

## **Modalização discursiva e ensino de gramática: diagnose e reflexões para uma intervenção didática**

Discursive modalization and teaching of grammar: diagnosis and  
reflections for a didactic intervention

*Filomena Oliveira Azevedo Varejão\**, *Marcus Vinicius Souza de Oliveira\**

*\*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

---

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo, com base nos conceitos apresentados por Halliday e Mathiessen (2004), Nascimento (2010), Fernandes (2011) Azeredo (2007) e Neves (2000), propor estratégias para o ensino de gramática a partir das construções sintáticas que funcionam como elementos linguísticos que efetivam o fenômeno da modalização como estratégia argumentativa. Desenvolvida no âmbito no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ), a pesquisa investiga a hipótese de que é possível aliar o estudo da sintaxe com o fenômeno da modalização, a partir de uma perspectiva em que o aluno seja capaz não só de reconhecer estruturas linguísticas, mas também de perceber o caráter semântico-discursivo presente em cada escolha sintática, bem como suas implicações para a leitura, a escrita e a produção de sentidos, oferecendo, assim, subsídios que contribuam para o aumento de seu repertório linguístico e para o desenvolvimento de habilidades reflexivas sobre o funcionamento do sistema (FRANCHI, 2006).

**Palavras-chave:** Modalização. Ensino de gramática. Sintaxe

---

**Abstract:** This paper aims, based on the concepts presented by Halliday and Mathiessen (2004), Nascimento (2010), Fernandes (2011) Azeredo (2007) and Neves (2000), propose strategies for teaching grammar from syntactic constructions that function as linguistic elements that effect the modalization phenomenon as an argumentative strategy. Developed in the post-graduation program (PROFLETRAS / UFRJ), the research investigates the hypothesis that it is possible to combine the study of syntax with the phenomenon of modalization from a perspective in which the student is able not only to recognize linguistic structures but also to perceive the present discursive-semantic character present in each syntactic choice, as well as its implications for reading, writing and the production of meanings, thus offering subsidies that contribute to the increase of its linguistic repertoire and to the development of reflexive abilities on the functioning of the system (FRANCHI, 2006).

**Keywords:** Modalization. Grammar teaching. Syntax.

---

## Introdução

Na área de ensino de Língua Portuguesa (LP), muito se vem debatendo sobre a presença de “gramática” nos programas da disciplina (POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009). Assumindo o risco de simplificar a complexidade do tema, pode-se resumir o debate à oposição tradição *versus* ruptura. De um lado, há quem assuma a defesa de um ensino tradicional, segundo a qual cabe às aulas de LP o desenvolvimento do domínio de um padrão linguístico, em acordo às prescrições consagradas por valores externos à língua. Em outra ponta, situam-se aqueles que defendem o banimento do ensino de gramática, por nele depositarem toda a responsabilidade pelo fracasso no desenvolvimento de outras habilidades no percurso da escolarização, que deveria ter como meta a construção de bons leitores e escritores, tarefa alienada do estudo de conceitos, nomenclaturas e regras gramaticais. Para os primeiros, as aulas de LP deveriam estar centradas no ensino da língua como construção homogênea, cuja aprendizagem está condicionada a prescrições; para os segundos, leitura e produção de textos são tomadas como atividades cognitivas que independem da aprendizagem sistematizada de noções gramaticais.

Entre outros aspectos, sobre os quais este artigo não se detém, aqui se defende a necessidade de ampliar o(s) conceito(s) de gramática e seu papel nas aulas de LP, especialmente no que diz respeito à importância de seu lugar na construção de eficientes produtores e leitores de textos (FOLTRAN, 2013). Argumenta-se, ademais, entendendo que o termo também se refere ao construto sócio-simbólico revelador da identidade de um povo, que só esse fato seria suficiente para justificar sua presença na escola. A referida polarização revela, portanto, pontos de vista que ainda precisam evoluir para sua superação e, posteriormente, para sua síntese em busca de outros caminhos para as aulas de LP. No momento em que o Estado propõe a construção de uma Base Nacional Curricular Comum, como veiculado amplamente pelas mídias, esse debate se faz urgente.

Adotando, então, o caminho da superação das posições extremadas, este artigo objetiva apresentar reflexões sobre ensino de gramática, e, de modo particular, sobre o ensino do tópico *modalização*, a partir das seguintes questões: como os aprendizes modalizam seus textos/discursos? Eles têm consciência sobre o fenômeno? É possível ampliar seu repertório de estratégias modalizadoras para os mais diferentes contextos de uso?

