

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

A UTILIZAÇÃO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS COMO
RECURSO NA DIFERENCIAÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO EM
TEXTOS MIDIÁTICOS: UM PROBLEMA DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Andressa Cristina de Oliveira

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

**A UTILIZAÇÃO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS COMO
RECURSO NA DIFERENCIAÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO EM
TEXTOS MIDIÁTICOS: UM PROBLEMA DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Andressa Cristina de Oliveira

Sob a orientação da Professora Doutora

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica – RJ
Abril de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48u Oliveira, Andressa Cristina de , 1988-
A UTILIZAÇÃO DE MODALIZADORES EPISTÊMICOS COMO
RECURSO NA DIFERENCIAÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO EM
TEXTOS MIDIÁTICOS / Andressa Cristina de Oliveira. -
2017.
113 f. : il.

Orientadora: Roza Maria Palomanes Ribeiro.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2017.

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Metacognição.
4. Fato e opinião. 5. Modalizadores epistêmicos. I.
Palomanes Ribeiro, Roza Maria , 1964-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
ProfLetras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANDRESSA CRISTINA DE OLIVEIRA

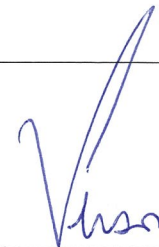
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/04/2017.

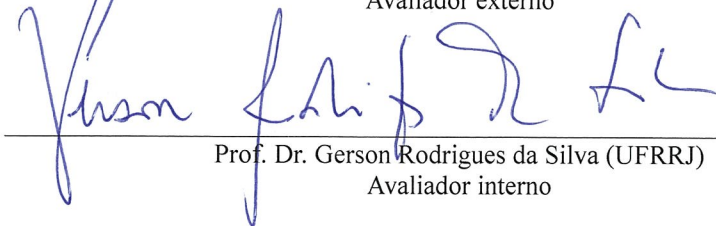
BANCA EXAMINADORA



Profª Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Orientadora



Profª Dr. Andréa Rodrigues (UERJ/FFP)
Avaliador externo



Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu filho Miguel que é quem me impulsiona a seguir estudando, me aperfeiçoando e a tentar fazer alguma diferença na vida dos meus alunos, mesmo com todos os percalços e dificuldades impostas à profissão docente. É por ele e por acreditar em meus alunos que mantenho meu sonho de lecionar ainda vivo. Dedico também à minha avó Ivonete e aos meus pais pelo incentivo durante toda a minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

À professora Roza Maria Palomanes Ribeiro pelo privilégio de tê-la como professora e orientadora. Sou muito grata pelas valiosas intervenções, por ter confiado em mim e por ter contribuído para a realização de mais uma conquista na minha vida. Minha eterna gratidão e admiração.

Aos professores do PROFLETRAS da UFRRJ que durante um ano e meio ministraram aulas fantásticas e importantíssimas para nossa formação docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que fomentou a realização da minha pesquisa, auxiliando, assim, na concretização de mais um objetivo acadêmico.

Ao meu amigo Stefano Tomaz que me acompanha desde a época da graduação, representando não só um colega do mestrado e de profissão, mas um irmão de coração que tem um papel fundamental para mim, por ser uma pessoa muito presente na minha vida e na da minha família. Agradeço também às amigas Ana Lúcia e Rosalva, pessoas maravilhosas que conheci no mestrado e que se tornaram amigas de coração que levarei para sempre comigo.

À toda a minha turma do mestrado, pessoas sempre amigas, prestativas e companheiras as quais mantivemos uma união imensurável e inigualável.

Aos meus companheiros do Caic 1003 Darcy Vargas que me apoiaram e me auxiliaram durante todo o processo do trabalho e conclusão dessa empreitada.

Aos meus queridos alunos que são papel fundamental para que esse sonho concretizasse, pois sem vocês e o contato dia a dia não haveria possibilidade de transformar o utópico em realidade.

Aos meus pais José Roberto, minha mãe Edna e à minha avó Ivonete que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e torcendo por minhas conquistas. Agradeço também aos meus sogros Ana Maria e Atanael que são como segundos pais para mim, sempre torcendo pela minha vitória.

Agradeço, em especial, ao meu filho Miguel e meu esposo Eduardo, este que me auxiliou prontamente em todos os momentos em casa e com meu bebê para que eu conseguisse finalizar este projeto. Amo vocês!

Enfim, obrigada a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse objetivo se concretizasse de forma vitoriosa.

RESUMO

DE OLIVEIRA, Andressa C. **A utilização de modalizadores epistêmicos como recurso na diferenciação entre fato e opinião em textos midiáticos: um problema de leitura no ensino fundamental.** 2017. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

Esta pesquisa tem por objetivo geral, à luz das teorias metacognitivas, apresentar uma nova proposta de ensino para a identificação de fato ou opinião na leitura de textos midiáticos, com base no estudo dos modalizadores epistêmicos como artifícios linguísticos para essa distinção. Considerando essa temática, a pesquisa parte da hipótese de que, através do uso de estratégias metacognitivas – que serão estimuladas nas atividades de leitura -, alunos do nono do ensino fundamental tenham maior facilidade em diferenciar fato de opinião em distintos textos midiáticos por meio do reconhecimento de modalizadores epistêmicos, por conta de sua condição opinativa. Explorando a riqueza dos gêneros discursivos midiáticos, busca-se um tratamento mais funcional ao trabalho com a leitura, de forma à condução de uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Desse modo, ao relacionar metacognição ao ensino de leitura, pretende-se mostrar que a formulação de estratégias metacognitivas auxiliam no aprendizado de habilidades de leitura. Como referencial teórico, apresenta-se Flavell (1976, 1979, 1987), Kleiman (2013) e Solé (1998) que frisam a metacognição como um procedimento eficaz na aprendizagem de leitura; Neves (2011, 2013), Koch (2011, 2015) e Castilho (2013) que enriquecem a pesquisa com a noção de modalidade e o seu papel contextual. Com os resultados das tarefas, concluiu-se que a aprendizagem não foi somente o simples entendimento do uso dos modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião, mas também sua função discursiva diante dos textos midiáticos. Outro fator fundamental, foi fazê-los atentar-se para a importância do uso de estratégias metacognitivas durante as tarefas de leitura, de forma que, ao utilizá-las, passaram a ter consciência do que estavam compreendendo ou não, o que demonstra o quanto o trabalho com a metacognição pode auxiliar numa prática pedagógica de leitura mais eficaz.

Palavras-chave: metacognição; fato e opinião; modalizadores epistêmicos

ABSTRACT

DE OLIVEIRA, Andressa C. **The use of epistemological modalizers as resource in the differentiation between fact and opinion in media texts: a reading problem in elementary school.** 2017. Master's Dissertation presented to the PROFLETRAS Graduation Program: Professional Master's in Letters, Institute of Letters, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

This research aims, by the light of metacognitive theories, to present a new teaching application to the identification of fact or opinion in the understanding of media texts, constructed on the study of epistemological modalizers as linguistic artifices for this distinction. Considering this theme, the research starts from the hypothesis that, through the use of metacognitive strategies - which will be stimulated in reading activities -, students from the ninth of elementary school have a larger ability to differentiate fact from opinion in diverse media texts through epistemic modalizers recognition, due to their contexts. Exploring the richness of the discursive media genres, a more functional treatment is sought to work by reading, in order to conduct a more meaningful and effective learning. Thus, when relating metacognition to reading teaching, it is intended to reveal that construction of metacognitive strategies helps in the learning of reading skills. As theoretical references, Flavell (1976, 1979, 1987), Kleiman (2013) and Solé (1998) accentuate metacognition as an effective procedure in learning reading. Besides Neves (2011, 2013), Koch (2011, 2015) and Castilho (2013) mature this research with the notion of modality and its contextual characteristic. Through job's results, it was established that learning was not just a simple understanding of the use of epistemic modalizers as opinion's markers, but essentially its discursive function in front of the media texts. Another important aspect was to make students pay attention to the importance of using metacognitive strategies in the course of reading tasks; therefore, when strategies were used, the students became conscious of what they have understood or not, which demonstrates how much the labor with metacognition can benefit reading's pedagogical practices more effectively.

Keywords: metacognition; fact and opinion; epistemological modalizers.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Quadro retirado do Capítulo 4: Os gêneros do jornal: o que aponta literatura da área de comunicação no Brasil? (BONINI et al, 2014, p.57) 13
- Figura 2:** Quadro retirado do Capítulo 4: Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? (BONINI et al, 2014, p.59) 14
- Figura 3:** Modelo de metacognição de Flavell (1979; 1987), adaptado por Jou & Sperb (2006, p. 181) 31
- Figura 4:** Modelo Teórico PLEA (ROSÁRIO, 2004 apud SILVA 2016) 39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Recursos linguísticos que assumem o papel de modalizadores, baseado em Neves (1996)	25
Quadro 2: Recursos linguísticos que assumem o papel de modalizadores epistêmicos, baseado em ATALIBA (2014) e ILARI (2014)	27
Quadro 3: Planejamento das aulas da pesquisa-ação. Fonte: A autora	48
Quadro 4: Respostas da atividade de apresentação da pesquisa-ação (2016)	57
Quadro 5: Transcrição das respostas da questão 3 do pré-teste (2016)	60
Quadro 6: Transcrição das respostas da questão 3 do pré-teste (2016)	61
Quadro 7: Transcrição das respostas da questão 4 do pré-teste (2016)	62
Quadro 8: Atividade sobre Fato e opinião. PACHECO & MANSUR, 2016, p. 7-8.....	63
Quadro 9: Quadro da aula sobre Modalizadores. Fonte: TRAVAGLIA, 2013 (adaptado)	64
Quadro 10: Transcrição das respostas dos alunos acerca da questão 1A, aula 4 (2016)	67
Quadro 11: Transcrição das respostas dos alunos acerca da questão 2C, aula 4 (2016)	71
Quadro 12: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 1, da aula 5 (2016)	73
Quadro 13: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 2, aula 5 (2016)	74
Quadro 14: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 1, aula 6 (2016)	75
Quadro 15: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 7, aula 6 (2016)	78
Quadro 16: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 9, aula 6 (2016)	80

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1. Gêneros textuais em sala de aula: o trabalho com gêneros midiáticos	9
2.1.1. Os gêneros jornalísticos	12
2.2. Os modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião nos textos midiáticos	20
2.2.1. Noção de modalidade e tipos de modalizadores.....	21
2.3. Metacognição e ensino de leitura	29
2.3.1. Metacognição: conceito.....	30
2.3.2. Leitura e metacognição	36
3. MÉTODOS E AÇÕES	43
3.1. A metodologia da pesquisa-ação como investigação na prática docente	43
3.2. Problematização verificada na prática de ensino de leitura de LP.....	45
3.3. O cenário escolar e os sujeitos participantes da pesquisa-ação	46
3.4. Análise das atividades propostas.....	47
3.4.1. Da verificação do conhecimento enciclopédico dos discentes	50
3.4.2. Da aplicação do 1ª atividade (pré-teste) – Fato x Opinião no artigo de opinião	51
3.4.3. Da aplicação da 2ª atividade – Conceito de Fato x Opinião no editorial e na manchete de notícia	51
3.4.4. Da aplicação da 3ª atividade – Fato x Opinião na Notícia	54
3.4.5. Da aplicação da 4ª atividade – Fato x Opinião na crônica jornalística	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1. Dados da Aula 1 – apresentação da pesquisa e Pré-teste.....	57
4.2. Apresentação da Aula 2 – Conceito de Fato X Opinião e atividades (aula expositiva)	62
4.3. Aula 3 – Conceito de Modalizadores epistêmicos e sua relação com a opinião do enunciador (aula expositiva)	64
4.4. Aula 4 – Fato X Opinião nos Gênero Editorial e Manchete de jornal	66
4.5. Aula 5 – Fato X Opinião no Gênero Notícia	72

4.6. Aula 6 – Fato X Opinião no Gênero Crônica (Atividade de intervenção final avaliativa)	74
4.7. Análise final dos resultados das atividades	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	93
ANEXOS	104

1. INTRODUÇÃO

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter-se uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

(Lionel Bellenger. Os métodos de leitura, 1978, p. 17)

Apesar de todo o reconhecimento acerca do conceito de leitura no ensino de Língua Portuguesa, há ainda algumas situações em que a escola não a explore de forma interativa e significativa para o aluno. A epígrafe citada acima resume algumas das definições relativas à leitura. O ato de ler é entregar-se, é aventurar-se no texto. É ir a busca do desejo, do prazer e, para que isso ocorra, é preciso ir além da mera decodificação de palavras. A leitura, na verdade, envolve a compreensão de qualquer tipo de texto (verbal e não verbal; orais ou escritos; multimodais) e a associação dos conteúdos aos conhecimentos prévios do leitor. É importante nesse contato com o texto, que se levantem hipóteses, se façam inferências, perceba o que está na superfície textual e o que está implícito, além de reconhecer a estrutura e a mensagem do autor para obter uma leitura eficaz.

A preocupação com a questão da relação ensino-aprendizagem, não somente relacionada à leitura, mas a diversos outros aspectos, fez com que se iniciassem debates acerca de uma melhora efetiva no ensino. Conquanto, embora já houvesse debates sobre a necessidade de alteração na metodologia de ensino que até então vigorava, apenas em 1998¹ elaborou-se o documento definitivo que implementava um novo olhar curricular para todas as disciplinas, inclusive Língua Portuguesa, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou também conhecido como Lei Darcy Ribeiro. A concepção de linguagem presente nesse documento considera muito dos estudos de Bakhtin – embora não explicitamente -, uma vez que preconiza como ponto principal seu aspecto dialógico e a sua perspectiva sócio-

¹ Neste trabalho, faremos sempre referência aos PCN implementados em 1998.

histórica. Isso, pois, justifica o trabalho com os gêneros do discurso, ou seja, contemplar a linguagem que compõe as mais diversas enunciações presentes nas mais distintas situações comunicativas, em que o texto é visto como uma forma de interação. Com isso, o foco nas aulas de Língua Portuguesa torna-se o texto pelo texto e suas variadas formas de enunciação.

Ora, julgarmos o estudo dialógico da linguagem no ensino de leitura, do ponto de vista pedagógico, é entender que o aprendiz é capaz de, durante o processo de aprendizagem, selecionar, dentro das possibilidades que a língua oferece, sua melhor maneira de entender e fazer-se compreender nas mais diversas situações comunicativas. Em função disso, é necessário perceber tanto a leitura, como a produção textual, como importantes processos de interação cuja relação entre texto, autor e leitor é fundamental na compreensão e interpretação textual.

Ao levar em conta esse ponto de vista e considerando a importância da leitura e seu papel na formação de leitores competentes, as matrizes curriculares atuais de Língua Portuguesa e os exames externos – como Prova Brasil, SAERJ, ENEM² –, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aderiram à proposta focada na abordagem dos gêneros, levando-se em conta as habilidades e competências que o aluno precisa adquirir no processo de aprendizagem. Por conta disso, a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) considera os descritores que dão conta das habilidades e competências como parâmetros necessários para que o aprendiz se torne um leitor proficiente.

Segundo documentos referentes a essas avaliações externas, o aluno-leitor só é considerado proficiente quando é capaz de ler variados tipos de textos, que vão sido inseridos conforme sua complexidade, que é medida por níveis que vão de 0 a 350. A Prova Brasil, por exemplo, é um sistema de avaliação que analisa o rendimento de estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo Bridon e Neitzel (2014), dados do INEP, em 2012, afirmam que um número relativo a 74% dos discentes do nono ano do nosso país não havia atingido o nível 7 (350 a 375 pontos), o mínimo esperado para essa etapa escolar. Nesse nível, os alunos devem

² Essas siglas referem-se às avaliações educacionais implementadas no Brasil nos últimos 20 anos: o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) engloba três exames: a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou Prova Brasil que avalia estudantes do 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, A ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) que avalia apenas alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização); o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro).

compreender textos mais extensos e com vocabulário mais complexo. Já em relação aos alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, segundo o site do INEP, em 2013, 90% ficaram abaixo do nível 7, sendo que 31% desse número ocupa o nível 1, ou seja, identificam apenas informações superficiais em textos informativos e narrativos curtos, menos complexos. O que comprova que o desenvolvimento leitor desses estudantes está em uma situação aquém do esperado.

É com base nesses dados que se torna nítida a grande dificuldade que os alunos têm em dar conta de algumas habilidades que compõem o quadro de descritores do SAEB e isso se deve à deficiência na competência leitora. Um dos descritores em que, ao analisar alguns itens da prova Brasil de 2013, constatou-se bastante deficiência dos discentes e uma grande porcentagem de erros, foi o D14 que compõe a Competência 1 da tabela e diz respeito à habilidade de distinguir o fato de uma opinião em um dado texto. Esse descritor, na tabela de níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental, faz parte do nível 5, que corresponde à pontuação que vai de 300 a 325. Em relação a esse nível, o site do INEP indica que apenas 6,37% dos alunos da rede estadual do Rio de Janeiro alcançaram a pontuação. Notou-se, também, que os itens relacionados a esse descritor apresentavam maior porcentagem de acertos quando os indicadores de opinião eram adjetivos, mas quando eram modalizadores, essa porcentagem caía em quase 20%.

Por outro lado, teorias acerca do ensino de Língua Portuguesa demonstram que ainda há aulas que não prestigiam a abordagem dos gêneros, bem como não exploram o trabalho com as habilidades de leitura. Com isso, prosseguem aulas descontextualizadas e o trabalho com a leitura no estilo jogral, em que o receio de se ler de forma errônea muitas das vezes faz com que os alunos não consigam compreender o que leem.

Kleiman (2013) postula que são múltiplas as habilidades cognitivas que envolvem a compreensão e interpretação de texto, logo, para que o processo de leitura se dê de forma eficaz, é necessária uma postura mais estratégica tanto do professor quanto do aluno diante desse desafio. Caso não ocorra essa mudança que engloba o ensino de leitura na escola, os discentes possivelmente continuarão apresentando grande déficit em relação à habilidade de compreender e, também, de produzir textos.

A fim de que o professor consiga solucionar essa problemática, pensou-se numa abordagem que atendesse melhor o ensino destas habilidades nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, a teoria que rege este trabalho baseou-se no que se entende por metacognição, ou seja, o processo em que o aluno passa a ter consciência de estratégias que regulam sua

aprendizagem, de forma que possa selecionar, controlar e avaliar os métodos utilizados na aquisição de conhecimento. Conforme Gerhardt (2016)

Por ser uma habilidade humana que pode e deve ser desenvolvida e refinada, e porque a qualidade e a potencialização de todas as formas de aprender estão atreladas à apropriação, por parte de todo aprendiz, das ações cognitivas que envolvem as práticas pedagógicas e o conhecimento que delas resulta, a metacognição precisa estar presente nas pesquisas sobre ensino e nos planejamentos educacionais. (GERHARDT, 2016, p. 31)

Dessa forma, a metacognição por ser uma atividade inata ao ser humano, faz com que o leitor, através das experiências que traz consigo, construa estratégias de compreensão de leitura para cumprir dado objetivo. Essas estratégias estipuladas pelo leitor de forma consciente são chamadas de metacognitivas e podem ser diversas: a construção de objetivos de leitura, a formulação de hipóteses, a ativação de conhecimentos prévios, a seleção das informações, a criação de inferências, a verificação das hipóteses, a avaliação da compreensão, reconhecimento e correção das falhas de compreensão, dentre outras. Ou seja, de acordo com Koch (2012), quanto mais o aprendiz faz uso de estratégias, torna-se cada vez mais capaz de dirigir e autorregular seu próprio processo de compreensão leitora.

Sendo assim, com base nas teorias metacognitivas, este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma nova abordagem de ensino para a identificação de fato ou opinião na leitura de textos midiáticos, com base no estudo dos modalizadores epistêmicos como estratégias para essa distinção. Optou-se por trabalhar com a habilidade de diferenciar fato e opinião pelo fator já mencionado anteriormente: uma das grandes dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações externas. Já a escolha dos modalizadores epistêmicos se deve à condição opinativa expressa por esses termos nos textos, principalmente nos midiáticos ou jornalísticos, gêneros selecionados para abordagem nessa pesquisa.

No Currículo Mínimo³ (CM) do nono ano das escolas estaduais do Rio de Janeiro, só são trabalhados os gêneros jornalísticos crônica e carta do leitor. Entretanto, para esse

³ O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, implementado pela primeira vez no ano de 2011, corresponde à orientação curricular criada por um grupo de professores da rede a fim de nortear os professores acerca do que o aluno deve ser capaz de fazer ao fim de cada série, além de auxiliar na melhora dos resultados de

trabalho, achou-se necessário incluir mais gêneros jornalísticos, considerando também aqueles que, aparentemente, apresentam apenas fatos como é o caso da notícia. Destarte, selecionou-se os gêneros jornalísticos artigo de opinião, editorial, notícia e crônica jornalística, levando em conta os mais opinativos e os menos opinativos, em que nesses últimos os trechos que expressam um juízo de valor são menos perceptíveis.

Considerando essa temática, a presente pesquisa parte da hipótese de que, através de estratégias metacognitivas, aplicadas a atividades que utilizem modalizadores epistêmicos, os alunos do nono do ensino fundamental terão facilidade em a diferenciar fato de opinião em distintos textos midiáticos. Portanto, através de discussões teóricas que levantaremos aqui e as amostras práticas da metodologia proposta, esta pesquisa pretende responder a perguntas como:

- I. Quais estratégias o aluno costuma utilizar para diferenciar um fato de uma opinião?
- II. Como os modalizadores epistêmicos contribuem na formulação dessas estratégias?

Essas perguntas serão respondidas ao longo das atividades propostas na pesquisa e as reflexões feitas, com base nas teorias discutidas. Quanto aos objetivos específicos, o professor pesquisador pretende, com esse trabalho:

- Incentivar a leitura de textos midiáticos, como notícias, crônicas, artigos de opinião, editoriais e etc.;
- Apresentar os modalizadores epistêmicos, enfatizando os mais recorrentes e exemplificando através da leitura de textos midiáticos;
- Enfatizar que gêneros, aparentemente isentos de opinião, também podem apresentá-la.
- Enfatizar os efeitos de sentido que os modalizadores epistêmicos imprimem ao enunciado;

No que concerne aos gêneros textuais, a pesquisa fundamentou-se teoricamente nos conceitos acerca de gênero textual postuladas por Marcuschi (2008) e Bawarshi & Reiff

avaliações externas como ENEM e Prova Brasil, uma vez que prioriza o trabalho pautado nas competências e habilidades sugeridas nos PCN.

(2013). Fiorin (2016) colaborou com discussões relacionadas às noções sobre gêneros do discurso do filósofo russo e precursor no assunto Mikhail Bakhtin. No que se refere ao subcapítulo a respeito do trabalho com os gêneros jornalísticos ou midiáticos, Bonini (2014), Köche et al (2012), Melo (1985), Chaparro (1998), Beltrão (1976), dentre outros, contribuíram com suas definições sobre esses tipos de texto e a abordagem em sala de aula.

Ainda no capítulo da fundamentação teórica, os teóricos abordados foram Travaglia (2013) e PCN (1998) na abordagem sobre o ensino de gramática na disciplina de Língua Portuguesa. Quanto às discussões sobre modalidade e os modalizadores epistêmicos, a pesquisa pautou-se nos postulados de Koch (2011, 2015), Neves (1996, 2011, 2013), Castilho (2014, 2014), Ilari & Basso (2014).

No que tange à discussão sobre metacognição, partimos dos estudos do psicólogo americano Flavell (1976, 1979, 1987) precursor do tema e especialista em desenvolvimento cognitivo infantil, considerando suas definições acerca da metacognição e das estratégias metacognitivas. Dentro dessa temática, consideraram-se os estudos de Brown (1987), também uma dos estudiosos principiantes acerca do uso da metacognição voltada para questões do ensino. Os pesquisadores Jou & Sperb (2006), Ribeiro (2003), Portilho & Dreher (2012), Ribeiro (2003), Jacobs & Paris (1987) e Carrasco (2004) contribuíram com conceitos e pesquisas na área. Koch (2012), Kleiman (2013, 2013), Solé (1998), Gerhardt et al (2015), Leffa (1996), Palomanes (2012, 2016) e Silva (2016) auxiliaram com suas abordagens sobre o uso de estratégias metacognitivas para o ensino de leitura e produção textual.

Em relação à organização estrutural, a pesquisa foi dividida em cinco partes, cujos capítulos 1 ao 3 trazem uma abordagem teórica que fundamentam a parte prática, evidenciada nos capítulos 4 e 5, além da introdução e conclusão. Sendo assim, a organização dos capítulos se deu da seguinte forma:

- a) No capítulo I, *Gêneros textuais em sala de aula: o trabalho com gêneros midiáticos*, a abordagem volta-se à noção dos gêneros textuais dentro de uma visão geral, para depois particularizar discutindo os conceitos que permeiam os estudos sobre gêneros midiáticos ou jornalísticos;
- b) O capítulo II, *Os modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião nos textos midiáticos*, tem como foco os modalizadores epistêmicos e o seu papel como marcadores de opinião nos textos, principalmente nos textos midiáticos, cujos autores exploram bastante o uso desse recurso afim de mostrar ou não um

grau de comprometimento em relação ao que está sendo dito, sendo feita, assim, uma discussão acerca do papel da gramática em sala de aula, sua relação com os modalizadores e sua função em textos midiáticos.;

- c) O capítulo III, *Metacognição e ensino de leitura*, foi subdividido em dois subcapítulos e traz como discussão os conceitos que envolvem as teorias acerca da cognição e metacognição voltados para o ensino em geral e, em seguida, aborda a relação de metacognição para o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa;
- d) O quarto capítulo, *Métodos e ações*, volta-se para a questão da metodologia que tomará como base a pesquisa-ação;
- e) O quinto e último capítulo, *Análise dos resultados*, trata da atividade prática em si, detalhando as tarefas, a forma como foram executadas e os resultados do desempenho dos alunos, evidenciando toda a teoria reunida em tarefas, além de demonstrar o que deu certo e o que deu errado na execução de algumas tarefas. Por ser um trabalho de pesquisa, vê-se, desse modo, como uma experiência a ser comprovada, então o capítulo também explicita gráficos e quadros comparativos.

Em relação à metodologia, como dito anteriormente, tomou-se como base a pesquisa-ação, pois é um método de investigação que não se encerra somente na pesquisa em si, mas exige do pesquisador que se crie uma proposta de intervenção a fim de sanar o problema diagnosticado. É uma metodologia relevante para as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que servirá como uma espécie de molde para ser seguido em sala de aula, com intuito de auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

A pesquisa foi aplicada no ambiente de sala de aula, com alunos entre 14 e 16 anos em duas turmas de nono ano, do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Rio de Janeiro, localizada na Baixada Fluminense, no município de Belford Roxo. A escola é localizada no bairro Sargento Roncalli, aparentemente carente e bastante afastado do centro da cidade, e o perfil dos alunos é variado. Quanto ao rendimento dos alunos, de uma forma geral, é razoável, baseando-se no que se é observado nas provas externas, internas e no cotidiano em sala de aula. A pesquisa-ação proposta ocorreu em quatro etapas:

- a) Investigação do problema: quando levantaram-se os dados acerca da dificuldade diagnosticada;

- b) Planejamento da mudança de prática: momento de organização e planejamento de uma metodologia e produção de atividades que tentassem dar conta de sanar a dificuldade de muitos alunos não conseguirem distinguir fato e opinião em variados tipos de textos;
- c) Implementação das atividades de mudança de prática: aplicação, em etapas e de forma gradual, do material produzido para a intervenção;
- d) Avaliação da, mudança de prática e da pesquisa em si: análise da avaliação final e dos resultados obtidos.

Vale ressaltar que esta proposta pretende levar o aluno a perceber que a reflexão linguística é um dos principais fatores para a compreensão de um texto. Saber a função de certo aspecto gramatical para a interpretação de um determinado texto é fundamental para o desenvolvimento leitor.

