

ANÁLISE DO USO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNO DE ENSINO MÉDIO

Talita Lidirene Limanski de Quadros – thallhytah@gmail.com
Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rafaela Talita Eckstein – rteckstein@gmail.com
Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Aparecida Feola Sella – afsella1@yahoo.com.br
Professora doutora, associada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: este artigo é resultado parcial de trabalho de pesquisa que se destina a apresentar a análise de produção textual de um aluno do Ensino Médio de escola pública, no que se refere à utilização do par “é + adjetivo” como modalizador epistêmico voltado tanto para o conteúdo modalizado, quanto para a interação. O estudo se justifica pela necessidade de se investigarem as possibilidades de tornar o ensino de língua portuguesa menos apegado à gramática tradicional e mais afeito à proposta interacional. Objetiva-se refletir sobre as marcas linguísticas no texto, as quais imprimem modalização epistêmica em camadas internas e externas da significação, e, deste modo, contribuir com o aperfeiçoamento do ensino da leitura e da produção textual. A pesquisa, de cunho qualitativo e pautada em análise documental, fundamenta-se, essencialmente, na Linguística Textual e se sustenta em referencial teórico constante em Dascal (1986), Castilho e Castilho (1992), Koch (2006), Cunha e Cintra (2008), Neves (2011), Dias e Silveira (2011), Fernandes (2011), Corbari (2008) e (2013), Schneider (2013) e Eckstein (2014). Concluiu-se que a produção textual em análise, resultante dos projetos ART e DAT, revela a compreensão do processo de modalização como estratégia argumentativa relevante em textos que impliquem tomada de posicionamento.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Modalização; Modalizadores Epistêmicos.

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano do professor da educação básica conta com escassez de tempo para reflexão sobre sua prática, o que gera atuação pautada, na maioria das vezes, em livros didáticos. Nesta seara, preponderam práticas tradicionais e ensino de metalinguagem, o que se distancia do que instituem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Ensinar o aluno a lidar com conhecimentos linguísticos e discursivos nas mais diversas situações de comunicação ainda esbarra nos encaminhamentos da gramática tradicional, muito embora os livros didáticos indiquem trabalho pautado na concepção sociointeracionista de língua.

Além disso, lidar com o ensino da produção textual gera indecisões e lacunas, principalmente quando se considera que a teoria dos gêneros discursivos, pensada em meio ao

ensino, não foi ainda devidamente digerida pela maioria dos professores. Parece que prevalece uma tradição escolar em que o texto tem começo, meio e fim, sem que se direcione para questões relacionadas à utilidade social dos textos escritos.

Apresenta-se aqui a análise de resultados provenientes de trabalho de pesquisa sobre produção escrita no ensino médio, amparada em conceitos da Linguística Textual, na aplicação do Gênero Artigo Científico, adaptado à série em questão, e no debate sobre o assunto *Dia Internacional da Água*, conforme projetos de pesquisa desenvolvidos de 2011 a 2013. Objetiva-se refletir sobre as marcas linguísticas no texto, as quais imprimem modalização epistêmica em camadas internas e externas da significação, e também contribuir com o aperfeiçoamento do ensino da leitura e da produção textual.

Neste artigo, os encaminhamentos metodológicos utilizados para a aplicação do gênero em tela serão tratados brevemente, já que o material recobre apenas recortes de ocorrência da estrutura sob análise.

Os projetos que motivaram a produção escrita sob análise denominam-se, respectivamente, *Aplicação e Reflexão Teórica na Sala de Aula: Análise Linguística como Suporte para a Produção de Textos de Alunos de uma Escola Pública do Estado do Paraná*, doravante ART, e *Diagnósticos e Aplicação Teórica em Sala de Aula: Verificação de Rendimento e Avaliação do Ensino de Análise Linguística e Produção Textual de Alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública do Estado do Paraná*, doravante DAT. Esses projetos foram aplicados por um grupo de pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob a coordenação da professora doutora Aparecida Feola Sella, em um Colégio Estadual do Campo da região de Cascavel, e contaram com o apoio da Fundação Araucária e do Procad/Unioeste/UFSC.

Ressalta-se que, na aplicação dos dois projetos, investiu-se na adaptação do gênero artigo científico, considerando a estrutura composicional como uma forma de organização que propicia o uso efetivo de mecanismos linguísticos não comuns à oralidade e que movimentam a construção de “projetos de dizer”. Um dos segmentos linguísticos que indicam a intenção do produtor do texto, notadamente com relação ao engajamento adotado em função do que se está expressando no texto, é a modalização. Contudo, não faz parte dos objetivos deste trabalho discutir nem a aplicabilidade do gênero e nem mesmo a relação deste com o uso dos modalizadores.

Considerando que as produções escritas constantes no banco de dados dos projetos ART e DAT contemplam ocorrências de elementos modalizadores, provavelmente motivados pelo gênero aludido/adaptado, as discussões aqui presentes podem indicar enfoques alternativos para o ensino da produção textual.

Após a introdução, o texto se subdivide em três capítulos. O primeiro deles explana proposta de aplicação dos projetos a que esta pesquisa se vincula; o segundo propõe reflexões sobre modalidade, modalização e elementos modalizadores; e o terceiro apresenta a análise sobre o emprego do modalizador *é+ adjetivo* no *corpus*. O texto contempla ainda nossas considerações finais a respeito da pesquisa em seção específica.

2 OS PROJETOS ART E DAT

Os projetos ART e DAT se fundamentam na junção entre Linguística Textual e processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Os projetos foram desenvolvidos por um grupo de pesquisa vinculado ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em uma escola do campo de Cascavel, entre os anos de 2011 e 2013, e contaram com a participação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio, respectivamente. A prática pedagógica esteve associada ao cotidiano dos discentes e ao centro de interesses da comunidade escolar.

