

A MODALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/CNPq)
erivaldo@ccae.ufpb.br

Introdução

Neste trabalho, discutimos a aplicação dos estudos da modalização para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, considerando não só o ensino da análise linguística, mas também o ensino da leitura e da produção textual. O objetivo é demonstrar de que maneira o fenômeno da modalização é indispensável para a construção de sentidos em um enunciado ou texto, e como o professor pode utilizar o ensino desse fenômeno para desenvolver a competência linguístico-discursiva dos seus alunos.

Aqui a modalização ou modalidade (já que tomaremos um termo pelo outro) é vista como uma estratégia semântico-discursiva presente em diferentes gêneros textuais/discursivos, a partir de Koch (2002), Nascimento (2009; 2010) e Nascimento e Silva (2012). Convém pontuar que isso é possível porque a modalização se apresenta como um fenômeno que permite ao locutor deixar registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos linguístico-discursivos e, portanto, imprimir um modo como esse discurso deve ser lido. Dessa forma, age em função da interlocução. Em outras palavras, a modalização consiste em uma das estratégias semântico-discursivas que se materializa linguisticamente e se constitui em um ato de fala particular.

Esse estudo é, por natureza, teórico-propositivo. Inicialmente fazemos uma revisão sobre os estudos da modalização, refletindo sobre a sua importância para o ensino de leitura, de produção textual e de análise linguística para, em seguida, propormos uma série de atividades que contemplam o uso desse fenômeno no processo de ensino-aprendizagem dessas habilidades linguísticas.

Convém ressaltar que muitas dessas atividades foram, inclusive, testadas em nossas aulas de Língua Portuguesa, no ensino superior, na UFPB. Assinalamos, por fim, que esse trabalho é resultado de uma série de reflexões geradas a partir das investigações do projeto “Estudos Semântico-Discursivos de Gêneros do Discurso: redação escolar e gêneros formulaicos – ESAGD”, financiado com recursos do CNPq.

1. A modalização como estratégia semântico-argumentativa

Castilho e Castilho (1993, p. 217) afirmam que o termo modalização expressa um julgamento do falante perante a proposição. No entanto, dois termos têm sido empregados nesse sentido: modalidade e modalização. O primeiro quando “o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa)”. O termo modalização tem sido usado quando “o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional”. Esse relacionamento consiste em julgar o teor de verdade da proposição, ou expressar um julgamento sobre a forma escolhida para verbalizar o conteúdo da proposição.

No entanto, esses autores preferem usar os termos indistintamente, pois “há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular” (1993, p.217). Eles acrescentam que decorrem daí as decisões do falante sobre afirmar, negar, interrogar, expressar dúvida, certeza etc.

A partir de Dubois (1973), Santos (2000, p. 01) afirma que a modalização é uma categoria que permite ao falante expressar uma atitude em face do enunciado que produz. A modalidade, por sua vez, é sinônima de modo e indica o tipo de comunicação instituído pelo falante entre ele e o seu interlocutor.

Lyons (1977, p. 329) afirma que, na lógica tradicional, o termo modalidade é utilizado para descrever a quantificação do predicado: “Na lógica tradicional (baseada na análise bipartida entre sujeito e predicado), a modalidade foi comumente descrita como quantificação do predicado”.¹

No entanto, Lyons (1977) aponta que, tanto na linguística como na lógica, o termo tem provocado uma série de interpretações conflitantes, devido a sua aproximação com os termos *modo* e *modal*. O autor reconhece que há uma aproximação etimológica óbvia entre esses três termos, mas acrescenta que prefere reservar o termo *modo* para o sentido que lhe atribui a Gramática Tradicional, para se referir às categorias gramaticais denominadas de *indicativo*, *subjuntivo* e *imperativo*.

Cervoni (1989) afirma que o termo modalidade implica a ideia de que uma análise semântica permite distinguir, em um enunciado, um conteúdo proposicional (dito) de um ponto de vista do falante sobre esse conteúdo (modalidade). Para o autor, a modalidade é constitutiva da significação fundamental do enunciado, o que a distingue da conotação.

Para Cervoni (1989), o fenômeno da modalidade na Linguística, embora tenha suas raízes na lógica e conserve alguma coisa de sua significação original, deve ser tratado com a máxima atenção à morfologia, à sintaxe e ao léxico. Por essa razão ele retoma a noção tradicional de que só ocorre modalidade quando essa incide sobre a proposição como um todo, para afirmar que, nas teorias linguísticas contemporâneas, a partir da análise das formas de superfície e do implícito, se discute a modalidade incidindo sobre parte da proposição, o sintagma nominal, por exemplo.