Em suma, considerando os objetivos deste trabalho – levar o aluno a reconhecer fato e opinião em textos midiáticos por meio dos modalizadores epistêmicos – acredita-se na possibilidade de tornar o discente um usuário proficiente da língua. Segundo Neves (2007) “ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido”. Logo, esses artifícios modalizadores deixam de ser tratados como meros elementos gramaticais – uma vez que são representados por verbos, advérbios, adjetivos, substantivos – para serem trabalhados como instrumentos para a obtenção de um determinado efeito de sentido em um dado contexto de interação linguística e, no caso deste estudo, dos textos midiáticos (crônica jornalística, artigo de opinião, editorial e notícia). Isso graças à abordagem do ensino de leitura dos textos midiáticos pautada nas teorias metacognitivas, com atividades que valorizam o conhecimento prévio dos aprendizes, estipulando objetivos de leitura, estimulando-os na a criar hipóteses antes e durante a leitura e na avaliação da sua compreensão leitora

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar soluções necessárias para a resolução de problemáticas que envolvam a aprendizagem em leitura no contexto escolar precisam, a priori, estar pautadas em uma fundamentação teórica. Para tanto a teoria metacognitiva, que será abordada aqui, dá conta de explicar como a compreensão pode ser monitorada e autorregulada pelo próprio aprendiz conforme seu entendimento cognitivo. Destarte, faz-se imprescindível uma discussão teórica que abarque o conceito de metacognição e o uso de estratégias metacognitivas a fim de fazer o educando identificar fato e opinião em textos midiáticos no momento da leitura. Dificuldade essa – diferenciar fato e opinião - apresentada recorrentemente por boa parte do alunado em avaliações externas, internas e nas próprias atividades feitas em sala de aula.

Essa temática será relacionada ao trabalho de reconhecimento dos modalizadores epistêmicos em textos midiáticos, como recursos marcadores de opinião. Em consonância a isso, vale destacar que a concepção de língua aqui adotada leva em conta a visão dialógica da linguagem proposta por Bakhtin que privilegia a interação autor / leitor, não sendo o texto visto apenas do ponto de vista estrutural, cujo código seria o fator central. Ademais, também é relevante refletir a definição de gênero textual, e, principalmente, os midiáticos ou jornalísticos, que serão explorados nessa pesquisa, cuja ocorrência de modalizadores epistêmicos é grande, além de se ser um tipo de texto fundamental no auxílio da formação do pensamento crítico.

2.1. Gêneros textuais em sala de aula: o trabalho com gêneros midiáticos

Há tempos que as aulas de Língua Portuguesa têm abandonado o ensino taxonômico da língua, que priorizava um ensino classificatório pautado em nomenclaturas gramaticais, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Isso se justifica pelo fato de as discussões mais atuais acerca do ensino de linguagem concentrarem o foco no estudo do gênero textual no âmbito da leitura, da análise linguística e na produção de texto.

A Grécia Antiga foi a grande precursora no que tange às primeiras teorias acerca dos gêneros, quando Platão, em seu livro II da República, classificou a poesia em dramática, lírica ou épica. Posteriormente, Aristóteles, em resposta a Platão, escreveu *A Poética* a qual faz uma

reflexão sobre os gêneros literários, tornando-se umas das principais referências nos estudos dos gêneros tanto na literatura como nos campos da linguística e da análise do discurso. Nesta obra, Aristóteles descreve o que ele denominou de “modos de imitação”, considerando a épica, a comédia e a tragédia como distintas formas de manifestação poética, de acordo com o meio, o objeto e a maneira de imitação, em que “o meio da imitação pode ser o ritmo, a melodia e o verso; a maneira representada pela narração ou pelo drama; e o objeto a relação humana de caráter baixo ou elevado” (BAWARSHI & REIFF, 2013).

Outro precursor no assunto foi o filósofo russo Bakhtin, cuja teoria dialógica da linguagem, conceitua gêneros do discurso como as formas textuais que fazem parte da interação humana e da vida social. A interação é entendida, aí, como a produção de enunciados – linguagem – em consonância com as atividades humanas. Segundo Fiorin (2016), Bakhtin afirma ser necessário considerar a historicidade dos gêneros, entendendo-os como

[...] tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação [...] a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. (FIORIN, 2016, p. 69)

Essa construção composicional, de acordo com Fiorin (2016), diz respeito ao modo de estruturar um dado texto e por estilo a escolha dos meios linguísticos exigidos pelo tipo de interlocutor envolvido no momento da interação.

Ainda nessa perspectiva dos gêneros textuais, Marcushi (2008, p. 155) afirma que sua abordagem na escola “é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais”, uma vez que eles têm o poder de organizar a língua nas mais diversas situações sociocomunicativas, dado seu caráter dinâmico. Com isso, essa abordagem, centrada no texto, tornou as aulas de Língua Portuguesa mais funcionais no que se refere à relação ensino-aprendizagem.

No entanto, mesmo que as discussões sobre o conceito de gênero sejam bastante antigas, apenas em 1997 consolidou-se um documento que concentrava o ensino pautado no tratamento dos gêneros, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). De

acordo com os PCN, o fracasso escolar e as demandas de leitura e escrita atuais foram os motivos pelos quais houve a necessidade de uma mudança nas práticas de ensino de língua, isto é, percebeu-se o quanto é essencial que a escola acompanhe os níveis de leitura utilizados nas práticas sociocomunicativas atuais. Com isso, o texto passa a ser visto como um todo detentor de sentido em vez de um mero pretexto para atividades as quais exigem regras e nomenclaturas

[..] Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25)

Sendo assim, os PCN postulam que o trabalho com a diversidade de textos possibilita ao aluno uma maior competência para perceber as inúmeras variedades que os permeiam a fim de não apenas ler e compreender diferentes textos orais e escritos, mas também produzir textos orais e escritos em conformidade com o contexto de produção. É dentro dessa perspectiva que o documento defende que o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula deve priorizar os seguintes eixos: USO → REFLEXÃO → USO, ou seja, valorizar um trabalho com conteúdos que articulem leitura, análise linguística e produção de textos.

Em decorrência deste documento que reformula o ensino de LP, os currículos nacionais passaram por transformações a fim de adequarem suas propostas de ensino à noção de gêneros, organizando-os conforme o grau de dificuldade exigido em cada etapa escolar. No nono ano, por exemplo, os gêneros predominantes são os de teor argumentativo, como o artigo de opinião e a crônica ou do tipo narrativo mais complexo, como o conto e o romance.

Dentre os gêneros listados nos PCN, os textos jornalísticos ou midiáticos estão dentre os de maior relevância para serem abordados na escola por serem textos que além de circularem socialmente, têm o poder de contribuir na formação de valores e ideologias. São

tipos de enunciados que, por apresentarem situações reais, aproximam de forma mais latente o aluno desse tipo de leitura. Ou seja, o trabalho com esses gêneros possibilita o acesso a uma gama de textos de teor político, social e cultural, estimulando o educando a potencializar sua função comunicativa, bem como desenvolver seu posicionamento crítico e ético acerca dos fatos que o cercam.

Embora os gêneros midiáticos sejam apontados como essenciais para serem tratados em sala de aula, ainda são restritas as teorias metodológicas acerca dos gêneros jornalísticos na área de linguística. A maioria dos estudos concentra-se na área de comunicação, sendo voltados para os jornalistas e, ainda assim, tratam dos gêneros mais comuns (notícia, reportagem, editorial, crônica, etc.) não aprofundando muito nos demais gêneros. Todavia, por se tratar de turmas de 9º ano, os gêneros tratados aqui serão os mais triviais, já que os alunos têm uma maior familiaridade com esses tipos de texto diariamente.

2.1.1. Os gêneros midiáticos ou jornalísticos

Como mencionado anteriormente, são poucos ainda os estudos acerca dos gêneros jornalísticos dentro do campo da linguística. Bonini (2014), pesquisador dessa área, afirma que e, tem-se tentado aumentar o número de pesquisas nesse assunto devido à publicação dos PCN que traziam à tona a questão do ensino dos gêneros em Língua Portuguesa. Segundo o estudioso, há ainda uma carência acerca de estudos que explicitem como ocorre a organização de um jornal, assim como uma definição de gêneros jornalísticos e como se compõem.

Para Bonini (2003), os gêneros jornalísticos, na verdade, fazem parte de um gênero maior que ele denomina de hipergênero⁴, que seria o jornal, pela sua capacidade de agrupar variados e diferentes tipos de gêneros. Quanto à classificação, a divisão desses gêneros por alguns autores tem gerado controvérsias, uma vez que há uma certa fluidez nas teorias acerca de sua classificação. Bonini (2014) descreve algumas teorias acerca dos gêneros jornalísticos e faz um levantamento das classificações elencadas por três teóricos: Melo (1985), Beltrão (1976) e Chaparro (1998).

⁴ Bonini (2014) define hipergênero como suportes de gêneros, que são, concomitantemente, também gêneros que se constituem de outros gêneros, como, por exemplo, o jornal, a revista, os sites de internet, algumas redes sociais, dentre outros.

Segundo Bonini (2014) e Seixas (2013), a classificação sugerida por Melo (1985) segue dois critérios: o da intencionalidade – tentativa de reproduzir ou de ler o real – e o da natureza estrutural do relato que pode ser jornalismo informativo ou jornalismo opinativo.

[...] Tomamos em consideração a articulação que existe do ponto de vista processual entre os acontecimentos (real), sua expressão jornalística (relato) e a apreensão pela coletividade (leitura). É por isso que visualizamos diferenças entre a natureza e diferenças entre os gêneros que se incluem na categoria informativa e dos que compõem a categoria opinativa. Os gêneros que correspondem ao universo da informação se estruturam a partir de um referencial exterior à instituição jornalística: sua expressão depende diretamente da eclosão e evolução dos acontecimentos e da relação que os mediadores profissionais (jornalistas) estabelecem em relação aos seus protagonistas (personalidades ou organizações). Já no caso dos gêneros que se agrupam na área de opinião, a estrutura da mensagem é codeterminada por variáveis controladas pela instituição jornalística e que assumem duas feições: autoria (quem emite a opinião) e angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião). (MELO, 1985, apud SEIXAS, 2013, p. 171)

Já Beltrão (1976) organiza os gêneros midiáticos apenas do ponto de vista da natureza estrutural do relato, porém acrescenta o jornalismo interpretativo aos outros dois já mencionados por Melo (1985), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificações de Beltrão e Melo para os gêneros do jornal

Beltrão	Melo
a) <i>jornalismo informativo</i>	a) jornalismo informativo
1. notícia	1. nota
2. reportagem	2. notícia
3. história de interesse humano	3. reportagem
4. Informação pela imagem	4. entrevista
b) <i>jornalismo interpretativo</i>	b) <i>jornalismo opinativo</i>
5. reportagem em profundidade	5. editorial
	6. comentário
c) <i>jornalismo opinativo</i>	7. artigo
6. editorial	8. resenha
7. artigo	9. coluna
8. crônica	10. crônica
9. opinião ilustrada	11. caricatura
10. opinião do leitor	12. carta

Fonte: Melo (1985, p. 45 e 48).

Figura 1: Quadro retirado do Capítulo 4: *Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?* (BONINI et al, 2014, p.57)

Ainda de acordo com Bonini (2014), essa classificação proposta por Melo e Beltrão é criticada por Chaparro (1998) o qual afirma que os textos midiáticos não se orientam pelo dual informação versus opinião, pois segundo o autor, o juízo de valor está sempre implícito, não havendo pura neutralidade. Chaparro (1998) complementa, ainda, que a questão do jornalista incluir ou não seu posicionamento no discurso tem a ver com técnica e não com ética e que essa divisão apresentada pelos teóricos é equivocada e insuficiente. Sendo assim, fundamentado por teóricos tanto da área da linguística quanto da comunicação, o autor propõe sua própria classificação dos gêneros jornalísticos.

Inicialmente, assume que os esquemas narrativo e argumentativo estão na base de todos os textos do jornal e que os termos ‘relato’ e ‘comentário’ [...] os qualifica. Postula, então, que os gêneros do jornal são o relato e o comentário, pois estes termos correspondem socialmente às duas principais ações jornalísticas: relatar a atualidade e comentar a atualidade [...] (BONINI, 2014, p. 58)

Quadro 2 – Classificação de Chaparro para os gêneros do jornal

Gênero COMENTÁRIO		Gênero RELATO	
<i>Espécies Argumentativas</i>	<i>Espécies Gráfico-Artísticas</i>	<i>Espécies Narrativas</i>	<i>Espécies Práticas</i>
Artigo	Caricatura	Reportagem	Roteiros
Crônica	Charge	Notícia	Indicadores
Cartas		Entrevista	Agendamentos
Coluna		Coluna	Previsão de tempo
			Cartas-consulta
			Orientações úteis

Fonte: Chaparro (1998, p. 123).

Figura 2: Quadro retirado do Capítulo 4: Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? (BONINI et al, 2014, p.59)

Bonini (2014) comenta em seu artigo que a classificação de Chaparro (1998), na sua visão, é a mais coerente, mesmo que assim como Melo (1985), entenda os gêneros como

enunciados estáticos e não dinâmicos, conforme as teorias linguísticas os definem. Dessa forma, Bonini (2014) ilustra, para justificar essa afirmação, um exemplo apresentado por Kindermann (2002) sobre os gêneros notícia e reportagem que muito se confundem, variando de jornal para jornal, bem como há textos que não se sabe exatamente a que gêneros pertencem.

Logo, valendo-se de todas as classificações postuladas pelos teóricos aqui citados, é interessante concluir que o jornalismo é composto de duas modalidades: a da descrição dos fatos e da avaliação dos fatos. Destarte, iremos considerar aqui dois tipos de jornalismo: o informativo e o opinativo. Para tal, no que concerne à distribuição dos gêneros midiáticos e sua abordagem em sala de aula, aqui, por fins didáticos, para distinguir esses tipos de textos serão utilizados os termos *fato*, a fim de referir-se aos que tiverem um teor mais factual, informativo; e *opinião* para os textos cujo juízo de valor do jornalista estiver inserido explicitamente. Isto é, tecnicamente será seguida a teoria sugerida de Chaparro (1998) - relato e comentário - para referir-se às características dos gêneros jornalísticos; e os de Melo (1985) - informativo e opinativo - para tratamento destes gêneros em sala de aula.

É importante frisar que, considerando leitores ainda não proficientes, como alunos do 9º ano, esses eixos podem confundir-se e, por isso, não consigam distinguir um fato de uma opinião em um dado texto jornalístico. Isso se dá porque textos como a notícia, por exemplo, em que predomina a estrutura narrativa, também há momentos de interferência do jornalista e imersão de seu juízo de valor.

Sabe-se que essa estratégia não é meramente por acaso, uma vez que esses gêneros têm grande influência sobre os pontos de vista de seus leitores, dado seu caráter geralmente manipulador. E é exatamente por isso que é importante fazer com que o aluno consiga entender e distinguir o que é visto como uma simples informação – que vamos chamar, aqui, de fato – do que pode ser interpretado como opinião nos textos midiáticos. Além disso, é fundamental levar em conta que a definição de fato e opinião que tomamos como base aqui é a postulada por Penteadó (2012):

Fato é acontecimento; é coisa ou ação feita. Opinião é modo de ver, é conjuntura; é, conforme Platão, “qualquer tópico de controvérsia”. O menino caiu da bicicleta. É um fato. Aconteceu. Vimos. Ele caiu diante de nossos olhos. O menino não estava acostumado a cair de bicicleta e por isso caiu. É

uma opinião. Conjeturamos. O fato é um só: o menino caiu da bicicleta. As opiniões podem ser muitas: - Caiu porque não estava acostumado a andar; - Caiu porque ficou com medo de um automóvel que em sentido contrário (...) (PENTEADO, 2012, p. 189)

Quanto aos textos midiáticos escolhidos para explorar essas características, optou-se pelo editorial, pelo artigo de opinião, pela crônica jornalística e pela notícia. Essa escolha justifica-se pelo fato de o editorial e de o artigo de opinião, por exemplo, serem explicitamente textos argumentativos de forma a apresentar muitos trechos opinativos. Já a crônica jornalística e a notícia flutuam entre o relato e a argumentação, sendo essa última mais tipicamente narrativa. A seguir comentamos, de forma bem resumida, um pouco de cada gênero que vamos abordar neste trabalho, a fim de ilustrar um pouco suas principais características em um contexto geral.

A) O editorial

O editorial é um gênero jornalístico de teor argumentativo, cuja finalidade é explicitar o ponto de vista do jornal ou revista acerca de um tema polêmico – fatos atuais – publicado anteriormente. Não há assinatura do redator, já que é redigido em conjunto com parte da equipe do veículo jornalístico.

Esse tipo de texto busca apresentar, por meio da persuasão e, geralmente, de uma linguagem simples “os valores que o veículo defende, uma vez que expressa a opinião do grupo que o dirige” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 59).

De acordo com Köche et al (2012), o editorial estrutura-se em:

- a) Título: antecipa e sintetiza o assunto a ser discutido;
- b) Situação-problema: contextualiza o tema polêmico e recente o qual será discutido pela equipe do jornal;
- c) Discussão: apresentação dos argumentos que irão sustentar o ponto de vista defendido;
- d) Solução-avaliação: pode reafirmar o ponto de defendido, sugerir soluções e / ou sintetizar o que foi discutido no decorrer do texto.

B) A notícia

A notícia é um gênero comum no cotidiano, uma vez que é veiculada em diversos meios de comunicação, como o jornal, a revista, a TV, o rádio, a internet. A sua definição, segundo Bonini (2014), é bastante questionável e varia de autor para autor, todavia podemos entendê-la como um relato de fatos atuais.

De acordo com Van Dijk (1998), a palavra notícia tem relação com novo, recente, ou seja, para ser noticiado, o fato necessariamente precisa ser recente, atual. O fator relevância também é importante, contudo o assunto a ser noticiado será relevante de acordo com os objetivos do meio em que será veiculado ou do público alvo, sendo, dessa forma, um aspecto subjetivo.

Quanto à estrutura, geralmente obedece ao que é conhecido no meio jornalístico como pirâmide invertida, isto é, inicia-se com o fato principal, para posteriormente apresentar maiores detalhes. Sendo assim, organizam-se em:

- a) Título – anuncia o fato relatado;
- b) Subtítulo – complementa o título, incluindo mais informações;
- c) Lead (primeiro parágrafo e consta um resumo com os dados principais do fato relatado) – responde a perguntas básicas que norteiam a notícia: “quem?”, “o quê?”, “quando?”, “onde?”, “como?” e “por quê?”;
- d) Corpo do texto – apresenta de forma mais minuciosa o que está exposto no lead

No entanto, isso não é algo fixo, já que se pode selecionar o modo de estruturação da notícia, dependendo de qual parte do fato o veículo informativo entender como mais importante para seu público alvo. Lage (1987) afirma haver três fases no processo de escrita da notícia: a seleção, que seleciona os dados relevantes do fato; a ordenação, em que ordena-se os eventos conforme o que julga-se significativo para o público alvo; e a nomeação, momento em que o jornalista pode escolher as palavras que poderá usar, denotando, assim, sua visão acerca dos acontecimentos.

Na notícia costuma-se utilizar a 3ª pessoa do discurso, o que imprime a ela a característica de gênero neutro, que emprega sempre a objetividade. No entanto, sabe-se que a própria escolha de ordenação do relato e a escolha dos vocábulos usados já transmite certa imparcialidade diante dos fatos.

C) O artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero jornalístico cujo articulista – autor e, normalmente, autoridade no assunto – emite sua opinião a respeito de um tema atual e polêmico. É um texto que se preocupa mais com a persuasão, do que com os acontecimentos em si. Convencer o leitor do seu ponto de vista, é o principal propósito deste gênero textual. Os temas podem ser de teor econômico, social, cultural ou político dos quais é feita uma análise crítica e avaliativa, por meio de argumentos, exemplos e visões de outras vozes também autoridades no assunto.

Ao contrário da notícia, é um gênero claramente repleto de enunciados subjetivos, uma vez que o autor explicita seu ponto de vista e o defende a todo momento ao decorrer do texto. Sua organização estrutural, segundo Köche et al (2012), se dá, geralmente da seguinte forma: apresentação da situação-problema; discussão em si, em que o articulista expõe seus argumentos, apresenta exemplos reais, etc.; e, por fim, a solução-avaliação, que diz a respeito ao encerramento do texto, podendo ser uma reafirmação da tese defendida ou uma avaliação do tema discutido.

D) A crônica jornalística

De acordo com Moisés (2004), a origem do vocábulo crônica deriva do latim – *chronica*, narração – e do grego – *khronós*, tempo – e significava narrar cronologicamente os fatos. Ao longo do tempo mudou-se seu sentido inicial, quando surgiu na França, no final do século XVIII e início do XIX, com características literárias, narrando acontecimentos históricos. Manifestou-se, no Brasil, com o Romantismo e o advento da imprensa e era denominada, na época, de *folhetim*, considerado um gênero tipicamente brasileiro – transitando entre o literário e o jornalístico; o real e o imaginário – e um dos mais antigos da história.

Segundo Melo (2003), as crônicas atuais caracterizam-se mais como um gênero jornalístico. Para o autor, duas características definem as crônicas modernas: fidelidade aos temas cotidianos e crítica social, geralmente numa linguagem comum, em tom de uma conversa mais informal.

De acordo com Francischini (2009, p. 191), o propósito comunicativo da crônica é “produzir uma reflexão a partir de uma perspectiva pessoal do cronista, atendo-se a um tema e / ou fato do cotidiano. A autora ainda identifica três tipos de crônicas: as que refletem sobre um tema, as que refletem sobre um fato e as que mesclam as duas formas. No primeiro caso a

estrutura da crônica é composta de quatro passos: 1) identificar a crônica; 2) apresentar o tema; 3) desenvolver o tema; 4) fechar a crônica; na segunda situação também há quatro movimentos de produção da crônica: 1) identificar a crônica; 2) narrar a história; 3) refletir a respeito da história; 4) fechar a crônica. E, por fim, a última categoria, que mescla as duas formas, não apresenta uma forma fixa organizacional, isso se deve, possivelmente, pela liberdade de escrita característica do gênero crônica.

Quanto à tipologia textual da crônica, a maioria dos autores estipula que sejam de base argumentativa, pelo fato de promoverem uma reflexão sobre dado tema / fato, impondo aí uma visão subjetiva do cronista. Bonini (2003), ao dividir os gêneros conforme a função que possuem no jornal, inclui a crônica jornalística no grupo dos gêneros periféricos que ele define como os que têm um objetivo social no jornal, mas que estão nele para divertir, educar, dentre outros. Logo, situam-se, em geral, nas sessões voltadas ao lazer, à distração, onde os gêneros tem maior liberdade de criação.

Geralmente é um texto curto e breve, com uma linguagem intimista, comum e espontânea próxima do público-leitor. Esse tipo de texto, em muitas das vezes utiliza uma linguagem irônica e / ou humorística, em que o cronista é como se fosse um amigo íntimo com quem o leitor conversa e compartilha opiniões, troca experiências do dia a dia.

Enfim, a apresentação dos gêneros feitos neste capítulo serve apenas para nos situarmos do que é essencial saber a respeito de cada um deles. Além disso, fazer entender a relação desses gêneros jornalísticos, que serão focados neste trabalho, com o que entendemos como fato e opinião. Através dessas informações destes gêneros e toda fundamentação teórica que os envolve, percebemos o quanto todos eles, inclusive a notícia, esbarram a todo o momento com fragmentos tanto factuais, como opinativos, o que justifica a dificuldade em agrupá-los se levarmos em conta essas características.

Ademais, diferenciar esses conceitos, fato e opinião, nos textos midiáticos, atende, inclusive, ao ensino de um dos descritores que compõem a matriz de referência de Língua Portuguesa, o D14. Esse descritor “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, no que tange ao 9º ano – série / público alvo a que vamos nos atentar –, faz parte da primeira competência da matriz que corresponde aos procedimentos de leitura.

No capítulo a seguir, trataremos da noção de modalidade, recurso bastante explorado em textos jornalísticos e que demonstram o grau de comprometimento do autor com o texto. Elementos linguísticos, esses, importantes para conseguir perceber opinião em muitos fragmentos presentes nesses tipos de textos. Dessa forma, veremos de forma detalhada, os

tipos de modalização, os sentidos que expressam na superfície textual e os recursos linguísticos que cumprem esse papel, para que se possa ter uma noção da relevância do tratamento desse tema, para sanar determinadas dificuldades de leitura apresentadas pelos discentes não somente nas provas externas, como também tentar torná-los leitores proficientes em qualquer tipo de texto presente no seu cotidiano dentro e fora de sala de aula.

2.2. Os modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião nos textos midiáticos

Como visto anteriormente, o ensino de Português na escola geralmente privilegiou a abordagem da metalinguagem, ou seja, limitou-se a aprendizado de terminologias e imposição das regras da língua, trabalhando raramente com o texto e, quando o fazia, geralmente desprovido de contexto, utilizando-o como mero pretexto, o que decorria numa aprendizagem não significativa para o aluno. Por conta disso, muitos ainda veem a aula de Língua Portuguesa como árdua e arbitrária, tornando a aprendizagem desmotivadora.

Com a elaboração dos PCN e as mudanças no ensino, priorizando o texto como papel fundamental na aprendizagem da língua, iniciaram-se também discussões acerca do papel da gramática e sua importância nas aulas de Português. Logicamente, não se deve parar de ensinar a gramática na escola, uma vez que sua aprendizagem é fundamental para se entender aspectos da língua. No entanto, vale a reflexão do que, do por que e de como ensiná-la. Segundo os PCN (1998),

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. [...] O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar [...] corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (PCN, 1998, p. 28-29)

Ora, se é fundamental ensinar leitura e produção de textos na escola, trabalha-se a gramática para esse fim, uma vez que não tem como entender língua sem compreender sua

estrutura. Não estamos falando em usar o texto como pretexto, mas ensinar a gramática a favor do texto, em sua função, mostrando a funcionalidade que termos gramaticais assumem na diversidade textual. Resumindo, é trabalhar os elementos gramaticais considerando suas funções discursivas, isto é, oferecer a oportunidade ao aluno de obter conhecimento das operações linguísticas existentes na prática de compreensão leitora - entendendo seu significado diante de dado enunciado - e na produção textual. É o caso da noção dos modalizadores, cuja abordagem faremos nesse capítulo, representados na gramática pelos adjetivos, verbos, advérbios, substantivos etc.

2.2.1. Noção de modalidade e tipos de modalizadores

Há na Língua Portuguesa aspectos linguísticos “ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (KOCH, 2011, p. 133) denominados modalizadores. Segundo Koch (2015), o uso de modalizadores corresponde a uma espécie de estratégia *metadiscursiva*, isto é, recursos que “tomam por objeto o próprio modo de dizer” (KOCH, 2015, p. 118). Nelas, o enunciador comenta, avalia, imprime um juízo de valor, atenua, se posiciona em relação a um determinado discurso ou a outros discursos. As estratégias metadiscursivas classificam-se de três maneiras: as *metaformativas*⁵, as *modalizadoras* ou *metapragmáticas* e as *metaenunciativas*. Todavia, para este trabalho, apenas interessa as estratégias modalizadoras, que dizem respeito a

[...] preservar a face do locutor, por meio da introdução no texto por atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento, de engajamento do locutor com o seu dizer, o grau de certeza em relação ao dito (KOCH, 2015, p. 123)

A noção de modalidade, a priori, foi designada às expressões que remetiam à ideia de *possível*, *real* e *necessário*, sendo que o *real* seria considerado como modalidade zero, ou

⁵ Koch (2015) postula a existência de três tipos de estratégias *metadiscursivas*: as *metaformativas* centrada no texto em si, em sua estrutura, no seu código, etc.; as *metaenunciativas*, que tomam como objeto a própria enunciação; e, por fim, as *modalizadoras* ou *pragmáticas* que objetivam indicar o grau de adesão ou comprometimento do locutor com o que está sendo dito.

seja, sem expressar qualquer juízo de valor do autor do enunciado. Castilho et al (2014) define modalização como

[...] uma avaliação sobre o *dictum* (sujeito + predicado) da sentença e ocorre à medida que o falante assume diferentes graus de comprometimento com o valor de verdade desse *dictum*, ou expressa a seu respeito uma atitude ou reação psicológica. (ILARI, 2014, p. 284)

Em conformidade com o que foi exposto no capítulo anterior, será abordada neste trabalho, a distinção entre fato e opinião em textos jornalísticos, e a modalização tem um papel essencial nesses tipos de texto. Destarte, textos midiáticos, como o artigo de opinião, a crônica jornalística, o editorial e, até mesmo, a notícia, não são destituídos de modalidade. Pelo contrário, o jornalista, o cronista ou o articulista expõem sua opinião, sendo de forma explícita ou não. Ocorre que há enunciados mais modalizados que outros. Dessa forma, frases do tipo “Ele falou mal de você” é menos modal que “É possível que ele tenha falado mal de você” que é menos modal que “É necessário que ele fale mal de você”. Segundo Ducrot (1993, apud Neves, 2013)

O aspecto não modal dos enunciados viria da descrição das coisas, das informações a propósito delas, da informação objetiva, e os aspectos modais seriam relativos às tomadas de posição, às atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso. (DUCROT, apud NEVES 2013, p. 153)

Ainda dentro desta discussão, alguns pesquisadores, citados por Neves (2013), veem o modo indicativo com modalidade zero, como, por exemplo, na frase “**Está** quente”. No entanto, alguns estudiosos acreditam não haver expressões puramente modais, pois consideram sem modalidade apenas as assertivas conhecidas como verdades absolutas, como “A Terra **gira** em torno do Sol”. Portanto, se considerarmos esse raciocínio, (1988), não existem enunciados não modalizados e cada tipo de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa, optativa e imperativa) reflete uma opinião distinta, o que resulta em diferentes modalidades.