Na época, de acordo com Schneider (2013), a escola contava com Salas de Apoio à Aprendizagem, para atender a alunos com dificuldades específicas nas disciplinas de Português e Matemática, e com atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncional, para os alunos com deficiências neuro-motoras. A escola abrigava, ainda, o CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) e o projeto Segundo Tempo (com atividades desportivas).

Inicialmente, a equipe se aproximou do contexto do colégio com o objetivo de reconhecer o cotidiano da escola, dos docentes, da administração, dos alunos e da professora regente. Na sequência, houve o contato inaugural dos pesquisadores com a turma (9º ano do Ensino Fundamental, durante o Projeto ART – 2011), em meio ao qual foram expostos os encaminhamentos e objetivos do projeto.

De acordo com relatos de Schneider (2013), nessa situação, os alunos receberam a equipe e o projeto com entusiasmo, de modo que foram incitados a refletir sobre o que é texto e qual(is) sua(s) função(ões) social(is). As discussões feitas em sala de aula foram orientadas, posteriormente, para o tema escolhido pela equipe: Dia Mundial da Água.

A professora pesquisadora, então, propôs o gênero – artigo científico –, que seria modificado para melhor atender à turma em questão. Em entrevista, Sella (2016)¹ explana que a escolha do gênero artigo científico, adaptado ao 9º ano do nível Fundamental e à 2ª série do Ensino

¹ Trata-se de entrevista cuja finalidade foi a de explicitar procedimentos metodológicos realizados no interior do projeto.

Médio, decorreu de suas experiências provenientes do Programa de Iniciação Científica Júnior (Fundação Araucária/CNPq). Segundo a pesquisadora, o contato com o referido gênero possibilitou aos alunos a apreensão de traços de articulação textual e de argumentação, e, além disso, promoveu o contato com o mundo da academia e do conhecimento formal.

Por esse motivo, no projeto ART, os alunos fizeram leituras de vários textos – que foram selecionados pelos pesquisadores – sobre o assunto e, segundo Eckstein (2014), a equipe demonstrou aos estudantes a função das orações coordenadas junto à organização textual e ao processo argumentativo, sobretudo no que se refere aos enunciados de que participam. A intenção deste trabalho era a de que os alunos observassem os elementos textuais necessários à construção argumentativa do texto.

Posteriormente, o grupo de pesquisa apresentou as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e a estruturação do gênero artigo científico – assim como de seus elementos pré-textuais (título, subtítulo, nome do(s) autor(es), resumo e palavras-chave.), textuais (narração, desenvolvimento e conclusão) e pós-textuais (referências, apêndices e anexos). Só então os pesquisadores iniciaram o processo de escrita e reescrita com os alunos

Após a finalização do Projeto ART, a professora pesquisadora se manteve em contato com a escola e, em 2013, o Projeto DAT foi realizado com o auxílio de outros pesquisadores. Nesta etapa de pesquisa, o grupo aplicou sua proposta didática aos mesmos alunos atendidos em 2011, que na ocasião já se encontravam no segundo ano do ensino médio. Primou-se pelo “ensino da reflexão linguística, da leitura crítica de textos similares aos do perfil de artigo científico, da produção do gênero adaptado ao nível de escolaridade em questão, da parte textual e argumentativa e da refação textual, com o objetivo de avaliar o conteúdo devidamente apreendido pelos alunos” (ECKSTEIN, 2014, p. 53).

Os projetos visavam a proporcionar aos alunos variadas formas de argumentar, por meio estratégias de produção textual viabilizadoras de posicionamento argumentativo no texto. Os resultados alcançados foram registrados em diversas pesquisas de graduação e pós-graduação do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – que focalizaram fenômenos distintos como o uso de operadores argumentativos e o processo de referenciação.

3 MODALIDADE, MODALIZAÇÃO E ENUNCIÇÃO

Faz-se necessário explicitar aspectos teóricos que subsidiam a análise dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho. Reflete-se, aqui, a respeito do tratamento da modalidade pela gramática tradicional (perpassando a discussão *dictum x modus*) e sobre os conceitos atribuídos à modalidade e à modalização por diferentes autores.

3.1 A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A MODALIDADE

A Gramática Tradicional não costuma contemplar o ato enunciativo. A modalidade, por sua vez, do modo como tem sido compreendida por autores de diversos ramos da linguística, se constitui na enunciação. Por esta razão, não causa estranheza a ausência de reflexões neste nível de constituição da linguagem/língua nos manuais tradicionais, que o reduzem à discussão sobre os tipos de frase. Castilho e Castilho (1992) explicam que a Gramática Tradicional propõe a distinção entre *dictum* e *modus*. O *dictum* consistiria no conteúdo proposicional (sujeito+predicado), enquanto o *modus* abarcaria uma “qualificação do conteúdo de P” (CASTILHO; CASTILHO, 1992, p. 217).

Acatar esta teoria significaria admitir a neutralidade de alguns enunciados e que, ao se utilizar deles, o sujeito apenas retrataria a realidade objetiva, sem emitir posicionamento, noção que Koch (2009) refuta duplamente, ao afirmar que a língua é fundamentalmente argumentativa e que a neutralidade (no âmbito da linguagem) é um mito.

Ao discutir esta questão, Corbari (2013) demonstra posicionamento contrário à cisão entre *dictum* e *modus*. Isto porque, em consonância com a autora, ao produzir um enunciado, o sujeito não pode se eximir de posicionamento e de intencionalidade e também porque, em algumas ocasiões, o limite entre conteúdo proposicional e elemento modalizador não está bem definido.