Para buscar respostas, o artigo discute, inicialmente, aspectos teóricos circunscritos ao ensino de gramática e à modalização. Em seguida, descreve e analisa uma proposta de atividades aplicada a uma turma de 9º ano de escola pública do Rio de Janeiro. Por fim, apresenta suas conclusões e indica outras possibilidades de experimentos sobre o tema.

## 1 O ensino de Língua Portuguesa

Diversos estudos e pesquisas sobre o ensino de LP na educação básica consideram um dos seus principais objetivos é o aumento da competência linguística dos alunos (TRAVAGLIA, 2009; FOLTRAN, 2013). Dessa forma, é necessário que as atividades pedagógicas com a língua explorem seus usos e funcionalidades, em que as dimensões gramatical, semântica e pragmática se relacionem no estudo do idioma.

Os documentos oficiais que orientam o ensino de LP, destacando-se, aqui, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino de LP (SME/RJ, 2016), indicam a necessidade de que a perspectiva tradicional do ensino de Português, especificamente a análise linguística, seja revista. Assim, a perspectiva tradicional do ensino de gramática, excessivamente metalinguístico, descontextualizado, deve ser abandonada em nome de uma prática pedagógica que enfatize os usos e funcionalidades da língua, considerando o texto como unidade privilegiada de estudo do idioma em sala de aula, tanto em sua produção, quanto em sua recepção.

Os aspectos a serem tematizados, então, não devem se referir somente à dimensão gramatical na medida em que há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam ser tratados, na escola, de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78).

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

[...]

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

A prática de análise linguística em sala de aula deve ter como um dos objetivos finais o aumento do repertório linguístico dos alunos, desenvolvendo competências que permitam

a constituição de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, sobre o estudo do sistema linguístico e sua relevância para as práticas sociais que envolvem a língua, bem como a apropriação de instrumentos conceituais necessários à análise e reflexão linguística (BRASIL, 1998, p. 52). As aulas devem ser orientadas para que o aluno melhore sua capacidade (ou competência) linguística, ou seja, para que desenvolva “a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17).

Um ensino de gramática que se baseie, portanto, exclusivamente no reconhecimento de estruturas linguísticas pouco contribui para a efetiva apropriação de tais recursos disponíveis na língua, não havendo, necessária e conseqüentemente, aumento da referida competência linguística. Foltran afirma que

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

Franchi (2006), sugere que o trabalho com LP deve ser fundamentado em atividades que desenvolvam três saberes: linguístico, epilinguístico e metalinguístico.

O primeiro refere-se ao conhecimento linguístico adquirido pelo falante no contato com seus pares, àquilo que o aluno já domina, e dialoga com o conceito de gramática apresentado pelo próprio autor<sup>1</sup>. Ou seja, indica que explorar o saber gramatical no ambiente escolar é tarefa organicamente ligada às atividades que exploram o conhecimento linguístico adquirido pelo falante no contato com seus pares, desde a primeira infância.

As atividades epilinguísticas, orientadas ou não por metalinguagem, são justamente aquelas que vão promover a consciência sobre a gramática da língua, permitindo que, a partir do apelo à reflexão, o aprendiz possa ampliar seu repertório de usos. Diz respeito à “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe em formas linguísticas de novas significações”, enquanto o trabalho de sistematização gramatical dos

---

<sup>1</sup> Segundo Franchi (2006, p. 24), gramática “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos por sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

fatos relevantes da língua em que “o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza de linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas”, isto é, pode falar sobre a língua, “descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” faz parte das atividades metalinguísticas (FRANCHI, 2006, p. 24).

## 2 A modalização

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

Nesse contexto, entram em cena as metafunções da linguagem, que Halliday e Mathiessen (2004) chamam de ideacional, interpessoal e textual, funcionando a linguagem, respectivamente, como uma representação do mundo, interação com o outro, sendo esses dois materializados em textos. Dessa forma, a modalidade está relacionada à metafunção interpessoal.

Para esses autores, a modalidade está situada na região de indeterminação entre as polaridades “sim” e “não”, “faça” e “não faça”, inserindo sentidos como “talvez”, “às vezes”, “você deve fazer”, “você pode fazer”, entre outros, sendo dividida em modalização e modulação<sup>2</sup>. Aos diferentes graus de probabilidade e frequência (*usuality*), possivelmente/provavelmente/certamente e algumas vezes/freqüentemente/sempre, respectivamente, o autor chama modalização. A modulação, por sua vez, diz respeito aos graus de obrigação, no caso de se expressar um comando – e inclinação, para o caso de se expressar uma oferta (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 174).

