalizadores avaliativos, epistêmicos e

deônticos, devido à natureza da atividade. Expressões que veiculam posicionamento são perfeitamente possíveis em um texto dessa natureza, sem falar no uso de adjetivos avaliativos. Obviamente que, depois de um trabalho de reconhecimento, análise e reflexão sobre essas expressões, o aluno estará mais preparado para utilizar esses recursos em seu texto.

Ainda no que se refere à produção textual, o professor de língua deve observar, nos textos produzidos por seus alunos, se eles conseguem utilizar de maneira eficiente os modalizadores. Caso não sejam bem sucedidos, um trabalho de refacção devidamente orientado pode contribuir para que os alunos utilizem esses elementos de maneira mais adequada.

4.1 Organização do caderno pedagógico

O caderno pedagógico é destinado aos alunos, mas objetiva também alcançar o professor. Foi organizado segundo a proposta de Sequência Didática, em que o ensino se realiza por módulos. Cada gênero a ser explorado, receberá a denominação de Unidade, que por sua vez será dividido em Módulos. Contudo, o objeto deste trabalho não é o gênero em si, mas as manifestações de modalização presentes em tais gêneros, uma vez que, como já dito, a modalização não é um assunto a ser estudado de forma isolada, pois se manifesta no tecido do texto, ou seja, deve ser observada nas situações discursivas.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MELVIN JONES

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA



CADERNO PEDAGÓGICO

A modalização como estratégia de leitura e escrita

Caderno do aluno

Uruará- PA

Agosto de 2015

Apresentação

Caro aluno!

Está chegando a suas mãos uma importante ferramenta para ampliar seu conhecimento. Este caderno busca levar até você um ensino que lhe faça pensar, refletir, se surpreender com a língua portuguesa. Para isso, é importante que você se comprometa em realizar as atividades que aqui seguem.

O caderno está recheado de novidades! Nele você encontrará textos para refletir e atividades que farão você se encantar com a riqueza da língua portuguesa. Riqueza esta que se apresenta em muitas formas, no requinte da língua formal, preciosa e inatingível e/ou na vivacidade da língua utilizada pelas pessoas nas mais diversas situações de uso, da conversa familiar à entrevista de emprego; do bilhete ao amigo à carta comercial. Ou seja, onde houver pessoas se comunicando, seja de forma oral ou escrita, seja na modalidade formal ou informal, haverá motivações para o ensino da língua.

No contexto que o cerca, você já deve ter se deparado com textos que tenha lhe convencido sobre algo. Estes textos que expõem a opinião ao leitor são chamados de textos argumentativos, pois de alguma maneira o autor vai tentar convencer o leitor a concordar, a aceitar ou mesmo a agir da forma como o autor considera correto. Esta é uma característica natural desses textos: apresentar fatos, informações sem deixar de expressar uma opinião, ou um apelo.

Pensando nisso, foram selecionados vários gêneros de textos que trazem em seu tecido as marcas da argumentação. Esses textos se valem dos recursos modalizadores propícios à construção do discurso de convencimento, demonstrando que a modalização pode estar presente tanto em textos mais informais como, por exemplo, a tira e a charge, como em textos que se realizam por meio de linguagem mais formal – como são exemplo o artigo de opinião, a notícia e a reportagem.

A proposta apresentada aqui tem o propósito de guiar você, aluno, para a leitura e produção de textos argumentativos. Consideramos de suma importância o contato com conteúdos que o preparem, pois em algum momento será solicitado que você defina e manifeste sua opinião sobre o que acontece ao seu redor. Acreditamos também que essas habilidades são adquiridas por meio da leitura, por isso é preciso que se saiba ler, ler os fatos e as situações, ler as mensagens subliminares nos textos, assim como selecionar as informações que interessa avaliar se são confiáveis. Só assim você se tornará leitor crítico e comunicador exitoso.

UNIDADE 1

A modalização como estratégia argumentativa

❖ Módulo I- DISCUTINDO O TEMA

É preciso saber...

No dia a dia você se depara com inúmeros textos que expressam em maior ou menor grau as opiniões de quem os produz. Perceber o que o outro quer dizer, e, principalmente, ter domínio sobre os recursos da língua capaz de veicular a intenção do autor do discurso são habilidades importantes para um comunicador ativo.

Teste seu poder argumentativo respondendo às seguintes perguntas:

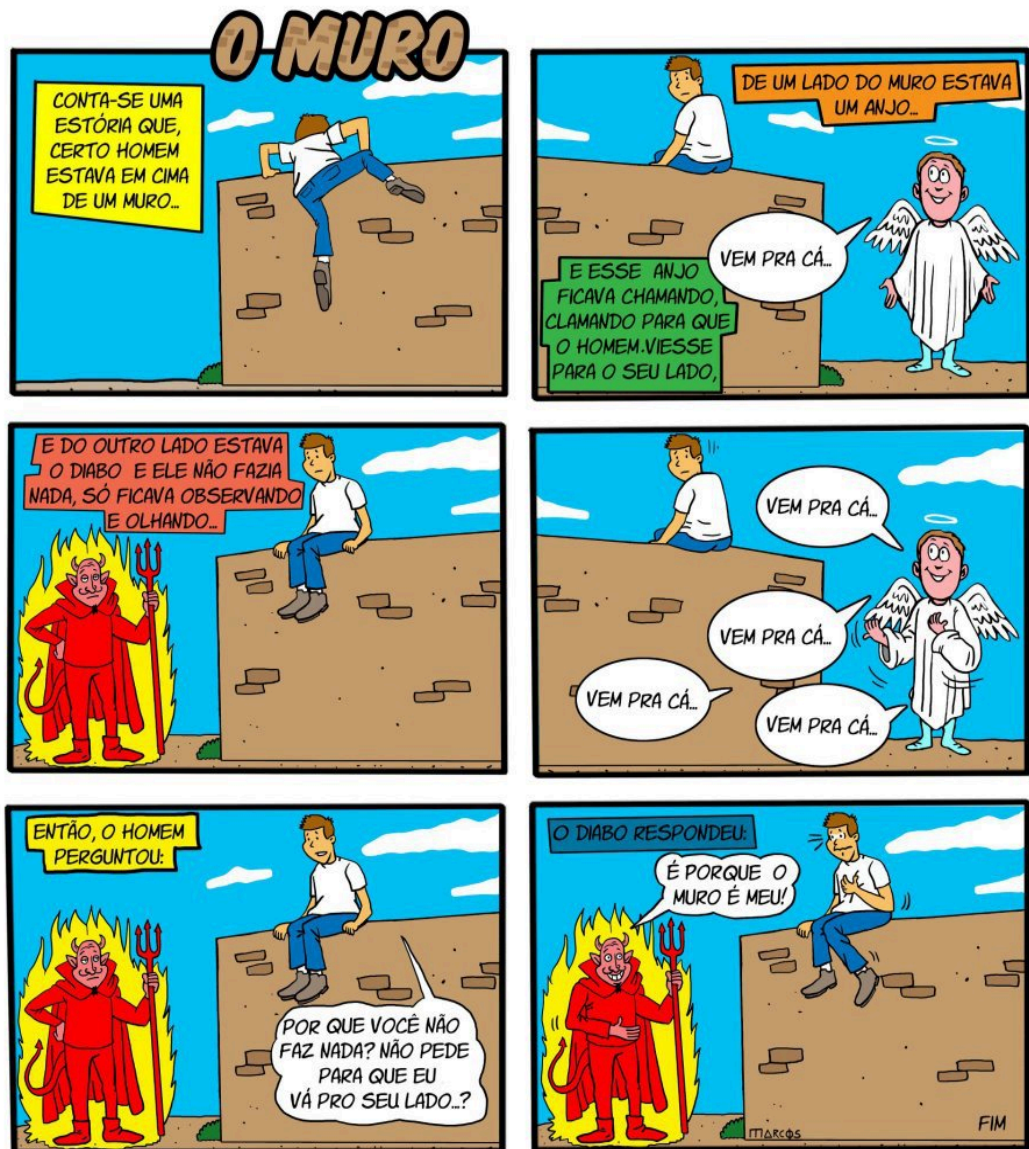
- Você acha que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres?
- Qual a sua opinião para o fato de ainda existir diferenças salariais entre homens e mulheres, mesmo que estas exerçam a mesma função que aqueles?
- Por que a Lei Maria da Penha contribui para que as mulheres sejam mais respeitadas?
- O que você acha de uma mulher na política? O Brasil está passando por uma crise por que temos uma mulher na presidência?

2- Observe a ilustração e responda oralmente.



- Você sabe o que significa a expressão “estar em cima do muro”?
- No desenho acima, o que o gesto da personagem coçando a cabeça tem a ver com “estar em cima do muro”?

3- Observe o texto abaixo¹:



- Qual a mensagem que o texto traz sobre as pessoas que ficam em cima do muro? Você concorda? Por quê?
- Você se lembra de alguma questão polêmica relacionada à sua cidade? Se sim, relate-a. Qual foi a sua posição sobre a questão, ou a dos seus pais?

¹ <http://veja.abril.com.br/blog/rodrigo-constantino/democracia/o-silencio-dos-covardes-ou-o-inferno-e-o-muro>

❖ Módulo II- Leitura do artigo Racismo no futebol²

Texto 1-Racismo no futebol

A forma lastimosa de racismo no futebol nacional e internacional é abominável sob qualquer ótica. Todavia, quando presenciamos esta prática de forma a demonstrar uma total falta de constrangimento pública, a situação torna-se pior.

Um estádio de futebol é um lugar por excelência de diversão, de conagração, de festa. Um lugar onde se busca, coletivamente, o distanciamento das durezas do dia a dia. Onde ocorre uma liberdade às exigências do mundo do trabalho e das obrigações que o difícil cotidiano urbano impõe. Apesar de toda a discussão ter girado em torno de uma banana atirada ao Daniel Alves, em outros casos, o volante Tinga, do Cruzeiro, e o árbitro Márcio Chagas, também foram vítimas de insultos racistas.

Isso evidencia que o Brasil ainda encontra-se longe de eliminar de vez a prática racista, o antes chamado de racismo velado, e, agora, desmascarada democracia racial brasileira. Os nossos grandes ídolos do futebol, em sua maioria são negros. Desde Leônidas até o Rei Pelé.

O racismo manifesto hoje nos estádios de futebol é o mesmo que é sentido pelos negros, que são vítimas, todos os dias, de olhares de indiferença e de desconfiança, de salários menores, de piadas jocosas e de uma pressão gigantesca de ter que provar, mais do que qualquer outro cidadão, que são bons e honestos profissionais. Para quem sofre o preconceito não existe nada velado. A dor e a humilhação é ferimento exposto.