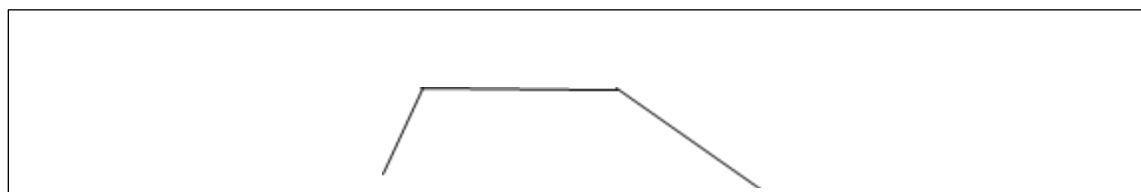
Fernandes (2011) afirma que a Gramática Tradicional trata o “*modo*” de maneira confusa e pouco explorada, uma vez que, geralmente, aborda o tema como parte da morfologia, ao tratar de modos verbais; ou como parte da sintaxe, ao descrever a oposição entre verbos modais e verbos sensitivos e causativos.

Toma-se como exemplo o que consta da gramática de Cunha e Cintra (2008), na qual a frase “é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação”, a qual contempla melodia, entoação. Com relação às frases, são “organizadas com verbo, a entoação caracteriza o fim de um enunciado, geralmente seguido de forte pausa” (CUNHA; CINTRA, 2008, p.133). Em se tratando de frases destituídas de verbo, a única marca seria a melodia.

A entoação, para os autores, seria o elemento responsável pela expressão de pensamentos e sentimentos, a “alma da oração”. Provém da “fala expressiva” que “exige variedade de tons” para a “adequação ao pensamento” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 181). Ainda defendem a existência de grupos fônicos que definem a expressividade das frases/orações. Os grupos fônicos consistem, segundo os autores, em “um ou vários grupos acentuais compreendidos entre duas pausas (lógicas, expressivas ou respiratórias)” (CUNHA; CINTRA, 2008, p.183).

De acordo com a classificação tonal dos autores, três grupos de frases/orações podem ser descritos: o que compreende orações declarativas, o que comporta orações interrogativas e o que se constitui de orações descritivas. As declarativas são assim classificadas por possuírem parte inicial ascendente e parte final descendente percorrendo uma curva melódica semelhante a:

Quadro 1 – Curva Tonal de Oração Declarativa



(Fonte: Cunha e Cintra, 2008, p.183)

A orações interrogativas se subdividem entre aquelas que não se iniciam por pronome ou advérbio interrogativo e que possuem entoação ascendente na parte final, como em “Os alunos chegaram tarde? ”, e aquelas que se iniciam por pronome ou advérbio interrogativo e recebem entoação descendente na parte final, como em “ Como soube disto? ” (CUNHA; CINTRA, 2008, p.185).

A categoria das orações exclamativas, por sua vez, está atrelada ao grau e à natureza da emoção de quem fala de acordo com Cunha e Cintra (2008). Os gramáticos admitem a frequente variação da curva melódica de tais expressões que, algumas vezes, se aproximam das características das orações declarativas e, em outras ocasiões, se aproximam das orações interrogativas no que diz respeito ao tom. A classificação das frases/orações, apesar de comportar a *entoação* que se assemelha, em partes, ao conceito de modalidade, centra-se em aspectos fonéticos e parece estar atrelada à concepção de língua como expressão do pensamento e não como forma de interação humana.

3.2 MODALIDADE E MODALIZAÇÃO

Segundo Koch (2009), os primeiros estudos sobre modalidades datam da Antiguidade Clássica e provêm de teóricos atrelados à Lógica Formal. Koch (2009, p.73) afirma que são reconhecidas como “aléticas, ontológicas ou aristotélicas” e que se referem ao “eixo da existência”. Segundo Fernandes (2011), os estudiosos clássicos buscavam “elaborar um sistema que desse conta, de forma coerente e precisa, das proposições que expressavam raciocínio válido” (FERNANDES, 2011, p. 01), no intuito de estabelecer regras capazes de definir a veracidade ou a falsidade das proposições.

Castilho e Castilho (1992) explicam que, tradicionalmente, considera-se o emprego de duas estratégias no processo de qualificação do conteúdo proposicional pelo do enunciador. A primeira delas consiste na escolha de uma forma (assertiva, interrogativa ou jussiva) para estruturar o enunciado, denominada modalidade; a segunda trata do emprego de itens lexicais que denotam a relação do produtor com o conteúdo que enuncia, denominada modalização.

Os autores, todavia, discordam de tal classificação, pois consideram que o próprio ato de afirmar, por exemplo, revela a posição de quem enuncia e como enuncia. Para os autores, os dois processos mencionados são formas de modalização.

Neves (2006) também não acredita na possibilidade de existirem enunciados não-modalizados, já que, segundo a autora, o enunciador não pode deixar de exprimir condições de verdade sobre o fato que expressa e graus de certeza a respeito daquilo que enuncia. Isso porque, para a autora, o falante se compromete com a asserção, pois é nela que se registram suas intenções e necessidades, o que torna improvável que o “conteúdo asseverado” em um ato de fala porte uma verdade não filtrada nem pelo conhecimento e nem pelo julgamento do falante. Ou seja, quando se enuncia, por exemplo, algo como “, “Hoje faz frio”, pretende-se levar o interlocutor a determinada conclusão.

Neves e Bomfim (2006) exemplificam:

O juízo, por exemplo, de “João está em casa” (P) se expressa por determinado modo, pois ambos são construídos simultaneamente. [...] se construiu um enunciado, a partir da validação da relação predicativa [João estar em casa], com uma asserção estrita, tendo em vista o conhecimento que se tem em relação ao objeto construído (NEVES; BOMFIM, 2006, p. 54-55).

A partir da análise deste exemplo, compreendemos que a asserção pode manifestar um ponto de vista do enunciador em relação a determinado conhecimento. Isso porque estruturar um enunciado assertivamente é uma construção do próprio enunciador. Além disso, a transformação desta afirmação (no caso do exemplo) em uma interrogação também seria possível [“João está em casa?”], a partir da noção de que a pergunta poderia ter sido formada ativando outros itens lexicais, caso o enunciador não tivesse, por exemplo, intimidade com João: “João já chegou do trabalho?”. A forma jussiva de estruturação do enunciado compreende, ademais, outra maneira de expressão daquele que enuncia (“João, chegue cedo em casa”), passível de construção por um enunciador que exercesse algum tipo de superioridade sobre João, que lhe devesse, conseqüentemente, subordinação.