O autor apresenta uma classificação, segundo a qual se pode distinguir o que é tipicamente modal do que é parcialmente modal e do que é possível e vantajoso excluir do campo das modalidades. O que é tipicamente modal, ele denominou de núcleo duro, o que é parcialmente modal foi denominado de modalidade impura.

Dentro do núcleo duro foram incluídas as modalidades proposicionais e os auxiliares de modo, uma vez que ambos, para Cervoni (1989, p.63), “têm uma significação essencialmente modal perfeitamente explícita”.

Ocorrem modalidades proposicionais em frases do tipo “(unipessoal) + é + Adjetivo + *que* P ou Infinitivo”, como no exemplo “É possível que as aulas comecem em julho”. Neste caso, a modalidade expressa pela estrutura “é possível” incide sobre toda a proposição “que as aulas comecem em julho”. Os auxiliares de modo são constituídos por verbos como *poder*, *dever*, *querer* (em alguns casos), *saber*, em frases como “Ele deve chegar cedo”. A modalidade expressa pelo verbo *dever*, de probabilidade, também incide sobre todo o conteúdo proposicional “Ele chegar cedo”.

Com relação à modalidade impura, o autor afirma que essa inclui “os casos em que a modalidade é implícita ou mesclada num lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos da significação” (ibidem, p. 68). Nesse grupo,

¹ In traditional logic (based on a bipartite analysis of propositions into subject and predicate), modality was commonly described as quantification of the predicate. (LYONS, 1977, p. 329)

estão incluídos alguns adjetivos avaliativos, como útil, agradável, interessante, grave, etc., os verbos *dicendi*, e os modos verbais.

No entanto, ao tratar dos adjetivos avaliativos, Cervoni (1989) afirma que esses só serão modais quando for possível recuperar a forma canônica. Neves (2000), por sua vez, apresenta casos de adjetivos exprimindo valores modais, em que não é possível recuperar a estrutura canônica tradicional. Isso ocorre no enunciado “Pareceu-me o meio mais simples de evitar uma possível crise na família”. Neste exemplo da autora, o adjetivo “possível” possui um valor epistêmico e, no entanto, incide sobre o sintagma nominal “crise na família”, sendo impossível recuperar a estrutura canônica a que Cervoni faz referência.

Pelo que se observa acima, a modalização tem sido vista, pela maioria dos autores, como uma estratégia inerente ao enunciado, recaindo ora sobre o enunciado como um todo, ora sobre parte deste. Percebe-se, ainda, que a distinção entre o que é modalização e o que é modalidade não é um problema resolvido. A não resolução desse problema tem sua base na distinção entre subjetividade e intersubjetividade, como também, pelo fato de considerar que é possível separar o subjetivo do intersubjetivo. No processo de interação, esses fenômenos não são tão separáveis assim, tampouco na própria estrutura da língua, como afirma Ducrot (1988).

Assim, ao asseverar em enunciado “É certo que Pedro venha”, o locutor além de expressar certeza com relação ao fato da vinda futura de Pedro, ele o faz em função do seu interlocutor, ou porque queira que seu interlocutor acredite também que essa informação é verdadeira, ou porque tem outra intenção, que, algumas vezes, só é recuperada pela enunciação.

Não parece produtivo, portanto, separar a atitude do falante (expressar certeza, logo modalização), da sua intenção (fazer com que o interlocutor acredite que isso é uma verdade, logo modalidade). Tampouco é produtivo separar a escolha em asseverar (expressar uma certeza = modalização) do julgamento feito pelo falante (eu considero isso uma verdade = modalidade). Esses fenômenos não estão separados, como observaram Castilho e Castilho (1993) e constituem-se em uma estratégia de argumentação. Isso já pudemos constatar nos estudos sobre a modalização em vários gêneros textuais/discursivos (NASCIMENTO, 2009; 2010).

As nossas investigações nos fizeram perceber que há sempre uma avaliação do locutor (modalidade) em função da interlocução, no sentido de expressar suas intenções (modalização) e, por essa razão, não parece produtivo separar aspectos subjetivos de intersubjetivos, pois esses estão intrinsecamente relacionados (um só se manifesta em função do outro). Assim, reiteramos: “Logo também não se é produtivo, a priori, separar modalidade de modalização, pelo menos quando formos tratar esse fenômeno como uma estratégia argumentativa.” (NASCIMENTO, 2009, p. 1376). Tal posicionamento se baseia, como já foi assinalado, em Ducrot (1988), que reúne os aspectos subjetivos e intersubjetivos dos enunciados em um único aspecto, por ele denominado de valor argumentativo dos enunciados.