---

<sup>2</sup> Castilho e Castilho (2002, p. 201) afirmam que “essa distinção é um pouco especiosa, pois de qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou a dúvida sobre esse conteúdo etc.”.

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

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

Fernandes (2011, p. 159) afirma que, “sob uma perspectiva pragmático-discursiva, tem-se a posição de que enunciar já implica modalizar, sendo a modalidade, portanto, uma categoria automática”. O falante, assim, sempre deixa marcas em seu enunciado, seja em termos de verdade do fato expresso, seja imprimindo nele certo grau de certeza, existindo, portanto, enunciados sem marca explícita ou detectável de modalização. Por outro lado, continua, há autores que defendem a posição de que a modalidade “é uma categoria opcional do enunciado”. Sob esse prisma, “o aspecto não modal equivaleria à descrição das coisas, às informações sobre elas, à informação objetiva”, enquanto o aspecto modal “corresponderia às tomadas de posição, às atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso” (FERNANDES, 2011, p. 160).

Marcas explícitas e detectáveis de modalização podem ser encontradas já no reconhecimento dos diferentes modos de interação social, vinculados aos três tipos frasais tradicionais – declaração, interrogação e exclamação. Considerando a modalidade como “a atitude do falante em relação ao seu enunciado”, além do tipo frasal, “há outras marcas explícitas e detectáveis, como um auxiliar modal, um advérbio ou adjetivo entre outras” (FERNANDES, 2011, p. 160).

Pode-se considerar, então, que modalização ou modalidade é “uma estratégia argumentativa que permite a um locutor, responsável pelo discurso, imprimir em um enunciado uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação”. O fenômeno da modalização, portanto, por ser um recurso argumentativo, ocorre sempre em função da interlocução ou do interlocutor, ou seja, “ao realizar uma avaliação, o locutor o faz em função do outro, deixando pistas do que deseja ou de como quer que seu discurso seja lido” (NASCIMENTO, 2010, p. 32).

De acordo com esse autor, a *modalização epistêmica* “ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição”, comprometendo-se ou não com o conteúdo expresso por ela. A *modalização deôntica* indica que o conteúdo da

proposição é considerado pelo falante como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente (NASCIMENTO, 2010, p. 33)

Azeredo (2007) afirma que o fenômeno da 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/leitor “pistas” sobre o efeito de sentido que pretende produzir (AZEREDO, 2007, p. 60).

O autor apresenta um conjunto de sentenças modalizadas e seus respectivos sentidos, afirmando que as diferenças apresentadas entre elas, em relação à modalização, podem ser apreendidas das formas indicadas, “que são marcas de modalização” (AZEREDO, 2007, p. 60). Não há uma correlação clara entre as formas linguísticas, os tipos de modalização e os efeitos de sentido que elas produzem. É possível observar, ainda, a não indicação dos advérbios como marca de modalização.

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

Os *verbos modalizadores* são aqueles que “se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente para indicar modalidade epistêmica e deôntica” (NEVES, 2000, p. 62). Essa função modalizadora se subdivide em quatro: necessidade e possibilidade epistêmica; necessidade (obrigatoriedade) e possibilidade (permissão) deôntica. A estrutura *verbo modal + infinitivo* efetiva esses sentidos, tendo os verbos *ter*, *poder* e *dever* importante papel na construção desse tipo de modalização.

Os adjetivos qualificadores também funcionam como modalizadores na medida em que “indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o define”, atribuindo uma característica mais ou menos subjetiva na qualificação dos substantivos (NEVES, 2000, p. 184-185). São modalizadores epistêmicos quando exprimem “conhecimento ou opinião do falante”, indicando certeza (asseveração) ou eventualidade. Por outro lado, se “exprimem

consideração, por parte do falante, de necessidade por obrigatoriedade”, tem-se o valor deôntico da modalização (NEVES, p. 188-189).

Ao tratar das funções modalizadoras dos adjetivos, Fiorin (2000, p. 191) ressalta que essas funções também se manifestam quando tal classe gramatical funciona como componente de uma oração principal com estrutura *ser + adjetivo*, sendo ele um predicativo.