Neves (2006) entende que os modalizadores expressam intervenções do falante no enunciado e que estes podem ser empregados no intuito de inserir valor de verdade ou noção do

que é dever, demarcar domínio e atitudes e avaliar elementos linguísticos empregados na construção dos enunciados.

Assim, Neves (2006) afirma que a modalização deôntica se relaciona com os valores de permissão, de obrigação e de volição, pelo que é condicionada por traços lexicais específicos “ligados ao enunciado”, que garantem maior controle sobre aquilo que se fala, e pela aceitação do enunciatário sobre o valor de verdade do enunciado para executá-lo. Observemos os exemplos abaixo:

- a) Eu ordeno que você saia da sala.
- b) É preciso que você se retire da sala.

Nas duas sentenças, há, respectivamente, o estabelecimento da noção de obrigatoriedade e de necessidade deôntica. Isso porque, em ambas, é intenção do locutor que seu interlocutor concorde, admita seu discurso, marcado, em grande medida, pelo autoritarismo de quem enuncia.

Em (a), é possível compreender que o locutor se situa – ou, ao menos, tenta fazê-lo – em um patamar autoritário, manifestando claramente a intenção de coagir o interlocutor a agir conforme sua vontade. Em (b), o locutor não é tão incisivo, mas manifesta seu interesse na concretização da ação que enuncia. Em ambas as frases há comprometimento do locutor com aquilo que assevera, pois se declara autor de tais afirmações.

Corbari (2013), embora considere que tanto a modalidade quanto a modalização expressem a relação do enunciador com o conteúdo proposicional e/ou com seu interlocutor, entende como pertinente para seus estudos a distinção entre modalidade e modalização, uma vez que estas são “estratégias linguísticas distintas” (CORBARI, 2013, p. 34).

Para Corbari (2013), a modalidade é obrigatória a toda interação verbal, uma vez que considera que o enunciador: “Ainda que possa fazer escolha entre as formas de dizer, não pode fugir das possibilidades dadas pelo sistema reconhecido pela comunidade linguística e não pode deixar de escolher uma ou outra forma de fazê-lo” (CORBARI, 2013, p. 36). Trata-se, aqui, de propriedades mais gerais do enunciado, como o tipo de frase empregada em sua construção.

Já a modalização, segundo a pesquisadora, é compreendida como “um retrato da atitude do produtor do texto tanto em face do conteúdo proposicional quanto em face de seu interlocutor” (CORBARI, 2013, p.40), ou seja, compreende aspectos pragmáticos.

As análises aqui apresentadas estão em consonância com a proposta de Corbari (2013). Admite-se a premissa de que a escolha de tipos de frases empregadas e a demarcação do texto por meio de elementos lexicais são formas de imprimir as crenças do enunciador sobre o conteúdo de sua proposição ou sobre seu interlocutor. Acredita-se também que seja necessário manter a

distinção entre os dois processos para que se possa refletir melhor sobre as especificidades de cada um.

3.3 MODALIZADORES E POSSIBILIDADES DE SENTIDO

Neves (2011), ao tratar dos elementos modalizadores, propõe quatro grupos: epistêmicos ou asseverativos, delimitadores ou circunscritores, deônticos e afetivos ou atitudinais. Segundo a autora, enunciados como “Mas, *certamente*, não era seu desejo²”, são afetados por modalizadores epistêmicos/asseverativos que indicam “uma crença, uma opinião, uma expectativa sobre a asserção” (NEVES, 2011 p. 237).

Já enunciados semelhantes a “Nós temos barcos capacitados *tecnicamente* para essas pesquisas³” (NEVES, 2011, p. 237) comportam um elemento capaz de determinar limites para que uma informação seja verdadeira, como no caso do advérbio *tecnicamente*, denominado modalizador delimitador ou circunscritor.

Há ainda enunciados como “Não que pense em evitar a conversa que, *necessariamente*, tenho de ter com ele” (grifo da autora) (NEVES, 2011, p. 238), em que avultam elementos que indicam obrigações e/ou necessidades e, assim sendo, estabelecem modalizações deônticas.

E, por fim, existem construções marcadas por elementos que introduzem “estados de espírito do falante com relação à asserção”, intitulados por Neves de modalizadores “afetivos” ou “atitudinais” (NEVES, 2011, p. 238), bem ilustrados no enunciado a seguir: “*infelizmente* não podemos nos divertir na cidade em que moramos” (NEVES, 2011, p. 238).

As marcas aludidas refletem, portanto, que a língua contempla elementos linguísticos para indicar posicionamento sobre o que, para quem e como enunciam e, deste modo, modalizam seus textos. Castilho e Castilho (1992) subdividiram tais elementos em epistêmicos, deônticos e afetivos. Para os autores, alguns termos adquirem o poder de revelar “o valor de verdade e as condições de verdade” (CASTILHO; CASTILHO, 1992, p.222) de uma proposição e, por essa razão, recebem caráter epistêmico, conforme se observa no exemplo a seguir, retirado do *corpus* sob análise: “*É de grande relevância* pensar no que se gasta de água no dia-a-dia”.

Neste caso, o enunciador imprime ênfase em sua crença por meio de uma expressão linguística direcionada para o interlocutor, que, em decorrência, precisa considerar de determinada maneira o conteúdo da informação. Essa expressão linguística, modalizadora, indica o grau de engajamento do produtor do texto. Se o enunciado fosse “*É interessante* pensar no que se gasta de

² Grifos da autora.

³ Grifo da autora.

água no dia-a-dia”, poder-se-ia dizer que o grau de engajamento seria bem diferente e ocorreria no nível da pura observação ou mesmo da constatação.