Segundo Lyons (1977), todas as línguas naturais proveem seus falantes com recursos prosódicos (acentuação e entonação) com os quais eles expressam tipos distintos de enunciados epistêmicos. Alguns, mas nem todos, são gramaticalizados (categoria de modo), alguns são lexicalizados ou semilexicalizados (verbos modais – dever; adjetivos modais – possível; advérbios modais – possivelmente; partículas modais – talvez).

Castilho e Castilho (1993) também afirmam que a modalização movimenta diferentes recursos linguísticos, entre os quais citam a prosódia, os modos verbais, verbos auxiliares como *dever* e *querer*, verbos que constituem orações parentéticas e

matrizes como *achar*, *crer* e *acreditar*, adjetivos, advérbios, sintagmas preposicionados com função adverbial, entre outros. Da mesma forma como a modalização pode se lexicalizar de diversas maneiras, diferentes tipos de modalidade podem ser veiculados com um mesmo item lexical, segundo Koch (2002). Este é o caso do verbo *dever*, que pode veicular possibilidade, probabilidade, dúvida, certeza etc.

Koch (2002, p. 85) ainda apresenta uma lista de vários tipos de lexicalização das modalidades, que transcrevemos 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.

Essa listagem, no entanto, não é finita, pois a cada ano as investigações têm apontado outros elementos da língua com função modalizadora, entre os quais temos o caso do sufixo *-inho* (investigado por Chaves, 2007) e dos verbos *dicendi* (investigado por Nascimento, 2005).

Os modalizadores, elementos linguísticos que materializam, explicitamente, a modalização, classificam-se de acordo com o tipo de modalização que expressam, nos enunciados e discursos em que aparecem. Nascimento e Silva (2012) agruparam esses elementos em quatro grandes grupos, a partir das investigações realizadas pelo projeto ESAGD, considerando os efeitos de sentido que geram nos enunciados, ou na enunciação propriamente dita. O quadro que segue sumariza os tipos de modalização.

Quadro 1: Tipos e subtipos de modalização.

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado
Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista	---	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico
Delimitadora	---	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado

Convém ainda ressaltar que um mesmo item lexical pode expressar diferentes modalidades, gerando efeitos de sentido diferentes. Obviamente que, para determinar o tipo de modalidade expressa, é necessária uma análise semântico-discursiva do item em questão. Isso é perceptível, por exemplo, com o modalizador *poder*, nos enunciados abaixo:

Exemplo 01

O livro **pode** ter sido escrito por Carlos.

Exemplo 02

Você não **pode** ver esse filme, porque você não tem 18 anos.

Exemplo 03

A – Você me permite entrar na sala?

B – Sim, você **pode** entrar.

No exemplo 01, o verbo *poder* é utilizado como um modalizador epistêmico quase-asseverativo, porque apresenta o conteúdo do enunciado (o livro ter sido escrito por Carlos) como algo quase certo, possível ou provável de ter ocorrido. Fenômeno diferente ocorre no exemplo 02, em que a utilização do verbo *poder*, acompanhada da palavra *não*, expressa uma proibição. Logo, funciona como modalizador deôntico de proibição. O exemplo 03 retrata um diálogo em que um locutor pede autorização para entrar em uma sala e seu interlocutor lhe dá essa autorização, expressa no enunciado pelo verbo *poder*. Trata-se, nesse caso, de um modalizador deôntico de possibilidade.

Obviamente que esses exemplos não esgotam todos os sentidos do verbo *poder* mas permitem-nos observar que um único modalizador pode expressar diferentes sentidos, de acordo com o contexto discursivo. Em função disso, a classificação de um determinado modalizador nunca é cerrada, podendo variar de acordo com o seu uso.

2. Modalização e Ensino

A modalização é um fenômeno inerente à linguagem humana porque, através dele, podemos expressar avaliação sobre o dito e interagir com nossos interlocutores indicando ora como nosso enunciado deve ser lido, ora como queremos que nosso interlocutor (re)aja. Essa já é uma razão suficiente, senão necessária, para que seja conteúdo das aulas tanto de língua materna como estrangeira.

É importante que o professor saiba também que a modalização deve ser trabalhada, mas não como um conteúdo específico de estrutura linguística, ou seja, como mais um conteúdo “gramatical”. O estudo dos elementos modalizadores deve estar voltado para o uso da linguagem, para os efeitos de sentido que esses elementos provocam nos enunciados e nos textos.