De acordo com Aristóteles, no seu quadrado lógico, os enunciados nem sempre são verdadeiros, podendo ser “*necessariamente* verdadeiros ou *possivelmente* verdadeiros”, mudando o sentido das proposições. Esse quadrado lógico aristotélico recebeu muitas críticas, principalmente pelo pesquisador Blanché (1969), citado por Koch (2011), o qual - baseado na ideia de que na verdade não seriam quatro modalidades (conforme supõe o quadrado lógico aristotélico), mas sim três - criou o hexágono lógico.

Neste hexágono lógico de Blanché (1969), os vértices superiores eram referentes às modalidades que representavam o discurso autoritário (necessidade, certeza, normas), de forma que o autor tem intenção de impor ao interlocutor seus argumentos, suas opiniões. Já os modalizadores do vértice inferior reproduzem a ideia da indeterminação e do livre arbítrio, em que o locutor deste tipo de enunciado não impõe – ou, talvez, finja impor – suas ideias, é o caso do *eu acho*, *eu creio*, *é possível*, etc.

Entende-se, porém, que a modalidade (ou tipo frasal) inicia-se nas diferentes formas de interação social, ou seja, os modalizadores são usados na interação para explicitar o ponto de vista do locutor. Neves (2013) considera cinco tipos de modalizadores, os quais classifica como *aléticos*, *epistêmicos*, *deônticos*, *bulomaicos* e *disposicionais*. Em contrapartida, Ilari & Basso (2014) reconhecem apenas os dialéticos, os deônticos e os epistêmicos como formas de modalidades.

Os modalizadores aléticos, também denominados ontológicos ou aristotélicos, estão relacionados à verdade lógica, isto é, “está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições” (NEVES, 2013, p. 159). Esta modalidade faz parte de um quadrado lógico aristotélico que correspondia às proposições contraditórias, o necessário e o contingente, o possível e o impossível cuja “noção de verdade [...] deixa de ser absoluta para ser necessária ou possível” (KOCH, 2011, p. 154). Esse tipo de modalização lógica, embora integralmente comprometida com fatos verídicos, não é matéria prioritária de estudos, por não apresentarem ocorrências reais na língua.

Já na visão de Ilari & Basso (2014), a modalização alética também possui esse compromisso com o real, todavia o grau de verdade e falsidade das proposições podem ser verificadas conforme “um contexto previamente conhecido dos interlocutores”, diferindo dos estudos lógicos apresentados em Neves (2013). Por conta dessa nova perspectiva acerca da modalização alética, os autores optaram em chamá-la de modalidade factual. Por exemplo, o trecho, abaixo adaptado de Ilari & Basso (2014, p. 204):

(1) *Uma peça infantil deve ser apresentada a um público infantil*

A expressão *deve ser* modaliza um enunciado verdadeiro do ponto de vista do contexto de que obviamente se a peça é infantil, o principal público alvo são as crianças. Este tipo de modalidade, se considerar o dual discutido no presente trabalho – fato X opinião –, aproxima-se bastante das sentenças que entendemos como fato nos textos midiáticos.

A modalização deôntica diz respeito às obrigações e às permissões, estando “condicionada por traços lexicais específicos ligados ao falante ([+controle]) e, de outro lado, implica que o ouvinte aceite o valor de verdade do enunciado para executá-lo” (NEVES, 2013, p. 160). Isso significa que essa modalidade, conforme Koch (2011), refere-se ao eixo da norma e da conduta, isto é, tudo aquilo que se deve fazer, o obrigatório. Para Ilari & Basso (2014) afirmam que a modalização deôntica está no nível das informações que tratam de permissões, proibições e obrigações. As locuções *ter de*, *ter que*, os advérbios *necessariamente*, *obrigatoriamente* e as expressões *é necessário*, *é obrigatório* são exemplos de modalizadores deônticos:

(2) *É obrigatória* sua presença na reunião de hoje à tarde.

(3) Toda discussão *tem de* implicar em confusão.

A modalidade bulomaica⁶ ou volitiva refere-se à necessidade e à possibilidade relativas aos desejos do falante. A disposicional ou habilitativa corresponde à disposição, habilitação ou capacitação, muito próxima a uma possibilidade deôntica:

(4) O prêmio dessa loteria *deve ser* meu. (Modalidade bulomaica)

(5) O aluno *deve ter* uma boa nota, caso contrário será reprovado. (Modalidade deôntica)

Castilho et al (2014) também reconhece outro tipo de modalidade: as *atitudinais* ou *pragmáticas*, também classificadas por Neves (2011) e Koch (2015) como modalizadores

⁶ Não serão apresentados muitos detalhes em relação às modalidades bulomaica e disposicional por não serem muito abordadas pelos estudiosos, além de confundirem-se com a modalidade deôntica.

afetivos. Esse tipo de modalidade revela as “reações psicológicas” do falante em relação ao *dictum* e “exemplificam a função emotiva da linguagem” (ATALIBA, 2014, p. 363). São classificadas em atitudinais subjetivas que destacam os sentimentos despertados no falante em relação ao conteúdo da proposição; e intersubjetivas que revelam “os sentimentos do locutor diante do interlocutor” em relação ao conteúdo da sentença. Os termos destacados a seguir ilustram alguns exemplos desse tipo de modalidade:

(6) Infelizmente não passei na prova.

(7) É lamentável que ele tenha agido assim.

Em suma, muitas foram as discussões acerca das classificações de modalidades. Alguns estudiosos, inclusive, sugeriram outros tipos de modalidade e suprimiram outras, entretanto, levando em conta a noção do quadrado lógico, a atenção de pesquisas voltou-se apenas para as modalidades aléticas, deônticas e epistêmicas, sendo a primeira não muito voltada para os estudos linguísticos, resumindo-se o foco das pesquisas somente aos outros dois tipos. Também tem sido bastante abordados os estudos acerca da modalidade pragmática, como se vê em Neves (2011), Ataliba (2014) e Ilari (2014)

No que concerne às formas de expressão dos modalizadores, Neves (1996) faz um levantamento dos recursos linguísticos que assumem o papel de modalizar os enunciados, conforme quadro abaixo:

<p style="text-align: center;">Verbo</p>	<p>a) Auxiliar (modal): Esse lugar <i>deve ser</i> bonito.</p> <p>b) Verbo de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber: O vereador do município do interior <i>pode e deve</i> ser denunciado pelo esquema de corrupção o qual participou.</p>
<p>Advérbio (associado ou não a um verbo modal)</p>	<p><i>Provavelmente</i> falavam mal de alguém.</p>

Adjetivo (em posição predicativa)	<i>É impossível</i> que ela ganhe o concurso de redação da escola.
Substantivo	Tenho a <i>impressão</i> que esse governo é corrupto.
Categorias gramaticais (tempo/aspecto/mo) do verbo	Possivelmente <i>tenha sido</i> corrompido antes pelo partido.
Unipessoalização ou pessoalização	<i>É preciso</i> que vocês tornem-se amigos. (unipessoalização) Eu <i>creio</i> que é importante as eleições para diretor escolar. (pessoalização)

Quadro 1: Recursos linguísticos que assumem o papel de modalizadores, baseado em Neves (1996)

Quanto à modalidade epistêmica - foco principal deste trabalho -, “refere-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas” (KOCH, 2011, p. 75), isto é, está voltada para as crenças e opiniões do falante. Ataliba (2014) classifica os modalizadores epistêmicos em *asseverativos* e *dubitativos*. Os epistêmicos asseverativos (necessidade ou certeza) avaliam o valor de verdade de uma proposição, afirmando-a ou negando-a de maneira asseverativa, enquanto os epistêmicos dubitativos (possibilidade ou dúvida) expressam a dúvida do falante em relação à sentença. O autor afirma, ainda, que ao utilizar os modalizadores epistêmicos asseverativos, o falante demonstra um “alto grau de adesão” ao que está sendo dito, ocorrendo o oposto com os dubitativos, cujo conteúdo proposicional é dado como algo hipotético, dependente de uma confirmação, havendo, dessa forma, uma “baixa adesão” do falante nesse tipo de proposição.

Segundo frisa Tolonen (1992, apud Neves, 2013) os modalizadores epistêmicos em classificam-se em três grupos: elementos verbais de modalidade, elementos lexicais de modalidade e outros marcadores de modalidade. No primeiro caso, estão os verbos, no

segundo, encontram-se os substantivos, adjetivos e advérbios e nos demais casos, encaixam-se os pronomes elípticos, a pessoalização, a voz passiva, os elípticos e a estrutura discursiva. Observemos, a seguir, um quadro, para fins de ilustração, composto de alguns modalizadores epistêmicos, baseado em Ataliba (2014) e Ilari (2014):

MODALIZADORES EPISTÊMICOS	
Recursos linguísticos	Exemplos
Verbo	Asseverativos: <i>saber, dizer, declarar, negar, afirmar, dizer.</i>
	Dubitativos: <i>achar, julgar, parecer, considerar, supor, pode ser</i>
Adjetivo	Asseverativos: <i>certo, correto, verdade, claro, óbvio, lógico, exato, evidente.</i>
	Dubitativos: <i>provável, possível, aparente, suposto.</i>
Advérbio	Asseverativos: <i>realmente, evidentemente, obviamente, logicamente, seguramente, certamente, verdadeiramente, fatalmente, absolutamente, incontestavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente, sem dúvida, de jeito nenhum, de maneira nenhuma, exatamente.</i>
	Dubitativos: <i>talvez, possivelmente, provavelmente, eventualmente, aparentemente, supostamente, duvidosamente.</i>
Substantivo	Asseverativos: <i>certeza</i>
	Dubitativos: <i>suposto, impressão, possibilidade, probabilidade</i>

Quadro 2: Recursos linguísticos que assumem o papel de modalizadores epistêmicos, baseado em ATALIBA (2014) e ILARI (2014)

Vale ressaltar, que a definição da modalidade, em alguns casos, depende claramente do contexto, pois não há como classificar os modalizadores como deônticos, aléticos ou

epistêmicos sem uma contextualização adequada. É o que acontece com o verbo poder em frases do tipo:

(8) *Pode* fazer isso pela nossa família?

(9) Essa menina não *pode* continuar com essas atitudes!

Nota-se, a partir destes exemplos, que não há como atribuir ao verbo a noção de modalidade, uma vez que é o mesmo verbo em ambas as situações, porém com graus diferentes: Todavia, há certos casos cujo tipo de modalidade imposta ao enunciado é explícito. Um exemplo são os enunciados interrogativos, que em geral abarcam modalizadores deônticos, enquanto em textos narrativos e argumentativos prevalecem os epistêmicos. Outro exemplo refere-se ao fato de expressões com verbos em terceira pessoa os quais tendem a apresentar maiores casos de modalidades epistêmicas e deônticas; já os enunciados em primeira pessoa traduzem mais sentidos deônticos. No entanto, os verbos epistêmicos de opinião, geralmente costumam ser expressos em primeira pessoa, como em:

(10) *Acredito* ser importante as eleições para o grêmio estudantil.

Para tanto, deve-se levar em conta o contexto em que está sendo usado o modalizador e atentar-se para a intenção do autor ao utilizá-lo. Sendo assim, é importante ter em mente que, para além do ensino funcional dos elementos gramaticais na superfície textual, precisa-se considerar também o propósito da escolha de certos termos, que uma vez incluídos no texto, funcionam como pistas formais.

Logo, é importante ter consciência que a atividade de leitura pressupõe a interação leitor-autor, de forma que o primeiro, através das pistas formais incluídas no texto, formule hipóteses, teste predições, as confirme ou refute para se chegar, enfim, à compreensão em si. Ou seja, essas pistas formais auxiliam na compreensão total do texto, sendo papel do leitor tentar decifrá-las.

Os modalizadores epistêmicos, ao serem incluídos no texto, além de servirem como pistas formais, marcam uma certa autoria, uma vez que manifestam as atitudes e intenções do enunciador num dado enunciado, ademais permite ao autor de determinada proposição marcar certa distância acerca do que está sendo comentado, bem como seu grau de engajamento com relação ao que está sendo dito. Sendo assim,

A percepção dessas marcas de autoria, conforme Kleiman (2013) impulsiona uma leitura crítica por parte do leitor, que deverá não somente criar pistas e estar ciente das intenções do autor, como posicionar-se criticamente diante de determinado ponto de vista. Um posicionamento crítico por parte do leitor pode fazê-lo notar, por exemplo, que o uso de modalizadores, em certos casos, também evidencia o caráter tendencioso de determinados tipos de texto, como é o caso de certos gêneros jornalísticos.

Por fim, vale lembrar, que no ensino de Língua Portuguesa, o fundamental é tornar os alunos proficientes no uso da língua, isto é, “formar um usuário competente da língua”, conforme define Travaglia (2013, p. 53). Sendo assim, embora saibamos que a análise de determinados termos da língua e sua função seja útil para os especialistas da língua, para o alunado, basta que saibam usar a língua em situações diversas, produzir textos coerentes e perceber os efeitos de sentido causados por determinados elementos da língua nos textos.

A próxima seção discutirá os conceitos acerca da metacognição e das estratégias metacognitivas, como um caminho que se acredita ser mais eficaz de ensino de Língua Portuguesa. A seção abordará a relevância da aplicação de estratégias de leitura a fim de uma compreensão leitora mais eficaz.

2.3. Metacognição e ensino de leitura

Entendemos que a leitura é um processo dinâmico de construção de sentidos. É necessário um leitor que entenda as diferentes habilidades envolvidas nesse processo e, a partir daí, utiliza-as de forma reflexiva. Um bom leitor deve saber que um texto não traz significado por si só, mas que o sentido se constrói na interação entre o leitor e o texto. (MANSUR & PACHECO, 2016, p. 5)

Qualquer tarefa que envolva leitura em sala de aula sempre é vista como árdua e tortuosa pelo aluno. Isso, provavelmente, se dá pela forma como a escola impõe o exercício da leitura, valorizando apenas o processo de decodificação, não explorando o que há além das palavras que compõem a superfície do texto. Não significa que saber decodificar não faça parte do processo de leitura, porém não se encerra somente aí.

É importante que o professor tenha em mente que leitura não deveria ser uma imposição, mas algo prazeroso para o leitor. Algo que leve em conta as experiências prévias do leitor, bem como que seu conhecimento acerca do código linguístico. É necessário ensinar

a esse leitor a ter consciência dos caminhos que precisa levar para enfim chegar ao entendimento do texto.

Para tanto, através das teorias da metacognição, será apresentada uma proposta de estímulo ao leitor que considere os conhecimentos prévios dos alunos, assim como seus objetivos em relação à leitura. Esses objetivos são fundamentais para se promover uma leitura realmente interativa, pois quando se lê, se faz para um determinado fim. Sendo assim, é necessária a utilização de certos métodos a que aqui denominaremos de estratégias metacognitivas, que entendem a leitura como um processo de delimitação de objetivos e formulação de hipóteses para se chegar ao controle de sua compreensão do todo textual.

2.3.1. Metacognição: conceito

Diversas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa têm sugerido teorias distintas para uma aprendizagem mais significativa. Dentre esses estudos relacionados ao ensino, surge a metacognição – um dos objetos de pesquisa da Psicologia Cognitiva – que corresponde à consciência que o ser humano tem do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Sabe-se que durante nossas vidas, ao decorrer do tempo, passamos a ter consciência dos nossos pensamentos e conhecimentos, além de podermos monitorá-los e adequá-los conforme a exigência de cada situação. Segundo Jou & Sperb (2006, p.177), a “compreensão que as pessoas têm do seu próprio processo cognitivo” denomina-se metacognição. Então saber a melhor maneira de estudar para uma prova, como resolver dado problema, ter consciência se está compreendendo ou não um texto e caso não esteja, selecionar a melhor forma de tentar resolver essa dificuldade são exemplos de metacognição.

Portanto, a metacognição corresponde ao processo de aprender a aprender, ou seja, quando o indivíduo passa a ter consciência dos métodos que o levam à aprendizagem e os utiliza. Dessa forma, esses métodos levam em conta os objetivos e conhecimentos adquiridos ao longo da vida do aprendiz. Segundo Ribeiro (2003), a metacognição é

[...] o *conhecimento sobre o conhecimento* (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e *controle ou autorregulação* (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário [...]) (RIBEIRO, 2003, p. 110)

Os estudos metacognitivos são recentes na área da linguística, no entanto, começaram a surgir na Psicologia Cognitiva desde a década de 70 com o precursor John H. Flavell, e intensificou-se nas décadas seguintes. Inicialmente, seus trabalhos abordavam questões sobre a metamemória (conhecimento e estratégia de memória) da criança. A partir desses estudos, Flavell (1976) iniciou sua pesquisa acerca da metacognição, “relacionando-a à linguagem, à comunicação, à percepção, à atenção, à compreensão e à solução de problemas” (Portilho & Dreher, 2012, p. 183). Com isso, percebeu-se a relevância das estratégias metacognitivas como métodos eficazes para a aprendizagem escolar, uma vez que o aluno, ao ter consciência do que conhece e do que não conhece, passa a definir que estratégias irá utilizar para uma melhora no aprendizado.

Citados por Ribeiro (2003), Valente, Salerna, Morais & Cruz (1989) demonstraram que

[...] a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de “aprender a aprender”. (RIBEIRO, 2003, p. 110)

A metacognição, portanto, na perspectiva do ensino, volta-se para que o aluno tenha consciência do que já conhece (conhecimentos prévios) e de como organizá-los para executar determinada tarefa, além de autorregulá-las de forma que saiba como avaliar e corrigir, caso necessário. Flavell (1979) propôs quatro aspectos, ligados entre si, que compõem uma espécie de modelo global de regulação cognitiva para a aprendizagem: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos e as ações, conforme esquema abaixo:

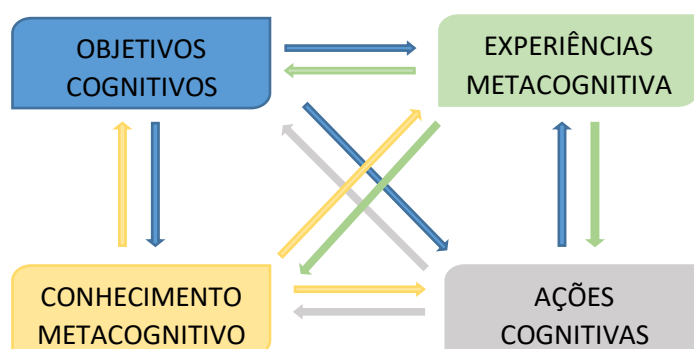


Figura 3: Modelo de metacognição de Flavell (1979; 1987), adaptado por Jou & Sperb (2006, p. 181)

O conhecimento metacognitivo corresponde ao entendimento que o indivíduo tem de si próprio e como o mesmo interfere no resultado de seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Flavell (1987), o conhecimento metacognitivo pode ser subdividido em três variáveis:

- a) Variável de *pessoa*: refere-se ao conhecimento que o indivíduo possui acerca do seu próprio conhecimento (intraindividual), do conhecimento em relação ao outro (interindividual) e do conhecimento acerca da cognição humana (universal);
- b) Variável de *tarefa*: conhecimento que o indivíduo carrega consigo para lidar com as informações.
- c) Variável de *estratégia*: conhecimento acerca das estratégias cognitivas - resultados de uma tarefa - e das estratégias metacognitivas - eficácia desses resultados.

As experiências metacognitivas dizem respeito à conscientização das dificuldades ou a falta de compreensão que o aprendiz apresenta diante de determinada tarefa, sendo através dela que ele consegue avaliar seu nível de conhecimento cognitivo e criar formas de superar essas barreiras. Flavell (1987) exemplifica as experiências metacognitivas como “ter o sentimento de que não se este entendendo o que foi lido, ou sentir a conhecida sensação de que uma palavra está na ponta língua ou ter o sentimento de que se sabe algo” (JOU & SPERB, 2006, p. 179).

Os objetivos, por sua vez, “impulsionam e mantêm o empreendimento cognitivo e podem ser impostos pelo professor ou selecionados pelo próprio aprendiz” (RIBEIRO, 2003, p. 112), de forma implícita ou explícita. E, por fim, as ações dizem respeito às estratégias criadas para “potencializar e avaliar a progresso cognitivo” (RIBEIRO, 2003, p. 112). As ações podem apresentar-se de duas maneiras: como *estratégias metacognitivas* e como *estratégias cognitivas*. Segundo Ribeiro,

[...] se forem utilizadas a serviço do progresso da monitorização, ou seja, sempre que está em causa a avaliação das situação, as *ações* podem ser entendidas como *estratégias metacognitivas*, produzindo experiências metacognitivas e resultados cognitivos. Porém se forem utilizadas para produzir progresso cognitivo, ou seja, quando a finalidade é atingir o objetivo cognitivo, podem ser entendidas como *estratégias cognitivas*, produzindo igualmente experiências metacognitivas e resultados cognitivos [...] (RIBEIRO, 2003, p. 112)

Muito se confunde acerca da definição de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. O importante a se saber é que são relações interdependentes, visto que uma age sobre a outra. De acordo com Flavell (1976), as estratégias metacognitivas servem para monitorar, avaliar as estratégias cognitivas, ou seja, monitorar a aprendizagem, o nível a que se chegou e, caso seja necessário, a mudança de estratégias. O mesmo ressalta Brown (1987), que na sua concepção, a metacognição tem relação com o conhecimento das próprias estratégias cognitivas utilizadas para a realização de determinada tarefa, bem como à regulação (planejamento, verificação, monitorização, revisão e avaliação) deste conhecimento cognitivo.

Kleiman (2013) também vai reconhecer que esses dois métodos levam à aprendizagem. Conforme sua visão, as estratégias metacognitivas seriam as formas de realização de uma tarefa sobre as quais temos controle consciente e que são regidas por um determinado objetivo, logo saberemos explicar, por exemplo, o propósito que temos com certa atividade e como iremos realizá-la. Já as estratégias cognitivas seriam as ações inconscientes do leitor em relação a certa tarefa, por exemplo, perceber quando uma frase não está estruturalmente organizada conforme as regras que regem a organização frasal na Língua Portuguesa ou reconhecer uma palavra no texto. Isso se deve ao fato de as estratégias cognitivas terem relação com o conhecimento inato que temos acerca das regras gramaticais que carregamos conosco, bem como o reconhecimento do vocabulário que compõe a nossa língua.

Blakey e Spence (2000) afirmam que para uma aprendizagem eficiente é necessária a utilização de três estratégias metacognitivas básicas: 1) relacionar as informações novas às existentes; 2) relacionar as estratégias de pensamento a um propósito; 3) planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento). Logo, dentro dessa perspectiva, para uma aprendizagem eficiente é necessário o caráter consciente dos processos de planejamento, de controle e de reflexão o que significa a utilização de estratégias metacognitivas durante todo o processo de aprendizagem.

Portillo e Dreher (2012), por sua vez organizam as estratégias metacognitivas em três formas: a *consciência*, o *controle* ou *autorregulação* e a *autopoiese*. A consciência diz respeito ao conhecimento prévio, isto é, as competências necessárias que o indivíduo traz consigo para a realização de dada tarefa. A estratégia metacognitiva de controle ou

autorregulação corresponde à habilidade de avaliar e consertar falhas em relação à compreensão de determinada tarefa, subdividindo-se nas subestratégias de planejamento, regulação e avaliação. Já a *autopoiese* significa a tomada a consciência acerca da compreensão da tarefa, sua regulação e o que se deve alterar ou não em relação a essa aprendizagem.

Ainda segundo as autoras Portilho e Dreher (2012), a estratégia de controle exige uma reflexão constante nas ações do indivíduo durante a tarefa, ou seja, estar sempre atento que, durante toda a atividade, deverá planejar-se, regular-se e avaliar-se. O planejamento é o momento da organização para se realizar dada tarefa, por exemplo, a escolha de objetivos, a seleção das estratégias, a previsão das etapas, o tempo gasto, etc. A regulação ou supervisão consiste nas intervenções feitas durante a tarefa, de forma a ter um controle do processo realizado em prol do objetivo estipulado. E, por último, a avaliação corresponde à “vigilância daquilo que se faz para a verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguidas, dos resultados obtidos” (PORTILHO & DREHER, 2012, p. 187).

Assim, Carrasco (2004) resume o que considera estratégias metacognitivas:

- saber avaliar seu próprio processo cognitivo;
- saber selecionar a estratégia adequada para solucionar determinado problema;
- saber dirigir, focar a atenção a um problema;
- saber decidir quando interromper a atividade diante de um problema mais difícil;
- saber determinar a compreensão sobre do que está sendo lido ou escutado;
- saber transferir os princípios ou estratégias de uma situação para outra;
- saber determinar se as metas e objetivos propostos são consistentes com suas próprias capacidades;
- conhecer as demandas das tarefas;
- conhecer os meios para chegar às metas ou objetivos propostos;
- conhecer as próprias capacidades e como superar suas deficiências.

Outro aspecto a ser destacado sobre o conceito de metacognição é sua relação com a consciência por parte do aprendiz acerca dos aspectos cognitivos. Flavell (1985) e outros

pesquisadores acreditam haver, além dos aspectos conscientes, aspectos inconscientes nos controles metacognitivos. Os aspectos inconscientes, de acordo com Jacobs & Paris (1987) seriam, por exemplo, as aptidões automáticas que, na visão dos autores, não podem ser entendidas como metacognição. Ainda segundo estes autores, há três tipos de conhecimento e que ocorrem de forma gradual:

[...] 1) declarativo (consciência do que se sabe e das estratégias ao serem utilizadas); 2) executivo (conhecimento de como realizar determinada tarefa ou aplicar uma estratégia); 3) condicional (conhecimento de quando e onde usar uma estratégia particular) (RIBEIRO, 2003, p. 113)

Esses tipos de conhecimento, em relação ao desenvolvimento metacognitivo, alguns estudiosos acreditam que as crianças mais novas apresentam maiores limitações, vindo a desabrochar progressivamente e gradual conforme a maturação mental e experiências vividas por cada indivíduo, normalmente iniciando por volta dos sete anos de idade. Ou seja, o desenvolvimento metacognitivo amadurece conforme as experiências do aprendiz, de forma que quanto mais velhos se tornem, mais diversificado é o uso de estratégias metacognitivas. Quanto aos fatores que influenciam esse desenvolvimento, Ribeiro (2003) afirma que iniciam-se pelos estímulos familiares e prosseguem na fase escolar, valorizando as experiências individuais nos diferentes contextos de aprendizagem.

Ainda no que tange a essa questão acerca do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, Flavell e Wellman (1977) comentam sobre os diferentes níveis de aprendizagem, em que a criança pequena está no nível denominado por eles como principiante universal, sendo as atividades metacognitivas situadas em um nível superior. Com isso, Jou & Sperb (2006) afirmam a existência de quatro níveis do funcionamento mental na aprendizagem:

Há um primeiro nível, mais elementar, em que os conteúdos da memória organizam-se segundo regras de associação, mediante os processos básicos inatos. Nesse nível, acontece a aprendizagem dos condicionamentos e automatismos (...) No segundo nível, seriam adicionados os conhecimentos declarativos / semânticos, organizados em esquemas mediante os processos básicos da estrutura cognitiva. (...) No terceiro nível estariam as estratégias e os métodos fracos e fortes utilizados voluntária e conscientemente por meio dos processos cognitivos superiores, por exemplo, ao relacionar os conceitos e categorizá-los (...) O quarto nível, que seria o metacognitivo,

envolveria o conhecimento, a consciência e o controle dos outros níveis [...] (JOU & SPERB, 2006, p. 181)

Esses níveis, no que se refere à aprendizagem, demonstram em qual patamar de desenvolvimento metacognitivo um aprendiz se encontra. Então, há possibilidade de distinguir, por exemplo, um aluno com habilidades de aprendizagem mais eficientes daquele que apenas repete ou reproduz o que se aprende. Um exemplo visível é quando, ao estudar, o aluno consegue resumir tudo o que aprendeu por escrito, utilizando, assim uma estratégia metacognitiva; todavia, se ele apenas tenta decorar, sem relacionar à sua aprendizagem, está apenas reproduzindo, não havendo, aí, uma real comprovação de que o aprendizado foi eficaz.