A manifestação racista atinge não só aos negros, mas a todos aqueles que são discriminados: pobres, mulheres, nordestinos, homossexuais, portadores de necessidades especiais e todo o conjunto de pessoas irmanadas pela resoluta vontade de lutar para a construção de uma sociedade fraterna e destituída de valores que muitas vezes mancharam a história, como os capítulos destinados ao Holocausto, a segregação legal racial americana e a triste realidade da mulher em grande parte do mundo árabe.

Neste ano de Copa do Mundo no Brasil, devemos aproveitar a grande oportunidade para dizermos um ‘não’

É preciso saber...

O texto Racismo no futebol é um artigo de opinião. Neste gênero, o autor expressa seu ponto de vista a respeito de um assunto polêmico. O objetivo do autor é convencer o leitor, por isso ele busca fundamentar aquilo que diz em fontes concretas e confiáveis, ou seja, seu texto não pode se basear no seu “achismo”, apenas naquilo em que acredita, pois, assim, perderia a credibilidade de seu leitor. Entretanto, ele possui liberdade para

Como? Onde? Quem?

A produção de um artigo de opinião pressupõe a existência de uma situação social de comunicação em que estejam envolvidos, por exemplo, um jornal ou uma revista, um editor, um articulista convidado e os leitores, isto é, pessoas interessadas em conhecer a opinião do referido articulista sobre determinados assuntos.

² Texto disponível no site <http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2014/06/17/>

Estudo do texto

1. Quem é o articulista, isto é, o autor do artigo de opinião, “Racismo no futebol”? Você já havia lido outros textos escritos por ele? Comente.

3. A que público o texto é dirigido?

5. Esse texto poderia ser publicado em que veículo de comunicação?

6. Qual é o assunto focalizado nesse artigo? Em que parágrafo do texto pode-se identificá-lo?

7-Nos gêneros argumentativos, o autor geralmente tem a intenção de convencer seus interlocutores e, para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões. Na introdução do texto, o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e posicionar-se a respeito dele, apresentando a ideia principal /tese que será desenvolvida. Pensando nesses quesitos, responda:

a. Qual o primeiro argumento usado por Carvalho para defender a sua afirmação de que estádio de futebol não é lugar para violência? Transcreva esse argumento.

b. O autor apenas queria apresentar sua revolta pelo que aconteceu aos jogadores ou ele usa estes dados para denunciar um problema maior? Descreva a verdadeira intenção do autor.

9-Relacione os trechos destacados do artigo de opinião “Racismo no futebol” com as ideias abaixo relacionadas:

(1) desejo- (2) certeza- (3) possibilidade-(4) obrigação-(5)dúvida-(6) necessidade-(7) exceção

a) Um estádio de futebol é um lugar por excelência de diversão, de conagraçamento, de festa.

b) Neste ano de Copa do Mundo no Brasil, **devemos** aproveitar a grande oportunidade para dizermos um ‘não’ à violência em todos os sentidos: desde a corrupção aos crimes violentos.

10-Apesar de toda a discussão ter girado em torno de uma banana atirada no jogador Daniel Alves, em outros casos, o volante Tinga, do Cruzeiro, e o árbitro Márcio Chagas, também foram vítimas de insultos racistas. Por que o articulista destaca a agressão sofrida por Daniel Alves?

11- No trecho “A manifestação racista atinge não só aos negros, mas a todos aqueles que são discriminados [...]”, os termos destacados expressa ideia de:

A () inclusão

B () realce

C () ampliação

D () negação

12- O termo destacado no fragmento “Os nossos grandes ídolos do futebol, em sua maioria são negros. Desde Leônidas até o Rei Pelé.” tem a intenção de

A () destacar a figura de Leônidas e Pelé como únicos ídolos do futebol.

B () destacar que todos os jogadores que se tornaram ídolos são negros.

C () ressaltar a qualidade dos jogadores negros, embora não se configure como ídolos.

D () destacar que a história do futebol brasileiro é marcada por craques negros, demonstrando a capacidade destes em todas esferas sociais.

Para pensar...

- No quarto parágrafo, Carvalho cita algumas formas de preconceito como o holocausto, a segregação legal americana e a triste realidade vivida pela mulher do mundo árabe, você já conhecia essas manifestações de preconceito?
- Pesquise sobre essas outras formas de preconceito para que na próxima aula este conhecimento seja compartilhado entre os colegas.
- Reflita sobre medidas que poderiam por fim no preconceito de uma sociedade.

Leitura complementar³:



³ Charges disponível no site <https://www.google.com.br/search?q=charge->

a) Os textos chamam a atenção para a prática do racismo velado. Você concorda que ela exista no Brasil? Comente.

b) Que tipo de sentimento esses textos lhe provoca? Por quê?

❖ Módulo III-Identificando o artigo de opinião

Leia os artigos de opinião:

Texto 1

Maioridade penal aos seis. Afinal, nessa idade, eles já se vestem sozinhos⁴.

Leonardo Sakamoto

Um dos maiores acertos de nosso sistema legal é que, pelo menos em teoria, protegemos os mais jovens – que ainda não completaram um ciclo de desenvolvimento mínimo, seja físico ou intelectual, a fim de poderem compreender as consequências de seus atos. Completar 18 anos não é uma coisa mágica, não significa que as pessoas já estão formadas e prontas para tudo ao apagarem as 18 velinhas. Mas é uma convenção baseada em alguns fundamentos biológicos e sociais. E, o importante, é que as pessoas se preparam para essa convenção e a sociedade se organiza para essa convenção.

Por necessidade individual e incapacidade coletiva de garantir que essa preparação ocorra de forma protegida, muita gente acaba empurrada para abraçar responsabilidades e emularem uma

maturidade que elas não têm. Enfim, se tornam adultos sem ter base para isso.

Na prática, o Estado e a sociedade falham retumbantemente em garantir que o Estatuto da Criança e do Adolescente ou mesmo a Constituição Federal sejam cumpridos. Entregamos muitos deles à sua própria sorte – sejam filhos de famílias pobres ou ricas. Porque encher o filho de brinquedos e fazer todas as suas vontades para compensar a ausência por conta de uma roda viva que vai nos tragando também é de uma infelicidade atroz.

O que fazer com um jovem que ceifa a vida de outro, afinal? Conheço a dor de perder alguém querido de forma estúpida pelas mãos de outro. O espírito de vingança, travestido de uma roupa bonita chamada Justiça, que foi inculcado em mim pela sociedade desde pequeno, diz que essa pessoa tem que pagar. Para que aprenda e não faça novamente? Não. Para que sirva de exemplo aos demais? Não. Para retirá-lo do convívio social? Não. Para tentar diminuir a minha dor através da dor dele e da sua família? Não. Não há provas de que nada disso funcione, mas ele tem que

⁴ Texto disponível no site <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2014/06/viti-ma-ou-infrator-serie-de-reportagens-mostra-jovens-na-criminalidade-no-pi.html>

pagar. Por que sempre foi assim, porque caso contrário o que fazer?

A Fundação Casa, do jeito que ela está, não reintegra, apenas destrói. A prisão, então, nem se fala. Também não acho que reduzir a maioria penal para 16 anos vá resolver algo. Ele só vai aprender mais cedo a se profissionalizar no crime. E se jovens de 14 começarem a roubar e matar, podemos mudar a lei no futuro também. E daí se ousarem começar antes ainda, 12. E por que não dez, se fazem parte de quadrilhas? Aos oito já sabem empunhar uma arma. E, com seis, já se vestem sozinhos.

A resposta para isso não é fácil. Mas dói chegar à conclusão de que, se um

jovem aperta um gatilho, fomos nós que levamos a arma até ele e a carregamos. Então, qual o quinhão de responsabilidade dele? E qual o nosso?

O certo é que ele irá levar isso a vida inteira – o que não é pouco – e nunca mais será o mesmo, para bem ou para mal. A sociedade está preparada para lidar com ele e outros jovens que cometem crimes, por conta própria ou influência de adultos?

Ou melhor, a sociedade quer realmente lidar com eles ou prefere jogá-los para baixo do tapete, escondendo os erros que, ao longo do tempo, ela mesma cometeu?

Texto 2- Leia o texto abaixo:

Comissão do Senado rejeita reduzir maioria penal em crime hediondo

Proposta reduziria para 16 anos maioria penal também em outros

A Comissão de Constituição e Justiça do Senado (CCJ) rejeitou nesta quarta-feira (19) Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que reduz para 16 anos a maioria penal em casos de crimes hediondos, tráfico de drogas, tortura e terrorismo. O autor, senador Aloysio Nunes (PSDB-SP), pretende apresentar recurso para que o texto seja analisado pelo plenário da Casa. A proposta reduz de 18 para 16 anos a idade mínima para a responsabilização penal, mas restringe aos crimes de terrorismo, tortura,

tráfico de ilícitos e entorpecentes e hediondos - homicídios praticados por grupos de extermínio, latrocínio (roubo seguido de morte), extorsão com morte ou mediante sequestro, estupro, entre outros. Pela proposta, a redução da maioria também seria aplicada nos casos de múltipla reincidência na prática de lesão corporal grave ou roubo qualificado. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fohatee>
Aceso em 22 de nov. 2010

Dialogando com o texto

1 - Qual a finalidade ou objetivo:

a) do texto 1:.....

b) do texto 2:.....

2 - A que gênero textual pertence cada um dos textos que você acabou de ler?

3 – Todos os textos que você leu tratam de questões polêmicas? Em qual texto o autor apresenta uma questão polêmica, utilizando-se de argumentos e que pode ser considerado um artigo de opinião?

4 – Encontrado o texto no qual o autor defende uma opinião, um ponto de vista sobre um tema polêmico, responda:

a) Qual a questão tratada pelo autor?

b) Qual a posição defendida pelo autor, nesse mesmo texto?

c) Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defender sua posição.

d) Quais as fontes que o articulista utilizou para fundamentar sua tese?

- Qual é a posição da autora do texto dois? Cite pelo menos dois argumentos utilizados para defender esse posicionamento.

-Que dados concretos o autor do texto um utiliza para sustentar seus argumentos?