Trabalhar com o ensino de elementos linguísticos modalizadores não implica, de maneira nenhuma, incluir um novo tópico ou uma nova unidade nos programas de língua portuguesa. As investigações realizadas pelo projeto ESAGD, entre outras, têm comprovado que o fenômeno da modalização está presente em diferentes gêneros textuais e materializa-se, na língua, através de diferentes elementos: advérbios, locuções adverbiais, conjunções, verbos, sufixos etc. Por essa razão, seria um equívoco a inclusão da modalização como um conteúdo específico, distante dos outros conteúdos relativos ao ensino de língua.

Assim, um ensino de língua que considere o real funcionamento da modalização não a isolará como um conteúdo específico, mas a abordará em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem: no ensino da leitura, da escrita e da análise linguística. Justificamos: uma leitura eficaz é aquela que, entre outras características, perscruta as intenções de quem produziu o texto e, para que isso ocorra, é necessário considerar, entre outras estratégias argumentativas, o fenômeno da modalidade.

Da mesma maneira, um texto bem produzido é, entre outras coisas, aquele que consegue estabelecer um diálogo com seu interlocutor e explicita, na medida do possível e guardadas as características de cada contexto e gênero escolhido, as intenções de quem o produz, o que pode ser obtido através de modalizadores discursivos. Assim, é impossível dissociar o ensino da escrita do ensino da modalização.

Semelhantemente, o ensino da análise linguística, ou seja, das estruturas da língua e do seu funcionamento, perpassa pela modalização porque, como foi assinalado anteriormente, muitas das estruturas linguísticas são portadoras de modalidade.

Acreditamos, portanto, que o ensino da modalização deve fazer parte de todo o conteúdo programático das disciplinas de língua e linguagem, associado à aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e análise linguística. Obviamente que isso não impede que se dediquem momentos específicos dos cursos para trabalhar determinados elementos modalizadores. No entanto, o ensino dessas estratégias será mais eficaz se trabalhado na sua correlação com o processo de leitura, escrita ou com a análise linguística.

Isso é possível se observarmos que determinados gêneros pede, naturalmente, a utilização de determinadas estratégias modalizadoras, em detrimento de outras. Por exemplo, ao trabalharmos o gênero edital, teremos o momento propício para discutir com os alunos efeitos modalizadores de obrigatoriedade, permissão, ordem e delimitação, dada a forte incidência de modalizadores deônticos e delimitadores neste gênero, conforme as pesquisas realizadas por Santos (2012). Já ao trabalharmos o gênero declaração, por sua vez, o foco será nos modalizadores epistêmicos asseverativos (a exemplo do verbo declarar), em virtude da própria função asseverativa do gênero, conforme pesquisa realizada por Silva (2011).

No entanto, não é necessário que o professor, sobretudo nas séries iniciais e básicas, trabalhe com nomenclatura ou classificação de modalizadores. O trabalho com esses elementos deve estar voltado muito mais para suas nuances de sentido no enunciado e no texto.

Adquirir a capacidade de ler e produzir enunciados em que esses elementos modalizadores aparecem, expressando diferentes efeitos de sentido, é uma das habilidades que o aprendiz de uma língua precisa adquirir para ser competente linguisticamente. Logo, se faz necessário trabalhar esses elementos não somente no processo de análise linguística, mas também no processo de leitura e produção textual.

2.1 Modalização no ensino de leitura - Em determinados textos, a observância dos modalizadores é de fundamental importância para a construção de um sentido mais global do próprio texto. Por essa razão, quando da ocorrência de modalizadores, o professor deve orientar seus alunos para considerar os efeitos de sentido que esses geram, bem como de que maneira esses interferem para a compreensão global.

A seguir estão transcritos alguns textos em que a identificação e compreensão dos modalizadores são indispensáveis para uma leitura mais profunda. Para cada texto segue uma análise do funcionamento discursivo dos modalizadores, com o objetivo de indicar, para os professores de língua, como os elementos modalizadores devem ser tratados no processo de leitura.

Exemplo 01



Disponível em: <http://depositocalvin.blogspot.com/>. Acesso em: 06/04/2009

O texto acima pertence ao gênero tira ou tirinha e foi coletado na rede mundial de computadores. No primeiro quadro, Calvin, ao telefonar para Susie, pede-lhe que diga qual a tarefa de casa para a aula do dia seguinte. Esse pedido é apresentado através do modalizador “podia”, deôntico volitivo. Na incerteza de que Susie lhe dará a resposta, ou para parecer mais persuasivo, o pedido é apresentado como uma possibilidade.