Entre as várias subclasses em que Neves (2000) subdivide os advérbios, estão os *advérbios modalizadores*, que

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

Os advérbios modalizadores, como uma estratégia para o falante avaliar seu próprio enunciado, são divididos em: 1) epistêmicos, quando “expressam uma avaliação que passa pelo conhecimento do falante” (NEVES, 2000, p. 245), em que se avalia “o valor de verdade” daquilo que está dito no enunciado, marcando a adesão do falante àquilo que ele próprio diz; 2) delimitadores, quando, não se referindo ao valor de verdade daquilo que é dito, “fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações” (NEVES, 2000, p. 250), circunscrevendo dentro de quais limites o enunciado, ou um constituinte dele, deve ser interpretado; 3) deônticos, empregados quando a intenção é que o enunciado seja entendido como algo que deve, obrigatória e necessariamente, acontecer, uma obrigação dada (inerente) a alguém (NEVES, 2000, p. 252-253); e 4) afetivos, quando exprimem reações emotivas do falante em relação àquilo que está sendo dito. “Essa manifestação pode ser apenas subjetiva” – quando leva em conta apenas as emoções ou sentimentos do falante –, “mas pode, também, ser intersubjetiva, interpessoal” – caso envolva um sentimento definido pela relação entre falante e ouvinte (NEVES, 2000, p. 254-254).

### 3 Diagnose inicial

Considerando a proposta de Franchi (2006) de que o trabalho com LP em sala de aula deve ser baseado nos saberes linguístico, epilinguístico e metalinguístico, as bases

iniciais da pesquisa foram estabelecidas com um levantamento de como os alunos modalizam seus textos.

A atividade didática foi aplicada em duas em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada na Zona Oeste da cidade. Para tanto, duas atividades individuais foram realizadas em quatro aulas de 50 minutos cada.

A primeira atividade consistiu em um conjunto de perguntas que estimulassem o aluno a argumentar sobre a realidade da educação pública e sua relação com contextos sociais desiguais, a partir de um dado texto e após uma breve discussão. O objetivo foi verificar que elementos modalizadores os alunos usam quando orientados a se posicionarem, possibilitando, dessa forma, observar a competência linguística de cada aluno no que diz respeito à modalização.

### 3.1 Análise dos resultados preliminares

Após a aplicação da atividade, foram encontradas, num universo de 300 textos (considera-se texto a unidade de sentido representada por cada resposta construída pelos alunos), 82 ocorrências de estratégias modalizadoras, conforme a distribuição abaixo, baseada em Azeredo (2007), Neves (2000) e Halliday e Mathiessen (2004):

Estrutura modalizadora		
1ª Pessoa (modalização subjetiva)	16	19,51%
Adjetivo	3	3,66%
Adjetivo + verbo “ser”	1	1,22%
Advérbios e locuções adverbiais	16	19,51%
Verbo	1	1,22%
Verbo “ser” + adjetivo + [QUE] + Sujeito	6	7,32%
Verbos modais	30	36,69%
VTD + [QUE] + Objeto Direto	9	10,98%
Total	82	100%

Estruturas modalizadoras subjetivas, que, na perspectiva de Halliday e Mathiessen (2004), são caracterizadas pelo uso da primeira pessoa, o que torna explícito o emprego do ponto de vista de quem enuncia, são bastante empregadas, conforme (01), (02) e (03), sendo recorrentes as ocorrências de construções do tipo *acho que, acredito que, eu vejo, na minha*

*opinião*. Vale ressaltar que construções do tipo *eu acho que*, ainda que com o uso explícito da primeira pessoa, foram categorizados como uma estratégia modalizadora à parte, tendo em vista as especificidades da construção VTD+[QUE]+Objeto Direto, conforme (04), (05), (06) e (07).

- (01) *Eu acho* [a educação no meu bairro/escola] muito ruim porque eu vejo muitas pessoas desobedecendo os mais velhos, xingando não só os mais velhos, mas as pessoas da mesma idade.
- (02) *Eu acho* muito ruim as escolas sem dinheiro, porque a educação é muito importante.
- (03) *Eu não vejo* nenhuma educação porque todo mundo xinga todo mundo, não tem respeito com ninguém.
- (04) *Eu acho* que ela [a educação no meu bairro/escola] está boa, bons professores, boas escolas, só os alunos que quebram um pouco.
- (05) *Acho que* [a educação no meu bairro/escola] se torna ruim por causa dos próprios alunos.
- (06) quem nasce na favela *acha que* o crime é certo, pois ele ainda não aprendeu o que é certo e o que é errado e muitas crianças entram pro crime porque tem algum problema com a família.
- (07) *Eu espero que* muda, porque a gente merece e muito<sup>3</sup>.