No que tange à aprendizagem, chamada por Leffa (1996) de leitura compreensiva, o estudioso afirma ter observado, durante suas investigações, a utilização, por parte do aprendiz, de estratégias cognitivas e metacognitivas. Segundo ele, quatro conclusões foram tomadas ao fim da pesquisa. A primeira conclusão afirma que a atividade cognitiva resulta do desenvolvimento, isto é, a faixa etária vai influenciar no desenvolvimento cognitivo do aluno. Já a segunda diz respeito à relação mútua entre metacognição e habilidade de leitura, em que o aprendiz consegue avaliar seu nível de aprendizagem e, ao mesmo tempo, utilizar estratégias de leitura que se enquadram ao seu desenvolvimento. A terceira conclusão indica que algum programa com instruções e orientações para o monitoramento da leitura compreensiva resulta numa melhor competência leitora. E, finalmente, a quarta conclusão feita pelo autor ressalta que quanto mais difíceis forem os objetivos cognitivos, maiores serão os esforços na elaboração de estratégias metacognitivas que deem conta de uma maior compreensão do texto. Portanto, as atividades metacognitivas aumentam significativamente a capacidade de compreensão de variados textos e de sua estrutura pelos alunos, bem como o conhecimento de suas próprias capacidades cognitivas.

Todas as informações até aqui levantadas acerca do ensino pautado nas teorias metacognitivas só comprovam o quanto essa abordagem é fundamental na aprendizagem de leitura. Isso se explica pelo fato de que a capacidade de autorregulação e monitoração do aprendiz - próprias do método metacognitivo - possibilitam a criação de estratégias metacognitivas ideais para um aprendizado mais eficiente.

2.3.2. Leitura e metacognição

Como mencionado anteriormente, as atividades relacionadas à leitura apresentadas pela escola não parecem representar o ensino real de compreensão leitora, uma vez que priorizam um trabalho com a decodificação do texto. Há, ainda, o fato de que muitos acreditam que a única leitura considerada correta - no que concerne à compreensão e interpretação textual - em sala de aula, é a feita pelo professor, fazendo com que alguns alunos não valorizem certos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os PCN, a leitura

[...] é o processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos. (PCN, 1998, p. 69-70)

Essa perspectiva do ensino de leitura exposta pelos PCN tem ampla relação com a concepção cognitivista da linguagem, que embasa nossa proposta: prioriza o conhecimento prévio do aluno, uma vez que considera que não há como separar o significado linguístico do conhecimento de mundo. Além disso, ainda dentro da concepção cognitivista de ensino, o aluno é visto como participante da aquisição do [conhecimento e “deliberadamente cria no processo de cognição e, através dele, interpreta, compreende e avalia os eventos, situações e novas informações que adquire” (PALOMANES, 2012, p. 49).

Todavia, para se alcançar essa compreensão leitora, é necessário o desenvolvimento de métodos que orientem um caminho para se chegar nela, que serão chamados aqui, como comentado na sessão anterior, de estratégias metacognitivas. Para que o aluno desenvolva certas habilidades, é necessária a mediação do professor, uma vez que muitas vezes a escola não prepara esse aluno para uma leitura eficaz, pois estimula um processo mecânico de

decodificação, cujo entendimento do todo textual fica em segundo plano, isso quando é efetivado. Segundo Solé (1998), as estratégias correspondem a

[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLÉ, 1998, p. 70)

Ao lermos um texto e nos depararmos com alguma dificuldade, é comum que paremos a leitura e procuremos identificar o problema a fim de saná-lo. Essa tentativa pode se dar de diversas maneiras, visto que há uma gama de técnicas possíveis para serem utilizadas com o objetivo de superar algum percalço que haja no texto. Essas técnicas Solé (1998) denomina “estado estratégico”. Para a estudiosa, essas estratégias são organizadas em três momentos da leitura - antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura – e as estratégias utilizadas podem ser inúmeras,

Brown (1980, apud PALOMANES, 2016) enumera algumas atividades que das estratégias envolvem o ato de “aprender a ler”, como pode ser visto a seguir:

- Definição de objetivos da leitura;
- Reconhecimento de informações importantes no texto;
- Ativação da atenção diante das informações mais relevantes;
- Monitoramento da leitura para testar a compreensão;
- Constante revisão do objetivo a ser atingido;
- Utilização de estratégias que corrijam falhas na compreensão;
- Redobramento da atenção em momentos de dispersão do leitor.

Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) afirmam que para uma efetiva compreensão leitora é necessário que se leve em conta o processamento *bottom-up* (ascendente)⁷ de

⁷ Os termos ascendente e descendente utilizados por Botelho (2015) têm origem no esquema apresentado por Nelson e Narens (1990), denominado pelos autores esquema estrutural da atividade metacognitiva. Esse esquema previa que a utilização das estratégias metacognitivas de monitoramento e controle, utilizados na aprendizagem, ocorrem de forma mútua, uma vez que o pensar e as ideias formadas a partir desses pensamentos se dão ao mesmo tempo.

informação que diz respeito ao monitoramento metacognitivo e o processamento *top-down* (descendente) relativo à estratégia de controle metacognitivo. Esses processos referem-se ao que entendemos por delimitação de objetivos e construção de hipóteses, respectivamente, de forma que o aprendiz possa gerir sua própria construção de significados durante a leitura, baseado nos objetivos de leitura estipulados seja por ele, seja pelo professor. A partir do momento em que há o domínio do uso das estratégias metacognitivas, passa-se, então, a autocontrolar, a autodirecionar os métodos de leitura, logo a compreensão leitora deixa de ser algo penoso para o aprendiz.

Quando o estudante-leitor aprende a dominar essas atividades, ele está fazendo uso da autorregulação da aprendizagem, ou seja, tem consciência dos métodos e ações utilizados em prol da aprendizagem. Autorregular-se é algo inato ao ser humano, no entanto só o entendemos como metacognição quando temos consciência dessa capacidade.

No tocante à leitura, ao autorregular seu conhecimento, o leitor aprende a fazer uso de estratégias para alcançar seus objetivos estipulados durante a tarefa leitora, ou seja, aprende a desenvolver habilidades de leitura. Rosário (2004, apud SILVA, 2016) afirma que a autorregulação da aprendizagem segue o modelo denominado por ela de PLEA cujo significado é planejamento, execução e avaliação:



Figura 4: Modelo Teórico PLEA (ROSÁRIO, 2004 apud SILVA 2016)

Segundo Silva (2016), nesse modelo apresentado por Rosário (2004), o estudante passa a autorregular seu próprio processo de aquisição de conhecimento, estipulando objetivos, estabelecendo estratégias de aprendizagem e verificando a eficácia das mesmas ao

perceber se as metas foram alcançadas ou não no fim da tarefa. Além disso, automonitora as falhas ocorridas durante a realização e no resultado final da tarefa, a fim de criar novas estratégias mais eficazes.

Vale destacar que esse processo de aprendizagem regulada é cíclico, pois se o aluno cria objetivos, estabelece estratégias em prol de alcançar essas metas e, ao final, percebe que as estratégias não foram eficazes para a aquisição real do conhecimento, ele criará, na fase da autoavaliação da aprendizagem, novas estratégias autorregulatórias para chegar aos objetivos propostos no início da realização da tarefa. Ou seja, esse método auxilia o estudante a ter noção de como se dá esse processo de internalização do conhecimento e cada vez mais consciente disso, mais capaz ele será para escolher melhor as estratégias que o auxiliará na resolução de cada tarefa.

É importante salientar que esse processo vai se tornando mais fácil para o aprendiz à medida que seu autoconhecimento vai avançando (SILVA, 2016), isto é, quanto mais consciência tiver das estratégias que melhor o auxiliam na sua aprendizagem, a aquisição de conhecimento dar-se-á de forma mais eficaz. A seguir, como se caracterizam algumas das estratégias importantes para a efetiva aprendizagem da leitura e que serão consideradas, aqui, durante as atividades de intervenção:

- a) **Conhecimento prévio:** para a compreensão de qualquer texto é necessário que já tenhamos conosco alguma bagagem de conhecimento que nos auxilie. Essa bagagem consiste em tudo aquilo que o leitor já sabe e traz com suas experiências de vida, de maneira que saibamos usá-los na aquisição de um novo conhecimento.
- b) **Objetivos:** sempre que lemos algo é porque temos algum propósito, seja para resolver uma tarefa escolar, seja por curiosidade a um determinado assunto. Para todo ato de leitura, há por trás um propósito a se alcançar, demanda uma finalidade. Em sala de aula perceber-se-á que muitos alunos terão dificuldades em delimitar seus objetivos diante da leitura, principalmente se considerar o hábito e proficiência leitora de cada um. Dessa forma, cabe ao professor essa mediação, auxiliando-os nessa questão que poderá ser custosa para muitos. Solé (1998) enumera diversos possíveis objetivos para a leitura:

- Ler para obter uma informação precisa;

- Ler para seguir instruções;
- Ler para obter uma informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;
- Ler para praticar a leitura em voz alta;
- Ler para verificar o que se compreendeu.

- c) **Hipóteses:** Pensando nos objetivos, é necessária, a posteriori, a formulação de previsões para o texto que será lido. Para todo texto que lemos formulamos hipóteses ou previsões as quais se refletem nas expectativas que o leitor espera do texto. Essas suposições são testadas pelo leitor conforme as pistas que são apresentadas ao longo de todo o texto. Esse aspecto da leitura está ligado a duas estratégias: a formulação de predições e de inferências. As primeiras dizem respeito ao que já foi dito anteriormente: construir hipóteses através das pistas sugeridas no texto. Já as inferências referem-se ao conhecimento implícito, ou seja, aquele formado pelo conhecimento prévio e aqueles desenvolvidos ao decorrer da leitura.
- d) **Autocontrole:** a estratégia do autocontrole corresponde ao momento em que o leitor relaciona suas hipóteses com as respostas que o texto dá, comprovando-as ou não. Ocorre durante a leitura e o aprendiz tem a oportunidade, neste momento, de verificar as inferências criadas com a leitura do texto.
- e) **Autocorreção:** a autocorreção equivale à estratégia que percebe as falhas de compreensão relacionadas à construção de certas hipóteses que não correspondem à real interpretação do texto. Reconhecidas as falhas, o aprendiz passa a abandonar essas predições e/ou inferências e a construir outras.

Portanto é baseada nessas teorias cognitivas e metacognitivas que essa pesquisa busca desenvolver métodos que desenvolvam e ampliem as habilidades metacognitivas nos discentes, de maneira a auxiliá-los no momento em que, diante de textos midiáticos, poderão, conscientemente, buscar no texto pistas – no caso, os modalizadores – que o levem a distinguir fato de opinião.

O capítulo a seguir discute uma pesquisa que envolve métodos e atividades aplicadas utilizando estratégia metacognitivas para identificar opinião em textos midiáticos, considerando os modalizadores epistêmicos. Sendo assim, serão apresentados aspectos como o tipo de pesquisa, problema investigado, público alvo, atividades intervencionistas, aproveitamento dos discentes nas atividades de intervenção e análise dos dados.

3. MÉTODOS E AÇÕES

Este capítulo possui como objetivo apresentar a metodologia utilizada, os participantes, o local de estudo, os objetivos e as etapas da pesquisa em si. Para tanto, será brevemente apresentado o conceito de pesquisa-ação, ou seja, o processo metodológico que se propõe utilizar nesta mediação pedagógica. Além disso, serão informadas todas as etapas que compuseram o processo.

3.1. A metodologia da pesquisa-ação como investigação na prática docente

A metodologia escolhida para a presente mediação pedagógica é a pesquisa-ação. Essa escolha justifica-se pelo fato deste método ser uma forma de investigação-ação cujo ciclo básico é identificar um problema, planejar uma solução para resolvê-lo, implementar as estratégias necessárias, descrever os resultados e avaliá-los para a melhora da prática do professor em sala de aula.

Dessa forma, Tripp (2005) define esse tipo de pesquisa como:

[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 448)

A pesquisa-ação difere-se das demais, pois não se encerra apenas na pesquisa em si, exigindo ação, tanto no estudo em si, quanto na parte prática. Características de como ser uma pesquisa participativa e deliberativa também a faz distinta das demais, já que inclui todos que participam dela e o conhecimento obtido “tende a ser disseminado por meio da rede de ensino e não de publicações como acontece com a pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 449).

O processo da pesquisa-ação considera os seguintes ciclos:

- a) Reconhecimento: o professor precisa reconhecer, a partir de suas práticas atuais, o que precisa ser passível de mudança para uma aprendizagem mais produtiva;

- b) Ciclo iterativo: para que se chegue a resultados positivos, é necessário um processo repetitivo, corrente, com a finalidade de recolher o maior número de dados possíveis;
- c) Investigação-ação: esse ciclo perpassa todas as etapas, pois é o momento de planejar o que planejar, como planejar, como monitorar e como avaliar o processo antes de implementá-lo.
- d) Reflexão: também permeia todo o processo, sendo essencial refletir sobre o que deve ser melhorado, em todas as etapas (planejamento, implementação e monitoramento) e sobre os resultados obtidos.
- e) Participação: toda pesquisa-ação é participativa, pois apenas funciona com a colaboração e compreensão das pessoas que irão participar do projeto. No caso da pesquisa em foco, a participação é cooperativa e colaborativa, uma vez que os discentes estarão cientes do estudo ao qual participarão.

Portanto, a pesquisa-ação é um método investigativo de aprimoramento da prática a qual se destina. No caso do contexto de sala de aula, esse público é o próprio alunado e o professor assume também o papel de pesquisador, tendo a sala de aula como um ambiente de pesquisa para testar e comprovar suas hipóteses e conclusões a fim de solucionar os problemas em um trabalho rotineiro mais eficaz, trazendo maiores benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Dessa forma, poderá contribuir efetivamente para uma melhora no ensino e, como resultado, no desenvolvimento do aprendiz.

Considerando estes aspectos, como este trabalho utiliza a pesquisa-ação como método de aplicação da proposta, apresenta como investigação o reconhecimento dos modalizadores epistêmicos como estratégia para distinguir fato e opinião em textos midiáticos, fundamentando-se nas teorias da metacognição, oriundas da Psicologia Cognitiva. Para esse fim, exploraram-se, em sala de aula, quatro gêneros jornalísticos: o artigo de opinião, o editorial, a notícia e a crônica.

Dessa maneira, levando-se em conta as características da pesquisa-ação e o propósito deste trabalho para o ensino de leitura em Língua Portuguesa, na sala de aula, o processo metodológico que se seguiu considerou as seguintes etapas:

- 1) Reconhecimento da problemática acerca da prática pedagógica que envolve leitura no 9º ano do ensino fundamental, em especial do descritor 14 - distinguir um fato

da opinião relativa a esse fato -, numa escola estadual no Município de Belford Roxo, RJ;

- 2) Levantamento bibliográfico da base teórica que sustenta esta pesquisa, de forma a entender a problemática e pensar meios de mudança da prática pedagógica;
- 3) Coleta de dados: envolve sujeitos envolvidos na pesquisa (alunos, idade, seus perfis de leitura, etc.) e cenário escolar;
- 4) Elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica de intervenção a fim de tentar sanar a problemática envolvida no processo de aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa;
- 5) Análise dos resultados da pesquisa e os aportes positivos para o progresso do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa;

O principal objetivo da presente pesquisa, como apresentado na introdução, visa a melhora de aspectos relacionados à leitura como o entendimento do que é fato ou opinião em textos midiáticos, considerando o reconhecimento do uso dos modalizadores epistêmicos através de estratégias metacognitivas. Para tanto, elaboraram-se atividades de identificação destes modalizadores nestes gêneros, a fim de perceber a inclusão de juízo de valor (opinião) em distintos textos midiáticos, inclusive àqueles em que se acredita haver apenas exposição de fatos.

Diante disso, no que tange aos objetivos específicos, o presente trabalho se propõe a:

- Enfatizar os efeitos de sentido que os modalizadores epistêmicos imprimem ao enunciado;
- Conceituar modalizadores epistêmicos, enfatizando os mais recorrentes e exemplificando através da leitura de textos midiáticos;
- Incentivar a leitura de textos midiáticos, como notícias, crônicas, artigos de opinião, editoriais e etc.;
- Mostrar que gêneros, aparentemente isentos de opinião, também podem apresentá-la.

3.2. Problematização verificada na prática de ensino de leitura de LP

Já foi comentado anteriormente que o motivo do trabalho corresponde à percepção em sala de aula das dificuldades que os alunos apresentam no que tange à leitura. Com a elaboração dos PCN e, por conseguinte, com a implementação do Currículo Mínimo (CM) das escolas estaduais do Rio de Janeiro, a abordagem focada na leitura, análise linguística e produção textual, tornou-se o foco principal das aulas de Língua Portuguesa.

Considerando que o 9º do Ensino Fundamental é a etapa escolar que mais tem contato com textos opinativos, acredita-se ser importante focar nessa habilidade de leitura, que inclusive compõe o conteúdo do 2º Bimestre do Currículo Mínimo do 9º ano do E.F. Quanto ao trabalho com gênero, o CM prevê o trabalho com a crônica e o conto, também neste bimestre, no entanto, achei prudente um trabalho mais amplo com os gêneros jornalísticos, textos com uma presença constante tanto de fatos, como de opiniões, como ocorre no artigo de opinião, na crônica jornalística, no editorial e na notícia.

Para tanto, foram selecionados os modalizadores epistêmicos como um caminho para os alunos conseguirem perceber essa distinção, uma vez que são artifícios linguísticos que imprimem opinião nas proposições. Embora seja um assunto que o CM contemple apenas no 1º ano do Ensino Médio, a temática acerca da diferença entre de fato e opinião compõe o CM do 9º ano, portanto não há como tratar desse assunto sem citar os modalizadores. Não que seja o único artifício para essa distinção, mas é um dos recursos mais utilizados para imprimir opinião, muito presentes em textos jornalísticos. Entretanto, como não foi possível trabalhar com todos os gêneros, selecionamos quatro, sendo uns com teor mais opinativo, outros com teor mais factual, mas que, ainda assim, apresentam a presença de modalizadores epistêmicos.

A seguir, veremos um pouco mais do perfil dos alunos que participarão da pesquisa e do planejamento das atividades que irão compô-la.

3.3. O cenário escolar e os sujeitos participantes da pesquisa-ação

Quanto aos participantes desta pesquisa, eram alunos do turno da manhã, de duas turmas de nono ano (901 e 902), da escola estadual CAIC 1003 Dona Darcy Vargas, no bairro Sargento Roncalli, município de Belford Roxo, localizada na Baixada Fluminense. O número de alunos participantes foi 68, sendo 36 da turma 901 e 32 da turma 902, não considerando, aqui, as ausências ocorridas. A faixa etária dos discentes variava entre 14 e 16 anos.

No tocante à leitura, a turma 901 possuía um contato maior com textos também fora da escola, por conta de uma questão social e familiar mais latente. A turma 902 possuía 3 alunos inclusos (um deles com autismo e os outros dois com dificuldades sérias de aprendizagem, mas com laudos que não explicitam os problemas) e os demais alunos, tem um contexto social e familiar mais complexo.

A escola faz parte do projeto **Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)**, de autoria do Governo Federal. Construídos no início da década de 90, na presidência de Fernando Collor de Melo, esses prédios são inspirados no modelo dos CIEP e também possuíam o objetivo inicial da implementação de educação integral. No entanto, atualmente, assim como os CIEP, já não cumprem esse propósito. Possui um total de 736 alunos do ensino fundamental e médio. Seu ambiente físico é composto por 13 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, um refeitório, um auditório e uma quadra esportiva. A sala de leitura não possui bibliotecário ou algum outro funcionário que cumpra a função, além disso, os livros não são catalogados. Já a sala de informática possui computadores, mas por falta de manutenção, nenhum funciona. Dessa forma, o aluno somente frequenta a biblioteca, acompanhado de um professor, não podendo reservar para levar e ler em casa.

A unidade escolar também conta com alguns recursos eletrônicos, como um retroprojetor e caixa de som. Entretanto, a escola sofre com problemas de manutenção dos aparelhos, o que dificulta o uso na maioria das vezes. Além disso, o número de aparelhos é pouco (apenas um) para o uso de todos os professores, sendo necessário o esquema de revezamento, quando está funcionando.

3.4. Análise das atividades propostas

Para a etapa prática, foram elencadas, do início ao fim, atividades dissertativas, uma vez que se observa de forma mais concreta o tipo de habilidade utilizada pelo aluno ao compreender a informação no texto. A maioria das atividades voltou-se para o funcionamento dos modalizadores epistêmicos em textos midiáticos, como indicadores de opinião, com comandos simples e diretos, relacionados à fase da leitura propriamente dita. Todavia, a tarefa final avaliativa, focalizou nas estratégias pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, conforme postula Solé (1998), sendo assim os comandos das tarefas levam em consideração as teorias da metacognição.

No que tange às estratégias metacognitivas a serem exploradas nas atividades, acredita-se que sejam motivadas a ativação do conhecimento prévio, a formulação de hipóteses e predições, a criação de inferências, a autoavaliação da compreensão ao apreenderem o sentido dos modalizadores, de forma a conseguir utilizá-los nas atividades de produção, troca e transformação. É importante destacar que os objetivos de cada tarefa de leitura, foram estipulados pelo professor-pesquisador e sempre orientados durante a leitura feita em conjunto com os alunos ou individual: o objetivo principal na maior parte das tarefas era perceber opinião nos textos, por meio do percepção dos modalizadores dubitativos e asseverativos. Vejamos, no quadro abaixo, o planejamento de como foram organizadas cada aula e suas respectivas atividades:

Atividades para distinguir fato e opinião em textos midiáticos
<p>Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental</p> <p>Número de aulas: 6 aulas, com 4 tempos cada uma.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Conversa com os alunos sobre a pesquisa e atividade para ativação de conhecimento prévio + pré-teste;</p> <p>2º - Aula sobre conceito de fato e opinião;</p> <p>3º - Aula sobre modalizadores e exercícios;</p> <p>4º - Aula sobre o gênero editorial + atividade sobre fato x opinião e os modalizadores no gênero em questão;</p> <p>5º - Aula sobre o gênero notícia + atividade sobre fato x opinião e os modalizadores no gênero em questão;</p> <p>6º - Aula sobre o gênero crônica + atividade sobre fato x opinião e os modalizadores no gênero crônica jornalística.</p>
Aula 1 - Apresentação da pesquisa e Pré-teste
<p>Objetivos: Informar aos alunos acerca da pesquisa e seus propósitos, ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do dual fato X opinião e aplicar as atividades diagnósticas a fim de ter subsídios para iniciar a proposta de intervenção; estimular o uso de estratégias metacognitivas durante a realização das tarefas.</p>

<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Aplicação da primeira atividade diagnóstica: duas questões reproduzidas no quadro branco acerca da definição de fato e opinião, com a finalidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos;</p> <p>2º - Discussão acerca da pesquisa e objetivo;</p> <p>3º - Aplicação da segunda atividade diagnóstica (pré-teste): Artigo de opinião “Mudar a maioria penal adianta?”, de Jairo Bauer + manchete de jornal;</p>
<p>Aula 2 - Conceito de Fato X Opinião e atividades (aula expositiva)</p>
<p>Objetivos: Apresentar os conceitos de fato e opinião e aplicar atividades de fixação.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Atividade curta para, através do método indutivo, introduzir a noção de fato e opinião;</p> <p>2º - Discussão e exemplificação a fim de ilustrar fato e opinião.</p>
<p>Aula 3 – Conceito de Modalizadores epistêmicos e sua relação com a opinião do enunciador</p>
<p>Objetivos: Introduzir a noção de modalidade; apresentar o conceito dos modalizadores epistêmicos e sua função nos textos midiáticos; estimular o uso de estratégias metacognitivas durante a realização das tarefas.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Apresentação da noção de modalidade e conceito de modalizadores epistêmicos por meio do método indutivo⁸;</p> <p>2º - Atividades de fixação para fixação do conteúdo.</p>
<p>Aula 4 - Fato X Opinião nos Gênero Editorial e Manchete de jornal</p>
<p>Objetivos: Recapitular os gêneros editorial e manchete de jornal e o papel dos modalizadores nesse tipo de gênero; estimular o uso de estratégias metacognitivas, como ativação do conhecimento prévio e construção de hipóteses, durante a realização das tarefas.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Comentários sobre o gênero editorial (definição, característica, organização estrutural e linguagem); comentário sobre a manchete de jornal;</p> <p>2º - Relacionar a noção de modalizadores e a opinião explicitadas nesses tipos de textos;</p> <p>3º - Leitura da manchete de notícia <i>Nadador Clodoaldo Silva deve acender pira Paraolímpica na abertura dos Jogos</i>, do Jornal Folha de S. Paulo e discussão das tarefas com os alunos; atividades individuais; correção das atividades em aula;</p>

⁸ O método indutivo do ponto de vista do ensino, é quando o professor parte de aspectos específicos do conteúdo, para, posteriormente, concluí-lo de forma geral.

<p>3º - Leitura do editorial subtítulo <i>A base aliada e os juroos altos. Políticos da base aliada parecem gostar de juroos altos e de baixo crescimento econômico</i>, também do Jornal Folha de S. Paulo e discussão das tarefas com os alunos; atividades em grupo; correção das atividades em aula.</p>
<p>Aula 5 - Fato X Opinião no Gênero Notícia</p>
<p>Objetivos: Recapitular o gênero notícia (definição, característica, organização estrutural e linguagem) e enfatizar o papel dos modalizadores nesse gênero; estimular o uso de estratégias metacognitivas durante a realização das tarefas.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Revisão acerca das características do gênero; 2º - Relacionar a noção de modalizadores e a opinião explicitada no gênero notícia; 3º - Leitura da notícia <i>William Bonner diz que homem tem cara de maluco, é criticado na web e pede desculpas ao vivo</i>, da Revista Veja Online; Divisão da turma em duplas para a realização das tarefas; correção das atividades.</p>
<p>Aula 5 - Fato X Opinião no Gênero Crônica Jornalística (Avaliação final)</p>
<p>Objetivos: Recapitular o gênero crônica (definição, característica, organização estrutural e linguagem) e enfatizar o papel dos modalizadores nesse gênero; estimular o uso de estratégias metacognitivas, como ativação do conhecimento prévio e construção de hipóteses, durante a realização das tarefas; avaliar a aprendizagem dos modalizadores como indicadores de opinião.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º - Resumir as informações do gênero e comentar o papel dos modalizadores na crônica, relacionando-os ao conceito de opinião; 2º - Entrega da atividade avaliativa final e individual; explanação de como realizá-las; 3º - Devolução da tarefa avaliativa ao professor.</p>

Quadro 3: Planejamento das aulas da pesquisa-ação. Fonte: A autora

3.4.1. Da verificação do conhecimento enciclopédico dos discentes

A primeira atividade ainda não corresponde ao pré-teste, pois se trata de um questionário composto de duas perguntas, cujo objetivo era ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do que sabiam sobre o conceito de fato e de opinião. Foi uma tarefa ainda sem interferência do professor, uma vez que exigiu dos alunos que tentassem responder sozinhos, conforme o que entendiam dos termos até aquele momento. Após a realização dessa tarefa, as folhas foram entregues, para, enfim iniciarem a atividade de pré-teste, como veremos a seguir.

3.4.2. Da aplicação do 1ª atividade (pré-teste) – Fato x Opinião no artigo de opinião

Para a atividade do pré-teste (APÊNDICE A) foi escolhido o gênero artigo de opinião, pois já havia sido trabalhado no bimestre anterior, além de, por ser opinativo, apresentar uma riqueza maior de uso dos modalizadores. O texto escolhido foi “Mudar a maioria penal adianta?”, de Jairo Bauer e cada uma das questões tenta explorar o tema de uma forma diferente, sendo voltados para o momento da leitura em si.

As primeiras questões (1 e 2) voltam-se para as duas principais características do artigo de opinião - um fato polêmico acontecido recentemente e a opinião do autor acerca desse fato – as quais o aluno precisa não somente identificar, mas sublinhar no texto, no caso da questão, e retirar, em relação à questão 2.

A terceira questão traz frases retiradas do texto a fim de que o aluno reconheça se aquele enunciado exprime um fato ou uma opinião, tendo que justificar sua resposta. O objetivo desta questão é que o aluno consiga explicar com suas palavras a estratégia utilizada por ele para que se chegasse àquela resposta.

A quarta questão, por sua vez, possui o mesmo comando da terceira questão, mas refere-se a uma manchete do Jornal Folha São Paulo, em que o aluno precisa dizer se o enunciado imprime um juízo de valor do autor ou apenas uma informação, tendo que explicar o motivo de sua resposta. Todos os enunciados que emitem opinião nas atividades o são por conta da presença de um modalizador epistêmico.