Alunos, o que são questões polêmicas? Primeiramente, é preciso saber que as questões polêmicas ou controversas são aquelas oriundas de um tema de interesse de uma coletividade e que mobilizam e afetam um grande número de pessoas, e cada uma dessas pessoas pode ter uma opinião diferente, um posicionamento, uma resposta a ser dada. Para isso, utilizam-se de argumentos, sustentados com evidências, provas, dados e outros elementos que darão suporte às ideias defendidas. Foram demonstrados, nos textos **Racismo no futebol e Maioridade penal aos seis. Afinal, nessa idade, eles já se vestem sozinhos**, exemplos

Reforçando

Alunos,

Observem que nos artigos de opinião existem marcas linguísticas (palavras/expressões) indicadoras da posição do autor. Foi visto que o modo de dizer as coisas é tão importante quanto aquilo que é dito. Pela forma de dizer, o articulista revela seu ponto de vista, atitudes e sentimentos; mostra os fatos como reais, hipotéticos, desejáveis ou necessários; fazendo seu interlocutor saber se concorda, discorda, critica o que é dito. Em suma, enquanto escreve, vai deixando no texto pistas do seu posicionamento enunciativo (isto é, sua posição sobre os fatos apresentados em seu texto) e do efeito (indignação, adesão a uma ideia, confiança no que é dito, etc.) que pretende produzir

Observação:

O quadro explicativo a seguir servirá de fonte de pesquisa para que vocês tenham em mãos uma sistematização sobre o que se chama de modalização. Entretanto, outras situações de uso dos modalizadores podem surgir, vai depender muito do texto.

Quadro explicativo

Algumas atitudes de quem fala em relação àquilo que está falando indicam:

-certeza: João está em casa.

-dúvida, incerteza: Talvez João esteja em casa/acho/Parece que João está em casa;

-possibilidade: É possível que João esteja em casa/João pode estar em casa;

-probabilidade: Provavelmente/É provável que João esteja em casa;

-desejo (volição): Tomara que João esteja em casa/ Gostaria que João estivesse em casa/ Quero que João esteja em casa;

-necessidade: É necessário que João esteja em casa/ João precisa estar em casa;

- obrigação ou obrigatoriedade: João tem que estar em casa, conforme o juiz determinou/ É obrigatório pagar o IPTU;

-proibição: João, eu te proíbo estar em casa, quando mamãe chegar;

-ordem ou determinação de que algo se realize (pedido, súplica, prescrição, conselho):

-João, esteja em casa, quando eu chegar. (ordem)

-João, se eu fosse você estaria em casa quando seu pai chegar. (conselho)

-permissão: João, você pode estar em casa, quando meu chefe for me visitar.

"A modalização diz respeito à expressão das intenções e pontos de vista do enunciador. É por intermédio da modalização que o enunciador inscreve no enunciado seus julgamentos e opiniões sobre o conteúdo do que diz/escreve, fornecendo ao interlocutor pistas ou instruções de reconhecimento do efeito de sentido que pretende produzir. (...)

a) É possível que chova no Carnaval. (Suposição)

b) É necessário que chova no Carnaval. (Necessidade)

c) Vai chover no Carnaval. (Certeza)"

AZEREDO, José Carlos. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008

ATIVIDADES

Baseado no quadro explicativo de Travaglia responda às questões a seguir sobre os textos acima :

1- Construa o maior número de textos possíveis para dizer o trecho “ Completar 18 anos não é uma coisa mágica, não significa que as pessoas já estão formadas e prontas para tudo ao apagarem as 18 velinhas.”, como algo possível de ocorrer, usando vários recursos diferentes para expressar a ideia de possibilidade.

2- O verbo *poder* do trecho “Um dos maiores acertos de nosso sistema legal é que, pelo menos em teoria, protegemos os mais jovens – que ainda não completaram um ciclo de desenvolvimento mínimo, seja físico ou intelectual, a fim de poderem compreender as consequências de seus atos.” indica possibilidade ou certeza?

3- No trecho “Um dos maiores acertos de nosso sistema legal é que, **pelo menos em teoria**, protegemos os mais jovens – que ainda não completaram um ciclo de desenvolvimento mínimo, seja físico ou intelectual [...]” se fossem retirados os termos destacados, a frase teria o mesmo sentido? Explique.

4- No enunciado “Ou melhor, a sociedade quer realmente lidar com eles ou prefere jogá-los para baixo do tapete, escondendo os erros que, ao longo do tempo, ela mesma cometeu?” a palavra *realmente* tem a função de:

A () indicar a certeza do comprometimento da sociedade com os jovens delinquentes.

B () produzir um questionamento sobre a real intenção das pessoas que defendem a maioria penal

C () expressar a falta de interesse da sociedade com os jovens infratores.

Módulo IV- Produção do artigo de opinião

Atividade 1- observe as charges abaixo⁵:

Charge A-



Charge B-



5- Observando o que dizem os textos motivadores e seu conhecimento pessoal sobre o assunto, escreva um artigo de opinião sobre o tema “Deve-se reduzir a Maioridade Penal no Brasil?”

O texto que vocês produzirem será publicado no blog da escola, por isso caprichem!

⁵ Texto disponível no site <https://www.google.com.br/search?q=charge-maioridade+penal>

UNIDADE 2**MODALIZAÇÃO NA REPORTAGEM****❖ Módulo I-Discutindo o tema...**

A reportagem é um gênero de texto jornalístico utilizado para transmitir uma informação por meio da televisão, rádio e/ou revista. Por fazer uma cobertura mais ampla do tema, ele se diferencia da notícia. A reportagem apresenta o ponto de vista do jornalista e das pessoas envolvidas na observação de um fato. Além disso, pode conter informações por meio de fotos, mapas, gráficos, etc. Ela parte da investigação do jornalista, que apresenta os fatos e conta a história sob o seu ângulo de observação. Para validar e comprovar os fatos apresentados, ele integra citações dos personagens que participam da história e/ou citações de documentos importantes relacionados a ela. Dessa forma, a reportagem se caracteriza por um tratamento aprofundado dos temas. Por isso, envolve investigação, seleção das melhores fontes, leitura de documentos, conversa com os diferentes protagonistas ou personagens envolvidos na história. Além disso, exige que se capte o ambiente onde decorrem ou decorreram os acontecimentos.

❖ Módulo II - Leitura da reportagem⁶

⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fohatee/fm2211201012.htm>

Vítima ou infrator: série de reportagens mostra jovens na criminalidade no PI

Adolescentes estão entrando cada vez mais cedo no mundo dos crimes. Somente neste ano, 273 menores foram apreendidos; em 2013 foram 751.

É cada vez mais comum a presença de crianças e adolescentes no mundo do crime. Neste ano, somente no primeiro quadrimestre de 2014, a Polícia Militar do Piauí (PM) apreendeu 273 menores de 18 anos. No ano passado, foram 751 jovens infratores, uma média de dois adolescentes apreendidos por dia. Segundo o comando da PM, os crimes mais comuns cometidos pelos jovens são furtos, roubos, tráfico de drogas e porte ilegal de armas de fogo.

Os números também impressionam porque a cada três prisões realizadas pelos policiais, duas possuem o envolvimento de adolescentes, principalmente entre as idades de 12 a 15 anos. O comandante de policiamento da capital, coronel Alberto Menezes, comentou que geralmente esses menores

possuem armas e são dependentes químicos.

Alberto também comenta que a violência é praticada devido à precocidade mental desses adolescentes. Já o hebiatra, médico especialista em adolescente, Antônio Pessoa alerta que na consciência desses jovens, eles roubam assaltam e praticam a violência contra o outro para mostrar que possui “o poder nas mãos”.

O coordenador da Família MP3, que trabalha com a inserção social do jovem negro na sociedade e da recuperação de jovens infratores, acrescentou que todos os policiais deveriam atuar a favor da comunidade e contra o tráfico de drogas, mas infelizmente uma pequena parte do efetivo policial de Teresina é conivente com essa situação. “90 ou 99% dos nossos policiais são honestos e éticos, bons profissionais. Mas temos um número reduzido que provoca um mal muito grande nas nossas periferias: fazem de conta que as bocas de fumo não funcionam e cometem crimes. Infelizmente, esses ajudam no aliciamento dos nossos jovens”, disse Junior.

ATIVIDADE

1- Nas **reportagens**, há um cuidado especial com o título, porque elas motivam os leitores a lerem o texto. O título dessa reportagem criou em você a vontade de ler o texto? Por quê?

2- Em uma notícia, no primeiro parágrafo, geralmente estão contidas as informações básicas: *quem, o que, onde, como, por que* – essa parte é chamada de *lide*. Em uma reportagem, estas informações também são importantes, mas nem sempre é possível responder a todas as perguntas no primeiro parágrafo. Faça um quadro com as informações que aparecem no primeiro parágrafo desta reportagem, respondendo às seguintes questões:

Quem?

Por quê?

Como?

Onde?

O quê?

6- Releia as falas, no segundo parágrafo.

a) Quem é representado na fala do comandante Alberto?

b) E de Antônio Pessoa?

7- No último parágrafo, outra voz foi escolhida para falar dos jovens infratores.

a) Quem é essa pessoa e a quem ela representa?

b) Com que objetivo essa voz foi apresentada?

8- O jornalista deixa transparecer sua opinião sobre o assunto? Explique.

9- No trecho “**Neste ano, somente no primeiro quadrimestre de 2014, a Polícia Militar do Piauí (PM) apreendeu 273 menores de 18**

anos.” No ano passado, foram 751 jovens infratores, uma média de dois adolescentes

apreendidos por dia. A palavra destacada tem a intenção de:

a () realçar o número de jovens apreendidos no ano de 2013

b () acentuar a quantidade de menores apreendidos no ano de 2014.

c () reduzir o número de menores apreendidos em 2014.

A notícia se esgota no momento em que ela é manifestada. Já com a reportagem não podemos dizer que o mesmo ocorre, visto que ela somente se esgota mediante o desdobramento, a pormenorização dos fatos abordados. Assim sendo, há que se evidenciar dois fatores elementares: a notícia é tida como sinônimo de notificação, e a reportagem se situa, como dito anteriormente, no detalhamento dos fatos, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto. Razão pela qual se trata de um texto mais longo.

- 10- Com qual intenção o jornalista utilizou a palavra *segundo* no enunciado “Segundo o comando da PM, os crimes mais comuns cometidos pelos jovens são furtos, roubos, tráfico de drogas e porte ilegal de armas de fogo”?
- 11- Pode-se dizer que há uma avaliação da jornalista no trecho “Os números também impressionam porque a cada três prisões realizadas pelos policiais, duas possuem o envolvimento de adolescentes, principalmente entre as idades de 12 a 15 anos.”? Comente.
- 12- O termo *infelizmente* utilizado pelo coordenador da Família MP3, no último parágrafo, se refere a quê? O que ele expressa?
- 13- Há muitas formas de o locutor se eximir da reponsabilidade do que está sendo dito. O coronel Alberto Menezes, em sua fala, no segundo parágrafo, se utiliza de uma palavra que atenua a verdade, sem o comprometer. Que palavra é essa?
- 14- Explique a expressão *é cada vez mais comum...* (no início do texto).