No quadrinho seguinte, a Susie, através da expressão modalizadora “tem certeza”, questiona o grau de certeza de Calvin, com relação a seu pedido, ou seja, questiona de Calvin a certeza de ser isso mesmo o que ele quer. Calvin responde, perguntando-lhe por que outro motivo ligaria. No penúltimo quadrinho, através do modalizador “talvez” e do verbo no subjuntivo “tivesse”, ambos epistêmicos quase-asseverativos, Susie apresenta uma possibilidade para Calvin: ele estaria com saudades da voz da garota. A reação de Calvin, gritando, quebra, portanto, a expectativa de Susie, e a possibilidade que a menina apresenta: “Você está louca? Tudo que eu quero é a maldita lição.”

Susie, por sua vez, reage, no último quadrinho através do enunciado “Primeiro diga que você está com saudade do som melodioso de minha voz”, em que aparece o verbo “dizer”, no imperativo, indicando obrigatoriedade. Em outras palavras, Susie impõe uma obrigatoriedade a Calvin, para fornecer-lhe o que foi pedido. O verbo dizer no imperativo funciona, portanto, como um modalizador deôntico de obrigatoriedade.

Observe-se que do primeiro ao último quadrinho o sentido do texto vai se construindo através do uso de elementos modalizadores. Os modalizadores vão tecendo, ao longo do texto, um caminho discursivo que começa na volição (1º quadro), passa pelo questionamento da certeza (2º grau) e pela apresentação de uma possibilidade (3º quadro), finalizando em uma ordem (4º quadro).

Obviamente que outros elementos textuais precisam ser lidos nesse texto, mas a não observância dos elementos modalizadores, embora não prejudique a compreensão global do texto (enquanto estrutura física ou enunciado imediato), impede que se aprofunde essa compreensão, a qual, se efetivada através do estudo auxiliar dos modalizadores, levaria a uma avaliação ou a uma reflexão crítica de um comportamento humano em relação à forma como a mulher (no caso Susie) se porta com relação ao homem (no caso Calvin).

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 que convergem para uma compreensão além texto. Atitude semelhante deverá ser tomada com o texto abaixo.

Exemplo 02

Pudim de pão com chocolate

Ingredientes

- 20 fatias de pão de forma sem casca e picadas
- 120 ml de leite
- 8 ovos
- 1 xícara (chá) + 1/2 xícara (chá) de açúcar (340 g)
- 2 xícaras (chá) de chocolate em pó (240 g)
- 100 g de chocolate meio amargo cortado em quadradinhos

CALDA DE CHOCOLATE

- 1 xícara (chá) de açúcar (190 g)
- 1 xícara (chá) de chocolate em pó (120 g)
- 1 colher (sopa) de margarina
- 1/2 xícara (chá) de leite

Modo de Preparo

1 - Num processador **coloque** 20 fatias de pão de forma sem casca e picadas e **processe** por 1 minuto. **Acréscete** 120 ml de leite, 8 ovos, 340 g de açúcar e 2 xícaras (chá) de chocolate em pó e **bata** bem até formar um creme.

2 - Numa fôrma de pudim, untada com manteiga, **coloque** metade do creme e **salpique** 50 g de chocolate meio amargo picado. **Coloque** o restante do creme e a outra metade do chocolate picado. **Leve** ao forno pré-aquecido a 180 graus em banho-maria por +/- 45 minutos.

CALDA DE CHOCOLATE

Numa panela **coloque** 1 xícara (chá) de açúcar, 1 xícara (chá) de chocolate em pó, 1 colher (sopa) de margarina e 1/2 xícara (chá) de leite e **leve** ao fogo brando mexendo sempre até ferver (+/- 5 minutos). **Retire** do fogo e deixe esfriar.

Disponível em <http://receitas.maisvoce.globo.com/>. Acesso em 16/09/2010

O texto acima é um exemplar do gênero textual/discursivo receita culinária. É característica composicional desse gênero a existência de duas partes. Na primeira, como o próprio nome sugere, estão presentes os ingredientes necessários para que seja realizada a receita. Na segunda parte é descrito o modo de preparo da receita, que tem o objetivo de levar o cozinheiro a produzir o alimento com sucesso.

Como se observa no exemplo 02, essa descrição é comumente realizada de forma instrucional, ou seja, o locutor se vale de estratégias linguístico-discursivas para instruir o cozinheiro a conseguir realizar o preparo de forma adequada. No referido exemplo, a estratégia utilizada foi o uso de verbos no modo imperativo (coloque, acrescente, salpique, leve, retire, deixe).