3.4.3. Da aplicação da 2ª atividade – Conceito de Fato x Opinião no editorial e na manchete de notícia

Após o pré-teste, seguiram-se aulas acerca do que se entende por fato e opinião e sobre os modalizadores. Para a abordagem do primeiro tema, fato x opinião, foi utilizada uma atividade do 1º capítulo do livro *Leitura: um jogo de estratégias*, de Pacheco e Mansur (2016). A obra trabalha com atividades que envolvem o uso de estratégias de leitura e há um capítulo que aborda a diferença entre fato e opinião. Embora, as atividades não trabalhem diretamente com a questão dos modalizadores, explora perfeitamente o conceito dos termos fato e opinião e fornece uma riqueza de atividades. No entanto, por conta do fator tempo,

priorizamos, neste dia, trabalhar apenas com as definições de fato e opinião e sua aplicação no texto da primeira tarefa.

A atividade era composta de uma pequena notícia e duas questões objetivas. Anterior à atividade, havia um pequeno texto que apresentava os conceitos de fato e opinião, todavia preferiu-se utilizar o método indutivo de raciocínio, cuja definição foi construída juntamente com os alunos, após a leitura do texto e a resolução das atividades, também feitas em conjunto.

Na aula seguinte, trabalhamos a temática dos modalizadores. A priori, por meio de uma lista de frases descontextualizadas, fomos construindo juntos a noção de modalidade. Isso foi feito de forma que os alunos interagissem e fossem completando com os possíveis modalizadores, de acordo com o valor semântico indicado entre parênteses. Nesse agrupamento das frases, não diferenciamos os tipos de modalizadores, pois a nossa intenção era apenas apresentá-los o funcionamento deste fenômeno linguístico. A posteriori, foi explicado que daríamos atenção aos modalizadores epistêmicos e, dessa forma, em nível de fixação, foram apontados no quadro, conceitos e exemplos de como aparecem em trechos retirados de textos midiáticos. Durante toda essa discussão, foi esclarecido o papel desses modalizadores como indicativos de um grau de comprometimento do enunciador com o enunciado, logo explicitando a noção de opinião – implícita ou explícita – nos textos jornalísticos.

Na 4ª aula, finalmente foi aplicada a segunda atividade com os gêneros manchete de notícia e editorial. Primeiramente comentamos um pouco sobre cada gênero, abordando seus principais aspectos, como o teor argumentativo do editorial e a possibilidade de notícias apresentarem certo juízo de valor do jornalista-escritor. Em seguida, foi aplicada a 2ª atividade (APÊNDICE B), composta de duas questões.

A primeira questão refere-se à leitura da manchete *Nadador Clodoaldo Silva deve acender pira Paraolímpica na abertura dos Jogos* do jornal Folha de São Paulo, de 07 de setembro de 2016, e pede que se responda a cinco perguntas (divididas em A, B, C, D e E):

- a) Qual é o **tema** da manchete lida acima?
- b) Você já aprendeu a diferença entre fato e opinião. Esta manchete que acabamos de ler **transmite uma ideia** de fato ou de opinião do jornalista?

- c) **Transcreva** da manchete a expressão que comprova sua resposta à pergunta anterior.
- d) Qual é a **ideia** transmitida por essa expressão que você destacou?
- e) **Reescreva** a manchete de modo que a mesma possa transmitir uma **ideia, certeza**, fazendo as adaptações necessárias.

As perguntas A e B da primeira questão tentam explorar os conhecimentos prévios do aluno acerca do gênero manchete e os conceitos sobre fato e opinião. No entanto, ambas possuem diferentes objetivos: enquanto uma tem por finalidade a extração do tema que envolve a manchete, a outra exige o conhecimento sobre fato e opinião, a fim de que se consiga perceber o tom que ela transmite. Para tanto, o aluno deverá recordar-se também das aulas sobre os modalizadores de forma a captar que a expressão *deve acender* sugere um afastamento do grau de comprometimento do jornalista com o que diz na manchete, aparentando não ter certeza do que está sendo dito. Sendo assim, ele crê na possibilidade que aconteça, logo não é um fato, mas um juízo de valor acerca de fatos provavelmente expostos no corpo da notícia.

A resposta da letra B concluirá conseqüentemente a letra C, isso, claro, se o aluno refletir conforme acabamos de expor, ou seja, deverá usar como estratégia seu conhecimento acerca dos modalizadores epistêmicos para perceber, ao ler, a expressão que transmite o grau de comprometimento do jornalista. A letra D exige como resposta o entendimento do sentido expresso pela expressão modalizadora, isto é, se expressa certeza, possibilidade, probabilidade, dentre outros no nível da crença. Para essa resposta, o aluno deverá compreender o sentido exposto que é de dúvida. E, por fim, a letra E é uma espécie de afirmação de que o aluno compreendeu, a ponto de saber fazer a troca de um modalizador epistêmico por outro, mantendo o mesmo campo semântico.

Já a segunda questão volta-se para o gênero editorial com o título e subtítulo *A base aliada e os juroos altos. Políticos da base aliada parecem gostar de juroos altos e de baixo crescimento econômico*, de autoria também do Jornal Folha de São Paulo e data de 07 de setembro de 2016, tendo como foco a atenção aos modalizadores epistêmicos. Essa questão divide-se em A e B, porém é mais exaustiva, pois o texto é mais longo o que demandará uma leitura mais atenta.

Na letra A da questão 2, pede-se que seja identificado no texto e, posteriormente, transcritas todas as ocorrências possíveis de modalizadores que expressam atitude de certeza e, em seguida, de possibilidade ou probabilidade. Adiante, na letra B da questão 2, é solicitado que o aluno escolha uma das assertivas localizadas por ele e que possuam grau de certeza e modifique fazendo com que passe a ter ideia de probabilidade. Ou seja, agora o aluno deverá trocar por modalizadores do campo semântico da probabilidade, fazendo as alterações necessárias.

3.4.4. Da aplicação da 3ª atividade – Fato x Opinião na Notícia

O gênero contemplado nessa etapa foi a notícia e, assim como os gêneros artigo de opinião e editorial, já faziam parte do repertório de conhecimento dos alunos, sendo trabalhado no 7º ano e retomado no 8º. No entanto, ainda assim, recapitulei as informações principais sobre o gênero e os situei sobre a necessidade de entender o papel dos modalizadores nesse tipo de texto.

Feita essa apresentação inicial, nos direcionamos ao texto que foi uma notícia da Revista Veja Online, com a manchete *William Bonner diz que homem tem cara de maluco, é criticado na web e pede desculpas ao vivo* (APÊNDICE C). Essa notícia possui uma linguagem simples e é curto, mas atende satisfatoriamente aos objetivos desta etapa.

A tarefa, nessa etapa, foi organizada nos seguintes momentos: 1º) apresentação do gênero; 2º) leitura da notícia e discussão sobre ela; 3º) leitura das atividades e comentários sobre os comandos; 4º) Momento para solucionar cada tarefa; e, por fim, 5º) correção das atividades.

A primeira tarefa voltava-se para questões relacionadas ao gênero em si, como reconhecimento de características e o fato noticiado. A segunda, subdividia-se em a e b cujos comandos eram, respectivamente, sublinhar no texto duas ocorrências de modalizadores epistêmicos cujo o objetivo era introduzir um juízo de valor do jornalista da notícia; e assinalar o valor semântico expresso pelos modalizadores que, no caso dessa notícia, ambos transmitem o mesmo sentido.

E, por fim, a última tarefa também se subdividia em a e b e voltava-se para a fala de um repórter mencionado pelo jornalista na notícia supracitada. No item 3a, os alunos

deveriam transcrever o modalizador que apresentava ideia de possibilidade presente na fala desse repórter; e o comando do item 3b era referente à transformação dessa fala do repórter, de modo que deveriam trocar o modalizador om sentido de possibilidade apontado por eles no item 3a por um modalizador que exprimisse ideia de certeza.

3.4.5. Da aplicação da 4ª atividade – Fato x Opinião na crônica jornalística

A 4ª atividade (APÊNDICE D), em relação às demais, foi a mais completa no que tange aos moldes de uma tarefa que envolva metacognição. Para tanto, esta atividade dividiu-se em três etapas: pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura. Não que as outras não houvesse esse momento da pré-leitura, mas ao contrário desta, não foi formulada no material impresso, sendo feita de maneira oral.

O gênero escolhido para essa atividade foi a crônica jornalística *Avec Elegance (Toque de elegância)*, de autoria de Martha Medeiros, colunista no jornal Zero hora, e teve como fim encerrar as etapas de atividades. Nessa atividade, por ser a última e avaliativa deste trabalho, exigiu-se do aluno uma maior autonomia na tentativa de resolver as questões, então não houve interferência do professor, como as demais.

No primeiro bloco, as questões 1 e 2 que referem-se à pré-leitura, ou seja, à leitura anterior à do texto propriamente dito têm a função de ativar o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero crônica e sobre o autor da mesma. Já a questão 3 exige que o aluno crie hipóteses a respeito do assunto do texto, antes da leitura, observando apenas o título.

No segundo momento da atividade, as questões giram em torno da leitura em si, isto é, no instante do ato da leitura. A questão 4, subdivida em a e b, refere-se ao fato relacionado ao cotidiano abordado pela crônica e a reflexão feita pela cronista ao decorrer do texto. A 5ª questão trata da linguagem utilizada na crônica e o aluno deverá retirar três recorrências de linguagem informal, comum a esse tipo de texto. Os itens 6, 7, 8 e 9 são direcionados à identificação de fato e opinião e à função dos modalizadores na crônica com comandos de identificação, reescrita, transformação, substituição. Nessa atividade, espera-se do aluno um maior domínio do seu conhecimento acerca dos modalizadores epistêmicos.

Por fim, temos a questão 10 que corresponde ao momento da pós-leitura em que o aluno irá exercitar o que aprendeu na escrita. Embora o maior objetivo das tarefas desse

trabalho seja voltado para a leitura, acreditamos ser viável incluir alguma tarefa de escrita com a finalidade de uma absorção maior do conteúdo aprendido durante todas essas atividades. Dessa forma, é solicitado, no dado item, que o aluno redija um pequeno parágrafo opinativo acerca do tema “A atual situação política e econômica do Estado do RJ”, utilizando modalizadores epistêmicos variados.

Até aqui, fizemos apenas uma descrição mais detalhadas das atividades, de forma que o próximo capítulo detalhará minuciosamente a aplicação de cada tarefa e análise dos resultados obtidos. Serão analisadas, também, as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de cada tarefa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem o propósito de descrever como ocorreu cada etapa das atividades de intervenção, de forma analítica e detalhada, analisando, também as estratégias metacognitivas exploradas pelos discentes na realização de cada tarefa. Cabe destacar que, para não alongar excessivamente as análises práticas de cada atividade, não serão expostas as respostas de todos os alunos, sendo escolhidas algumas mais interessantes à discussão, levando em conta o queremos apontar e discutir. Para tanto, a fim de maior clareza, as repostas dos discentes foram digitadas, em vez de digitalizadas. Segue, dessa forma, nas seções a seguir, as etapas da pesquisa.

4.1. Dados da Aula 1 – apresentação da pesquisa e Pré-teste

Na primeira aula, a priori, como exposto anteriormente, foi aplicada, nas duas turmas, uma atividade de apuração do conhecimento prévio dos alunos, em que definiam, individualmente e com suas palavras, o que entendiam sobre fato e opinião. Dessa maneira, lançou-se no quadro branco as duas perguntas a seguir:

Você já ouviu, em algum momento, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa os termos fato e opinião. Diga, com suas palavras, o que você entende por fato.

E por opinião?

Visualizemos, a seguir, um quadro que resume as respostas apresentadas pelos alunos na atividade, de forma que foram destacadas, abaixo, as mais frequentes:

Fato X Opinião: o que significam?	
Fato	Um acontecimento verdadeiro, que temos certeza que aconteceu.
	É tudo que podemos ver e confirmar.

	É uma verdade ou uma confirmação.
Opinião	O que cada um acha sobre alguma coisa.
	Algo que se pensa sobre determinado assunto e pode variar de pessoa a pessoa.
	Uma maneira de pensar, de ver, de julgar.

Quadro 4: Respostas da atividade de apresentação da pesquisa-ação (2016)

Analisando as respostas, pode-se observar que a ativação do conhecimento prévio dos alunos se deu de forma bastante satisfatória, uma vez que conceituaram os termos de formas bem parecidas de suas definições reais. Sendo assim, como visto acima, a maioria conseguiu definir razoavelmente cada termo.

Após alguns minutos da realização da tarefa, foram recolhidas as folhas e os alunos foram informados sobre a pesquisa e a sua finalidade. Em ambas as turmas, eles mostraram-se solícitos em participar do projeto. Em seguida, foram entregues as folhas do pré-teste e pedi que se esforçassem ao máximo para resolvê-lo individualmente e que, caso houvesse dúvida se dirigissem à professora. Durante o processo de realização da atividade, o pesquisador-professor percorreu a sala, a fim de dar-lhes um auxílio.

O pré-teste, conforme já mencionado, possuía como gênero a ser trabalhado, o artigo de opinião e uma manchete de jornal. O gênero artigo de opinião já havia sido trabalhado em aula no bimestre anterior e a manchete é tema tratado no 7º ano, conforme o Currículo Mínimo das escolas estaduais do Rio de Janeiro, todavia antes que iniciassem o pré-teste levantei alguns pontos essenciais acerca de ambos os gêneros como forma de recapitulação e ativação do conhecimento prévio. Já, a leitura do texto em si foi feita de forma silenciosa, uma vez que se objetivava avaliar como cada um utilizava suas estratégias de leitura. Portanto, apenas foram lidas cada uma das questões em sala e foram explicados, de forma clara, seus respectivos comandos.

Na primeira questão, solicitava-se que sublinhassem o fato motivador para a produção do artigo, ou seja, que identificassem e sublinhassem uma informação importante no texto, o que é uma estratégia metacognitiva importante. Incrivelmente, foi um das questões que os alunos aparentaram mais dificuldade, em ambas as turmas, visto que, ao serem analisadas as

resoluções, muitos simplesmente não sublinharam. Isso pode ter sido ocasionado por duas razões: ou não se atentaram ao comando da questão, ou simplesmente não souberam responder. Outra ocorrência frequente na resolução dessa questão foi que alguns alunos não sublinharam totalmente os fatos motivadores, mas parte deles, ou apenas um dos fatos. A quantidade dos discentes que conseguiram resolver essa tarefa como solicitava o comando foi menor, o que me fez concluir que houve uma grande falha de compreensão em relação a essa atividade. Provavelmente essa falha pode ter se dado por algumas conjecturas, como a falta de entendimento do que seja um fato ou simplesmente por terem lido e não compreendido, mas não retornaram ao texto para lê-lo novamente. Ou seja, estes alunos não fizeram uso de estratégias metacognitivas para corrigir falhas de compreensão (PALOMANES, 2016), tanto que a maioria que não soube responder a questão, ao decorrer de toda a avaliação, equivocou-se em suas respostas nos demais itens. É importante lembrar que a ação de sublinhar um elemento importante no texto – como é o caso de destacar o fato motivador da produção do artigo de opinião – é uma eficaz estratégia metacognitiva.

A questão 2 pedia que o aluno retirasse do texto o trecho (ou trechos) exato (s) que explicitasse o ponto de vista do articulista em relação à discussão sugerida pelo artigo em relação aos fatos apontados na questão 1, ou seja, uma atividade que exigia a retirada de uma informação explícita no texto. No entanto na turma 901, apenas oito alunos conseguiram apreender a opinião do articulista no texto. Essa opinião está explícita e é iniciada por um modalizador epistêmico dubitativo com ideia de dúvida “... *acho* pouco provável...”, mas ainda assim muitos não o perceberam. Na turma 902, o número de acertos nessa questão foi ainda menor: somente seis alunos.

O que se pôde concluir sobre o item 2 foi que houve uma visível dificuldade no momento da formulação de predições, visto que ao decorrer da leitura muitos não conseguiram perceber que os argumentos utilizados pelo autor poderiam servir como pistas para se chegar ao ponto de vista por ele defendido. No entanto, foram na contramão reproduzindo os argumentos como resposta nesta questão, principalmente as perguntas retóricas utilizadas durante o texto pelo articulista.

Para compor a terceira questão, foram retirados trechos do texto – uns com modalizadores, outros não – para que os alunos indicassem no espaço entre parênteses se o que lia ali representava um fato (F) ou uma opinião (O) do articulista e, em seguida,

deveriam justificar suas respostas, de maneira a explicitar suas hipóteses acerca de como conseguiram entender os fragmentos como fatos ou opiniões. Foi uma questão rica para perceber que alguns alunos já conseguiam identificar opinião nos trechos por conta dos modalizadores epistêmicos, embora não soubessem ainda seu real papel, mas confirmando suas hipóteses. Alguns eram mais explícitos quanto a esse entendimento, outros o faziam de forma mais implícita, todavia o raciocínio era praticamente o mesmo. Vejamos abaixo algumas justificativas utilizadas pelos discentes nesse item:

Pré-teste - Questão 3 (justificativas para os trechos que explicitam opinião)
<p>(O) “Talvez alguns ajustes na lei sejam necessários.” Ele usa o termo “talvez”, que demonstra incerteza e opinião própria do autor. (J. P. - 901) Porque no trecho tem a palavra “talvez”. (M. G. - 902) Porque ele usa o termo “talvez”, então ele não tem certeza. Acho que é fato quando se tem certeza. (G. C. - 902)</p>
<p>(O) “Certamente, educação, atenção, perspectiva e projeto de vida teriam efeitos mais amplos e significativos.” Ele mostra que é a opinião dele quando coloca “certamente”. (C. L - 902.)</p>
<p>(O) “...acho pouco provável que alterar a maioria penal dê conta dessa questão.” É uma opinião porque o “acho” já entrega. (V. M. - 901) Porque é “provável”. (J. M. - 901) Ele diz “acho”, o que nos leva a pensar que é a opinião do autor. (L. S. - 902)</p>

Quadro 5: Transcrição das respostas da questão 3 do pré-teste (2016)

Pelo notado nas avaliações, poucos alunos tiveram a percepção de que os modalizadores são os responsáveis por imprimirem o ponto de vista do articulista nas proposições. Sendo assim, conclui-se que esse grupo fez inferências corretas ao perceber, através da presença desses modalizadores, o valor de opinião nessas sentenças. O que ficou mais latente, dentre esses que conseguiram localizar os modalizadores epistêmicos como recursos linguísticos marcadores de opinião, foi que os termos / expressões de impessoalização, como o caso do *talvez*, e os de forma mais direta de marcar opinião, como em *acho pouco provável*, foram mais perceptíveis do que os modalizadores asseverativos, como *certamente*.

Uma grande parte de alunos conseguiu perceber a opinião no enunciado, mas tentaram explicar de forma a parafrasear o trecho. Já outra pequena parcela teve dificuldades em explicar e deixou em branco a questão. Isso, ao que parece, se justifica pelo fato de estarem acostumados a encontrar a resposta “pronta” no texto, isto é, por não se atentaram que a chave para a resposta, nesses casos de opinião, estava nos modalizadores.

No que tange às justificativas para os enunciados que assinalaram com (F), a maior parte apreendeu que os mesmos são informações comprovadas por meio de pesquisas e de acontecimentos reais, por isso poderiam ser considerados fatos. Isso comprova que, para justificarem os trechos indicadores de fato, os discentes fizeram uso correto das inferências e confirmaram suas hipóteses. Vejamos abaixo algumas das explicações utilizadas por alguns alunos:

Pré-teste - Questão 3 (justificativas para os trechos que explicitam fato)
<p>(F) “O Brasil é o país em que mais se consome crack no mundo.” Porque isso é uma realidade aqui no Brasil. (R. S. - 901)</p> <p>(F) “Ele ocupa o segundo posto em relação à cocaína.” Porque é comprovado estaticamente. (L. G. - 901) Diz em determinadas pesquisas que o Brasil é definitivamente o segundo país que consome mais droga no mundo. (L. S. - 902)</p> <p>(F) “O desenvolvimento físico e psicológico continua a ocorrer ao longo de toda a adolescência e no início da vida adulta.” Porque é uma coisa já comprovada, que o texto só está lembrando. (S. G. - 902) Porque este assunto é comprovado por cientistas e pesquisas. (G. F. - 901)</p>

Quadro 6: Transcrição das respostas da questão 3 do pré-teste (2016)

Por fim a 4ª e última questão foi adaptada a partir de um material utilizado no 1º ano do Ensino Médio para alunos de um projeto denominado PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), voltado para o ensino semi-integral. A questão traz uma manchete com o seguinte dizer: *Chilenos que invadiram o Maracanã podem ser deportados, diz polícia*, solicitando aos alunos se percebem, nela, um fato (caráter meramente informativo) ou opinião (traduz juízo de valor) e que justifiquem sua resposta. Nessa questão, os acertos inverteram-se, pois na turma 901 apenas seis acertaram e na turma 902, oito. Observemos, abaixo, um quadro

com as respostas apresentadas por alguns dos alunos que conseguiram compreender a questão:

Pré-teste - Questão 4
Turma 901
1) Opinião. Porque ele diz que eles “podem ser” deportados. (G. P.) 2) Opinativo, pois certamente é o ponto de vista do policial. É o que ele acha que vai acontecer. (M. R.) 3) Opinativo. Porque a polícia deu a opinião dela e não pode ser um fato porque eles ainda estão discutindo este assunto pelo fato do verbo “podem”. (G. F.)
Turma 902
1) Opinativo, pois diz que “podem ser” deportados e um fato só diz o que aconteceu realmente. (C. S.) 2) É uma opinião porque ele não tem certeza, não foi confirmado se vão ser deportados. (R. S.) 3) Fato: Chilenos invadiram o Maracanã Opinião: podem ser deportados (P. S.)

Quadro 7: Transcrição das respostas da questão 4 do pré-teste (2016)

Pelo o que se pôde inferir, com a leitura das justificativas dos alunos, os que compreenderam, respondendo que há opinião, o fizeram pela presença da expressão *podem ser*, que imprime ideia de possibilidade, algo ainda não certo. Então, todos que perceberam isso, justificaram corretamente, ou seja, fizeram as inferências corretas ao notarem a presença da expressão modalizadora. Os demais que entenderam a manchete como um fato justificaram de diversas formas, o que comprova que não conseguiram apreender o papel da expressão modalizadora epistêmica na manchete.

4.2. Apresentação da Aula 2 – Conceito de Fato X Opinião e atividades (aula expositiva)

A aula posterior à aplicação da atividade diagnóstica foi destinada para apresentação dos conceitos fato x opinião. Como já mencionado anteriormente, foi utilizada na aula uma atividade do primeiro capítulo do livro *Leitura: um jogo de estratégias*, de Pacheco e Mansur (2016), a fim de construirmos, juntos, a definição dos termos em questão. A atividade é composta de uma pequena notícia e duas questões objetivas, que foram reproduzidas no quadro branco. Foi uma tarefa discutida oralmente, contudo, os alunos registraram as respostas no caderno. Segue abaixo a atividade:

Angela Rypien, atleta e musa do futebol americano

RIO - Uma morena alta, de longos cabelos escuros, formas generosas e perfeitas, em plena forma e dona de um olhar determinado, de quem sabe o que quer e onde deseja chegar. Poderia ser a descrição de uma artista ou uma top model internacional, mas é um pouco do que se percebe ao ver as imagens de Angela Rypien, de 21 anos, a quarterback (armadora) do time do Baltimore Charm, da Legends Football League (LFL), que vai promover no Brasil, em cidade não anunciada, em julho de 2014, mesmo período da Copa do Mundo de futebol, a primeira edição do seu World Bowl, o Mundial da modalidade, reunindo EUA, Canadá, Austrália e Europa. (O Globo, 02 de abril de 2013)

1. Qual destas afirmativas eu posso provar?
 - a) Uma morena alta, de longos cabelos
 - b) Formas generosas e perfeitas
 - c) Em plena forma
 - d) Dona de um olhar determinado
2. Qual dessas revela crença e pensamento de quem escreveu a matéria?
 - a) Uma morena alta, de longos cabelos escuros.
 - b) Angela Rypiem, de 21 anos, a quarterback (armadora) do time do Baltimore
 - c) vai promover no Brasil, ... , a primeira edição do seu World Bowl
 - d) dona de um olhar determinado

Quadro 8: Atividade sobre Fato e opinião. PACHECO & MANSUR, 2016, p. 7-8

Iniciou-se a aula com algumas perguntas de ativação do conhecimento de mundo dos alunos sobre o gênero notícia. Depois, foram levantadas hipóteses a partir do título, o texto foi lido e falou-se um pouco sobre o tema. Em seguida, foram lidas as questões pelo professor e foram sendo apresentados os conceitos de fato e opinião: o fato é algo que acontece na realidade e podemos provar, além de exigir total isenção do autor do texto; já a opinião reflete as crenças e os sentimentos de alguém, é uma ideia acerca da realidade, um juízo de valor.

Após definidos os conceitos de fato e opinião, juntamente com o professor-pesquisador, pediu-se que alguns alunos formulassem alguns exemplos de ambos. A maioria dos exemplos de opinião ficou em torno do uso dos adjetivos, como, *Ela é inteligente* e o uso

da expressão *eu acho*. Com a participação dos alunos na elaboração dos exemplos e percebendo que o objetivo tinha sido alcançado, a aula foi finalizada.

4.3. Aula 3 – Conceito de Modalizadores epistêmicos e sua relação com a opinião do enunciador (aula expositiva)

A terceira aula foi focada na aprendizagem dos modalizadores. O objetivo foi falar dos modalizadores de forma geral, sem classificá-los, uma vez que é uma temática muito extensa e poderia confundir os alunos. Após apresentar casos isolados com modalizadores diferentes, o enfoque voltou-se para os epistêmicos.

Para iniciar, escreveu-se no quadro branco frases com espaços para que, conjuntamente, completássemos com modalizadores presentes em um quadro, de acordo com o valor semântico indicado entre parênteses. Essas frases seguiam praticamente a mesma estrutura e eram descontextualizadas. A ideia dessa atividade foi baseada em um trecho do livro *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, de Travaglia (2013). Segue a atividade adaptada no quadro abaixo:

Aula 3 - Modalização	
Comprou – compre – É possível – Possivelmente – comprará – pode – tem que (de) – Tomara – É preciso – precisa	
a) Roberta <u>comprou</u> seu carro. (CERTEZA)	
b) <u> Talvez</u> Roberta <u>compre</u> seu carro. (DÚVIDA / POSSIBILIDADE)	
c) <u>É possível</u> que Roberta <u>compre</u> seu carro. (POSSIBILIDADE)	
d) <u>Possivelmente</u> Roberta <u>comprará</u> seu carro. (POSSIBILIDADE)	
e) Roberta <u>pode</u> comprar seu carro. (POSSIBILIDADE)	
f) Roberta, <u>pode</u> vender seu carro. (PERMISSÃO)	
g) Roberta <u>tem que / de</u> comprar seu carro. (OBRIGAÇÃO)	
h) <u>Tomara</u> que Roberta <u>compre</u> seu carro. (DESEJO)	
i) <u>É preciso</u> que Roberta <u>compre</u> seu carro. (NECESSIDADE)	
j) Roberta <u>precisa</u> comprar seu carro. (NECESSIDADE)	

Quadro 9: Quadro da aula sobre Modalizadores. Fonte: TRAVAGLIA, 2013 (adaptado)

Apresentada a atividade no quadro, com o auxílio do professor-pesquisador, os alunos foram completando os espaços, conforme o valor semântico expresso entre parênteses. Dessa

forma, foram-se testando hipóteses a cada tentativa de completar os espaços. Os alunos, em ambas as turmas, aparentaram aprender bastante com essa dinamicidade de testar hipóteses.

Após os espaços terem sido completados com seus respectivos modalizadores, mostrou-se aos discentes como o sentido de uma única frase muda, alterando apenas a modalidade. Dessa forma, foi explicado a eles que os recursos linguísticos responsáveis por isso são denominados modalizadores cuja função é sinalizar, no texto, a perspectiva ou ponto de vista do enunciador a respeito do conteúdo enunciado e que podem ser representados por diversos recursos gramaticais como o verbo, o advérbio, o adjetivo, o substantivo, dentre outros.