Castilho e Castilho (1992) relatam, também, a existência de modalizadores deônticos, ou seja, postulam a existência de elementos que denotam obrigatoriedade e dever. Para Corbari (2008), a modalização deôntica pertence ao eixo da conduta e, por isso, situa-se no domínio do dever, relacionando-se à volição e à ordem.

Na modalização deôntica, o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve, invariavelmente, ocorrer. Este é o posicionamento de Castilho e Castilho (1992), já que está mais presente na interação espontânea, sobretudo na hipótese de o falante querer atuar de maneira mais incisiva sobre o interlocutor. Advérbios como *obrigatoriamente* e *necessariamente*, para os autores, são exemplos de modalizadores deste eixo e podem ser substituídos pelos pares *é+obrigatório* e *é+necessário*.

Corbari (2008), considerando seu estudo, exemplifica:

- a) *É necessário* que a guerra termine em breve.
- b) *É obrigatório* o término da guerra em breve.

Nesses exemplos, para a autora, “as expressões modalizadoras estabelecem, respectivamente, as noções deônticas de necessidade e obrigatoriedade, retratando um produtor que se apresenta como tendo conhecimentos que o autorizam a fazer tais declarações” (CORBARI, 2008, p. 13).

Observe-se o exemplo a seguir, também retirado do *corpus* sob análise: “Só que devemos pensar esses efeitos em grandes escalas, como nas fazendas maiores e todas juntas no mundo inteiro”. O termo *devemos* repassa ao enunciado um caráter de norma de conduta, como se o conteúdo veiculado fosse uma verdade já consensual entre interlocutores, e que devesse ser seguido, obedecido.

É preciso ainda considerar, aqui, a proposta de Castilho e Castilho (1992) com relação a modalizadores que costumam ser empregados no intuito de revelarem as emoções do falante quanto ao conteúdo de uma proposição, os quais são denominados modalizadores afetivos. No *corpus* escolhido para este artigo não se podem observar modalizadores desta categoria, por esta razão, não lidaremos com esta denominação. Para sustentar nossa posição, repassamos os exemplos a seguir:

Infelizmente, duvidei de suas palavras
Sinceramente, duvidei de suas palavras
Estranhamente, duvidei de suas palavras

Acredita-se que, de certa forma, nos exemplos acima, pode ser medido o grau de engajamento do produtor do texto, mas nem sempre se torna possível afirmar que se trata de afetividade. O teor de “sinceramente” pode revelar a vontade de engajamento e de ênfase, e mesmo um afetividade disfarçada.

Outra possibilidade de entender a modalização reside no que propõe Dascal (1986). Para o autor, enunciação de qualquer frase comporta uma significação que vai além de seu significado. Dascal explica que, enquanto o significado fica “confinado ao conteúdo proposicional”, a significação contempla outros fatores, como “o motivo da enunciação”, “o objetivo do enunciado”, “a força ilocucionária do enunciado”, “o grau de envolvimento do falante ao que ele disse”, “as mensagens indiretas” e “as informações não-intencionais sobre o falante e suas crenças que possam ser inferidas no enunciado” (DASCAL, 1986, p. 200). A significação, para Dascal (1986), seria, portanto, composta de diversas camadas, como as de uma cebola. As mais internas estariam fortemente vinculadas ao conteúdo proposicional e, conseqüentemente, à semântica; enquanto as mais externas se aproximariam de fatores conversacionais e da pragmática.

Dascal (1986) se utiliza do seguinte exemplo para ilustrar mal-entendidos situados em camadas internas da significação:

(1) V, profissional estrangeira em terapia pela dança participa, como observadora, de uma sessão de terapia de grupo, num hospital em Berkeley. Ela não é apresentada (ao grupo) pelo terapeuta responsável pela sessão. Após participar por algum tempo das atividades do grupo, ela conversa com um dos pacientes:

V/ tendo notado o sotaque do paciente/:

De onde você é?

P: Eu sou de Malta. E você?

V: Sou de Israel.

P: Quanto tempo você fica aqui?

V: Mais dois meses, mais ou menos.

P: Haa-uh.../ Entonação ascendente, expressando solidariedade e piedade/. Estou aqui só por duas semanas.

V: Ah, não! Estou aqui só para esta sessão! (DASCAL, 1986, p. 202).

Segundo o autor, nesta ocasião, o mal-entendido se estrutura principalmente a partir do dêitico aqui (enquanto V compreende o termo *aqui* como Berkeley, P entende o *aqui* como uma referência ao hospital), muito embora também se construa das cenas de comunicação adotadas por cada interlocutor. Por esta razão, este mal-entendido, apesar de não desconsiderar o fator pragmático, se aproxima mais de fatores semânticos.

Dascal (1986) também menciona exemplos de mal-entendidos que se estruturam em camadas mais externas da significação, como no caso a seguir:

(5) Ele: Tenho duas filhas. Eduquei as duas a não se interessarem por sexo. Elas são pessoas importantes agora, cada uma na sua área acadêmica.
Eu: São?
Ele: O quê?
Eu: Interessadas por sexo?
Ele: Não. Estão muito bem casadas (DASCAL, 1986, p. 204)

Segundo Dascal (1986), este mal-entendido se estrutura em grande parte em fatores pragmáticos/conversacionais, o que o atrelaria às camadas mais externas da significação.

Verifiquemos, ainda, os seguintes exemplos retirados do *corpus*:

I se não eliminada a água adequadamente ela escorrerá e poderá chegar em um rio e assim poluindo. (grifo nosso)
II Só que devemos pensar esses efeitos em grandes escalas (grifo nosso)

Nos exemplos, tanto o advérbio *adequadamente* quanto o verbo *dever* agem como modalizadores; todavia, percebe-se que atuam em camadas diferentes da significação. Enquanto o advérbio restringe a ação expressa no conteúdo proposicional, mediante avaliação do enunciador sobre o modo como a água deve ser eliminada, o verbo é empregado na intenção de demarcar a intenção do enunciador de atuar fortemente sobre o interlocutor.