O imperativo acima funciona como um modalizador deontico de obrigatoriedade no sentido em que indica que o locutor tem de obrigatoriamente realizar as ações previstas pelo verbo, na ordem em que aparecem, para que o alimento seja preparado adequadamente. Ele é usado para dar instruções claras para o interlocutor a fim de que este atinja o objetivo esperado pelo locutor.

No entanto, é importante que se observe que o uso do modalizador deontico nos textos 01 e 02 possui nuances de sentido diferentes. No primeiro caso, o modalizador é utilizado por um locutor para dar determinação, ordem expressa de forma clara e direta ao seu interlocutor. No segundo caso, não se trata mais de determinação, mas de instruções de procedimentos. O locutor não pretende ser como o locutor do primeiro texto, mas utiliza os deonticos de obrigatoriedade para dizer ao interlocutor

como esse deve agir para obter um determinado objetivo, e isso ocorre em função do gênero em que aparece.

Isso significa que o professor não pode trabalhar a leitura dos deônticos nos dois textos, da mesma maneira: No quadrinho, Susie utiliza o deôntico de obrigatoriedade para dar uma ordem e, assim, chantagear Calvin, o que imprime uma leitura de obrigação. Já no caso da receita, os deônticos utilizados devem ser lidos a partir das próprias características do gênero, isto é, sob a perspectiva da instrução.

Assim, o professor precisa estar atento para o fato de que há essas nuances de sentido em cada um dos tipos de modalizadores, e que a leitura desses elementos deve ser feita considerando diferentes fatores: o contexto de produção, o gênero textual/discursivo, o interlocutor etc. Não deve nunca se esquecer de que o objetivo de ensinar leitura é desenvolver a competência no aluno de construir sentidos para os textos e que, quando essa construção depende do uso dos modalizadores, é indispensável que se recuperem pelo menos os dois fatores que assinalamos anteriormente.

2.2 Modalização no ensino da 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 feito através de diferentes atividades através das quais o aluno possa comparar enunciados em que aparecem elementos modalizadores.

Basicamente três tipos de exercícios de análise linguística podem ser propostos. Um tipo consiste em apresentar um mesmo enunciado variando o modalizador, para que o aluno possa verificar as diferenças de sentido geradas por esse recurso no enunciado. Isso é o que se pode perceber na atividade que segue:

Atividade 01

Observe os enunciados abaixo e faça o que se pede:

A – Com certeza Carlos estudou.

B – Talvez Carlos tenha estudado.

C – Felizmente Carlos estudou.

D – Praticamente Carlos estudou.

a) Em qual enunciado o locutor assume total responsabilidade pelo dito, assumindo como verdadeiro o conteúdo do enunciado?

b) Em qual enunciado considera o conteúdo como verdadeiro apenas em um único aspecto?

c) Em qual enunciado o locutor não pode ser responsabilizado pelo dito? Por quê?

d) Em qual enunciado o locutor emite uma avaliação pessoal, ou seja, um juízo de valor sobre o conteúdo do enunciado?

A atividade 01 tem o objetivo de fazer o aluno perceber que, embora veiculem o mesmo conteúdo (Carlos estudou), há nuances de sentido diferentes, que são obtidas através de diferentes elementos modalizadores (os elementos sublinhados). Cabe ao professor levar o aluno não somente a perceber essas nuances de sentido, mas também a fazê-lo enxergar que esses efeitos ocorrem através da utilização de elementos modalizadores distintos.

A atividade acima ainda pode ser complementada pedindo ao aluno que acrescente a um dos enunciados uma possível conclusão. Por exemplo, pode-se pedir ao aluno que conclua cada um dos enunciados com “Carlos será aprovado”. Ao acrescentar esse segmento, o aluno verá que a conclusão não será igual em todos os enunciados, uma vez que o modalizador limita as conclusões possíveis. No primeiro enunciado (A),

por exemplo, uma conclusão possível será “logo Carlos será aprovado”, que não será possível no segundo enunciado (B).

O segundo tipo de exercício que pode ser proposto é exatamente o inverso do anterior. O professor apresenta enunciados distintos em que ocorre o mesmo modalizador, pedindo que os alunos identifiquem os efeitos de sentido que esse elemento gera em cada enunciado.

Atividade 02

Nos enunciados abaixo, aparece o verbo poder. Observe o funcionamento desse verbo, em cada enunciado, e responda ao que se pede.

A – O menino pode ter vindo da França.

B – Você pode entrar na sala.

C – Eu posso comer essa maçã?

D – Vão não pode ler esse livro, porque você não tem 18 anos.

a) Qual enunciado expressa uma proibição?

b) Qual enunciado foi utilizado para pedir permissão?

c) Qual enunciado foi utilizado para dar permissão?

d) Em qual enunciado, o locutor apresenta uma possibilidade ou probabilidade (algo que pode ou não ser verdadeiro)?