❖ Módulo III

PRODUÇÃO TEXTUAL

Redija uma reportagem sobre a situação dos menores infratores do seu município, lembrando-se das características desse gênero, estudado em sala de aula. Não se esqueça de pesquisar o assunto, organizando-se para fazer entrevistas e coletando dados que fundamentem sua reportagem.

Atenção para os procedimentos básicos:

- Você deve fazer um roteiro para produzir a reportagem;
- Decidir que informações constarão no lide e como serão apresentadas;
- Que informações constarão na reportagem;
- Que título será dado;
- Como serão registrados os depoimento, se serão transcritos ou relatados.

Atenção!

As reportagens que vocês produzirem farão parte do jornalzinho da escola, por isso, caprichem!

UNIDADE III

A modalização na notícia

❖ Módulo I

➔ **Discutindo o tema...**

O salto da notícia para a reportagem se dá no momento em que é preciso ir além da notificação – em que a notícia deixa de ser sinônimo de nota – e se situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética (Bahia, 99: 49). Bahia⁷ divide a reportagem em: 1) título – corresponde ao anúncio do fato em si; 2) primeiro parágrafo, cabeça ou lead – corresponde ao clímax; 3) desenvolvimento da história, narrativa ou texto – corresponde ao resto da história, à narrativa dos fatos.

❖ Modulo II- Atividade

1-Você irá ler um texto que começa com a palavra *infelizmente*. O que essa palavra sugere?

Analise a notícia abaixo:

Brutalidade não pode ser reação à cantada⁸

Jairo Bouer

INFELIZMENTE, em menos de um mês tenho que voltar ao tema da violência gratuita, face aos incidentes que aconteceram em plena avenida Paulista, quando um grupo de quatro menores e um garoto de 19, todos de classe média e teoricamente "educados", agrediram outros jovens.

A coluna está sendo escrita um dia após os agressores terem sido liberados pelas autoridades responsáveis. Há indícios (segundo a própria polícia) de que a motivação para alguns dos ataques no dia 14 tenha sido a homofobia.

A defesa alega que não houve homofobia, mas uma simples briga de jovens, talvez motivada por um suposto flerte de um dos garotos que foi agredido. Os agredidos e outras testemunhas negam que houve qualquer tipo de contato anterior e dizem que os agressores já chegaram batendo.

⁷ BAHIA, J. Jornal, história e técnica. 4. ed. São Paulo: Ática. 2v. v2: As técnicas do jornalismo, 1990.

⁸ Texto disponível no site <http://www.gentequeeduca.org.br>

Vamos supor que houve uma briga que nasceu de uma cantada. Desde quando a forma de se reagir a qualquer tipo de cantada, vindo ela de homens ou de mulheres, é uma agressão brutal? Cinco garotos atacando um jovem sozinho é uma simples briga? Na melhor das hipóteses, é pura covardia. Na pior, é um ato preconceituoso e bárbaro.

Não dá para admitir tal comportamento como sendo natural, um rito de passagem, agressividade normal de meninos, necessidade de afirmação frente ao grupo e falta de limites colocados pelos pais, entre outras alegações. É uma selvageria inadmissível e, para isso, existe lei, julgamento e eventuais responsabilizações.

Tendo a achar que a melhor maneira de aprender é trabalhar aquilo que é sensível. Assim, que tal colocar alguém que não sabe lidar com sua própria agressividade em um trabalho comunitário com vítimas de violência contra a mulher, de preconceito e de homofobia? Talvez, no contato com aquilo que incomoda, a gente cresça e aprenda a ser um adulto melhor.

2-. Qual a sua opinião sobre a violência juvenil?

3-Aponte as modalizações presentes no primeiro parágrafo.

4-Aponte as modalizações presente no terceiro parágrafo? Qual efeito que elas possuem no contexto em que estão inseridas? A quem o uso delas na notícia beneficia, ao suspeito ou à vítima?

5- Por que os advogados utilizaram as palavras talvez e suposto em suas alegações de defesa?

6-No quarto parágrafo, o autor deixa transparecer sua opinião sobre os agressores. Que palavras usadas por ele expressa esta avaliação?

7-Quais palavras, presentes no quinto parágrafo, expõem o sentimento de repulsa do autor?

8- Na frase “*Talvez*, no contato com aquilo que incomoda, a gente cresça e aprenda a ser um adulto melhor.”, a palavra grifada indica:

A () certeza

B () dúvida

C () possibilidade

D () exceção

10-Redija um parágrafo comentando o texto de Jairo Bouer. Você deve usar algumas das seguintes expressões modalizadoras: *é certo que*, *felizmente*, *infelizmente*, *inadmissível*, *provavelmente*, *talvez*.

❖ Módulo III

Manchete

A notícia é composta de duas partes: a manchete e o texto.

Manchete: resume a notícia em poucas linhas (2 a 3) e tem o objetivo de atrair o leitor para ler o texto.

Texto: os fatos narrados do acontecimento em questão.

5- A manchete abaixo foi publicada na primeira página de um jornal⁹. Leia.

Para erradicar a pobreza, Brasil teria de gastar mais R\$ 21,3 bi
(Folha de S. Paulo, 14 nov. 2010)

2-Em dupla, analisem essa manchete segundo os seguintes aspectos:

a) O que a manchete apresenta como tema?

b) O texto apresenta a solução de forma assertiva ou como algo hipotético?

c) Qual ao efeito de sentido, ou seja, o impacto causado pelas escolhas dos recursos mencionados no item acima?

3- Reescrevam a manchete. Tentem buscar alternativas para substituir o caráter de possibilidade por uma ideia de certeza. Coloque ênfase na ação que deve ser tomada para erradicar a pobreza.

4-Observem outras duas manchetes publicadas na primeira página do mesmo jornal.

Com atraso, Campos de Jordão vai tratar esgoto

Corinthians vence o Cruzeiro com pênalti polêmico e é líder

⁹ Atividades adaptadas do site <http://www.gentequeeduca.org.br>

a) Identifique nelas as marcas (palavras/expressões) do juízo de valor deixadas pelo enunciador (aquele que escreve o texto).

b) Observe a expressão *com atraso*, colocada na primeira manchete. O que ela evidencia? Quanto ao adjetivo *polêmico*, usado na segunda manchete, o que ele expressa?

5- Leia o boletim meteorológico abaixo e identifique os trechos assertivos (grau de certeza) e aquele onde há modalização indicativa de atenuação (grau de possibilidade).

Chove em grande parte do Brasil

As chuvas se espalham pelo país, atingindo faixa que vai de SC até AM. As pancadas são isoladas no Nordeste. Já no Sudeste e no Centro-Oeste, há risco de temporais, sobretudo no sul de MG e RJ.

Folha de S. Paulo, 22 de nov. de 2010, Caderno Cotidiano, C 2.

6- Reescreva o boletim de modo que o caráter assertivo seja substituído pela possibilidade ou probabilidade.

7- Realize o mesmo exercício, utilizando a previsão astrológica abaixo.

Áries (21 de mar. a 20 de abr.).

Lua em Gêmeos favorece estudos, comunicação e contatos sociais em geral. Sol em Sagitário traz quatro semanas ótimas, para você desenvolver melhor sua espiritualidade, explorar com mais afinco novas maneiras de viver.

Folha de S. Paulo, 22 de nov. de 2010, Caderno Ilustrada, E11

Módulo III-Produção textual

Agora que você já conhece algumas características da notícia, você está sendo convidado a exercer as funções dos jornalistas. Observe os fatos que ocorrem em seu redor e transforme em notícias para o jornal da escola. Você pode escolher entre escrever para o caderno de política, entretenimento, esporte, economia, coluna social e outros. Mãos a obra

UNIDADE IV

A modalização nas Tiras

❖ Módulo I

→ Discutindo o tema

A tira (ou tirinha) é uma história curta ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente apresentada em uma única faixa horizontal, com três ou quatro quadros, para ser publicada em jornais ou revistas. É chamado também de tira cômica, pois o humor é uma de suas principais características. É um texto curto, com um ou mais quadrinho, com a presença, em geral, de personagens fixos e com um desfecho inesperado, lembrando uma piada.

Modulo II- Leitura da tira 1

Tira 1



Depois da leitura da tirinha, responda às seguintes questões:

- 1- Observe as personagens, como eles estão vestidos e o que estão fazendo e responda:
 - a) Onde eles se encontram?
 - b) Qual a profissão da mulher? Como você descobriu isso?
- 2- Qual era o objetivo do dono de Garfield (Jon) ao perguntar sobre a costela?
- 3- Por que a resposta da mulher foi inadequada?
- 4- Releia a tirinha e preencha o quadro.

Lugar onde foi publicado	
Objetivo	

Titulo	
Autor	
Modo de representar a situação	
Modo de caracterizar as personagens	
Modo de apresentar as falas dos personagens	
Quantidade de quadrinhos	

5) Se o dono de Garfield em vez de responder à garçonete “ Eu quis dizer a da vaca” tivesse dito “ Eu disse a da vaca”, o que mudaria?

6) No ultimo quadrinho, na fala da mulher, aparece a construção você acha. Que sentido t ela deu ao enunciado? :

A () de dúvida

B () de afirmação

C () de ironia

D () de interrogação

7) Garfield, no último quadrinho, faz uma avaliação sobre a conversa estabelecida entre Jon e a garçonete. De acordo com sua fala, percebe-se que ele considera...

A () a conversa muito profunda

B () a conversa muito intrigante

C () a conversa sem sentido

D () a conversa muito irritante.

❖ Modulo III- Leitura das tira¹⁰



Leia uma tira de Hagar, o horrível, personagem de Dik Browe:

- 1- Quando Helga diz “Nossa, você tá tão arrumado e limpo hoje, Hagar.”, o que a palavra “hoje” dá a entender?
- 2- O que o termo “nossa” no contexto da tirinha expressa?
- 3- No segundo quadrinho a expressão “acho que posso” expõe
 - a) uma afirmação
 - b) uma exclusão
 - c) uma possibilidade
 - d) uma autorização
- 4- A limpeza de Hagar é verdadeira? Se não, o que ocasionou o elogio de sua esposa?
- 5- No segundo quadrinho, o que fica subentendido pela palavra “permanentemente”?
- 6- No que reside o humor da tira?