Segundo Corbari (2008), os modalizadores deônticos se aproximam de camadas mais exteriores da significação, uma vez que são empregados com o intuito de aturarem fortemente sobre o interlocutor. Já os epistêmicos podem deslizar entre maior ou menor implicação com o interlocutor ou com o conteúdo modalizado, já que anunciam formas de engajamento do produtor do texto.

Exemplificando, também, os modalizadores epistêmicos, Corbari (2008) aponta duas ocorrências:

III. *É certo* que a guerra terminará em breve.
IV *É possível/provável* que a guerra termine em breve.

Nesse contexto, “o produtor recorre a noções epistêmicas para registrar sua interpretação com relação à possibilidade de ocorrer o fato expresso no conteúdo proposicional” (CORBARI, 2008, p. 13). A modalização epistêmica tem lugar, conforme Neves (2006), em algum ponto do “*continuum*” e, a partir de um limite precisamente estabelecido – onde está o “*certo*” –, se estenderá pelos limites e indefinidos graus do “*possível*”.

Sendo assim, pode-se considerar que há inúmeros trajetos, na língua, os quais podem ser percorridos por variadas expressões, a serem usadas de acordo com a intenção comunicativa. Os exemplos (III) e (IV) envolvem os pares “*é certo*” e “*é possível/provável*” e:

podem ser tomados como ilustração de três pontos diferentes desse *continuum*: no extremo da certeza, apresenta-se uma asseveração (*é certo*) que não deixa espaço para dúvidas; conforme se percorre a escala do *continuum* da avaliação epistêmica, esse grau de certeza vai diminuindo (*é provável* e *é possível*), possibilitando ao produtor uma posição mais frouxa com relação ao seu engajamento com o conteúdo da mensagem (CORBARI, 2008, p. 15).

Assim, conforme postula a autora, os modalizadores epistêmicos poderiam estar - em maior ou menor grau - atrelados ao eixo da necessidade ou da possibilidade. Quanto mais próximos ao eixo da necessidade, mais se aproximariam da interlocução e das camadas mais externas da significação, como se pode observar nos seguintes exemplos:

É possível que a história se repita;
É bem possível que a história se repita;
É absolutamente possível que a história se repita (CORBARI, 2008, p. 15).

Essa proposta de Corbari (2008), relativa a conceber “o verbo ser mais o adjetivo” como estrutura que orienta o interlocutor para o grau de engajamento do produtor do enunciado mostra-se uma das possibilidades de reflexão sobre o funcionamento da língua e, por isso, serviu para a análise aqui proposta.

4 ATUAÇÃO DO MODALIZADOR EPISTÊMICO “É +ADJETIVO”

O par “é + adjetivo”, doravante referenciado como PEA, segundo Koch (2009), insere-se no rol de lexicalizações da modalização. Tal categoria é denominada pela autora como “predicados cristalizados” e inclui construções similares a “é certo”, “é preciso” e “é necessário” (KOCH, 2009, p. 85).

O par “é + adjetivo” também é mencionado por Castilho e Castilho (1992), ao tratarem de adjetivos que atuam como modalizadores tanto quando estão isolados como quando integram expressões semelhantes a “é claro” ou “é evidente”.

Corbari (2008) considera como modalizador todo PEA “em posição inicial ao conteúdo que modaliza” e acrescenta que tais expressões, ao assumirem tal função, se distanciam “da noção sintática *sujeito+predicado*”, já que denotam antecipadamente o posicionamento do enunciador e apontam para o modo como o enunciado deve ser lido.

A autora também explica que a modalização pode ocorrer extraída ou integrada ao conteúdo proposicional e que a escolha pelo emprego de uma ou de outra forma resulta em diferenças semânticas, conforme se observa em:

A vida *provavelmente* tem músculos e sossego; (modalização integrada).
É provável que a vida tenha músculos e sossego. (modalização extraída)
(CORBARI, 2008, p. 30).

Nota-se que, no segundo enunciado, a probabilidade de a vida ter músculos e sossego parece se ampliar e o enunciador aparenta estar mais implicado com a proposição.

Corbari (2008), fundamentada em Dascal (1986), afirma que o PEA como modalizador extraído (ou deslocado) pode integrar o conteúdo proposicional, expressar avaliação do enunciador sobre o que enuncia e correlacionar interlocutores em uma conversação, prevalecendo ora uma, ora outra função. Assim sendo, classifica os modalizadores constituídos de “é+adjetivo” em “voltados para o conteúdo modalizado” e em “voltados para o interlocutor” (CORBARI, 2008, p. 82).

4.1 O EMPREGO DO PEA NO *CORPUS*

Analisa-se, aqui, o emprego do PEA como modalizador epistêmico extraído do conteúdo proposicional em um texto de aluno de ensino médio, proveniente do banco de dados do projeto DAT. Trata-se de produção final, realizada em 2013, orientada com a finalidade de verificar quais as estratégias argumentativas foram apreendidas pelo aluno e de observar ocorrências do PEA. Observemos o texto na íntegra e as tabelas apresentadas na sequência. Alertamos que o texto foi transcrito conforme produzido pelo aluno, por isso erros de ausência de título, os desvios da norma padrão e de textualidade mantiveram-se.

Resumo: Avaliação do desperdício da água em atividades agrícolas, por parte dos agricultores. E também melhoramento em relação de reutilização da água. Palavras-chave: Água, produtos rurais, agricultura e poluição.

Introdução: É de grande revelância pensar o quanto se gasta de água no dia-a-dia. São poucas as pessoas que estão preocupadas com os problemas que estão acontecendo como, a poluição e a diminuição da água doce no planeta. É essencial para a vida a água mas ela é um bem finito. Na zona rural não tem tratamento de água, são de poços ou de minas, por isso os agricultores estão atentos para não poluir esse bem tão precioso. Mas ainda há muito a ser melhorado pois o desperdício e a eliminação da água utilizadas nas atividades rurais pode causar muitos problemas para a natureza.