Em seguida, o professor-pesquisador informou que há diversos tipos de modalizadores e que iriam concentrar-se, nas aulas, no que os estudiosos da língua denominam como modalizadores epistêmicos, que correspondem aos artifícios linguísticos utilizados para transmitir um grau de comprometimento do autor do texto, em relação ao domínio do saber e da crença, podendo, assim, apresentar ora ideia de certeza ora ideia de dúvida e / ou possibilidade. Também foi feita, no quadro, uma pequena tabela, contendo os termos e expressões, de modalidade epistêmica, mais comuns. A fim de ilustrar, foram apresentados os seguintes exemplos no quadro, para que tentassem localizar o modalizador e o valor semântico exposto por eles, ou seja, se expressavam certeza, possibilidade ou dúvida, conforme a seguir:

- 1) *Acho que é extremamente possível* que ganhemos na loteria. (POSSIBILIDADE)
- 2) *Evidentemente* que a polícia não fará nada em relação ao caso da morte da menina. (CERTEZA)
- 3) *É bem provável* que ela vá embora e não retorne. (DÚVIDA)

Ao ler os exemplos com os alunos, todos responderam de forma satisfatória qual seria o modalizador e seu valor semântico. Além disso, pediu-se a alguns alunos que formulassem oralmente frases que contivessem algum modalizador epistêmico, e todos aparentaram compreender bem.

A posteriori, foi explicada a relação dos modalizadores com os textos midiáticos e como eles são fundamentais para que conseguíssemos localizar opinião nesses tipos de texto. Esclareceu-se que, obviamente, não são apenas os modalizadores epistêmicos responsáveis por isso, pois há outros modalizadores que também cumprem esse papel, todavia, os epistêmicos são os mais recorrentes nos textos jornalísticos, de forma geral. Além da característica de emitir opinião, enfatizou-se que os modalizadores epistêmicos também se caracterizam por asseverar ou atenuar o grau de comprometimento do que é dito pelo autor. Dessa forma, por exemplo, se o autor não deseja comprometer-se totalmente com o que vai dizer, costuma-se apelar para os modalizadores que expressem dúvida ou possibilidade. – os dubitativos. Já, quando ele deseja dar maior veracidade à sua proposição, utiliza os modalizadores com ideia de certeza ou asseverativos.

4.4. Aula 4 – Fato X Opinião nos Gênero Editorial e Manchete de jornal

Essa aula teve como foco comentar um pouco sobre os gêneros editorial e manchete de jornal e depois aplicar uma atividade que envolvesse os dois gêneros e a questão dos modalizadores. Sendo assim, foram apresentadas aos alunos as principais características dos dois gêneros, para em seguida iniciar as atividades. As características dos gêneros foram apresentadas em forma de tópicos no quadro branco. Após a explanação das características dos gêneros em questão, foram distribuídas as folhas com as respectivas atividades (ANEXO C) e lidas, primeiramente, a manchete e a atividade respectiva com eles, de forma a mediar a leitura e a resolução das tarefas.

A atividade inicial era relacionada à Manchete *Nadador Clodoaldo Silva deve acender pira Paraolímpica na abertura dos Jogos*, com cinco pequenas questões, para responder individualmente. Na questão 1a, através da leitura da Manchete, os alunos deveriam depreender o tema da notícia, de forma a formular hipóteses. A maioria, de ambas as turmas, respondeu de forma genérica, como “As paraolimpíadas” ou “A abertura dos jogos paraolímpicos”, embora estivesse explícito que a manchete deixava claro o nome de quem provavelmente acenderia a pira das Paraolimpíadas. Alguns copiaram a manchete, outros responderam de forma mais correta, comprovando suas previsões.

Deduz-se que o grupo que respondeu de forma mais genérica, concentrou a leitura na expressão mais central que é os jogos paraolímpicos, não se atentando para o fato que a

informação central é algo mais extenso. O grupo que copiou com exatidão a manchete não tornou a resposta totalmente equivocada, porém, aparentemente, não tem segurança em tentar desenvolvê-la com suas próprias palavras ou possuem o velho hábito de transcrever exatamente como está no texto. Quanto às respostas ditas como mais corretas, houve, na turma 901, apenas quatro alunos que responderam a questão da forma esperada; já na turma 902 foram sete.

Outro fato interessante na resolução dessa questão é que alguns dos alunos que responderam corretamente alteraram a expressão modalizadora *deve ser* por outra equivalente, de forma totalmente consciente. Isso demonstra que, além de terem feito as inferências corretamente, perceberam que a expressão modalizadora *deve ser*, é importante para a apreensão da temática da Manchete. Ademais, esses alunos comprovaram que não somente compreenderam a questão, como também já perceberam o sentido expresso pelo modalizador presente na Manchete. Vejamos, no quadro abaixo, a transcrição das respostas dos alunos que compreenderam a atividade:

Aula4 - Questão 1ª
Turma 901
1) Sobre um nadador paraolímpico que <i>talvez</i> acenderá a pira na abertura dos jogos. (R. S.) 2) A paraolimpíada e quem <i>possivelmente</i> irá acender a pira. (G.R.) 3) Sobre quem <i>deve</i> acender a pira paraolímpica na abertura do jogos. (O.M.) 4) Quem <i>certamente</i> vai acender a pira paraolímpica. (J. C.)
Turma 902
1) Que ele <i>poderá</i> ou tem a <i>possibilidade</i> de acender a pira paraolímpica na abertura dos jogos. (S. O.) 2) Um <i>nadador</i> que <i>possivelmente</i> irá acender a pira paraolímpica. (P. L.) 3) Que talvez o nadador acenda a pira paraolímpica. (P. M.) 4) Que <i>possivelmente</i> o nadador Clodoaldo <i>acenderá</i> a pira paraolímpica na abertura dos jogos. (C. S.) 5) Está dizendo que há uma <i>probabilidade</i> do nadador Clodoaldo acender a pira dos jogos paraolímpicos. (L. E.) 6) Que o nadador Clodoaldo Silva <i>talvez irá</i> acender a pira paraolímpica na abertura dos jogos. (A. J.) 7) É que o nadador <i>tem chances</i> de acender a pira paraolímpica na abertura dos jogos. (R. S.)

Quadro 10: Transcrição das respostas dos alunos acerca da questão 1A, aula 4 (2016)

Os itens seguintes, 1b, 1c e 1d, estimulavam o uso de inferências através da percepção do modalizador *deve ser*. O item 1b perguntava se os alunos viam opinião ou fato na manchete. A maioria optou por opinião, e o item 1c comprova que perceberam que o que dá ideia de opinião é a expressão modalizadora epistêmica dubitativa de possibilidade *deve ser*, apontada pela maioria. No item 1d, ao serem questionados acerca da ideia do modalizador apontados por eles no item 1c, a maior parte respondeu que possuía ideia de possibilidade, um número menor respondeu que havia ideia de dúvida. Segundo Travaglia (2013), o verbo *dever* está dentre os modalizadores que expressam probabilidade, no entanto é uma linha muito tênue entre a ideia de possibilidade, probabilidade e dúvida, vê-se, inclusive, pela forma como responderam o item 1a. Dessa forma, foram consideradas como corretas as ideias de possibilidade ou de dúvida.

Já o item 1e solicita a transcrição do trecho de forma que transmita uma ideia oposta à que o aluno apontou no item 1d, ou seja, a proposição deverá apresentar sentido de certeza. Neste item quase todos de ambas as turmas – exceto uma aluna da 902 - optaram por utilizar o presente do indicativo como indicador de certeza: “... irá acender a pira...”, “... acenderá a pira...”, “... vai acender a pira...”. A aluna em exceção escolheu a expressão “*Tenho certeza que...*”.

No que tange à escolha da maioria, não significa que as respostas estejam totalmente equivocadas, uma vez que o presente do indicativo também é considerado por alguns autores, como é o caso de Travaglia (2013), possuidor de modalidade que expressa certeza, entretanto a intenção era que tentassem usar um modalizador mais explícito, como *realmente*, *com certeza*, *certamente*. O problema do uso do presente do indicativo é que o juízo de valor do enunciador se torna muito implícito, aproximando-se muito da ideia de fato, ou seja, de algo inquestionável, mesmo que seja essa a real intenção, mas isso não o destitui de uma provável modalidade. O fato de a grande maioria dos discentes não ter utilizado um modalizador de certeza explícito, se justifica, pois, pela forma como foi elaborado o item, uma vez que não deixou claro o que realmente esperava como resolução para a questão que tinha como objetivo que os alunos testassem o uso de modalizadores epistêmicos asseverativos variados.

A segunda tarefa teve como texto base o editorial *A base aliada e os juroos altos*, do Jornal Folha de São Paulo, de 07 de setembro de 2016. O texto faz uma crítica política e

econômica sobre o país, com um teor um tanto complexo, fazendo com que o debate inicial fosse um pouco custoso, uma vez que os estudantes da geração atual não possuem o hábito de acompanhar esse tipo de assunto. A priori, achei um texto rico para explorar essa questão dos modalizadores epistêmicos, porém ao decorrer da atividade, pôde-se notar que se tornou difícil a compreensão, tanto por conta da temática, tanto pela linguagem um pouco mais cuidada para a faixa etária. No entanto, isso não impediu que conseguissem perceber os modalizadores como marcas de opinião no texto. Os comandos da tarefa, bem como a teoria que rege este trabalho, são de natureza metacognitiva, de forma que os alunos desenvolvam habilidades que permitam a distinção entre fato e opinião de modo mais fácil:

4. *O texto abaixo é um trecho de um editorial e apresenta a visão do jornal Folha de São Paulo acerca de um fato relacionado às questões políticas e econômicas atual do país, logo é um texto predominantemente opinativo. Leia-o e, em seguida, responda as questões:*

- a) *Aprendemos na aula de hoje que o editorial é um texto que apresenta a opinião do jornal em relação a um termo polêmico. No entanto, logo no início, o jornal parece não querer demonstrar comprometimento com o ponto de vista defendido. **Destaque do primeiro parágrafo** dois momentos em que isso ocorra.*
- b) *Na questão anterior, você deve ter percebido que ao tentar atenuar o ponto de vista do jornal são utilizados modalizadores epistêmicos, cuja definição aprendemos na última aula. Dessa forma, **transcreva** esses modalizadores e **comente** se a ideia transmitida por eles, no editorial lido, é de **certeza** ou **dúvida**.*
- c) ***Sublinhe** no texto um exemplo que haja um modalizador que exprima ideia de certeza, explicitamente (atenta-se ao modalizador).*
- d) *Observamos, na leitura deste editorial, que há muitas proposições afirmativas no presente e no futuro do presente do modo indicativo que, aparentemente, apresentam ideia de um fato inquestionável, como por exemplo no trecho “Não há como desconhecer esse requisito”. Com base nessa informação, **retire** do texto **dois** trechos com proposições afirmativas no indicativo e **introduza** um modalizador que expresse certeza e outro que expresse dúvida.*

Nessa atividade, os alunos, em ambas as turmas, foram divididos em quatro grupos e deveriam escrever em uma folha avulsa suas respostas. No item 2a, os alunos responderam rapidamente as proposições “Políticos da base aliada *parecem gostar* de juros altos e de baixo crescimento econômico”, “Esse *deve ser* o caso pelo menos do grupo empenhado em retardar as medidas de ajuste” como os enunciados em que o jornal aparenta tentar atenuar seu ponto

de vista, com o intuito de não comprometer-se totalmente com o que está sendo dito. Quer dizer, utilizou, para esse fim, modalizadores epistêmicos dubitativos. A maioria dos acertos nessa questão prova que os discentes fizeram corretamente suas inferências ao perceberem que esses modalizadores são os responsáveis pela tentativa de atenuação do juízo de valor expresso pelos autores do editorial.

Em relação ao item 2b, unanimemente os alunos entenderam que o sentido expresso pelos modalizadores é de dúvida, bem como os identificaram corretamente: *parecem*, *deve*. Todavia, muitos apontaram também no item 2a o trecho “O governo, recomendam, *deveria* deixar para depois das eleições municipais assuntos desagradáveis como a reforma da Previdência” e no item 2b indicaram o verbo *deveria* como modalizador. Nesse caso, foi lembrado de que representavam outro tipo de modalidade e não emitiam opinião, mas que indicavam noção de obrigação pressupondo um princípio de conduta, denominados modalizadores deônticos (ILARI & BASSO, 2014). Neste momento, fez-se esse comentário bastante raso, apenas com o objetivo de demonstrar a diferença de sentido entre os modalizadores. Ao apontarem esse trecho com o modalizador deôntico, explicita que os alunos fizeram inferências equivocadas, não recorrendo, aí a uma nova leitura. Logo, não fizeram uso de outras estratégias metacognitivas a fim de confirmarem suas deduções.

Na questão 2c, os discentes deveriam sublinhar um trecho com a presença explícita de um modalizador de certeza. Dessa forma, os grupos nas duas turmas, sublinharam majoritariamente o trecho “...*será impossível* a retomada segura do crescimento, porque as contas governamentais estarão condenadas a novas crises” e em destaque ao modalizador *será impossível*. Outros apontaram o trecho “... sem uma forte redução do desequilíbrio entre receitas e despesas fiscais *será inútil* qualquer tentativa de corte dos juros” também com valor de certeza explícito no modalizador *será inútil*.

Para finalizar essa atividade, o item 2d chamava a atenção dos alunos em relação a algumas proposições presentes no texto com aspecto assertivo, como se fossem fatos inquestionáveis, que são teoricamente entendidos como modalidade dialética. Logicamente, nesse momento, não foi comentado sobre esse conceito, uma vez que, além de haver pouco tempo para finalizar a tarefa, não se acreditava ser necessário entrar em detalhes, diferentemente da modalidade deôntica pelo seu caráter mais explícito. A atividade solicitava que, para dar maior veracidade a essas proposições ou atenuá-las, os alunos incluíssem modalizadores epistêmicos asseverativos ou dubitativos, respectivamente, atribuindo-lhes as

modificações necessárias. Vejamos, adiante, algumas produções apresentadas pelos grupos, já com as devidas correções:

Atividade 2C – Turma 901	
Grupo 1	Grupo 2
1) <i>Talvez</i> haverá condições seguras de estabilização e de reativação da economia brasileira (...) 2) Michel Temer e sua equipe <i>com certeza</i> errarão muito perigosamente se aceitarem esse jogo.	1) É provável que há condições seguras de estabilização e de reativação da economia brasileira (...) 2) (...) o executivo <i>certamente</i> cometerá vários erros ao mesmo tempo
Grupo 3	Grupo 4
1) <i>Acho</i> que haverá condições seguras de estabilização e de reativação da economia brasileira (...) 2) <i>Realmente</i> não há como reconhecer esse requisito.	1) <i>Talvez</i> , se o presidente Michel Temer e sua equipe aceitarem o jogo, estarão cometendo um grande erro. 2) Certamente, o tesouro só conseguirá rolar seus compromissos e financiar-se com juros menores quando o governo (...)
Atividade 2C – Turma 902	
Grupo 1	Grupo 2
1) <i>Provavelmente</i> , manterá a insegurança quanto ao rumo de sua política. 2) O presidente Michel Temer e sua equipe <i>certamente</i> errarão muito perigosamente se aceitarem esse jogo.	1) Se adotar essa orientação, o Executivo <i>poderá</i> cometer vários erros ao mesmo tempo. 3) <i>Sem dúvidas</i> não haverá condições seguras estabilização e de reativação da economia brasileira (...)
Grupo 3	Grupo 4
1) <i>Parece</i> não ter como desconhecer esse requisito. 2) <i>Com certeza</i> não haverá condições seguras de estabilização.	3) <i>Poderá</i> haver condições seguras de estabilização. 4) <i>Realmente</i> é uma atitude compatível (...)

Quadro 11: Transcrição das respostas dos alunos acerca da questão 2C, aula 4 (2016)

Cabe ressaltar que toda a atividade foi mediada pelo professor-pesquisador, uma vez que os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades, principalmente no que tange ao reconhecimento de proposições epistêmicas asseverativas, as quais muitos as confrontavam com as proposições dialéticas nas frases. Por esse motivo, este último item foi elaborado com

o propósito de compreenderem, de fato, que para haver modalidade epistêmica é necessário estar explícito o modalizador epistêmico.

Além disso, ficaram livres para utilizarem seus conhecimentos prévios sobre do assunto e, até mesmo, consultar o conteúdo da última aula. Com isso, grande parte dos discentes conseguiu chegar ao resultado esperado, inclusive na última questão, que exigia que ativassem, impreterivelmente, seus conhecimentos prévios acerca da estrutura sintática da frase (concordância, organização estrutural do período) para incluir os modalizadores de forma a fazer as alterações cabíveis, caso fossem necessárias (Quadro 11).

4.5. Aula 5 – Fato X Opinião no Gênero Notícia

A penúltima aula tratou da noção fato X opinião no gênero notícia e, como de praxe, a priori discutiram-se, brevemente, as características do gênero, antes de entrar na atividade em si. A notícia escolhida é da Revista Veja online, com data de 18 de maio de 2015 e possui uma linguagem bastante comum, sendo a manchete *William Bonner diz que homem tem cara de maluco, é criticado na web e pede desculpas ao vivo*. Assim como as demais tarefas, a leitura e a solução das tarefas foram mediadas pelo professor -pesquisador, diferentemente da atividade anterior com o editorial, foi pedido que, em vez de solucionarem as tarefas em grupos, as fizessem em duplas.

Após a leitura da notícia, tentou-se desconstruir, através da noção dos modalizadores epistêmicos, a questão de ser um gênero jornalístico isento de opinião, funcionando apenas como mero depósito de acontecimentos e fatos. Também fez-se uma retrospectiva, no quadro branco, rapidamente, dos termos que podem assumir o papel de modalizadores epistêmicos. Embora a notícia abordada, seja pequena e simples, conseguiu atender o propósito da tarefa que era perceber esse aspecto.

A primeira atividade subdividida em a e b tinha como foco a característica do gênero notícia e o fato noticiado, respectivamente e explorava a ativação do conhecimento prévio do alunado. Logo, em 1a, os alunos deveriam apontar duas características do gênero na notícia lida que a considerava como tal; e em 1b deveriam responder qual fato estava sendo noticiado. O teor das respostas, em ambas as turmas, foram muito parecidas, dessa forma apresentarei no quadro abaixo de uma forma mais genérica, como ilustração, as mais recorrentes:

Aula 5 – Atividade 1
<p>a) Manchete e fonte (Veja online); linguagem comum.</p> <p>b) O Willian Bonner chamou um homem de maluco e foi criticado na internet.</p>

Quadro 12: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 1, da aula 5 (2016)

Nesse momento inicial, que corresponde às informações mais gerais sobre o gênero e o fato noticiado, os alunos provaram que não apresentaram muitas dúvidas, embora eles pudessem ir mais a fundo em relação às características da notícia, uma vez que manchete e fonte tanto a reportagem, quanto a entrevista, por exemplo, também possuem. Isso foi algo comentado na aula: a necessidade da profundidade nas respostas, de um raciocínio um pouco mais além do óbvio, a fim de aproveitar mais o conhecimento prévio trazido por eles.

As questões seguintes eram voltadas para a lógica dos modalizadores. Em 2a, recorri novamente ao comando do sublinhar, afirmando que havia dois momentos em que o jornalista recorria ao uso dos modalizadores a fim de expressar um juízo de valor em relação ao fato noticiado. Dessa maneira, pedi que sublinhassem dois modalizadores utilizados por eles. Percebi que, nessa questão, os alunos acharam mais rapidamente o primeiro modalizador (*realmente*) – inclusive já haviam sinalizado a presença dele no momento da leitura feita em conjunto com a classe. Já o segundo (*óbvio*) tiveram mais dificuldade no início, mas conseguiram localizá-lo. A dificuldade deveu-se, possivelmente, pela desatenção ou não entendimento, à primeira vista, da ideia de certeza que ele expressa. Até poderia ter incluído no comando das questões os parágrafos para que os encontrassem mais facilmente, mas o propósito foi deixá-los mais autônomos.

O próximo item, 2b, é uma questão objetiva e deveriam assinalar a ideia expressa pelos modalizadores sublinhados por eles no item 2a, sendo as alternativas: probabilidade, dúvida, certeza, obrigação. Grande parte da turma assinalou certeza como o valor semântico introduzido pelos modalizadores *realmente* e *óbvio*.

A questão 3 questiona a fala de um repórter citado na notícia, que ao comentar sobre o fato noticiado, modaliza seu discurso por meio de um modalizador dubitativo. Dessa forma, o item 3a pede que o aluno transcreva do trecho essa expressão modalizadora de possibilidade. As respostas foram unânimes, sinalizando a expressão *pode ser*.

No item 3b, a atividade, assim como a anterior, diz respeito a algo que os discentes, já estavam habituando-se a resolver durante essas últimas tarefas sobre modalização e textos midiáticos, porém por uma falha de leitura, muitos erraram as resoluções. O item solicitava que alterassem o sentido de possibilidade do modalizador presente na fala do repórter para uma ideia de certeza. No entanto, um grupo, principalmente da turma 901, alterou a fala do jornalista da notícia anterior à do repórter citado por ele. O interessante foi que souberam aplicar o modalizador, contudo a falha de compreensão ao comando da questão demonstra que não recorreram a nenhuma estratégia que confirmassem o entendimento acerca do que estava sendo pedido. Vejamos algumas das modificações apresentadas pelos alunos nessa atividade:

Aula 5 – Atividade 2
1) Ele é, com certeza, só um maluco que está tentando aparecer. 2) Sem dúvida, ele é só um maluco que está tentando aparecer. 3) Ele é, sem dúvida, só um maluco que está tentando aparecer. 4) Ele é realmente sum maluco que está tentando aparecer.

Quadro 13: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 2, aula 5 (2016)

Vale comentar que, nessa atividade, foram destacadas todas as ocorrências dos modalizadores utilizados pelos alunos. Infelizmente, por conta da falha de compreensão comentada anteriormente apenas duas duplas responderam favoravelmente o item. Já, na turma 902, cinco duplas conseguiram solucionar a tarefa de forma satisfatória.

4.6. Aula 6 – Fato X Opinião no Gênero Crônica (Atividade de intervenção final avaliativa)

O gênero selecionado para a última atividade desse processo de intervenção foi a crônica jornalística. A aula sobre o gênero em si não foi no dia da aplicação da atividade. Houve duas aulas anteriores para falar sobre ele. Diferentemente dos demais gêneros trabalhados nessas atividades intervencionistas, o gênero crônica, em especial a jornalística, os alunos ainda não haviam aprendido em nenhuma etapa escolar de forma mais intrínseca. Dessa forma, antes da atividade não foi feita revisão sobre o gênero já que havia sido discutido recentemente, todavia a atividade foi mediada pelo professor-pesquisador, lendo com eles o texto, comentando as questões, e, posteriormente, perpassando pela sala de aula, a fim de auxiliar nas dúvidas possíveis.

A atividade, como dito aqui anteriormente, considerou os processos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, conforme Sugere Solé (1998) e Kleiman (2013) levando em consideração as estratégias metacognitivas. A crônica selecionada para essa tarefa final possui como título *Avec elegance (toque de elegância)* da cronista Martha Medeiros, colunista do jornal sulista Zero Hora. A escolha dessa crônica deve-se ao fato da linguagem dessa autora ser bem próxima dos jovens, a ponto de seus textos serem utilizados muitas vezes em materiais didáticos de Língua Portuguesa e visualizados frequentemente na internet, por meio de diversas redes sociais.

Na fase da pré-leitura, que vai da questão 1 a 3, as perguntas tinham o propósito de ativar o conhecimento prévio dos discentes e a criação de hipóteses acerca do texto, o que pode ser considerado uma estratégia metacognitiva. Sendo assim, a primeira questão é direcionada ao conceito do gênero crônica; a segunda volta-se para o nome da autora da crônica e se a conheciam; e, finalmente, a terceira questão dessa fase está relacionada à construção de hipóteses, ao questionar o que o título sugeria sobre o tema do texto.

A questão 1 tem o propósito de despertar o conhecimento prévio do aluno, quanto à definição do gênero crônica, anteriormente trabalhado em aula. Vide a seguir a transcrição de algumas respostas escolhidas para demonstrar:

Aula 6 – Atividade 1	
Turma 901	
1)	É um texto que te faz refletir sobre algo do cotidiano. (G. S.)
2)	Na crônica é relatado um tema do dia a dia, em que o autor dá a sua opinião / reflexão sobre o tema. (J. M.)
3)	É um texto que retrata um tema do cotidiano e no final traz uma reflexão para o leitor. (J. V.)
4)	É um texto curto sobre o dia a dia e passa alguma lição. (J. P.)
5)	São reflexões de casos cotidianos. (M. G.)
Turma 902	
1)	Parte de assuntos cotidianos para promover uma reflexão. (A. J.)
2)	Uma crônica aborda vários assuntos do cotidiano com a intenção de propor uma reflexão. (Y. S.)
3)	Trata de assuntos do dia a dia que tendem a fazer uma reflexão sobre o assunto em questão. (J. S.)
4)	São histórias que relatam fatos do dia a dia e que fazem uma reflexão. (G. C.)
5)	Uma crônica é um fato cotidiano que como com uma ação ou acontecimento banal e traz uma reflexão. (D. C.)

Quadro 14: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 1, aula 6 (2016)

Pelo o que se pôde observar em relação ao conceito do gênero, por meio dessas transcrições, nas duas turmas o resultado foi muito bom, levando-se em conta que perceberam o papel da crônica de promover uma reflexão partindo de assuntos do cotidiano. Na questão 2, também com a intenção de estimular o conhecimento prévio dos alunos, a maioria disse não conhecer a autora, em ambas as turmas. O que comprova que, apesar da autora ser bastante explorada em diversificados materiais didáticos e pela internet, nas redes sociais, aparentou não fazer parte do conhecimento de mundo dos discentes.

Na terceira questão, que tinha como objetivo incentivar a criação de hipóteses acerca do assunto do texto através do título da crônica, “Toque de elegância”, basicamente grande parte das respostas orientou-se para o seguinte ponto: falar de moda, maneira de se vestir e de comportar-se. Essa conclusão a que eles chegaram foi certamente a esperada, uma vez que, como a intenção era apenas deter-se ao título, para eles o termo *elegância* está realmente voltado a essas questões, inclusive fala-se sobre isso no texto, todavia perceberam, após a leitura, que a crônica, considerando seu papel reflexivo, vai além desse ponto. Dessa forma, as hipóteses criadas por eles nessa questão foram refutadas por eles mesmos quando adentraram o texto.

O segundo momento da tarefa, que corresponde às atividades de 4 a 9, está relacionado à fase da leitura propriamente dita. As questões 4 e 5 abordam os aspectos relacionados ao gênero crônica em si, como a qual fato cotidiano a crônica se refere, qual é a reflexão feita a partir de sua leitura e sobre a questão da linguagem coloquial utilizada em alguns momentos.

Já as questões de 6 a 9 estão relacionadas à modalização epistêmica como indicadora de opinião, nos moldes que já vínhamos trabalhando em relação aos outros gêneros, com comandos de identificação, transcrição e modificação de um modalizador por outro. Esses comandos direcionam para o uso da estratégia metacognitiva de testagem de hipóteses e autoavaliação, uma vez que o alunado irá testar o uso dos modalizadores epistêmicos e demonstrar, na prática, que a presença deles em dado enunciado realmente imprime um juízo de valor expresso pelo enunciador. Ademais, esse tipo de tarefa ajuda a confirmar se o aluno sabe identificar esses recursos modalizadores, perceber o efeito de sentido que ele causa e utilizar na escrita para expressar opinião.

Nessa primeira parte das questões relacionadas à leitura, os alunos deveriam considerar as informações explícitas e implícitas do texto. Os itens 4a e 4b contemplam a apreensão dos elementos implícitos no texto, enquanto a questão 5 exige dos alunos o

reconhecimento de informações explícitas no texto – destacar o assunto cotidiano que dá início à crônica e transcrever três exemplos do uso de linguagem coloquial.

Esse primeiro momento dessa parte da tarefa não será analisado profundamente, a fim de que se possa deter mais tempo na análise das atividades que envolvem o uso dos modalizadores epistêmicos, mas cabe comentar que se notou que os alunos tiveram mais dificuldade em perceber o assunto inicial e corriqueiro que dá início à crônica do que a reflexão promovida em si. Obviamente, houve um grupo, sobretudo na turma 902, que teve mais dificuldade ainda em inferir ambas as informações e isso é um fator preocupante do ponto de vista da leitura, uma vez que o fato de o aluno conseguir identificar determinado ponto do texto mais explícito e não identificar outro implícito, não o torna um leitor proficiente. Ou seja, ainda há dificuldade para se chegar ao nível da compreensão profunda (KING, 2007). Quanto à questão 5, a grande maioria dos alunos, incluindo as duas turmas, conseguiram identificar perfeitamente os vocábulos típicos da linguagem coloquial utilizados pela autora no texto. Isso comprova que as inferências feitas quando relacionadas a elementos implícitos no texto, ainda resultam em muitas falhas de compreensão.