No emprego de advérbios e locuções adverbiais modalizadoras, observa-se que os advérbios terminados em -mente são predominantes.

- (08) Para muitas coisas os ricos têm mais prioridades, *principalmente* para lazer e educação são muitas as diferenças.
- (09) Sim, pois na favela os bandidos são reis e uma criança é *facilmente* influenciada e atraída por esse mundo.
- (10) Não, porque *infelizmente* os ricos são tratados de maneira diferente dos pobres.

---

<sup>3</sup> Os desvios ortográficos foram corrigidos. Entretanto, optou-se por manter a forma da conjugação verbal, tendo em vista permitir uma visão mais ampla de como se apresenta o uso com determinadas estruturas, principalmente aquelas que exigem o emprego do modo subjuntivo.

- (11) Muitas pessoas reclamam da educação quando, *na verdade*, a culpa não é das escolas se a maioria dos alunos não dão seus esforços para estudar.
- (12) Não, pois um cara de 17 anos no crime, *com certeza* vai dar mau exemplo para o de 10 anos, e a criança vai querer seguir as mesmas coisas que o cara faz e aí não vai ter futuro nenhum só vai fazer coisas erradas.

A estrutura SER+Adjetivo+[QUE]+Sujeito como recurso modalizador foi pouco empregada. A apropriação dessa construção sintática como estratégia argumentativa deve ser trabalhada em sala de aula, tendo em vista sua importância nos gêneros textuais em que a identificação explícita da 1ª pessoa não faça parte de sua tipologia.

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

Interessante observar em (14) que o posicionamento do enunciador diante da importância da educação para a vida é reforçado pela expressão modalizadora *acredito que*, revelando a opinião do aluno – modalidade subjetiva – sobre o tema em questão.

O emprego de verbos e perífrases modais foi a estratégia de modalização mais recorrente tanto na expressão de sentidos deônticos, conforme (16), (17) e (18), quanto epistêmicos, como em (19), (20) e (21).

- (16) *Tem que botar* mais crianças nas escolas, ter mais condições de arrumar as escolas, pagar os professores para eles poder trabalhar, a prefeitura dar mais conta das coisas.
- (17) [a educação no meu bairro/escola] Ainda *precisa melhorar* algumas coisas.
- (18) Não, porque essas crianças *podem ter* uma vida melhor do que a vida do crime.
- (19) Ninguém *pode ser* feliz no meio de um tiroteio.
- (20) Porque se valorizarmos tudo que aprendemos, *podemos ter* um bom futuro, uma boa educação, um bom ensino e tudo de bom na nossa vida.

- (21) Hoje em dia está a mesma coisa, ninguém *pode sair* do portão pra fora e ter certeza de que vai voltar vivo, *principalmente* morando na favela.

O emprego de *ter que + infinitivo* com valor modal foi bastante recorrente. Em (23), nota-se o uso, no mesmo período, de três estruturas modalizadoras diferentes, o que revela o conhecimento linguístico do aluno sobre o funcionamento semântico-discursivo de cada expressão e como empregá-las de maneira a construir sua argumentação. O emprego da estrutura *Eu acho que* revela explicitamente seu posicionamento, apresenta, com *pode melhorar*, a melhoria da educação como algo possível para, em seguida, apresentar essa melhoria como algo que deve obrigatoriamente acontecer, expressando o desejo de que haja melhoria efetiva da sua realidade.

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

### 3.2 Propostas de atividades didáticas

Após a análise dos resultados, foram pensadas atividades que levassem os alunos a relacionar construções gramaticais aos sentidos por elas produzidos e experimentassem possibilidades de construções linguísticas diferentes para expressar o mesmo sentido, levando os estudantes a refletir sobre o emprego das estruturas modalizadoras.

Após a leitura de uma notícia cujo título é “Nível do mar pode subir até 6 metros com temperaturas atuais”, versões da sentença original com o emprego de construções gramaticais que provocassem mudança de sentido foram elaboradas com o emprego de construções gramaticais que provocassem mudança de sentido, como a substituição de *pode subir* por *deve subir, irá subir*, inserção de *talvez, certamente, é possível que, acho que, tenho convicção que, é impossível que*, entre outras, e foram propostas as seguintes questões:

I. As frases abaixo têm uma estrutura muito parecida, mas se diferenciam por algumas escolhas de expressões para falar do aumento do nível do mar. Identifique essas expressões;

II. Relacione essas expressões com as ideias de *certeza, dúvida, possibilidade, necessidade* ou *negação*. Justifique;

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

IV. Depois de realizar o exercício, seria possível dizer que as frases do enunciado apresentam visões diferentes sobre o aumento do nível do mar? Justifique.