1 – A qualidade da água está diminuindo com o tempo, as poluições e os desperdícios estão causando grandes problemas para esse recurso natural. É importante todos ficarem atentos com os atos do dia-a-dia, a água pode faltar para a geração futura. A utilização da água nas zonas rurais é para irrigação, lavagem de maquinários, barracões, e utilização na lavoura, na maioria das vezes com excesso. É fundamental a preservação, já que ela é essencial para a lavoura, para a produção, para a vida.

2 – A poluição causada pela agricultura é a forma incorreta de eliminar imbuzeira no meio ambiente. Uma delas é quando se lava o tanque de veneno, se não

eliminada a água adequadamente, ela escorrerá e poderá chegar em um rio, e assim poluindo. E não só o rio mas também o solo e assim ela não será mais fértil. Esses são alguns exemplos de poluição, que não parece mas é muito ofensivo para o meio ambiente. Só que devemos pensar esses efeitos em grandes escalas, como nas fazendas maiores, e todos juntos no mundo inteiro.

3 - Com tudo isso tem muitos agricultores pensando no futuro das suas próximas gerações e principalmente em ações que poderá prejudicar o futuro deles. Ações como reutilizar a água da chuva para a lavagem de maquiagem, ferramentas, garagem e galpões já diminuirá muito o consumo de água. Instalar calhas para captação de água e armazenar em cisternas, mas cuidar também com a manutenção dos aparelhos pois se não pode dar dengue em água parada.

Há outras formas de captação e o uso da água, como também tratar essa água em várias etapas e usar na lavoura, é caso essa forma só que a longo prazo traz uma economia no bolso do agricultor e também economiza a água. Uma forma boa é o poço arteziano que armazena água de ótima qualidade.

(Conclusão) Portanto a colaboração de todos de suma importância para a sobrevivência, água o bem mais precioso. Só que ainda há muito que se fazer para que todos tenham consciência desse bem. Falta um programa governamental para que todos tenham acesso de dados e pesquisas que mostram os problemas com a água, só assim talvez as pessoas reflitam e mudam o seu jeito de viver e de usar a água. Se juntar todos os que vivem na zona urbana com a rural, faremos um belo trabalho juntos na preservação do meio ambiente e da nossa água, e assim a geração futura terá uma vida sem preocupação com a falta de água e também se terão a consciência de preservar a água

Destacamos no Quadro 2 exemplos de modalizadores epistêmicos que atuam de maneira mais incisiva sobre o conteúdo modalizado e, por isso, estão atrelados a camadas mais internas da significação.

Quadro 2 – Modalizadores Epistêmicos que atuam sobre o Conteúdo Proposicional

2.1 <u>São poucas</u> as pessoas que estão preocupadas com os problemas que estão acontecendo, como a poluição e a diminuição de água doce no planeta.
2.2 <u>É essencial</u> para a vida a água, mas ela é um bem finito.
2.3 Portanto a colaboração de todos <u>é de suma importância</u> para a sobrevivência, água o bem natural mais precioso.
2.4 <u>É fundamental</u> a preservação já que ela é essencial para a lavoura, para a produção, para a vida.
2.5 Há outras formas de captação e uso da água, como também tratar essa água em várias etapas e usar na lavoura, <u>é caro</u> essa forma mas em longo prazo traz uma economia no bolso do agricultor e também economiza a água.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nos exemplos acima, aparecem sublinhados os modalizadores epistêmicos constituídos pelo PEA, e, em itálico, o conteúdo modalizado. Em todas as ocorrências transcritas no Quadro 2, o enunciador utiliza-se dos modalizadores de maneira menos implicada, como se não pretendesse assumir diretamente a autoria do enunciado. Percebe-se que a certeza e a necessidade são evocadas

com menor intensidade, o que gera destaque à avaliação do enunciador sobre conteúdo modalizado.

Nota-se, no entanto, que alguns dos modalizadores empregados estão mais atrelados ao conteúdo proposicional do que outros, como ocorre nos exemplos 2.1, 2.2 e 2.5. Já os PEA empregados nas proposições 2.3 e 2.4, embora tenham maior vínculo com a proposição, apontam levemente para a intenção de mobilizar o interlocutor.

O Quadro 3 (logo abaixo), por sua vez, abriga modalizadores que, ao atuarem nos enunciados, apontam fortemente para a função interacional. Os trechos do texto que contêm modalizadores aparecem sublinhados e os conteúdos modalizados aparecem em itálico.

Quadro 3 – Modalizadores Epistêmicos de Função Interacional

3.1 <u>É de grande relevância</u> <i>pensar no que se gasta de água no dia-a-dia</i>
3.2 <u>É importante</u> <i>todos ficarem atentos com os atos do dia-a-dia, a água pode faltar para as gerações futuras.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Observa-se nos enunciados que compõe o Quadro 3 que - embora o enunciador continue se eximindo de posicionamento direto - o engajamento daquele que enuncia com o que enuncia se amplia, bem como o grau de certeza impresso na proposição e isto se dá por conta dos modalizadores empregados: *É de grande relevância* e *É importante todos ficarem atentos aos atos do dia-a-dia*.

Castilho e Castilho (1992) classificariam tais estruturas como modalizadores epistêmicos asseverativos, pelo grau de certeza que expressam. Koch (2009), conforme já mencionado, trataria casos semelhantes como formas de interpelação do interlocutor, uma vez que almejam estabelecer o consenso de que aquilo que se enuncia é verdadeiro e necessário.

Dias e Silveira (2011) ressaltam que os modalizadores epistêmicos são “um recurso importante e responsável por assinalar a maneira como os autores buscam modificar suas afirmações, moderar suas incertezas e enfatizar suas crenças e atitudes” (DIAS; SILVEIRA, 2011, p. 444).