Nas tiras um dos elementos que provocam o riso do leitor é o fato de ele reconhecer as situações retratadas nelas – seja porque já viveu algo semelhante, ou porque sabe de pessoas que já passaram por uma experiência parecida.

❖ Modulo III

Produção de tirinhas

Produza uma tirinha, sozinho ou em dupla. Alguns passos a serem seguidos:

- a) Pense em um ou dois personagens. Podem ser pessoas ou animais

¹⁰ Uma **tira de banda desenhada** (chamada ainda de **tira cómica** (português europeu) ou **tirinha/tira de quadrinhos** (português brasileiro)) é o equivalente em **português** do termo **inglês** *comic strips*, o qual se refere a uma apresentação possível de **banda desenhada**. Site :https://pt.wikipedia.org/wiki/Tira_de_banda_desenhada

b) Pense em uma situação divertida.

Atenção!

Sua tirinha será avaliada quanto à criatividade e originalidade e a escolhida será publicada no jornalzinho da escola.

UNIDADE IV

A modalização no anúncio publicitário

➡ Discutindo o tema

Você já parou para pensar o que te leva consumir um produto, se é a sua predileção por ele, se é uma necessidade real ou se é porque outras pessoas usam, e assim passou a desejá-lo por parecer atraente, indispensável, tentador. Quando quis muito ter algo, mesmo sem antes nunca ter imaginado obtê-lo, você já se perguntou por que isso aconteceu? De onde vem esse desejo súbito e às vezes incontrolável de possuir algo, mesmo que não seja tão necessário?

A resposta está na publicidade, segundo Mussalin¹¹ ela é um dos mecanismos existentes na sociedade de consumo que atuam no sentido de otimizar a transferência das categorias e princípios culturais para os bens de consumo. Em outras palavras, na propaganda não há a propagação apenas das propriedades desejadas do produto, mas também princípios culturais que esse produto evoca: status sociais, riqueza, tecnologia, sofisticação, saúde, sensualidade, etc. Assim, a vontade inconsciente vai muito além da aquisição do produto, está no desejo de usufruir da ideia que o produto representa.

É preciso saber...

A propaganda apresenta-se ao consumidor por meio do anúncio. Muitas vezes tais termos são tratados como sinônimos, porém o segundo é parte integrante do primeiro. Um anúncio necessita ser atrativo e bem objetivo, pois deve cativar e, ao

¹¹ Mussalin, Fernanda. Linguagem: práticas de leitura e escrita, volume1. São Paulo: global: ação educativa assessoria, pesquisa e informação, 2004.

mesmo tempo, transmitir a mensagem principal de maneira clara ao ouvinte. De uma forma mais simples, a palavra propaganda pode ser definida como uma propagação de ideias, teorias, com um objetivo final. Ela utiliza o processo da comunicação para atingir o público-alvo. O anunciante é o emissor, que faz uso da mensagem (anúncio), por meio de um código (linguagem comum), utilizando um canal (mídia) para chegar ao receptor (consumidor).

❖ Módulo I- Leia a propaganda abaixo¹²:



Atividades:

- 1- Esse anúncio foi publicado em uma revista. Em geral os anúncios veiculados em revistas são criados por agências publicitárias, a pedido de empresas e outras instituições. Baseado nessas informações, responda:
 - a) Qual é o produto o anunciado?
 - b) Visualmente, de que forma o produto é apresentado ao consumidor?

¹² Imagem retirada do site <https://www.google.com.br/search?q=imagem->

- c) Além da imagem central, que realça o produto, que outros elementos verbais e não verbais você identifica na propaganda?
- d) O verbo brilhar utilizado na propaganda possui duplo sentido, explique-os?
- e) Por que esta propaganda é direcionada às mulheres?
- f) Qual conceito feminino a propaganda utiliza?
- g) O advérbio *ainda* é utilizado para expressar um novo conceito sobre o papel da mulher na sociedade. Que conceito é este?
- h) As palavras utilizadas no início da propaganda, a saber, “as mulheres evoluídas são assim:[...]” denotam certeza e segurança sobre o que está sendo dito. Explique por que não seria adequado ao sentido que se quer dar ao texto, se estivesse escrito “*as mulheres evoluídas “podem” ser assim:”*”?

Observe:

Existem dois tipos de propaganda: de produto (promocional) e institucional. A propaganda de produto tem a finalidade de informar o cliente sobre um produto ou uma linha de produtos de uma empresa, já a institucional tem como objetivo falar sobre a empresa, criando uma imagem positiva perante os consumidores.

❖ Módulo 2-Leitura do texto¹³

Atividade

- 1- Qual a relação da linguagem visual com a linguagem verbal? Justifique.
- 2- Quais são as cores predominantes na imagem? Explique a escolha.
- 3- A finalidade dessa propaganda é:
 - a) () anunciar um produto.
 - b) () divulgar alguns cuidados com os brinquedos.
 - c) () mostrar umas promoções no dia da criança.
 - d) () oferecer orientações para o uso da pilha
- 4- O autor utiliza a palavra mais em “muito mais pilha” para qualificar o produto anunciado. Explique o que ele quis expressar.
- 5- Nos enunciados “Não deixe a brincadeira acabar mais cedo”, aparece o verbo deixar. Observando o funcionamento desse verbo, assinale a alternativa correta.
 - a) O enunciado expressa uma proibição.
 - b) O enunciado foi utilizado para indicar um pedido de permissão.
 - c) O enunciado foi utilizado para indicar que se dá permissão.
 - d) O locutor apresenta uma possibilidade ou probabilidade (algo que pode ou não ser verdadeiro)

¹³ Imagem retirada do site <https://www.google.com.br/search?q=imagem->

❖ módulo III- Leitura do texto¹⁴

Atuação: B1000

O Boticário

VOCÊ PODE SER O QUE QUISER

A HISTÓRIA SEMPRE SE REPETE.
TODO CHAPEUZINHO VERMELHO
QUE SE PREZE, UM BELO DIA,
COLOCA O LOBO MAU NA COLEIRA.

MAIS DE 2.300 LOJAS
ESPERANDO POR VOCÊ.
WWW.BOTICARIO.COM
0800 41 3011

- 1- Uma propaganda pode utilizar-se do conhecimento de mundo de seu público para sensibilizá-lo ou atrai-lo como acontece aqui. De que elemento da história infantil a propaganda se apropriou? Com que finalidade?
- 2- Que diferença você observa entre a personagem da história infantil e a que é representada na propaganda do Boticário?

¹⁴ Imagem retirada do site <http://mundofabuloso.blogspot.com.br/2008/01/o-boticario-e-suas-princesas.html>

3- “*Todo chapeuzinho vermelho que se preze, um belo dia, coloca o lobo mal na coleira*”. Marque a alternativa que indica o significado desse trecho:

- a () em todos os contos a chapeuzinho vermelho maltrata o lobo mal.
- b () a chapeuzinho sempre vence o lobo mal, pois este é fraco e ingênuo
- c () a nova chapeuzinho é a mulher esperta e sedutora que consegue dominar os lobos maus (homens) usando os produtos da Boticário.
- d () os produtos da Boticário têm o poder de acalmar os lobos maus da floresta.

4-Que efeitos de sentido o advérbio *sempre* produz sobre o texto?

5-Haveria diferença de sentido se no slogan da Boticário “Você pode ser o que você quiser” fosse substituído o verbo *pode* pelo verbo *é*? Explique.

Produção textual

Crie uma propaganda de algum produto de sua região. Atente para as orientações a seguir:

- 1- Escolha o produto que vai anunciar em sua propaganda. Faça uma relação de suas qualidades reais e de desejos do consumidor que podem ser associados a ele.
- 2- Crie um texto curto para acompanhar a imagem, tentando associar a realização de desejos do consumidor ao consumo do produto.
 - a) Apresente argumentos, de preferência apelando para a emoção do leitor.
 - b) Use linguagem adequada ao público-alvo.
- 3- Defina os elementos não verbais da propaganda, sempre tendo em mente os efeitos que pretende criar.
 - a) Você vai usar fotos, ilustração ou ambos?
 - b) Que cores irão predominar nas figuras e no fundo?
 - c) Qual vai ser o tamanho, o formato e a cor das letras?

Atenção!

Sua produção será exposta no sarau literário de sua escola. Capriche!

Caro aluno,

Chegamos ao fim dessa sequência de atividades. Esperamos que tenha aproveitado a oportunidade de desenvolver sua potencialidade comunicativa!

Esperamos que o estudo da modalização tenha contribuído em sua formação e que você possa agora, de posse desse conhecimento, ser um leitor/autor mais consciente de suas escolhas, sobretudo, ser um participador ativo das relações comunicativas.

Lembre-se de que a modalização não se apresenta apenas nos textos apresentados neste caderno; ela se manifesta em muitos outros gêneros, e você, leitor preparado, saberá reconhecê-la e compreendê-la com facilidade. Assim, seu sucesso será nosso! Pois de fato esse caderno terá alcançado seu objetivo, que é de prepará-lo para vida.

Até mais...

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho percebemos o quanto a modalização está presente nas relações discursivas, corroborando o que já foi afirmado anteriormente, que todo discurso é, em maior ou menor grau, modalizado. Os falantes, isso é demonstrado nas incidências nos textos escritos pelos alunos, mesmo que de forma intuitiva, assistemática e muitas vezes não pontuando de forma adequada se utilizam de elementos modalizadores como estratégia argumentativa.

Contudo, observamos várias deficiências na comunicação escrita apresentadas pelos alunos- foco dessa pesquisa- evidentes em textos produzidos por eles, os quais evidenciam um precário conhecimento sobre os recursos linguísticos. Embora o aluno evidencie ser capaz de se comunicar e interagir com seus pares cotidianamente, sua competência comunicativa, nesta esfera social que é de comunicação escrita, é seriamente comprometida. Os alunos apresentam uma série de dificuldades, desde problemas na estrutura sintática, falta de domínio de regras ortográficas, falhas de concordância, dificuldade de sinalizar as relações semânticas entre enunciados, até problemas relacionados à argumentatividade. Essa realidade, observada tanto no texto do aluno, como nas observações *in locus* pela pesquisadora, refletem o grave problema que perpassa o ensino da língua portuguesa em escolas do ensino fundamental, como é exemplo a escola Melvin Jones: esta ainda segue a teoria da gramática prescritiva e ignora as atuais teorias sobre a língua. Dessa forma, defendemos em toda pesquisa a importância de que as escolas incorporem em seus projetos pedagógicos o ensino destes (assim como os demais) recursos linguísticos para que os alunos possam participar com sucesso de todos os eventos comunicativos.