O comando da questão seguinte direciona a atenção para a característica argumentativa da crônica e a informação da presença de fatos e opiniões, concomitantemente no gênero, além da identificação dos modalizadores no texto. Dentro dessa orientação, os discentes deveriam retirar, do primeiro parágrafo, um trecho que indique fato (6a) e outro que indique opinião, de modo que possua um modalizador explícito com ideia de dúvida. Nessa atividade, a questão já dá a pista para encontrar o fragmento que expressa opinião, no tocante ao trecho que indica fato, o aluno deveria, através dos seus conhecimentos prévios, testar suas hipóteses a fim de indicar o fato presente no parágrafo.

Diante disso, em 6a a maioria entendeu o trecho “Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação *sabe* que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde e que é deselegante comparecer a um casamento sem gravata” como indicador de fato, provavelmente por conta do uso do presente do indicativo do verbo *saber* que explicita essa ideia de algo inquestionável. Outros alunos – dois na turma 901 e um na turma 902 – destacaram o trecho “Costanza Pascolato, Gloria Kalil e Claudia Matarazzo são alguns dos jornalistas especializados em ajudar os outros a não cometerem gafes na hora de se vestir ou de se portar à mesa”.

Foram consideradas ambas as respostas como corretas, mesmo que o segundo trecho seja mais factual que o primeiro, uma vez que este também carrega um grau de modalidade,

porém dialética. Já no item 6b, a maioria percebeu perfeitamente o trecho da crônica “Mas existe uma coisa difícil de ser ensinada e que, *talvez* por isso, esteja cada vez mais rara...”, destacando o modalizador *talvez* como indicador de dúvida explícito da opinião da autora. Tanto em 6a como em 6b as inferências feitas por grande parte dos alunos comprovam que o uso do modalizador epistêmico funciona como uma estratégia para explicitar a ideia de opinião emitida pela cronista.

A questão 7 solicita a inclusão de um modalizador que indique incerteza no fragmento, retirado da crônica, “Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação sabe que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde e que é deselegante comparecer a um casamento sem gravata”. Nesse trecho do texto, a autora utiliza o verbo *saber* no presente do indicativo, imprimindo ideia de uma informação incontestável. Com isso, esperava-se que o modalizador fosse incluído de forma a acompanhar essa forma verbal, modalizando-a e transmitindo, portanto, uma ideia de dúvida. Para isso, era necessário que o discente, por meio da testagem de hipóteses, verificasse qual ou quais modalizadores imprimiriam o efeito de sentido solicitado no comando da questão, além de autoavaliar a produção final, verificando se compreendeu o propósito de se usar esse tipo de elemento linguístico para modalizar um dado enunciado. No entanto, pela análise das respostas, foram variadas e bem pensadas as maneiras que incluíram os modalizadores dubitativos. Observemos abaixo algumas respostas dessa questão:

Aula 6 – Atividade 7	
Turma 901	
(1) Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação talvez saiba que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (J. P.)	
(2) Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação acha que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (J. M.)	
(3) Ao que parece , a maioria das pessoas que tem acesso à informação, hoje, sabe que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (O. M.)	
(4) É provável que hoje a maioria das pessoas que tem acesso à informação sabe que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (L. G.)	
(5) Provavelmente , hoje a maioria das pessoas que tem acesso à informação sabe que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (G. P.)	
(6) Talvez , hoje a maioria das pessoas que tem acesso à informação saiba que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (M. B.)	
(7) Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação sabe que talvez seja peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (M. T.)	
Turma 902	
(8) Talvez , hoje a maioria das pessoas que tem acesso à informação saiba que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (C. L.)	

- (9) **Parece** que hoje a maioria das pessoas que tem acesso à informação saiba que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (L. E.)
- (10) Hoje, **talvez**, a maioria das pessoas que podem ter acesso à informação, **possivelmente deve saber** que **pode ser** peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (R. S.)
- (11) Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação **acha** que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (G. S.)
- (12) **É provável que** hoje a maioria das pessoas que tem acesso à informação saiba que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (A. J.)
- (13) **Provavelmente**, a maioria das pessoas que tem acesso à informação, hoje, sabe que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (J. S.)
- (14) Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação **talvez saiba** que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde. (C. P.)

Quadro 15: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 7, aula 6 (2016)

Pelo o que se pode notar, em ambas as turmas houve um uso variado de modalizadores epistêmicos com ideia dúvida, sendo necessário enfatizar que, ainda assim, as ocorrências com o advérbio *talvez* foram bastante numerosas. Outro fator a se perceber, também, foi que a maioria dos alunos nas duas turmas concentrou o uso do modalizador no início do período, como se vê em (3), (4), (5), (6), (8), (9), (12) e (13). Houve um caso, na turma 902, em que o aluno decidiu modalizar todos os períodos (10), tornando a transformação do fragmento redundante. Por fim, um fator interessante foi a atenção que os discentes tiveram ao transformar o modo verbal indicativo para o subjuntivo quando se fez necessário, uma vez que o último possui um caráter hipotético, ressaltando a ideia de dúvida imposta pelo modalizador, algo comentado em aula e utilizado muito bem por eles no momento da atividade.

O comando da questão 8 solicita a retirada e transcrição de um trecho do texto que explicita a ideia de possibilidade. Considerando que, nessa crônica, a autora elenca diversas maneiras de como ser elegante, é frequente o uso da expressão *é possível*, havendo também uma ocorrência de ideia de possibilidade com o verbo auxiliar modal *poder* e o verbo principal *tentar* em “*pode-se tentar...*”. Dessa forma, nas duas turmas, a maioria transcreveu os fragmentos que iniciavam com a expressão *é possível*: “*É possível detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam*” / “*É possível detectá-la nas pessoas que não usam um tom superior de voz ao se dirigir à empregadas domésticas, garçons ou frentistas*” / “*É possível detectá-la em pessoas pontuais*”, sendo que seis alunos da turma 901 e apenas um da 902 reconheceram o segundo caso “*Pode-se tentar capturar esta delicadeza natural através da*

observação, mas tentar imitá-la é improdutivo” como expressão modalizadora epistêmica dubitativa com sentido de possibilidade.

Na questão seguinte, de número 9, o objetivo era que os alunos alterassem o trecho transcrito por eles na questão 8, de forma que, no lugar do modalizador que expressa ideia de possibilidade, incluíssem outro com o mesmo valor ou equivalente. Observou-se, nessa questão, que não houve problema, por parte dos discentes, em pensar em outro modalizador que beirasse o sentido de possibilidade, uma vez que qualquer modalizador epistêmico dubitativo foi válido como resposta. Conquanto, alguns apresentaram certa deficiência ao adaptar a frase ao novo modalizador incluído, ocasionando em frases com estruturas sintáticas comprometidas. Um exemplo ocorreu com a inclusão dos modalizadores “É provável...” ou “provavelmente”, em frases do tipo “É *provável* que a detectemos em pessoas pontuais” ou “É *provável* que possamos detectá-la”, cuja conjunção integrante foi suprimida nas produções ou não foi feita a adaptação verbal corretamente.

Em contrapartida, grande parte dos discentes, sobretudo na turma 901, conseguiram satisfatoriamente substituir os modalizadores e fazer corretamente as alterações necessárias com os modalizadores dubitativos possíveis. Seguem algumas das transformações:

Aula 6 – Atividade 9	
Turma 901	
(1)	<i>Pode ser</i> detectada em pessoas que elogiam mais do que criticam. (J. M.)
(2)	É detectada, <i>possivelmente</i> , nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (O.M.)
(3)	É <i>possível</i> tentar capturar esta delicadeza natural (...) (J. P.)
(4)	<i>Possivelmente</i> , serão detectadas nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (L.G.)
(5)	<i>Possivelmente, pode ser</i> detectada em pessoas pontuais. (G. P.)
(6)	<i>Talvez possa</i> detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (M. B.)
(7)	É <i>provável que possam</i> detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (M. T.)
(8)	<i>Possivelmente, pode-se</i> detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (F. D.)
Turma 902	
(9)	<i>Talvez seja possível</i> detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (J. S.)
(10)	É <i>provável que consigamos</i> detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (L. E.)
(11)	<i>Talvez possa</i> detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. (R. S.)

(12) *Pode ser que consigamos* detectá-la em pessoas que elogiam mais do que criticam. (A. J.)

Quadro 16: Transcrição das respostas dos alunos acerca da atividade 9, aula 6 (2016)

E, finalmente, na última fase das atividades de intervenção final, a décima questão voltada ao momento da pós-leitura, solicita a produção de um pequeno parágrafo utilizando modalizadores epistêmicos dubitativos, a fim de atenuar as opiniões produzidas, com base no tema *A atual situação política e econômica do Estado do RJ*. É uma atividade autoavaliativa no sentido que o aluno testou suas hipóteses acerca dos modalizadores que poderiam ser utilizados na produção dos parágrafos, de modo a ilustrar na escrita o que já identificava na leitura. Assim, o aluno autoavalia sua capacidade não somente de inferir a opinião do enunciador nos textos jornalísticos, como também a utilizar esses artifícios modalizadores com forma de testagem de que conseguiu compreender seu real papel em determinada proposição.

Com isso, foram selecionadas a fim de ilustrar essa atividade, as melhores produções, considerando que a grande maioria conseguiu produzir os períodos sem muitas dificuldades⁹. Essa atividade prevê que os discentes testem na escrita os modalizadores que já conseguem reconhecer na leitura dos textos. Sendo assim, vejamos a seguir alguns trechos das produções dos alunos:

- (1) Eu *acho* que o mais dificultoso do que a situação política melhorar é a falta de dinheiro. Parece que o Rio fecha os seus olhos ao ouvir certas promessas e agora estamos sofrendo por isso. O que eu *acho* mais engraçado é que não tem verba para hospitais e escolas, mas está em votação que o salário de deputados e senadores aumentem e do jeito que as coisas andam *é provável que* isso seja aprovado. (M. T. Q. – 901)
- (2) A situação política do Rio de Janeiro está muito complicada. *Parece* que a crise bateu na porta do estado, entrou e não quer mais sair. *Provavelmente* para expulsá-la tem que prender esses políticos corruptos (...). *Acho* que assim o Rio de Janeiro volta a ser como era antes. (J. D. A. – 901)

⁹ Vide nos anexos, no fim do texto desta pesquisa, as produções digitalizadas.

- (3) *Parece* que o estado do Rio de Janeiro vive um momento de calamidade, sem dinheiro e, assim, não podendo pagar seus funcionários. *É provável* que isso seja culpa de Sérgio Cabral e Pezão e suas exacerbadas quantias de dinheiro corrompido. Os vilões eleitos pelo povo, mas que fizeram de tudo para atrapalhar a população. (J. P.C. – 901)
- (4) *É provável que* a situação política atual do estado esteja passando por mudanças, mas *acho* que precisa de melhorias urgentemente. *Talvez* os políticos não estejam interessados em melhorar a vida dos habitantes, mas *pode ser* que a população consiga melhorar a situação se lutarmos por isso. Se todos se unissem para lutar, *talvez* algo mudaria. (R. S. – 902)
- (5) Eu *acho* que a situação política do estado do Rio de Janeiro está muito ruim, mas isso só vai melhorar quando trocarem as pessoas que estão no comando e deixar apenas pessoas honestas. Porém *é provável que* isso demore para acontecer, porque *parece* que as pessoas se acostumaram com a atual situação política do estado e muitos até apoiam essas pessoas que gastam o dinheiro do povo com carros, casas, viagens e outras coisas. Isso só mudará quando os políticos deixarem de ser egoístas e o povo começar a se posicionar. (A. S. – 902)

Nota-se, a partir dos exemplos acima, que os alunos souberam distribuir bem os modalizadores no decorrer dos períodos criados. Na produção (1), o aluno optou por usar mais os modalizadores explícitos de pessoalização “*eu acho...*” o que não o afasta completamente do seu juízo de valor expresso ou atenua a opinião apresentada. Em (2), (4) e (5), embora os discentes também recorram em um momento ao modalizador explícito dubitativo, exploraram mais veemente alguns modalizadores que expressam dúvida ou possibilidade de forma mais implícita: *parece, provavelmente, é provável, talvez, pode ser*. Apenas a produção (3) recorre somente a modalizadores dubitativos implícitos: *parece* e *é provável*.

As ocorrências dos modalizadores se repetiram pelo fato de o comando da questão já sugerir o uso de alguns deles, como forma de lembrá-los, todavia os resultados foram satisfatórios. Houve casos de alguns alunos que exploraram apenas um modalizador ou

deixaram a questão em branco, bem como alguns alunos também incluíram outros modalizadores, inclusive os asseverativos, como em (5) e (6):

(6) Eu *acho* que a situação política atual do estado do Rio de Janeiro e do Brasil encontra-se péssima. *É certo* que a saúde, a educação e a segurança não funcionam na atual estrutura política brasileira e de que o estado e o país *poderiam estar* em situações melhores. Com os ex-governadores sendo presos, mostra um lado bom porque esses *possíveis* corruptos estão sendo punidos, mas mostra também como o povo elege políticos ruins. (J. M. – 901)

(7) *Acho* que não haverá a recuperação econômica se o povo não bater de frente com os corruptos que saquearam nosso dinheiro. *É provável* que irão cortar gastos da saúde e da educação, mas *jamais* irão querer cortar seus salários. Parece que o povo não entende que se eles continuarem esperando por políticos agirem em prol do população, nunca terão nada. *Provavelmente* o povo acordará para que haja uma nova política, mas se continuar com esses políticos no poder, o estado não conseguirá sair da crise. (A. F. – 902)

No trecho (6), o aluno em questão fez uso não somente de modalizadores dubitativos (*possíveis*, *poderiam*), conforme solicitava a atividade, como foi além com a inclusão do modalizador asseverativo *É certo* e de adjetivos, como *péssima* reforçando sua adesão ao ponto de vista defendido. O exemplo (7) seguiu a mesma linha, uma vez que o discente incluiu o termo *jamais* expressando a ideia asseverativa, acrescentado pelos artifícios modais de dúvida *provavelmente*, *acho* e *é provável*.

Embora as atividades finais não sejam as mesmas aplicadas no pré-teste, é perceptível a melhora em relação ao uso das estratégias, considerando que, além de conseguirem identificá-los durante a leitura, também são capazes de produzirem textos utilizando-os. A maioria dos alunos que participou da pesquisa mostrou um maior desenvolvimento em relação à compreensão do que consideram fato ou opinião nos textos midiáticos tanto na leitura com as atividades de transcrição e identificação, como nas tarefas que exigiam um envolvimento também na produção de enunciados utilizando modalizadores, comprovando, dessa maneira, que as estratégias metacognitivas de delimitação de objetivos, testagem de hipóteses e

predições, e a autoavaliação da aprendizagem são fatores fundamentais para uma aprendizagem de leitura mais funcional e eficaz para o aprendiz.

4.7. Análise final dos resultados das atividades

Durante todo o processo de pesquisa, todos foram bastante participativos e responsáveis com as atividades, principalmente na turma 901, cujo número de participantes em cada aula praticamente não alterava, até porque a maioria possuía frequência quase sempre total nas aulas de todas as disciplinas. Já a turma 902 variou bastante, por ser uma turma cuja frequência era geralmente baixa, além de alguns alunos mais problemáticos nem sempre contribuírem com seriedade nas tarefas.

Na turma 901, a melhora foi gradual, pois alunos que antes tinham maiores problemas com a compreensão e interpretação de textos, conseguiram, nos textos midiáticos utilizados durante as atividades, aos poucos, superá-los à medida que a pesquisa ia avançando. Tanto que os melhores resultados na maioria das tarefas concentraram-se nessa turma, analisando-a como um todo. Na turma 902, os mesmos alunos, geralmente já considerados mais interessados na rotina escolar, foram os mesmos que mantiveram os melhores resultados da turma, no entanto não dá para negar que alguns normalmente com maiores dificuldades demonstraram, durante o processo, melhoras significativas. Todavia, a problemática da frequência de alguma maneira torna complicado fazer um parâmetro mais igualado de desenvolvimento.

Após a última etapa das tarefas da pesquisa, foi conversado com os alunos sobre a pesquisa e perguntado se acreditavam que haviam melhorado no entendimento de textos midiáticos. Durante esse questionamento, a maioria respondeu que sim e ao serem indagados acerca de qual estratégia utilizaram para apreender o que é fato e opinião durante a leitura dos textos, muitos claramente responderam que atentavam-se à presença dos modalizadores para perceber enunciados opinativos e que para apreender os fatos, verificavam se a afirmação era passível de confirmação, demonstrando, com isso, o uso consciente de uma estratégia ensinada pelo professor.

Aproveitou-se esse momento para mais uma vez enfatizar que os modalizadores epistêmicos não são os únicos a imprimirem opinião a um enunciado, mas há casos de outros modalizadores que também podem cumprir esse papel, com um teor mais explicitamente subjetivo, bem como outros recursos expressivos e linguísticos presentes na língua. Houve

alguns alunos da turma 901 que disseram entender, agora, o porquê de ouvir afirmações de que a textos midiáticos eram caracterizados como manipuladores, pois, segundo eles, em muitos casos a forma de dizer do jornalista transmitia uma opinião implícita por trás do uso dos modalizadores, principalmente quando tinham o objetivo de atenuar uma informação e não comprometer-se. Com isso, os argumentos tornam-se muitas das vezes tendenciosos, o que reforça o papel dos modalizadores como indicadores de opinião em textos jornalísticos.

Essa observação feita por esses alunos, fez com que se chegasse à conclusão de que a aprendizagem não foi somente o simples entendimento do uso dos modalizadores epistêmicos como marcadores de opinião, mas também sua função discursiva diante dos textos midiáticos. Outro fator fundamental foi fazê-los atentar-se para a importância do uso de estratégias metacognitivas durante as tarefas de leitura, de forma que passaram a ter consciência do que estavam compreendendo ou não. A percepção dos modalizadores epistêmicos como pistas utilizadas no texto nada mais é do estabelecer uma relação entre leitor e autor, a fim de que o primeiro consiga inferir a ideia que o segundo quis passar no texto. Sendo assim, passaram a entender que a formulação de objetivos, a ativação dos conhecimentos prévios, a criação de hipóteses, a formulação de inferências, a autoavaliação da compreensão são estratégias muito importantes para autorregular a aprendizagem e torná-la significativa.

Vale enfatizar que foi uma atividade muito prazerosa de se aplicar, considerando os níveis de desenvolvimento leitor que os alunos obtiveram. Apesar das dificuldades que a escola pública possui em nível de infraestrutura e até em relação às próprias questões sociais que o alunado carrega - e que de alguma forma influencia a relação ensino-aprendizagem -, muito se contribuiu um trabalho como esse para a maturação leitora desses alunos. Além disso, o trabalho com modalizadores em textos midiáticos não serviu apenas para que conseguissem identificar e diferenciar fato e opinião, mas auxiliou muito também para que percebessem outros aspectos textuais e recursos linguísticos que permeiam esses tipos de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, o percurso descrito e analisado neste trabalho comprova o quanto é difícil o ensino de leitura, uma vez que se sabe que a dificuldade na compreensão textual é latente, fato esse visualizado não somente por intermédio das provas externas – conforme observado nesta pesquisa -, mas também observado diariamente nas aulas de Língua Portuguesa. Essa complexidade na aprendizagem, vista como um obstáculo para os alunos, faz com que muitos tenham receio e repulsa do ato de ler o que dificulta ainda mais a compreensão. Além disso, geralmente, a metodologia das atividades de leitura não levam em conta a construção dos significados no real papel dialógico que envolve a interação entre leitor e autor, priorizando exercícios de interpretação textual ou focalizando no processo de decodificação do texto.

Vimos, nesta pesquisa, pois, que há formas de sanar essas dificuldades de forma mais eficaz para o aprendiz. Para isso, o professor precisa ter em mente que o trabalho com estratégias de leitura seria um caminho mais produtivo para o aprimoramento da aprendizagem. Além disso, alinhar o uso dessas estratégias à abordagem de distintos gêneros textuais de forma a não somente aproximá-los progressivamente de contextos reais de uso da língua, como também incentivá-los a perceberem os efeitos de sentidos expressos por determinados termos ou expressões, bem como a se posicionarem criticamente diante dos textos.

Dessa forma, discutimos que, no tocante à leitura, é necessário o professor ter em mente que para uma melhor forma de ensinar a compreensão leitora, primeiramente precisa-se entender que o conceito de leitura perpassa o que entendemos como decodificação, não que esse processo seja menos importante, contudo não se encerra aí. Ler pressupõe a participação ativa do leitor, ou seja, uma leitura interativa num processo incessante de construção e testagem de hipóteses, construindo significados, de forma a se chegar na compreensão final. Essa concepção de leitura vai de encontro com a proposta dialógica dos gêneros textuais proposta por Bakhtin, que priorizamos aqui neste trabalho, ao abordarmos os gêneros jornalísticos ou midiáticos.

Sendo assim, foi a partir dessa noção de leitura que se começou a pensar em explorar o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes em favor da compreensão leitora, de forma a aproveitar o conhecimento armazenado na memória e informações adquiridas no meio em que

vive. Dessa forma, o aluno, com o auxílio do professor, deveria aproveitar o que já carrega consigo em prol da internalização de novos aprendizados. Fazendo isso, estaria autorregulando sua própria aprendizagem, ou seja, uma vez que se tenha a consciência do que possui de conhecimento reaproveita esses conteúdos e cria estratégias para o armazenamento de novas informações. Essa maneira de pensar a aprendizagem aproveitando os aspectos cognitivos do aprendiz de forma a fazer com que ele aprenda a aprender é o que chamamos, como destacado nesta pesquisa, de metacognição.

Assim, motivada pelas teorias metacognitivas, essa pesquisa tentou comprovar que a partir do uso de estratégias metacognitivas, o aluno poderia conseguir identificar opinião em textos, diferenciando assim fato e juízo de valor, através da percepção dos modalizadores epistêmicos em textos jornalísticos ou midiáticos. Dessa forma, com comandos que explorassem o uso de estratégias como aproveitamento do conhecimento prévio, construção de hipóteses e inferências, percebemos que, em sua maioria, os discentes conseguiram fazer essa distinção.

É importante destacar também que o professor pesquisador através dos conteúdos gramaticais como os advérbios, os verbos, os adjetivos, substantivos e outras nomenclaturas afins, ao trabalhar os modalizadores epistêmicos, pôde demonstrar a funcionalidade desses termos nesses tipos de texto. Com isso, para além de discussões gramaticais e nomenclaturas, na leitura dos textos dos gêneros editorial, artigo de opinião, crônica jornalística e notícia eleitos para esse trabalho, os discentes tiveram a oportunidade de perceber que os artifícios modalizadores imprimem os pontos de vista dos autores nesses textos. Além do propósito de sanar essa problemática da diferenciação de fato e opinião, a presente pesquisa mostrou que, a partir dos textos midiáticos poderia ser apresentada, também, uma forma de pensamento crítico a partir dos textos, dado o caráter opinativo – e, em alguns casos, até tendencioso – expresso pelos modalizadores epistêmicos.

Os resultados das atividades da proposta de intervenção demonstraram que foi um trabalho muito rico para a prática pedagógica de ensino de leitura. Trabalhar dessa forma, testando as habilidades metacognitivas dos alunos, tornou a tarefa de ensinar leitura menos árdua. Todavia, viu-se de perto que as dificuldades eram grandes. Fazê-los pensar, testar suas próprias hipóteses, reativar seus conhecimentos prévios, reconhecer e consertar suas falhas, autorregular-se não foi tarefa fácil, até mesmo porque a compreensão de um texto não depende apenas de um elemento, mas de um todo. Embora o foco fosse diferenciar fato e opinião através do reconhecimento dos modalizadores epistêmicos como marcas de inclusão

de juízo de valor do autor, o texto é composto de diversos outros recursos que ao decorrer do caminho tivemos que perceber e analisar.

Tendo em vista que a maioria dos alunos conseguiu compreender as tarefas e utilizar as estratégias de leitura mais viáveis para cada uma delas, espera-se que essa pesquisa venha a contribuir para uma prática pedagógica de Língua Portuguesa mais eficaz. Com isso, tornar os alunos leitores autônomos e competentes que vão além da mera decodificação, mas que, no momento da compreensão, valorizem seus conhecimentos prévios, a formulação de objetivos, a construção de inferências e hipóteses, de forma a autorregular o seu próprio aprendizado. Dessa maneira, a compreensão leitora se tornará mais interessante para os discentes, além de transformá-los em leitores mais críticos. Consequentemente a isso, as aulas de leitura deixam de possuir um perfil mecânico e fora de um contexto lógico para o aluno, passando a valorizar a constante construção de significados e a interação entre texto, autor e leitor por meio da utilização de estratégias metacognitivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Gênero: história, teoria, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra (et al.), 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo Interpretativo: filosofia e técnica*. Porto Alegre: Sulina, 1976.

BLAKEY, E.; & SPENCE, S. *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 2000.

BONINI, Adair et al (org.). *Os gêneros do jornal*. Coleção Linguística. V. 4. Florianópolis: Insular, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, A. *Transforming schools into communities of thinking and learning about y,serious matters*. American Psychologis, 52(4), 399-413, 1997.

CARRASCO, José Bernardo. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp, 2004.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1 ed.; 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FILHO, Francisco Alves. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

FLAVELL, J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p. 231-236, 1976.

_____. *Metacognition and cognition monitoring: a new area of cognitive- developmental inquiry*. american psychologist. Outubro. p. 906-91, 1979

_____. Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 1-16, 1987.

FLAVELL, J.; & WELLMAN, H. *Metamemory*. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Ed.), *Perspective on the development of memory and cognition* (p. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.

FRANCISCHINI, J. B. A crônica. In: *Os gêneros do jornal*. Coleção Linguística. V. 4. Florianópolis: Insular, p. 189-199, 2014.

GERHARDT, Ana Flavia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teoria, reflexões e exercícios*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F e AMANTES, A. M. *Atividades escolares de leitura: uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. MG: Ed. UFMG. ISSN 1984-6398, 2015.

ILARI, Rodolfo. *Gramática do português culto falado no Brasil: volume III: palavras de classe aberta*. São Paulo: Contexto, 2014.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. *Children's metacognition about reading : Issues in definition, measurement and instruction*. Educational Psychologist, 22(3/4), 255-278, 1987.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tania Mara. *A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem*. Psicologia: reflexão e crítica. v.19, n.2, p.177-185, 2005. Disponível em www.scielo.br/prc

KINDERMANN, C. A. *O estudo dos gêneros do jornal: o caso da reportagem*. In: Encontro do CELSUL, Curitiba: UFPR, 2002.

KING, A. Beyond Literal Comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: McNAMARA, D. S. (Org.) *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 267-290.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 15ª ed., 2013.

_____, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 15ª ed., 2013.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Bebeti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAGE, N. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1987.

LEFFA, V. *Aspectos de leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra, 1996.

MANSUR, Alexandra; PACHECO, Beatriz. *Leitura, um jogo de estratégias*. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELO, J. M. *Jornalismo Opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3ª ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

_____, J. M. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; ROTH, D. M. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NELSON, T. O. & NARENS, L. (1990). Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (ed.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. Volume 26, pp. 125 – 173. New York: Academic Press.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos de português*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____, M. H. M. *Texto e gramática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PALOMANES, Rosa. O processamento metacognitivo no ato de leitura: repensando o ensino. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor nº 52*, p. 313-330, jan. 2016.

PALOMANES, R. O paradigma cognitivista e o ensino. In: PALOMANES, R & BRAVIN, A. (org.). *Práticas de ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 2012.

PENTEADO, J. R. W. *A técnica da comunicação humana*; revisão técnica Marleine Paula Marcondes e Ferreira Toledo. 14 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. *Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012.

RIBEIRO, C. *Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), p. 109-116, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura*. Rio de Janeiro, 2012.

SEIXAS, L. Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos. *Galaxia*. (São Paulo, Online), n. 25, p. 165-179, jun. 2013.

SILVA, K. R. X. P. *Contribuições da Teoria Social Cognitiva para a Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GPEAIINEDU), 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Na trilha da gramática: reconhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo. *Educação e Pesquisa*, V. 3, n.3. p. 443-466. Set/Dez. 2005.

VAN DIJK, Teun A. *News as discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

1ª avaliação diagnóstica – Pré-teste

Mudar a maioria penal adianta?

Jairo Bauer

O recente atentado em Boston, nos Estados Unidos, praticado por dois irmãos de origem tchetchena (um deles, Djokhar Tsarnaev, de apenas 19 anos), e o assassinato brutal do estudante Vitor Deppman, em São Paulo, por um menor que completou 18 anos apenas três dias depois do crime, envolveram a sociedade numa discussão acalorada. O comportamento de um jovem pode ser avaliado da mesma forma que o de um adulto? A maioria penal no Brasil deveria mudar?