O objetivo da atividade 02 é fazer o aluno perceber que o verbo poder é utilizado para expressar diferentes efeitos de sentido, diferentes modalidades. Isto é, com a análise dos enunciados dessa atividade, orientado pelo professor, o aluno tomará consciência de que um único elemento modalizador, em diferentes contextos discursivos, pode expressar sentidos diferentes.

O terceiro tipo de exercício de análise linguística a ser proposto consiste em fornecer aos alunos um enunciado e pedir que eles acrescentem ao conteúdo desse enunciado uma determinada avaliação, para qual terão de se valer de diferentes elementos modalizadores que expressem essa avaliação. A atividade abaixo demonstra esse tipo de exercício.

Atividade 03

Considere o enunciado “Paulo estuda para a prova”. Reescreva três vezes esse enunciado, acrescentando sentido de obrigatoriedade, através de três diferentes palavras ou expressões que veiculem esse sentido.

Obviamente que esse terceiro tipo de atividade requer, além de análise, a produção textual, de forma controlada e, por essa razão, deve ser trabalhada em séries ou grupos mais avançados. No entanto, esse tipo de atividade é de fundamental importância para o desenvolvimento da competência escrita dos modalizadores, porque requer que o aluno seja capaz de veicular um mesmo sentido através de diferentes expressões do repertório que a língua coloca à disposição dos falantes.

Observe-se ainda que, em nenhuma das atividades acima propostas, é solicitada a classificação ou nomenclatura dos elementos modalizadores. Pode-se muito bem trabalhar a modalização na análise linguística sem valer-se de uso de nomenclaturas classificatórias, mas voltando-se, principalmente, para o uso desses elementos em enunciados e textos.

O professor ainda pode trabalhar a utilização dos modalizadores em contextos discursivos diversos, atentando para questões de formalidade e informalidade. Isso é possível através da comparação do uso de modalizadores, verificando-se sua aplicação ora em alguns gêneros ora em outros, conforme seja seu grau de formalidade ou de informalidade na língua.

2.3 Ensino de Produção Textual - No ensino da produção textual, oral ou escrita, o professor pode 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 necessária que se torna difícil a produção do texto sem a sua utilização. É o caso dos chamados gêneros instrucionais (a exemplo dos manuais de instruções), em que a presença de modalizadores deônticos de obrigatoriedade determina de que maneira o leitor deve proceder para executar determinada tarefa.

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 de elementos modalizadores podem ser tanto controladas como atividades mais livres e contextualizadas. Por atividades controladas de produção textual entendam-se aquelas em que o aluno é solicitado a produzir um determinado texto tendo que se valer exclusivamente de determinados elementos linguístico-discursivos. Um exemplo desse tipo de atividade é a que segue:

Atividade 04

Escreva um pequeno texto para seu colega contando-lhe pelo menos três atividades que você tem que fazer, duas que você não pode fazer e duas que você é livre para fazer, no final de semana.

OBS: Para lhe ajudar a escrever seu texto, você pode utilizar expressões como: Eu tenho que..., Meus pais exigem que eu..., Eu posso..., Eu não posso... etc.

O objetivo da atividade 04 é fazer com que o aluno empregue adequadamente os elementos modalizadores para expressar os sentidos que lhe são pedidos, indiretamente, no enunciado da questão (obrigatoriedade, proibição e permissão). Esse tipo de atividade, bastante comum no ensino de línguas estrangeiras, serve para que o aluno não somente fixe as estruturas bem como para que ele comece a utilizá-las de forma mais rápida e eficaz, veiculando os sentidos propostos.

No entanto, os modalizadores podem ser trabalhados em atividades de produção textual mais livres ou contextualizadas. Um exemplo está na proposta que segue:

Atividade 05

A partir da discussão sobre a problemática a respeito do uso das drogas lícitas por menores, em nosso bairro, escreva um artigo de opinião para ser veiculado no jornal da escola, posicionando-se a respeito da proibição de venda de drogas para menores de 18 anos.

Nesse tipo de atividade o aluno pode ou não fazer uso de modalizadores para produzir seu texto. No entanto, é possível que ele utilize modalizadores avaliativos, epistêmicos ou até deônticos, dada a natureza da atividade. Expressões que veiculam posicionamento (do tipo: *Eu creio que... Não é possível que... Os menores devem... Os menores não devem...*) são perfeitamente possíveis em um texto dessa natureza, sem falar no uso de adjetivos avaliativos. Obviamente que, se o professor tiver trabalhado essas expressões, o aluno estará mais confortável para construir seu texto.