A respeito de diretrizes pedagógicas da escola observou-se, por meio do conteúdo programático, que o ensino da língua portuguesa não se realiza consoante as novas construções teóricas, advindas da Linguística, relacionadas à dimensão discursiva da língua. Assim, não há uma articulação verdadeiramente eficaz entre o ensino dos gêneros e o ensino da gramática. Percebe-se que, em geral, os procedimentos didático-pedagógicos direcionam o trabalho docente para um ensino fragmentado, ora explorando apenas o aspecto formal e estrutural da língua, ora utilizando o texto como um sistema fechado e desvinculado das práticas sociais.

Nesse sentido, foi destacado, ao longo deste trabalho, que o ensino e a pesquisa podem e devem estar atrelados. Nessa perspectiva, foi elaborado um material de cunho teórico-prático, que inspirassem os docentes de Língua Portuguesa da escola Melvin Jones. Na primeira parte do trabalho, os referenciais teóricos e as considerações feitas tiveram o intuito de provocar no professor-leitor uma reflexão sobre sua prática docente, assim como servir de fonte de conhecimento de algumas teorias que estão ligadas ao ensino da gramática. Buscou-se, assim, construir uma proposta que pudesse atender tanto a demanda dos alunos em melhorar a sua capacidade de leitura e produção textual; como atender à necessidade dos professores de buscar alternativas concretas de aplicação das teorias que circulam no meio acadêmico. Por isso, o caderno pedagógico, apresentado neste trabalho, possui um caráter prático e de pesquisa: prático, pois busca apresentar aos docentes uma estratégia de ensino gramatical, com ênfase no ensino da modalização; de pesquisa, pois para construção do caderno foram considerados os estudos de Bakhtin sobre gênero, assim como as contribuições de Dolz & Sheneuwly sobre o uso da sequência didática, além das discussões de Neves e Travaglia sobre o ensino gramatical, e de Koch sobre o papel da modalização no contexto discursivo. Baseado nesses estudiosos, o caderno buscou apresentar ao professor uma possibilidade de explorar a modalização nos mais diversos gêneros textuais.

Neste material didático foi enfatizado que a percepção das modalizações ocorre em um processo gradativo, sendo necessárias atividades que permitam ao aluno a descoberta e a busca de sentidos do texto de forma autônoma. Desse modo, é necessário, como é priorizado no caderno pedagógico, o contato dos alunos com gêneros variados em que a modalização esteja presente. É preciso salientar que a utilização dos gêneros no caderno pedagógico teve como fim ilustrar a ocorrência de tal fenômeno linguístico, entretanto não há o propósito, e nem caberia, de esgotar nesses gêneros o uso da modalização.

Percebe-se, analisando as lacunas presentes no conteúdo programático da escola, que a discussão do assunto em pauta deve ser estendida para os demais professores, contribuindo para que o trabalho sobre modalização possa agir como um desencadeador de ações mais efetivas de aprendizagem. Assim, reiteramos, o objetivo que orientou este trabalho que é de fomentar a discussão, no ambiente da escola Melvin Jones, da necessidade de inserir nas práticas de ensino atividades sobre a modalização, explorando os valores discursivos que modalizadores de diferentes ordens ajudam a

construir nos textos . Cabe esclarecer que esse objetivo, de levar esse material didático aos professores, faz parte de uma etapa posterior a essa pesquisa, pois pretende-se dar continuidade às ações iniciadas por essa dissertação. Acredita-se que essa pesquisa é apenas o primeiro passo e que seus objetivos devam se ampliar para atingir um público maior que são os professores da instituição. Buscando-se assim estimular, entre professores, a percepção sobre a relevância da gramática reflexiva no processo de capacitar o aluno-usuário como leitor e produtor proficiente, o que pode contribuir , como dito no início dessa pesquisa, para que o aluno faça da linguagem um poderoso “instrumento” pelo qual ele possa conquistar a “ melhoria da sua qualidade de vida” .

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa, realizada no contexto escolar da escola Melvin Jones, possui um caráter multiplicador, podendo interessar aos professores da escola e/ou docentes do ensino fundamental em geral. Defendemos que os benefícios voltados ao grupo experimental – alunos do 9ª ano – certamente serão ampliados se a intervenção ocorrer de forma contínua e articulada com os demais professores da referida escola. Só assim será imaginável promover um ensino em que estes e outros alunos ultrapassem seus limites, sendo possível sanar suas dificuldades de aprendizagem, e, assim, melhorar tanto o desempenho escolar como a motivação para aprender.

Com base na literatura evidenciada neste trabalho e a partir das situações vivenciadas na escola Melvin Jones, conclui-se que discutir sobre a importância da gramática reflexiva é algo imprescindível. Visto isso, faz-se necessário salientar que toda a reflexão em torno deste assunto não se esgota enquanto ainda forem visíveis as lacunas existentes entre gramática e texto no contexto de sala de aula. Muitos são os desafios encontrados em relação ao ensino de língua, porém é na mudança de perspectiva do professor, decorrente de situações em que ele reveja sua prática e, principalmente, no contato com teorias adequadas, que será construído o alicerce para que se possa mudar a realidade presente nas escolas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDON, Iaci. *Relações causais e gêneros de texto*. 2004.269 f. tese (doutorado em linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2004

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro&interação*. São Paulo:Parábola Editorial,2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovieth. *Estética da criação verbal/ Mikhail Mikhailovieth Bakhtin: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra- 5ª ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,2010.*

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Vieira e Brandão (org.).*Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997.

CARRASCOSSI, Cibele Naidhig de Souza. *Gramaticalização e (inter)subjetivização na modalização em português: um estudo de pode ser*. 2011,277 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, Araraquara, SP, 2011.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M de. *Advérbios modalizadores*. In: ILARI, Rodolfo (Org.). Gramática do português falado. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. II.

CUNHA, Angélica Furtado da. *Funcionalismo*. IN: MARTELLOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de linguística. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHENEUWLY, Bernad. *Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, Roxane;

Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. (Org. e Trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras,2004.p.95-108.

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

HALLIDAY, M. A. K. & R. Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited, 1976.

Koch. Ingedore. *Argumentação e Linguagem*. 4ª ed- São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NIVETTE, Joseph. *Princípios da gramática gerativa: tradução, adaptação ao português, glossário e bibliografia adicional de Nilton Vasco da Gama*. São Paulo: Pioneira. 1975.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MIRANDA, Neusa Salim. *Modalidade: o gerenciamento da interação*. In: _____. *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

NASCIMENTO, Erivaldo P. do. *Jogando com as vozes do outro: A polifonia – recurso modalizador – na Notícia Jornalística*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto:2003.

_____. *Funcionalismo e lingüística do texto*. Revista do Gel, Araraquara, v. 1, p. 71-89, 2004.

_____. *A modalidade: um estudo de base funcional na língua portuguesa*. Revista

SUASSUNA, Livia. *Ensino da Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez, 2009

Anexo A- textos dos alunos

①

O uso de celular na sala na hora de aula
 é mais deve realmente ser proibido, pois, além
 de tirar todo o foco do estudante, ajuda a fazer
 com que suas metas e aprendizagem sejam
 diminuídas. Muitas das vezes interfere os alunos
 professores, afetando todos pela falta de respeito.

Aqueles que não tem controle de seu celular,
 estão "alimados na tecnologia" e sempre arrumam
 um jeito para usar seu aparelho, o celular é muito
 útil mas fora da sala de aula. Há professores que
 liberam o uso de celular para fazerem pesquisas,
 e deixam os livros de lado, na minha opinião
 isso é muito errado.

Alguns em vez de lerem mais e se aprofundarem
 estão fazendo cópias de textos da internet, mas
 dão o mínimo para a explicação de seus profes-
 sores, e estão dando uma de respeito sabendo
 que seus aparelhos celulares podem lhe da-
 r todas as respostas. Então na minha opinião
 isso é mais do que errado, até mesmo
 mais errado.

2

Tema: O que você pensa da proibição do celular em sala de aula?

Eu sou a favor da proibição do uso de celular em sala de aula, pois o uso de celular além de atrapalhar os professores, atrapalha os alunos também.

Até eu digi os alunos não fazem nem questão de cumprir a lei que proíbe o uso de celular em sala de aula.

Há maioria dos alunos das escolas públicas sempre acham um jeito de contornar a lei, por isso que as escolas tem um baixo rendimento escolar, sem o uso do celular os alunos não tem mais que fazer tarefas.

O uso de celular em sala de aula prejudica muito o aluno, por mais que ele não esteja usando, mas só o fato de ele trazer para sala de aula já o prejudica, por mais que ele não esteja usando. Mais quando toca ou vibra, e o professor está falando algo importante, ou explicando, o aluno perde toda a concentração no assunto que o professor fala.

Se os alunos cumprissem a lei, certamente as escolas teriam um rendimento melhor e as escolas teriam melhores alunos.

3

É injusto porque atrapalha na hora da aula que o professor está passando, por exemplo, quando o professor está explicando tem um lá atrás mexendo no celular ou quando não ele está na internet passando mensagem para outro colega e quando chega a mensagem, o celular começa a tocar com esse toque atrapalha os colegas que estão prestando a atenção na explicação do professor.

Também é injusto porque quando o professor manda deixar a casa porque a manhã vai ter prova. Se que os alunos trazem para fazer cálculo, pesquisar na internet a pergunta que está na prova do professor.

4

Sim, eu concordo essa lei vem em uma boa hora, porque os alunos não conseguem mais se controlar e isso atrapalha muito os professores e até os estudantes um exemplo quando o professor está explicando um assunto o aluno está mandando mensagens ou então ficam em uma rede social e o professor não consegue dar a sua aula.

E já está na hora sim de um basta, por que se der um basta mais tarde nós vamos sofrer as consequências, por que vai ter mais celulares e ficará difícil controlar e já tá prejudicando os alunos e professores.

Mais também não é exagero proibir os celulares nas escolas, eu penso que essa lei é mais uma proteção para os alunos por que o celular atrapalha na sala e o aluno e ele têm que ser usado na hora seta ou quando o professor manda.

É justo proibir o uso de celular na sala de aula? ⁽⁵⁾

Então no meu entender, o uso de celular não é justo ser proibido mais na escola, visto que, nos chamamos a usar o uso de celular não que chamamos esta estudante durante a disciplina o aparelho não interfere nas aulas da aula do professor.