Tais considerações permitem a conclusão de que as estruturas destacadas nos enunciados 3.1 e 3.2, não integram o conteúdo proposicional, mas atuam sobre ele e têm como prioridade a função interacional. Percebe-se, portanto, que estão situadas em camadas mais externas da significação.

Seria possível afirmar que os recortes sob análise demonstram certa habilidade para lidar com os graus de engajamento e ainda com a consciência do que deve ser disposto como obrigação.

Isto pode ser um sinal de que as estruturas linguísticas aprendidas pelo aluno revelam a habilidade de lidar com seu interlocutor. Contudo, ainda parece que o PEA pode ser uma forma de clichê, algo tomado pelo aluno como decorrente de uma postura esperada pelo professor que lerá a redação. Algo que possa ser classificado como sensato, coerente ou mesmo aceitável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se apresentar considerações a respeito da produção textual de um aluno do Ensino Médio, com vistas à utilização de modalizadores epistêmicos. Assim, a versão analisada foi a produção final, como produto do Projeto DAT. Inicialmente, foram evidenciadas informações sobre os projetos ART e DAT e sobre a proposta didática elaborada em meio a eles.

Discorreu-se essencialmente no que diz respeito ao PEA como elemento de lexicalização de modalização, considerando proposta de Corbari (2013), no sentido de que essa estrutura retrata uma das inúmeras possibilidades de estratégias, que são mobilizadas pela língua com vistas à produção de sentido.

Para a autora (2008), os elementos *é+adjetivo* acionam uma técnica usada pelo produtor do texto para estabelecer dois movimentos. O primeiro deles é voltado ao conteúdo a ser modalizado, em meio ao qual a estrutura referencia a posição assumida pelo produtor do texto ao construir o enunciado, demonstrando sua avaliação com relação ao conteúdo da mensagem. O segundo deles é voltado ao interlocutor, considerando-se que o produtor recorre à estrutura *é+adjetivo* para apresentar-se a seu interlocutor como alguém que conhece sobre o assunto ou que está em uma posição que lhe autoriza exigir do interlocutor concordância sobre o que afirma.

Identificaram-se ocorrências de modalizadores epistêmicos presentes no conteúdo proposicional, os quais auxiliam na construção de camadas mais internas do enunciado. Essas, pelo que se percebeu, estabelecem um querer dizer sobre o conteúdo selecionado como informação. Conforme explana Corbari (2008), as camadas de significação estão imbricadas e o que se pode perceber é a prevalência de uma ou de outra em determinados enunciados. Além de modalizar o conteúdo proposicional, o PEA rende formas de acomodar todo esse conteúdo já que recobre, em bloco, a relação que o produtor do texto anuncia mediante o processo interacional.

Compreender a modalização pode contribuir com o ensino da língua portuguesa, uma vez que orienta a leitura e proporciona dominar a habilidade de interpretação e de produção textual. Em se tratando do PEA, pode-se dizer também que se abra debate sobre a maneira como as gramáticas tradicionais explicam o funcionamento da língua: não se concebe nesse âmbito muito

mais do que considerar o PEA um predicado nominal, e com todas as definições redutoras nesse sentido.

E por fim, pode-se dizer que os casos de modalização percebidos permitem concluir que o estudante demonstra capacidade de compreensão da função dos elementos da língua, e movimenta a função argumentativa de forma apropriada.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia. M. M. de: advérbios modalizadores. Em: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**, v. 2. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 1992, p. 213-260.

CORBARI, Alcione Tereza. **Elementos Modalizadores como Estratégia de Negociação em Textos Opinitivos Produzidos por Alunos de Ensino Médio**. 2013. 200 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

_____. **Um Estudo sobre os Processos de Modalização Estabelecidos pelo par “É + Adjetivo” em Artigos de Opinião Publicados no Jornal *Observatório da Imprensa***. 2008. 162 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DASCAL, Marcelo. **A Relevância do Mal-Entendido**. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: UNICAMP/IEL, n. 11, p. 199-217, 1986.

DIAS, Fernanda G. R., SILVEIRA, Maria Inez M. Modalizadores Epistêmicos em Artigos Científicos da Área da Saúde. In: **Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina, n.14/2, p. 441-455, 2011.

ECKSTEIN, Rafaela Talita. **Uso do conector e em produção escrita de aluno de Ensino Fundamental**. 2014. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Curso de Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

FERNANDES, Magda G. S. **Breve Abordagem da Categoria Discursiva Modalidade**. In: ABRAFIL, 2011. P 157-168. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/157.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião**. Rio de Janeiro, 2006. 206p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NEVES, Maria H. de M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. **Gramática de Usos do Português**. 2 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: <http://WWW.diaadia/diadia/arquivos/File_diretrizes_2009/portugues.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SCHNEIDER, G. T. **A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do ensino fundamental**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Title

The use of epistemic Modalizer Analysis in the written production of a high school.

Abstract

This article is a partial result of a research that intends to present an essay production analysis of a high school student from a public school regarding the use of "To Be + adjective" as an epistemic modalizer. This study is justified by the necessity of investigating possibilities to turn Portuguese Teaching less attached to traditional grammar but to an interactive proposal. It aims to consider linguistic marks in the text, which prints out epistemic modification in internal and external layers of meaning and also establishes a dialogue between teachers and researchers from this area contributing to the improvement of reading teaching and essays production. The research, of a qualitative nature and based on documental analysis, is grounded essentially on Textual Linguistics, is also based on theoretical reference concerning Dascal (1986), Castilho e Castilho (1992), Koch (2006), Cunha e Cintra (2008), Neves (2011), Dias e Silveira (2011) Fernandes (2011), Corbari (2008) e (2013), Schneider (2013) e Eckstein (2014) and document analysis. It was concluded that the textual production under analysis, resulting from the projects ART and DAT, reveals an understanding of the modalization process as a relevant argumentative strategy in texts that imply positioning.

Keywords

Text; Modalization; Epistemic Modalizer.

Recebido em: 12/03/2017.

Aceito em: 11/07/2017.