Ainda no que se refere à produção textual, o professor de língua deve estar atento aos textos produzidos por seus alunos para verificar se esses conseguem utilizar de maneira eficiente os modalizadores. Caso contrário, um trabalho de reescritura

textual, devidamente orientado, pode contribuir para que os alunos utilizem esses elementos de maneira mais adequada.

Ainda no que se refere ao ensino dos modalizadores discursivos, convém assinalar que as atividades de leitura, análise linguística e produção textual em que aparecem esses elementos linguístico-discursivos devem ser pensadas levando em consideração o repertório e o nível linguístico dos alunos. Atividades mais complexas em grupos mais elementares não só dificultam o trabalho como promovem o risco de fracassos desnecessários.

O ideal é que ocorra uma gradação, partindo sempre dos elementos modalizadores do uso mais ordinário, que aparecem em gêneros textuais que os alunos dominam, para aqueles que aparecem em contextos mais complexos de uso da língua.

Conclusão

Conforme vimos, neste trabalho, a modalização ou modalidade é uma estratégia argumentativa que imprime, no enunciado, uma avaliação ou ponto de vista de um locutor sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação e essa avaliação ou ponto de vista é sempre em função da interlocução ou do interlocutor. Isso significa que, ao imprimir uma avaliação, o locutor o faz em função do outro, deixando pistas do que deseja ou de como quer que seu discurso seja lido.

Os modalizadores, elementos que ativam modalização nos enunciados e no discurso, podem gerar diferentes efeitos de sentido e, dependendo do sentido que veiculam, é possível classificá-los em epistêmicos (ligados ao conhecimento), deônticos (ligados à obrigatoriedade, permissão, proibição ou volição), avaliativos (expressando juízo de valor) e delimitadores (estabelecendo limites para o conteúdo do enunciado). Convém assinalar que a classificação de um modalizador não é fechada e depende do contexto em que o aparece, uma vez que um mesmo modalizador pode assumir diferentes funções.

Tratamos também da importância de se trabalhar a modalização no contexto de ensino de línguas. A modalização é indispensável para a construção de sentido em determinados gêneros textuais e, em razão disso, o professor deve trabalhar esse fenômeno linguístico-discursivo em suas salas de aula, a fim de fornecer aos alunos ferramentas necessárias para ler e produzir textos com competência.

Gostaríamos ainda de assinalar que, quando modalizamos um discurso, realizamos um ato de fala, e não o fazemos à toa. Isso sempre ocorre com intenções e essas intenções se constroem na interação verbal. Por essa razão, não levar em conta a modalização no processo de ensino-aprendizagem de uma língua é deixar de considerar as peculiaridades discursivas dos diferentes textos com os quais interagimos socialmente.

Referências

- BATISTA, Silvana Lino. A Estrutura Semântico-Argumentativa do Gênero Carta Oficial. (Relatório de Pesquisa PIBIC). João Pessoa, UFPB, 2008.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) *Gramática do Português Falado*. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CHAVES, Anna Líbia Araujo. O sufixo *-inho* no gênero textual entrevista – elemento modalizador discursivo. In: *Anais do I Simpósio Nacional Linguagem e Gêneros Textuais*. João Pessoa, Editora Universitária/EDUEPB, 2007.

- CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia y Argumentación*: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- LYONS, John (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MANUAL DE REDAÇÃO da Câmara dos Deputados. s/d. Brasília-DF (mimeo).
- NASCIMENTO, Erivaldo P. do. *Jogando com as vozes do outro: A polifonia – recurso modalizador – na Notícia Jornalística*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.
- _____. *A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto*. IN: *ANAIS do VI Congresso Internacional da Abralin*. João Pessoa, Editora Idéia, 2009. p. 1369 a 1376 (cd room).
- _____. *A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas*. In: *Revista Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. *O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática*. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). *A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2012. (no prelo).
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário*. In: *Revista do GELNE*, Vol. 2, N. 2, 2000.
- SANTOS, Sandra Maria de Carvalho. *Os modalizadores como estratégia semântico-argumentativa no gênero edital*. (Copião para qualificação do Mestrado em Linguística). João Pessoa, UFPB, 2012.
- SILVA, Joseli Maria da. *A subjetividade lingüisticamente marcada em pareceres técnicos e jurídicos*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2007.
- SILVA, Raquel Ferreira da. *Estratégias semântico-argumentativas no gênero textual/discursivo declaração* (Relatório de Pesquisa PIBIC). João Pessoa, UFPB, 2011.