Além disso também os alunos no caso de aluno o celular é também usado para colar provas.

O uso de celular deve ser usado fora da escola ou na hora de intervalo.

O aluno que usa o celular dentro da sala de aula, tá desrespeitando a lei da escola e dos colegas que estão concentrado no trabalho, chamamos participando das regras e disciplina. Isso tem que mudar para que não a algo de violência ou de abuso.

É proibido proibir os celulares dos alunos em sala de aula para que

⑥

A proibição do celular é justa sim, PARA que o aluno não interfira nas aulas. Muitos alunos acham injusto esta proibição, mas não sabem usá-lo com responsabilidade. É bom o uso de celular em sala de aula, mas para estudos e, desde que o professor deia a sua permissão.

Muitos alunos usam os seus aparelhos de celulares de forma excessiva em sala de aula e isso de certa forma acaba atrapalhando ou tirando a atenção de outros alunos. Há um grande desrespeito aos professores em relação ao uso de celular, pois acaba lhes tirando até a sua atenção.

Essa lei não é para proibir que o aluno leve seu celular para a escola e sim para que eles não usem de forma inadequada em sala de aula, para que não desrespeitem os professores ou até mesmo os alunos.

É bom que os alunos respeitem e sigam a lei conforme está escrito, para que não haja desentendimentos com a coordenação do instituto educacional em que estuda.

(7)

. Eu penso que pode por um lado se
 uma de celular e por outra não.

Porque pode ai se eu tiver dúvida sobre
 alguma coisa sei até mesmo sobre um cálculo
 numa hora que duvidar mais de celular para
 tirar dúvida de um tipo.

Outra porque não pode usar de celular
 na sala devido muito a atenção de alguns
 tirar a concentração dele ele já não sabe
 ainda tem de celular ai que ele fica sem saber
 isso também prejudica o professor porque ele
 fica ali horas explicando e o aluno não
 presta atenção o professor vai prejudicando

. Uma bem se vai alguns nem usam
 de celular na hora aula e se controlam tam-
 bém mais se quando falam pensam.

Na mi uma li não melhorar nada
 porque ainda tem alguns celulares que usam
 de celular ficam na rede social uma li
 adiantar ~~nada~~ nada, na minha opinião.

Logo por outro ele acham que
 melhorar depois que vieram uma li.

8

No meu entender, os celulares na sala de aula, não é justo. Porque tira muitos a atenção dos alunos como não fazer, entende o assunto que o professor está explicando por que estão no celular trocando mensagens, pelo whatsapp, facebook, e chat, e encorajando os professores porque ele explica o assunto, e aluno tá no celular, na hora da prova não sabe nada.

Muitos alunos entram numa sala de aula como se fosse a casa deles, senta de boni, põe de ouvido falando palavrões. Mas uma educação de ninguém quem dá não os pais, eles pode se orgulhar dos filhos, e dar uma boa educação. Porque tem pais que os beneditos e o filho se criam no quintal, tem outros que a mãe ou pai que eles tem sempre os filhos não querem, muitos parece ninguém na causa da família, que não sabe de educação nem moral para os filhos, e muitos vezes não pedem atenção do filho por que eles se revoltam, por que não sabem educar.

Os celulares não é preciso na sala de aula se precisar para fazer trabalho de pesquisa, por que se o professor chegar numa sala de aula estando seu agitado por que tem milhões, para isso celular não é pra filmar professor, na sala de aula, se isso existir como nos outros para filmar professor como tá sendo a aula do professor, não é preciso celular na sala de aula para prejudicar o mesmo aprendizado.

É justo proibir o uso do celular na sala de aula? (2)

Na maioria das escolas brasileiras o uso do celular na sala de aula está por lei proibido.

O uso do celular está hoje em dia sendo um dos maiores vícios para os jovens de hoje, pelo fato das comunicações nas redes sociais estarem em alta, ou seja, na moda. Isso faz com que a maioria dos estudantes carregem seus aparelhos celulares para qualquer lugar, principalmente para a escola. Mas todos sabemos que a escola é um lugar para estudar, por isso, é correto proibir o uso do celular nas salas de aula. Ele pode causar desconcentração nas aulas de professores, e o pior os alunos podem passar o tempo em turnos diferentes em coisas de provas. Por esse motivo o celular tem que ser proibido por lei. Mas pelo outro lado, existe alunos que ao terminar a aula entram em contato com os pais para buscá-los, isso é permitido, por que estão entrando em ligação fora de sala. Porém a proibição do celular vai causar raivas nos alunos, mas eles tem que botar na cabeça que vieram para escola para estudar e não para entrar em redes sociais, ou se comunicar com pessoas fora da escola.

Confiar o celular é o inimigo do aluno na sala de aula, ele pode atrapalhar aulas,

30

O uso de Celular nas Escolas

Em várias escolas das cidade é proibido o uso de celulares porque os alunos entram em uma sala de aula para estudo não para tá conversando ou mandando mensagem para o colega pelo celular o uso de celular é muito frequente em várias escolas mesmo tendo a lei que proíbe o celular dentro de sala de aula mais eles ainda ficam recebendo celular brincando; além disso eles ficam usando o celular para passar cola e pegar cola do colega que tá fazendo a mesma prova que eles.

assim como é proibido celular também os livros são proibido em escola porque quando não tem professor em sala de aula eles pegam o livro e começam a tirar foto dentro de sala de aula. tem alguns jovens que não tem celular e ficam se bagunçando e eles não vêm para escola pra estudar e eles vêm para escola só pra brincar e atrapalhar quem quer estudar.

Um rei no telejornal que o jovem bateu no professor porque o professor pegou o celular dele isso é uma falta de respeito aos professores isso tem que acabar em novo dia-a-dia os pais não tem mais controle dos filhos

(33)

Em meu pensamento, é justo proibir o uso de celular em sala de aula sim; pois não vemos que vêm acontecendo no mundo inteiro. A maioria dos estudantes no país inteiro, fazem isso de abuso ou para chatiar alguém, é um absurdo deixar que os estudantes usem celular em sala de aula, frequentemente as aulas dos professores são totalmente interrompidas por esses aparelhos. Não são todos, mais atrapalha sim; quem quer estudar.

A proibição, também é justa, pois há casos em que nos estudantes, abusamos da paciência dos professores, como usar o celular para celular ou gabaritos nos simulados e provas.

O celular também nos leva a atos de covardia, pois é raro encontramos pessoas que se aguçam pela internet ou via sms.

Em escola é fácil e também difícil, defender a lei de não usar celular no sala como prejudica não só os professores, mais como os estudantes. Não é exigido, mais é uma questão de respeito, mais incomoda muitos alunos e professores, considerando a opinião de várias pessoas ou profissionais, são casos que precisam ser estabelecido mais ainda.

No entanto, devemos contribuir com os direitos, é uma recurso que pode prejudicar a cri mesmo.

"Uso de celular na Sala de aula"

cada vez mais governos estão desrespeitando o estabelecimento de ensino em que estão

O proibimento ajuda muito, os professores e seus colegas, quando os alunos usam celulares em sala de aula acabam desconcentrando toda a turma.

Os alunos ficam enviando mensagens para outras, ficam na internet, eu penso que de uma maneira é prejudicial e de outra ajuda, mas eles tem que saber a hora de usar. Jovens pessoas que usam o celular dentro da sala de aula não dão atenção ~~nessa~~ ^{nessa} necessária para seus estudos acabam se afastando da unidade de ensino, por darem mais atenção aos seus aparelhos.

A forma que o celular pode ajudar no estabelecimento de ensino, pode se dar o exemplo de denúncias constatar abusos dentro ou fora da sala de aula, no pátio, no corredor, na cantina, ou até mesmo a prática de Bullying por meio de vídeo. Também pode ajudar por meio de pesquisa na sala de aula.

(33)

Bem eu penso que tem que proibir mesmo o uso de celular em sala de aula atrapalha quem quer estudar não quem mais fazer nada.

O celular prejudica muito gente tanto na escola quanto na vida quanto em sua casa não respitam os pais e ficam respondendo.

Não porque: Na sala ficam tirando fotos, ouvindo músicas e quando pegam vai lá ai que eles continuam mexendo e quando tem o celular ficam bravo quem tá no diário, o professor tem que ir na secretaria chamar a diretora para resolver o caso. Os celulares não é proibido na sala de aula no eu preciso para fazer trabalho de pesquisas, por isso o professor chegou na sala de aula estranado agitado por que tem algum motivo para isso, celular não é pra distrair professor na sala.

(14)

.Então a proibição eu penso assim,
 é um absurdo um aluno quem mexer,
 ficar mandando torpedos na hora da
 aula, até que podemos sim usar o
 aparelho celular nos intervalos, idêntico
 da aula. É verdade que essa regra
 não é mais do que ^{apenas} fuste, vale por
 que eu mesma que sou estudante,
 trago sim o celular para usar, mais
 respeito, quando, tem alunos cobando,
 pelo celular, gente nos tempos os livros,
 para que serve os livros então? nesse
 caso tem que acabar, tem o internet,
 tudo a facilidade, pesquisa, não é,
 penso falar, não não é até, daqui
 a um tempo foi como ter que usar o
 aparelho celular nos provas, então o preso
 sim essa lei, espero que ^{deixe} ~~deixe~~ ^{deixe} ~~deixe~~
 que acabar com o uso ~~de~~ celular em
 sala de aula.

ANEXO B

PLANO DE CURSO – 5ª a 8ª SÉRIE – LÍNGUA PORTUGUESA / 2011

APRESENTAÇÃO

O estudo da língua portuguesa deve realizar-se a partir de um ensino de forma contextualizada, tendo o estudo do texto como unidade básica que vem assolar um bom desenvolvimento crítico ao educando. Nessa perspectiva, faz-se necessário a aplicação de recursos que possibilitem uma integração maior com as outras áreas de conhecimento.

Já em relação a aprendizagem da linguagem gramatical essa deve funcionar como suporte para subsidiar as situações de formalidades decorrentes no discurso e propiciar uma visão ampla da estrutura da língua, dando-lhe assim, ferramentas necessárias para um bom desenvolvimento intelectual e biopsíquico preparando-o para o trabalho e exercício consciente da cidadania.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a capacidade do aluno quanto a reflexão/análise, interpretação e compreensão de textos orais, visuais e escritos, para que, a partir disso, o educando possa ampliar ou reformular seus conhecimentos de mundo e, desta forma, refletirem criticamente sobre o que aprenderam. Ainda, conscientizar os alunos da responsabilidade de fazer previsões e escolhas adequadas quanto suas expressões orais e escritas, utilizando assim, diversos tipos de linguagens de acordo com as situações vivenciadas. Não perdendo de vista que é imprescindível o aprendizado das normas gramaticais fazendo-se essencial para a unidade do idioma e desenvolver a habilidade quanto sua utilização formal.