Há quem defenda que, se os jovens fazem sexo mais cedo, bebem mais cedo, experimentam drogas mais cedo e têm muito mais autonomia do que as gerações anteriores, eles deveriam ser julgados e punidos de maneira distinta da que ocorre hoje. Se o desenvolvimento físico e cognitivo parece tão precoce, eles não deveriam ser vistos de outra forma pela Justiça? Tenho dúvidas. E não são poucas.

Quando um jovem de 15 ou 16 anos usa uma arma para assaltar, se descontrola e dá um tiro em alguém, ele sabe que fez algo errado? Em geral, sim. Mas alguém de 15 ou 16 anos tem mais dificuldade em controlar seus atos e impulsos em situações de estresse extremo? Em geral, sim, também. O desenvolvimento físico e psicológico continua a ocorrer ao longo de toda a adolescência e no início da vida adulta. Um jovem de 18 anos ainda está organizando suas estruturas neuronais (mesmo que já tenha feito sexo, bebido, usado drogas e até cometido um crime). É complicado traçar uma cronologia única e exata, do ponto de vista biológico e emocional, de quem já está maduro e de quem ainda não está.

Além das particularidades de cada jovem, outra questão a considerar é o elevado número deles que age sob a influência de drogas. O Brasil é o país em que mais se consome crack no mundo. Ele ocupa o segundo posto em relação à cocaína. Como avaliar o impacto de drogas no controle dos impulsos em jovens que talvez ainda nem tenham domínio sobre suas ações?

Longe de defender um jovem que detona bombas numa maratona ou de outro que mata a sangue-frio, acho pouco provável que alterar a maioria penal dê conta dessa questão. Certamente, educação, atenção, perspectiva e projeto de vida teriam efeitos mais amplos e significativos. Talvez alguns ajustes na lei sejam necessários. Mesmo no melhor dos mundos, em que todos têm chances iguais ou parecidas, alguns jovens (e isso é estatístico) apresentam distúrbios graves de conduta que talvez os impeçam de viver em sociedade. Essa não é a regra, é a exceção. Para eles, um tratamento legal, diferente poderia existir. Em alguns desses casos, instrumentos mais afiados de diagnóstico e prevenção poderiam ser usados antes das tragédias.

Disponível em <http://epoca.globo.com//colunas-e-blogs/jairo-bouer/noticia/2013/06/mudar-maioridade-penal-adianta.html>

Acesso em 07 de dezembro. 2015. Texto adaptado.

O texto que lemos acima é um **artigo de opinião**. Esse tipo de texto, **desenvolve uma opinião** concreta sobre algum **fato da atualidade** ou sobre **uma questão de interesse social**. Com base nessas informações, responda:

1. No primeiro parágrafo, **o articulista, autor do artigo, apresenta o fato** que motivou a publicação do texto. Sublinhe no texto o trecho que relata esse fato.
2. Por ser um artigo de opinião, é possível perceber um ponto de vista, um juízo de valor sobre o fato que é relatado. Retire do texto o trecho que comprova a opinião do autor.

3. Os trechos abaixo foram retirados do artigo de opinião que acabamos de ler. Coloque (F) para as frases que indicarem um **fato** e (O) para as que indicam **opinião** e expliquem o porquê da resposta.

() “Talvez alguns ajustes na lei sejam necessários.”

() “O Brasil é o país em que mais se consome crack no mundo.”

() “Para eles, um tratamento legal, diferente poderia existir.”

() “Em alguns desses casos, instrumentos mais afiados de diagnóstico e prevenção poderiam ser usados antes das tragédias.”

() “Certamente, educação, atenção, perspectiva e projeto de vida teriam efeitos mais amplos e significativos.”

() “Ele ocupa o segundo posto em relação à cocaína.”

() “O desenvolvimento físico e psicológico continua a ocorrer ao longo de toda a adolescência e no início da vida adulta.”

() “...acho pouco provável que alterar a maioridade penal dê conta dessa questão.”

4. Leia a manchete do Jornal Folha de São Paulo, do dia 18/06/2014 e responda: seu caráter é mais informativo (informa um fato) ou opinativo (traduz um juízo de valor)?

Justifique sua resposta.

<p>Chilenos que invadiram o Maracanã podem ser deportados, diz polícia.</p>
--

APÊNDICE B

2ª avaliação diagnóstica

1. Leia a manchete de uma notícia retirada do jornal *Folha de São Paulo*, em seu formato online, no dia 07 de setembro de 2016.

Nadador Clodoaldo Silva deve acender pira Paraolímpica na abertura dos Jogos

- f) Qual é o **tema** da manchete lida acima?

- g) Você já aprendeu a diferença entre fato e opinião. Esta manchete que acabamos de ler **transmite uma ideia** de fato ou de opinião do jornalista?

- h) **Transcreva** da manchete a expressão que comprova sua resposta à pergunta anterior.

- i) Qual é a **ideia** transmitida por essa expressão que você destacou?

- j) **Reescreva** a manchete de modo que a mesma possa transmitir uma **ideia, certeza**, fazendo as adaptações necessárias.

2. O texto abaixo é um trecho de um editorial e apresenta a visão do jornal *Folha de São Paulo* acerca de um fato relacionado às questões políticas e econômicas atual do país, logo é um texto predominantemente opinativo. Leia-o e, em seguida, responda as questões:

A base aliada e os juros altos

Políticos da base aliada parecem gostar de juros altos e de baixo crescimento econômico

Políticos da base aliada parecem gostar de juros altos e de baixo crescimento econômico. Esse deve ser o caso pelo menos do grupo empenhado em retardar as medidas de ajuste. Pressionando o presidente Michel Temer para adiar ações indispensáveis ao conserto das contas públicas, esses parlamentares dão sólido motivo ao Comitê de Política Monetária (Copom) para manter a taxa básica de juros em 14,25% ao ano. O governo, recomendam,

deveria deixar para depois das eleições municipais assuntos desagradáveis como a reforma da Previdência. Se adotar essa orientação, o Executivo cometerá vários erros ao mesmo tempo. Manterá a insegurança quanto ao rumo de sua política e, portanto, da economia, desperdiçará a confiança inicial de empresários e investidores, deixará de marcar a diferença em relação à equipe anterior e contribuirá para a preservação de um aperto monetário prejudicial ao crescimento da produção e à saúde financeira do Tesouro.

(...)

Não há como desconhecer esse requisito. Não haverá condições seguras de estabilização e de reativação da economia brasileira sem uma ampla reparação das finanças públicas. Esse conserto apenas começou. Sem ações mais ambiciosas, firmes e de maior alcance, será impossível a retomada segura do crescimento, porque as contas governamentais estarão condenadas a novas crises.

Além disso, sem uma forte redução do desequilíbrio entre receitas e despesas fiscais será inútil qualquer tentativa de corte dos juros. O Tesouro só conseguirá rolar seus compromissos e financiar-se com juros menores quando o governo brasileiro houver reconstruído sua credibilidade. As três principais agências de avaliação de risco, ninguém deveria esquecer, cortaram duas vezes a nota do Brasil, desde o ano passado, e passaram a classificá-lo dois degraus abaixo do grau de investimento.

A condição fiscal indicada pelo Copom – maior segurança quanto à aprovação e à implementação dos ajustes necessários – está longe de ser um capricho ou mera manifestação de uma tendência neoliberal. A credibilidade da política oficial é um componente real das condições de financiamento do setor público. Enfim, a gestão responsável e eficiente das finanças governamentais é um importante fator de estabilidade de preços e de dinamização da economia.

Que o grupo formado pelo PT e por seus associados se oponha ao conserto das contas públicas é compreensível. É uma atitude compatível com a irresponsabilidade e a incompetência exibidas durante boa parte de seu período de governo. Que políticos da atual base aliada menosprezem a seriedade administrativa e desconheçam, ou finjam desconhecer, a urgência das medidas de ajuste é escandaloso. O presidente Michel Temer e sua equipe errarão muito perigosamente se aceitarem esse jogo.

- e) Aprendemos na aula de hoje que o editorial é um texto que apresenta a opinião do jornal em relação a um termo polêmico. No entanto, logo no início, o jornal parece não querer demonstrar comprometimento com o ponto de vista defendido. **Destaque do primeiro parágrafo** dois momentos em que isso ocorra.

- f) Na questão anterior, você deve ter percebido que ao tentar atenuar o ponto de vista do jornal são utilizados modalizadores epistêmicos, cuja definição aprendemos na última aula. Dessa forma, **transcreva** esses modalizadores e **comente** se a ideia transmitida por eles, no editorial lido, é de **certeza** ou **dúvida**.

- g) **Sublinhe** no texto um exemplo que haja um modalizador que exprima ideia de certeza, explicitamente (atenta-se ao modalizador).
- h) Observamos, na leitura deste editorial, que há muitas proposições afirmativas no presente e no futuro do presente do modo indicativo que, aparentemente, apresentam ideia de um fato inquestionável, como por exemplo no trecho “Não há como desconhecer esse requisito”. Com base nessa informação, **retire** do texto **dois** trechos com proposições afirmativas no indicativo e **introduza** um modalizador que expresse certeza e outro que expresse dúvida.

APÊNDICE C

3ª avaliação diagnóstica

Leia a notícia, abaixo, da revista digital *Veja Online*:

William Bonner diz que homem tem cara de maluco, é criticado na web e pede desculpas ao vivo

O jornalista William Bonner está *realmente* prestando atenção no que o telespectador tem a dizer neste novo modelo do *Jornal Nacional* — prova disso é o que aconteceu na noite desta segunda (18) durante a apresentação do telejornal.

Bonner falava com o correspondente Hélder Duarte sobre o hacker Chris Roberts, que é suspeito de ter invadido o sistema de controle de um avião em pleno voo. Ao fim da reportagem, o repórter comenta: “(...) *ele pode ser só um maluco que está tentando aparecer. Tomara, né?*”. Bonner então responde: “*Cara de maluco ele tem, cá para nós*”.

No entanto, o âncora foi reprimido por seus usuários no Twitter e resolver se retratar na volta do comercial. Em uma conversa informada com Maria Júlia Coutinho, a jornalista responsável por dar as informações sobre o tempo, ele disse: “*Você sabe que as pessoas se manifestam rapidamente nas redes sociais? Ainda há pouco eu estava vendo as redes sociais — vocês sabem, né? Eu faço o Jornal Nacional mas ao mesmo tempo eu também fico na rede social olhando — aí teve gente que me censurou porque eu disse que aquele rapaz que entra no avião (...) tinha cara de maluco. Na verdade eu fiquei pensando, ‘nossa, que mau humor dessas pessoas’, mas elas estão certas! Depois eu fiquei fazendo uma reflexão e eu conheço uma porção de gente com aquele cavanhaque (...) com olho meio esbugalhado. Mas eles não ficam entrando em avião, não*” — assista ao momento aqui.

E, como a internet não perdoa nem retratação ao vivo no telejornal mais influente do Brasil, óbvio que o assunto virou um dos mais comentados das redes sociais na noite de hoje.

Disponível em <http://vejasp.abril.com.br/blog/pop/william-bonner-diz-que-homem-tem-cara-de-maluco-e-criticado-na-web-e-pede-desculpas-ao-vivo/>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

1. Conforme você sabe, o texto lido acima é uma notícia.
 - a) Cite duas características que comprovam que o texto que acabamos de ler é uma notícia?

b) Qual é o fato noticiado?

2. Através da leitura da notícia, embora ela tenha característica predominantemente narrativa, notou-se momentos em que o jornalista emite seu juízo de valor, utilizando modalizadores epistêmicos.

a) **Sublinhe** no texto dois momentos em que o jornalista expresse seu juízo de valor acerca de algo relacionado ao fato noticiado.

b) Os modalizadores utilizados pelo jornalista expressam **ideia** de:

probabilidade

certeza

dúvida

possibilidade

3. No segundo parágrafo é citada a fala do repórter Hélder Duarte que ao comentar algo sobre o fato relatado, modaliza seu discurso por meio de um modalizador epistêmico que expressa possibilidade.

a) **Transcreva** o modalizador que exprime essa ideia.

b) **Reescreva** esse fala do repórter, **substituindo** o modalizador com ideia de possibilidade, por outro que expresse certeza, fazendo as adaptações necessárias.

APÊNDICE D

4ª ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO

Pré-leitura

1. O texto que leremos a seguir é uma crônica, publicada no Jornal Zero Hora, em 2001. Você sabe o que é uma crônica? Defina com suas palavras.

2. Quem é o(a) autor(a) da crônica? Você conhece este(a) autor(a)?

3. Observe o título da crônica. O que se pode entender acerca do tema do qual tratará o texto?

Leitura

AVEC ELEGANCE (Toque de elegância)

(Martha Medeiros)

Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação sabe que é peruíce usar uma blusa de paetês às duas da tarde e que é deselegante comparecer a um casamento sem gravata. Costanza Pascolato, Gloria Kalil e Claudia Matarazzo são alguns dos jornalistas especializados em ajudar os outros a não cometerem gafes na hora de se vestir ou de se portar à mesa. Mas existe uma coisa difícil de ser ensinada e que, talvez por isso, esteja cada vez mais rara: a elegância do comportamento.

É um dom que vai muito além do uso correto dos talheres e que abrange bem mais do que dizer um simples obrigado diante de uma gentileza. É a elegância que nos acompanha da primeira hora da manhã até a hora de dormir e que se manifesta nas situações mais prosaicas, quando não há festa alguma nem fotografos por perto. É uma elegância desobrigada.

É possível detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. Nas pessoas que escutam mais do que falam. E quando falam, passam longe da fofoca, das pequenas maldades ampliadas no boca a boca.

É possível detectá-la nas pessoas que não usam um tom superior de voz ao se dirigir à empregadas domésticas, garçons ou frentistas. Nas pessoas que evitam assuntos constrangedores porque não sentem prazer em humilhar os outros. É possível detectá-la em pessoas pontuais.

Elegante é quem demonstra interesse por assuntos que desconhece, é quem dá um presente sem data de aniversário por perto, é quem cumpre o que promete e, ao receber uma ligação, não recomenda à secretária que pergunte antes quem está falando e só depois manda dizer se está ou não está.

Oferecer flores é sempre elegante. É elegante não ficar espaçoso demais. É elegante não mudar seu estilo apenas para se adaptar ao de outro. É muito elegante não falar de dinheiro em bate-papos informais. É elegante retribuir carinho e solidariedade.

Sobrenome, joias e nariz empinado não substituem a elegância do gesto. Não há livro que ensine alguém a ter uma visão generosa do mundo, a estar nele de uma forma não arrogante. Pode-se tentar capturar esta delicadeza natural através da observação, mas tentar imitá-la é improdutivo.

A saída é desenvolver em si mesmo a arte de conviver, que independe de status social: é só pedir licencinha para o nosso lado brucutu, que acha que “com amigo não tem que ter estas frescuras”. Se os amigos não merecem uma certa cordialidade, os inimigos é que não irão um dia desfrutá-la. Educação enferruja por falta de uso. E, detalhe: não é frescura.

Publicado em jornal *Zero Hora*, 2001

4. A crônica parte de assuntos cotidianos a fim de propor uma reflexão.

a) Qual **assunto** do dia a dia é utilizado para dar início à crônica lida acima?

b) Qual **reflexão** é proposta no decorrer do texto pela autora?

5. A crônica, geralmente, utilizada uma linguagem comum e familiar. Retire da crônica acima **3 exemplos** de palavras utilizadas na **linguagem coloquial** (informal) da língua.

6. A crônica jornalística é tipicamente argumentativa e, assim como os gêneros jornalísticos que vimos nas últimas aulas, também apresenta fatos e juízos de valores relacionados ao assunto abordado. Com base nisso, retire do **1º parágrafo**:

a) Um trecho que indique **fato**.

b) Um trecho que indique **opinião** e possua um **modalizador** explícito indicando **dúvida**:

7. **Transforme** o trecho “Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação sabe que é perúice usar uma blusa de paetês às duas da tarde”, de forma que passe a transmitir uma ideia de **incerteza** (utilizando um **modalizador explícito**).

8. **Transcreva** do texto **uma expressão** que transmite ideia de possibilidade.

9. Agora, **reescreva** o trecho da questão anterior, **substituindo** a expressão que transmite ideia de possibilidade por outra de **mesmo valor**.

10. Agora **redija** um pequeno parágrafo apresentando sua opinião sobre o tema **A atual situação política e econômica do Estado do RJ**, utilizando atenuadores de incerteza, dúvida e/ou probabilidade para indicar não comprometimento com o que está sendo dito (Ex: Acho que.... / é provável que... / parece que...).

ANEXOS

Produções da questão 10 (atividade de intervenção)

Hoje um dia parece que ninguém mais
lê a política a sério, além que eles
aproximam apenas o Brasil ou coisas do tipo.
Alto que num dia eles fazem de tudo, tanta
coisa errada, de tudo, de Brasil, de
seguir um pente. Muitas coisas corruptas, juntas
e quase certo que não deixamos a fazer o que
vêm.

10
Eu acho que o estado de RJ com ~~os~~ deputados e com
pelo menos a energia cobrada gastando milhões com
trabalhos e projetos e que sua esposa gastam
mais de 50 mil com vestidos e coisas caras que
esse um quarto de milhão de reais de serviço
federal.

Eu acho que o Estado do Rio de Janeiro (igual ao País) está
falido, pois por muita corrupção e pouca investimento, por
isso estamos passando por uma crise no Estado e isso tem que
com a previdência e o parlamento, e isso tudo a tribuna e ainda
culpado em um PTista mais acho que ~~deixei~~ ~~um~~ ~~esta~~ ~~passada~~
um ~~branco~~ ~~popul~~. Michel Temer não com uma ideia de PEC
55 para por um teto nos gastos, para que acabe esta situação
no Estado igual ao País.

Eu acho que seria necessário mudar o
sistema de governo para um sistema mais democrático
e com um nível de transparência e accountability
em todas as áreas. Não vejo uma abertura
do estado para uma reforma política e
para a reforma administrativa do governo.

Eu acho que a situação política do estado do RJ está muito ruim, mais isso só vai melhorar quando trocarem as pessoas que estão no comando, e deixar no comando apenas pessoas honestas, mais é provável que isso demore para acontecer, até porque parece que as pessoas se acostumaram com a situação política atual do RJ, e muitos até apertam esses pessoas que gostam e dinâmico do país com carros, casas, via etc e outras coisas, isso mudará quando os políticos deixarem de ser egoístas e o país se posicionará.

Parece que as coisas estão indo de mal a pior, mas acredito na probabilidade de uma possível melhora em breve. Com toda essa onda de roubos e corrupçãos o país está na lama, tudo que era pra ser tratado com atenção e com uma certa urgência está sendo deixado de lado. Os hospitais e hospitais sem nenhuma condição de uso, a falta de saneamento básico é preocupante e a situação das escolas são precárias. Devemos lutar, todos, por um Brasil melhor e por um país mais justo.

É provável que a situação política atual do estado, esteja passando por mudanças, mas acho que precisa de melhorias urgente-imediata, talvez os políticos não estejam interessados em melhorias para os habitantes, pode ser que a população consiga um lugar melhor, se lutar - mas por isso, se todos se unirem para lutar, talvez algo mudará.

Acho que a situação política atual do nosso Estado é precária. Talvez, com algumas mudanças tanto dos políticos quanto da população isso se resolveria. Aparentemente as pessoas que querem mudanças no Estado não correm atrás para melhorar.

Eu acho que a situação política atual do Estado do RJ está cada vez mais desproporcional e parece que está piorando, mas não acho que há esperança por uma futura melhora.

É uma que a situação política atual da cidade de RJ
não está boa. São muitas políticas corruptas que estão
relacionadas com a P.S.C. municipal que desapareceram nos piores
momentos a cidade de RJ

A Situação Política do Rio, está muito complicada.
Parece que a crise Bate. na parte do Rio de Janeiro
deixa de lutar, e da não que mais não. Parece sol-
mente para expulsar ela, tem que falar as essas políticas
Corruptas como Sérgio Cabral, Arroyo, Guaraná, e outros,
acho que assim o Rio de Janeiro volta a ser
como era antes.

É impossível que isso não mude, pois isso
fazenta acontecendo há muito tempo atrás,
parece que quanto mais a gente se presen-
ta, essa situação não muda, ou seja, isso
piora, acho que esse problema nunca vai
acabar.

Não vou muito ligada com forças, mas pelo
estado de calamidade tem que o Rio se levantar,
é possível que melhore mas parece que por
momentos vamos nos manter assim. O que não
podemos é piorar.

Em outros casos eles tinham que parar de lutar, parece
que quanto mais eles lutam mais eles sabem, é
provável que daqui um tempo não tenha mais políticos

O que não vamos fazer com essa situação do Estado, os
dois lados, sem dinheiro, sem dinheiro, não que os dois lados
não sabem tem de não corrigir, acabar com tudo mesmo,
tanto quanto, mesmo quando não sabe por que
política. Se não não ajudar, em nada, mas parece mesmo
como de lá, mas estão quem usam na justiça.

É provável que essa situação política melhora, parece que não mais sim, e acho que a possibilidade de nos aprofundar e promover, entre outras que sim, e esta política está um pouco ruim, parece.

Eu acho que está cada dia pior, e do fato que está parece que não vai melhorar. Eu acho que com o dinheiro que eles recebem, poderiam melhorar a saúde e a educação que são que parece está piorando.

A situação parece que não tem chance de melhorar. É provável que possam roubar dinheiro, etc. acho que não possa mais melhorar.

A situação política está um pouco ruim porque o Estado está um pouco e isso está prejudicando muito a muitos famílias e famílias de alguns países de outras mas isso não é a única coisa que o país tem. Mas também acho que o estado pode melhorar bastante, mas parece que não vai ser possível de um a dois anos, provavelmente que não há mais.

Acho que alguns dos políticos deram a conclusão de que eles não vão ajudar na crise, além disso vão cortar em crise, tiveram a coragem de abandonar dinheiro, mas acho que não vão se fazer, mas também acho que eles não vão se fazer, mas também acho que não vão se fazer.

Eu acho que a situação política deve de Estado do País, de tantos outros países, mas acho que não há mais chance com o Parlamento, e acho que não há mais chance com o Parlamento, e acho que não há mais chance com o Parlamento.

É possível que a corrupção nunca acabe porque quando um país é corrompido o outro parece que eles são de importância com eles não mudam. Se querem a disciplina da política para parar com eles se não for a política. Parece que o país nunca vai melhorar se continuar de feito que tal.

Eu acho que eles não vão manter a controle com toda aquela dinheiro proliferado a estado do RJ está de se jeito. Mas parece que mais lá para frente, é possível que vai de tudo certo.

Eu acho que o político no novo estado vai melhorar entre em Rio de Janeiro e São Paulo o que está, mas aprende mais, eles poderiam mudar esse sistema. É possível que melhora daqui um tempo. Parece que eles podem mudar, e não acho que devem. Tem a ideia que não.

Eu acho que a situação política do estado do Rio de Janeiro é muito ruim. Se tem corrupção no governo há pouco tempo formaram o ex-governador do estado, o "Caratinha" e pouco tempo depois prenderam outros ex-governadores do estado, o Sérgio Cabral. O ponto não é "coisa ruim", sem falar que o estado está um caos e o "Pezão" não tá piorando nada. Parece que a situação nunca vai melhorar.

Parece que a situação do RJ está cada vez pior. É possível que piore mais ainda, acho que o RJ só vai melhorar.

Parece que o Estado do Rio de Janeiro vive sem orçamento de calamidade sem dinheiro e assim não podendo pagar seus funcionários, é possível que isso seja culpa de Sérgio Cabral, Pezão, e suas exacerbações quanto a dinheiro e rompimento. Os vilões eleitos pelo povo, mas que fizeram de tudo para atrapalhar o próprio.

É um risco que é mais difícil que a situação política melhorar e a fatalidade de dinheiro. Parece que não há nada com seus olhos no momento algum. Promessas, e apenas palavras uniformes, por isso que eu acho mais ingenuidade é que não tem nada para hospitais e escolas, um sistema de saúde que o salário de deputados e senadores aumentam, e do jeito que as coisas correm e provável que isso não seja melhorado.

... parece que... / parece que...)
Segundo é quem mantém interesse por aqueles que desceram, é quem dos um presente em termos de assistência por parte, e quem sempre que possível, os receber uma ligação.

... parece que... / parece que...)
os Políticos, Garatimbo, Sergio Cabral foram presos. É um risco que eles provavelmente já sabiam que não iam ser presos para receberem bastante dinheiro. Provável que tenham se tornado corruptos a partir de outros políticos. Parece ter uma pequena possibilidade de serem políticos envolvidos e outros corruptos livres.

... parece que... / parece que...)
Parece que a situação política atual de estorvos não parece que não tem nada a melhorar, mas é provável que possa ficar melhor assim para frente.

... parece que... / parece que...)
O político não nega que algum problema financeiro foram causados o impacto nos setores da AS e a crise do princípio pagados de imposto do estado.

Acho que eles têm que parar com a lavagem
de dinheiro, e investir mais no Brasil.

Mais lentamente, depois a maioria das pessoas tem
o mesmo desejo de melhorar de vida, mas
precisamos de mais empregos e mais
educação que todos os brasileiros usam.

Acho que a situação está muito ruim, mas
há esperança de melhorar a situação da
que não é impossível.

Acho que a elegância está dentro de cada um de nós,
mas não todos sabem utilizá-la, mas todos nos tornamos
mais elegantes, desde que a maioria das pessoas se torne
elegante.

Eu acho que se tivéssemos uma lei mais rigorosa
não teríamos tantos problemas, mas é possível que
mesmo assim eles consigam vencer essa lei e
ficarem impunes mais uma vez.

O Estado do Rio de Janeiro está vivendo uma situação muito difícil com os políticos corruptos mais notáveis que todos estão sendo julgados pela que figuram. É provável que a maioria se comprometa e que consigamos ter uma política melhor corruptos e não que ainda tenhamos uma política melhor.

Eu acho que a situação política do Rio de Janeiro é piorável que não tenha mais emprego no Rio e parece que muito tempo de ser desafiado por causa da situação política do Rio de Janeiro.

Acho que o Rio de Janeiro está em uma situação horrível, parece que vai tudo piorar. É provável que melhore, mas acho que não melhora, acho que tem que mudar a situação.

Acho que é provável que a situação política atual do Brasil está horrível e os políticos não estão nem ligando, como se tudo estivesse normal.

Acho que não haverá a recuperação econômica se o povo não bater de frente com os corruptos que saquearam nosso dinheiro. É provável que vão cortar gastos da saúde e educação, mas jamais vão querer cortar seus salários. Parece que o povo não entende que se eles continuarem esperando por políticos nunca terão nada. Provavelmente o povo acordará para que haja uma nova política, uma nova vida. Mas com esse político o estado não conseguirá sair da crise. Admir!

Eu acho que a situação política atual do estado do Rio de Janeiro e do Brasil se encontra péssima. Creio que a saúde, educação e saneamento não funcionam na estrutura política brasileira, e de que o Rio e o Brasil partem para situações melhores, com vice-presidenciais sendo presos, mas não o lado bom de que políticos corruptos não sendo presos, mas mas não como o povo do Estado de pessoas ruins.

... (eu acho que... / e provável que... / parece que...).

A situação política atual do Rio de Janeiro não está muito boa, acho que se eles não liberem mais para melhorar a situação política.

Eu acho que é possível mudanças no Estado do Rio de Janeiro, porque há uma vontade de se bem programar de várias mudanças técnicas, mas também parece que não há vontade bem, é um um aspecto, um um comprometimento técnico.

Final

... (eu acho que... / e provável que... / parece que...).

Parece que todos os políticos esqueceram a que falavam antes de entrar na carga de trabalho, eles poderiam falar e cumprir porque não ouvem o país quando prefere.

Eu acho que a situação da política atual do estado do RJ está cada vez pior, porque o que parece todos os governadores resultaram um pouco de dinheiro do estado, deixando o Rio de Janeiro a falência.

Eu acho que o estado do Rio de Janeiro está passando por uma crise total, desde a educação, saúde, saneamento básico e outros.
É parece que os políticos pararam de ser úteis para o nosso país, pois o que adianta ter poder e autoridade se não vale utilizá-la.

É possível que nos próximos meses, talvez, haja alguma mudança na política de saúde, mas não sei se isso vai resolver o problema da saúde pública.

Eu acho que eles deveriam mudar a política do Rio de Janeiro, colocando pessoas que não têm de receber, fazer algo ou levar para mudar a cidade, como limpar a cidade de Guanabara. É colocar pessoas aptas para administrar o Estado.

O resto do Rio de Janeiro está falido. É possível que as coisas não vão melhorar. Outros vão me ajudar nisso.

É possível que se possa vencer de vencer que ele tem a possibilidade que ele não seja mais governado do Estado do RJ.