Após realização da atividade anterior, pretende-se retomar os textos autorais dos alunos com atividades que proponham análise linguística e reescrita, estimulando o entendimento e a apropriação de quantas construções forem possíveis para que o aluno faça uso delas nos momentos em que houver necessidade de expressar determinados sentidos em seus textos, orais ou escritos. Espera-se que a atividade brevemente descrita possibilite resultados como os elencados abaixo.

- (22) A educação *tem que estar* presente sempre.
- (22a) A educação *deve estar* presente sempre.
- (22b) *Certamente*, a educação deve estar presente sempre.
- (22c) *É necessário/É preciso que* a educação esteja presente sempre.
- (23) Alguns bairros a educação tá em primeiro lugar, já em alguns têm violência, crime, desrespeito ao mais velho. *Eu acho que pode melhorar, tem que melhorar.*
- (23a) Alguns bairros a educação tá em primeiro lugar, já em alguns têm violência, crime, desrespeito ao mais velho. Mas, *é possível melhorar, deve melhorar.*
- (23b) Alguns bairros a educação tá em primeiro lugar, já em alguns têm violência, crime, desrespeito ao mais velho. Mas, *é possível melhorar, é preciso melhorar.*
- (23c) Alguns bairros a educação tá em primeiro lugar, já em alguns têm violência, crime, desrespeito ao mais velho. Mas, *é possível melhorar, é necessário que melhore.*

## Considerações finais

O presente artigo apresentou os resultados preliminares obtidos na pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFRJ em que se investiga de que maneira o fenômeno da modalização discursiva pode funcionar como subsídio para o ensino de gramática no Anos Finais do Ensino Fundamental. Partindo da análise do emprego de elementos modalizadores em textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, objetivou-se propor estratégias para o ensino de gramática a partir das construções sintáticas que efetivam o fenômeno da

modalização como estratégia argumentativa (NASCIMENTO, 2010; FERNANDES, 2011; AZEREDO, 2007; NEVES, 2000).

A motivação da presente pesquisa reside no estudo da sintaxe nos anos finais do ensino fundamental. Pretende-se elaborar, ao fim da pesquisa, uma sequência de atividades orientadas para uma perspectiva descritiva que leve em consideração o uso, a funcionalidade e as possibilidades semânticas, discursivas e pragmáticas decorrentes das escolhas sintáticas características da estrutura empregada.

Considera-se, portanto, que didatizar o conceito de modalização discursiva e sistematizar suas manifestações linguísticas pode tornar o ensino de gramática/sintaxe mais proveitoso e eficiente, pois o aluno irá lidar com a língua em uso, seus sentidos, suas funcionalidades, seus recursos – alguns dos quais ele já domina. Dessa forma, pretende-se que o estudante: 1) na produção textual, se aproprie conscientemente de ampla gama de possibilidades de usos de estruturas gramaticais, aumentando seu repertório linguístico; 2) na leitura e compreensão textual, seja capaz de reconhecer os efeitos de sentido presentes em textos autênticos nos quais apareçam tais estruturas sintáticas.

## Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

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

CASTILHO, A. & CASTILHO, C. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do Português Falado: níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

FERNANDES, M. B. S. Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*. Ano IX, n.º IX Nova Fase, p. 157-169, 2011.

FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. *Alfa*, v. 44, p. 171-192, 2000.

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

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

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

NASCIMENTO, E. P. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. *Fórum Linguístico*, v. 7, n. 1, p. 30-45, jan.-jun. 2010.

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

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Z. B. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ*. Número 28 (jul.-dez. 2014), p. 164-181.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2016.

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

**FILOMENA OLIVEIRA AZEVEDO VAREJÃO**

Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2006); Professora Adjunto I da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8771985316883233>. E-mail: varejaofilomena@gmail.com.

**MARCUS VINICIUS SOUZA DE OLIVEIRA**

Bacharel e Licenciado em Letras (Português/Grego) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestre em Letras pela UFRJ (PROFLETRAS); professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal do Rio de Janeiro. CV: <http://lattes.cnpq.br/9349448832389693>. E-mail: oliveiramvs@yahoo.com.br.