5ª SÉRIE/6º ANO

1º BIMESTRE

Letra, fonema e sílaba;	Ortografia (adequar à necessidade da turma)
Encontros vocálicos, consonantais, dígrafos	Artigos
Separação silábica	Classificação dos substantivos
Linguagem formal / informal; verbal / não verbal; oral / escrita	Adjetivos e classificação Leitura recomendada

2º BIMESTRE

(Cap. 3) Flexão dos substantivos e dos adjetivos	Relações entre as palavras: hiperônimos e hipônimos; sinônimos e antônimos; as possíveis associações
Concordância nominal	
(Cap. 3) Numerais	Pronomes: Demonstrativos, indefinidos e interrogativos
(Cap. 4) Pronomes: pessoais e possessivos	Ortografia (adequar à necessidade da turma)
(Cap. 5) Recursos poéticos: personificação,	Leitura recomendada
Comparação e metáfora	

3º BIMESTRE

(Cap. 5) Tonicidade	Leitura recomendada
(CAP. 6) Acentuação	Flexão de tempo
Palavras derivadas	Flexão de modo
Verbos: Flexão de pessoa	Ortografia (adequar à necessidade da turma)

4º BIMESTRE

(CAP. 7) Verbo: conjugações	Leitura recomendada
Advérbios	Interjeições
Preposições	Ortografia (adequar à necessidade da turma)

6ª SÉRIE/7º ANO

1º BIMESTRE

Conotação e denotação	Discurso direto e indireto
Revisão das classes gramaticais	Coesão e coerência

2º BIMESTRE

(Cap. 1) Narrativa - Conectores temporais	Termos essenciais da oração: o sujeito e o predicado
Morfossintaxe: Frase, oração e período	Núcleo do sujeito
As frases e a pontuação	Tipos de sujeito
(Cap. 2) Vocativo	Oração sem sujeito

(Cap. 3) Formas de tratamento

Uso do “s” e do “z”

Verbos de ligação

Leitura recomendada

Tipos de predicado

3º BIMESTRE(Cap. 4) Termos integrantes da oração
(complementos)/Transitividade

(Cap. 5) Termos acessórios

Verbos nocionais (verbos que indicam
ação)

Vozes verbais

Verbos terminados em ão e am

Termos integrantes e a pontuação

Leitura recomendada

4º BIMESTRE

Pronomes oblíquos

Concordância verbal

Vozes verbais

Ortografia: porquês

Verbos irregulares

Ortografia: Há, a

7ª – SÉRIE/8º ANO**1º BIMESTRE**

Língua e linguagem

Revisão: frase, oração, período

Linguagem formal e informal

Revisão: sujeito e predicado

Denotação e conotação

Revisão: concordância nominal e verbal

Discurso direto e indireto

Marcas linguísticas

Revisão das classes gramaticais

Leitura recomendada

2º BIMESTRE

Revisão: predicado verbo-nominal

(Cap.2) Revisão: período simples e
composto

(Cap.1) Predicativo do objeto

(Cap. 2) Orações coordenadas

(Cap. 3) Figuras de linguagem: assonância e aliteração

Leitura recomendada:

- Juiz de paz na roça, Martins Pena

3º BIMESTRE

(Cap. 3) Estrutura e formação de palavras

Revisão: verbos regulares (modo indicativo)

(Cap. 1) Revisão: verbos irregulares

(Cap. 5) Verbos: modo subjuntivo

Leitura recomendada

4º BIMESTRE

(Cap. 7) Estrangeirismo

Verbo: tempos compostos

(Cap. 7) Verbos: modo imperativo

(Cap. 1) Formas nominais do verbo

8ª SÉRIE/9º ANO

1º BIMESTRE

(Cap. 1) Linguagem verbal e não verbal

Revisão das classes gramaticais

Orações coordenadas

Concordância Verbal e Nominal

PROVA BRASIL: Procedimentos de leitura

- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- Identificar o tema de um texto
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

PROVA BRASIL: Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto

- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc)
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

2º BIMESTRE

(Cap. 1) Regência verbal

(Cap. 1) Regência nominal

(Cap. 6) Crase

(Cap. 2) Período composto por subordinação: orações substantivas

(Cap. 2) Estrangeirismo

PROVA BRASIL: Procedimentos de leitura

- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- Identificar o tema de um texto
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

PROVA BRASIL: Coesão e Coerência no processamento do texto

- Identificar Repetição e Substituição como recurso para a continuidade de um texto
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a tese de um texto
- Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- Identificar a tese de um texto.

3º BIMESTRE

(Cap. 3) Período composto por subordinação: orações adjetivas / uso do hífen

(Cap. 4) Período composto por subordinação: orações adverbiais (desenvolvidas e reduzidas)

PROVA BRASIL: Procedimentos de leitura

- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto

- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- Identificar o tema de um texto
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

PROVA BRASIL: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de

recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

PROVA BRASIL: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

4ª BIMESTRE

Revisão: Pronomes oblíquos

(Cap. 5) Colocação Pronominal

(Cap. 6) Pronome e conjunção SE

(Cap. 7) Pontuação

(Cap. 7) Figuras de sintaxe

PROVA BRASIL: Procedimentos de leitura

- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- Identificar o tema de um texto
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
 FUNDAMENTAL MELVIN JONES
 CNPJ: 01.886.561/0001-00
 Resolução nº 135/04 - CEE/PA
 Uruará - Pará



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LETRAS

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o Sr. (a) diretor da escola Melvin Jones para participar da Pesquisa intitulada "A modalização como estratégia de pesquisa e ensino" sob a responsabilidade da pesquisadora Janaina Maria Gonçalves. Sua participação é voluntária e se dará por meio da permissão à pesquisadora para que ela possa observar e recolher textos produzidos por uma turma de alunos do 9º ano da referida escola; como também pela autorização para que a mesma possa usar o nome da escola por esta ser o *locus* da pesquisa. Se aceitar participar, estará contribuindo para a produção de conhecimento que visa à proposição de soluções para os problemas identificados nessa turma de alunos. O Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade, assim como a dos alunos, não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, Maria Lucimar da Silva, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Data: 14/04/2015

 Assinatura do participante


 M^{te} Lucimar da Silva
 Vice-Diretor
 Portaria nº 133/2015

APÊNDICE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: modalização

Unidade I

Objetivo(s)

- Conhecer expressões modalizadoras do discurso;
- Desenvolver a capacidade de leitura crítica dos textos modalizados;
- Identificar a intenção discursiva do locutor ao fazer uso da modalização;
- Analisar o papel dos modalizadores no artigo de opinião;
- Produzir artigo de opinião utilizando da modalização como recurso discursivo.

Conteúdo(s)

Artigo de opinião

Recursos modalizadores

Ano(s)

9º

Tempo estimado

Um bimestre.

Procedimento:

- Módulo I-Apresentação do tema: A modalização no artigo de opinião;
- Módulo II- Leitura do artigo Racismo no futebol;
- Módulo III-Identificando o artigo de opinião;
- Módulo IV- Produção do artigo de opinião.

Avaliação:

Observação, por meio da produção do gênero artigo da opinião, sobre a assimilação do uso da modalização.

Unidade II- Reportagem

Objetivo(s)

- Conhecer expressões modalizadoras do discurso;
- Desenvolver a capacidade de leitura crítica dos textos modalizados;
- Identificar a intenção discursiva do locutor ao fazer uso da modalização;
- Analisar o papel dos modalizadores na reportagem;
- Produzir uma reportagem utilizando da modalização como recurso discursivo.

Conteúdo(s)

Reportagem

Recursos modalizadores

Ano(s)

9º

Tempo estimado

Um mês

Procedimento:

- **Módulo I-** Apresentação do tema: A modalização na reportagem;
- **Módulo II-** Atividades de leitura;
- **Módulo III-** Produção textual.

Avaliação:

Observar, por meio da produção da reportagem, se os alunos aprenderam a usar os recursos da modalização.

Unidade III- Notícia**Objetivo(s)**

- Conhecer expressões modalizadoras do discurso;
- Desenvolver a capacidade de leitura crítica dos textos modalizados;
- Identificar a intenção discursiva do locutor ao fazer uso da modalização;
- Analisar o papel dos modalizadores na notícia;
- Produzir uma notícia utilizando a modalização como recurso discursivo.

Conteúdo(s)

Notícia

Recursos modalizadores

Ano(s)

9º

Tempo estimado

Um mês

Procedimento:

- Módulo I- Apresentação do tema;
- Módulo II- Atividades de leitura;
- Módulo III- Produção textual.

Avaliação:

Observar, por meio da produção da notícia, se os alunos aprenderam a usar os recursos da modalização.

Unidade IV-tirinha**Objetivo(s)**

- Conhecer expressões modalizadoras do discurso;
- Desenvolver a capacidade de leitura crítica dos textos modalizados;
- Identificar a intenção discursiva do locutor ao fazer uso da modalização;
- Analisar o papel dos modalizadores na tirinha;
- Produzir uma tirinha utilizando a modalização como recurso discursivo.

Conteúdo(s)

tirinha

Recursos modalizadores

Ano(s)

9º

Tempo estimado

Um mês

Procedimento:

- Módulo I: Apresentação do tema: A modalização na tirinha;
- Módulo II: Atividades de leitura;
- Módulo III: Produção textual.

Avaliação:

Observar, por meio da produção da tirinha, se os alunos aprenderam a usar os recursos da modalização.

Unidade V- Anúncio publicitário**Objetivo(s)**

- Conhecer expressões modalizadoras do discurso;
- Desenvolver a capacidade de leitura crítica dos textos modalizados;
- Identificar a intenção discursiva do locutor ao fazer uso da modalização;
- Analisar o papel dos modalizadores na notícia;
- Produzir uma notícia utilizando a modalização como recurso discursivo.

Conteúdo(s)

Anúncios publicitários: propaganda

Recursos modalizadores

Ano(s)

9º

Tempo estimado

Um mês

Procedimento:

- Módulo I: Apresentação do tema: A modalização na propaganda;
- Módulo II: Discussão sobre a presença da modalização na propaganda;
- Módulo III: Atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

Avaliação:

Observar, por meio da produção de uma propaganda, se os alunos aprenderam a usar os recursos da modalização.