



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER

**ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: USO DA MODALIZAÇÃO
ADVERBIAL NO GÊNERO RESENHA CRÍTICA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2018**

FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER

**ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: USO DA MODALIZAÇÃO
ADVERBIAL NO GÊNERO RESENHA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras- da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cibele Gadelha Bernardino

FORTALEZA – CEARÁ

2018

FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER

ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: USO DA MODALIZAÇÃO
ADVERBIAL NO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Relatório apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

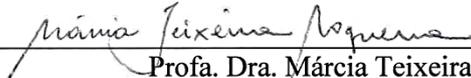
Orientadora: Profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino

Aprovado em 04/12/2018.

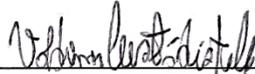
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho aos meus filhos, Ulisses e Dante, por serem minha fonte de vida, energia e força todos os dias. Por eles, todas as minhas batalhas. A eles, todas as minhas vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de todas as formas que meu coração permitir...

A Deus, sempre, por ter me concedido garra e determinação para, mesmo nos piores e mais turbulentos momentos, permanecer lutando pelo meu objetivo. Por ter me iluminado e abençoado meus passos, permitindo que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, Fátima, por ter me criado para ser uma mulher forte e guerreira, por ter me amparado e me sustentado quando precisei.

Ao meu pai, Gilson, por ser para mim exemplo de sabedoria e paz, por se preocupar comigo e por ser quem é.

Ao meu esposo, Helano, por ser meu abrigo, meu amigo, meu amante, meu amparo. Por todos os dias que levou nas costas o peso de nossa casa e de nossa família para que eu pudesse estudar.

Aos meus filhos, Ulisses e Dante, por me darem motivos para seguir em frente, por me trazerem a leveza da primeira infância e por despertarem em mim a força e o amor de mãe.

Ao meu irmão, Rafael, por me mostrar que existem outras formas mais leves de encarar o mundo, por me permitir o desabafo e por me ouvir ler trechos complicados desta dissertação.

À minha orientadora, por ter me guiado e orientado com tanta humanidade e sensibilidade, reconhecendo em mim a capacidade de que muitas vezes eu duvidei.

À minha querida amiga, Aline Matos, pelas tardes de estudo e de planos para o futuro, pelos almoços e lanches, por toda a ajuda e, principalmente, pela amizade tranquila e enriquecedora.

À minha amada amiga, Dulcilene Barreto, pelos risos, pela ajuda imensurável e por ser quem é, tão carregada de amor e de boas intenções.

Aos meus colegas do ProfLetras, por terem caminhado comigo, lado a lado, lutando comigo, vencendo comigo cada etapa deste mestrado.

Aos meus alunos, por terem me aceitado em sua rotina escolar e abraçado minha pesquisa, meu mestrado e meus objetivos, participando das atividades e compartilhando comigo os aprendizados e as vivências ao longo da aplicação deste projeto.

À EEM José de Alencar, por ter contribuído de forma tão tranquila à aplicação desta pesquisa.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que permitiu que eu concluísse meus estudos de mestrado.

À UECE, pelo aparato acadêmico que possibilitou o avançar de minha pesquisa.

*E eu canto
Porque é esse o destino
Da minha garganta.
Hilda Hilst. "XXVI". –
Cantares de perda e predileção*

RESUMO

Assumimos o postulado que o ensino de língua materna deve permitir que o aluno estabeleça elos de referência entre gramática e texto, norma e uso. Para tanto, é necessário realizar um trabalho contextualizado, por meio de textos reais de produção do próprio aluno e não de forma dissociada, separando gramática, leitura e produção textual. Portanto, constitui-se o objetivo principal dessa investigação desenvolver e aplicar um trabalho com gramática contextualizada, inspirado na estrutura modular da Sequência Didática para, a partir da produção do gênero resenha crítica, contribuir na qualidade e na produtividade do ensino de modalização, contemplando, especialmente, o uso dos advérbios modalizadores. Assumimos, ainda, como objetivos específicos, propor uma sequência modular de atividades de gramática contextualizada inspirada na SD para, a partir do gênero resenha crítica, suscitar nos alunos um uso mais consciente da modalização, através dos advérbios modalizadores; comparar as produções iniciais e finais dos alunos a fim de verificar o uso dos advérbios modalizadores antes e após a aplicação das atividades; avaliar, nas produções dos alunos, se as atividades construídas na proposta de intervenção proporcionaram melhor compreensão do uso da modalização. Elegemos como principais referenciais teóricos Palmer (1986), Possenti (1995), Neves (1999, 2011, 2013, 2015), Perini (2000), Castilho & Castilho (2002), Tardelli (2002), Marchuschi (2008), Wachowicz (2012), Cunha & Cintra (2013), Antunes (2014) e Castilho (2016). Para cumprir com os intuitos, adotamos a metodologia de natureza de pesquisa-ação em uma escola pública de ensino médio, contando com 45 participantes, sendo 26 sujeitos produtores, segundo critérios de inclusão previamente esclarecidos. As análises possibilitaram perceber que as atividades desenvolvidas e aplicadas contribuíram positivamente para o ensino de modalização por meio do uso de advérbios, uma vez que os alunos apresentaram maior frequência no uso do fenômeno nas produções finais, além de maior diversidade lexical e maior consciência linguística e discursiva.

Palavras-chave: Ensino de Gramática. Modalização. Gramática Contextualizada.

ABSTRACT

We take on the proposition that the mother tongue teaching has to allow the student stabilishes reference connections between the grammar and the text, standard and use. Therefore, it's necessary to produce a contextualized work, through real texts created by the student, merging grammar, Reading and textual production. Thus, the main goal of this research is developing and applying na assignment with a contextualized grammar, inspired by TS's modular structure in order to contribute in the quality and in the productivity of the modalization teaching, contemplating, specially, the use of the modalizers adverbs, through the production of a critical review. We also have, as specific goals, proposing a modular sequence of contextualized grammar activities inspired by TS and trthrough the critical review gender, provoking in the students a conscious modalization use, by the modalizers adverbs; comparing the initial and final students productions in order to verify the use of the modalizers adverbs before and after activities appliance; evaluating, in the students productions, if the activities done in the intervention proposal provided a better comprehension of the use of modalization. We chose as the main theoretical backgrounds Palmer (1986), Possenti (1995), Neves (1999, 2011, 2013, 2015), Perini (2000), Castilho & Castilho (2002), Tardelli (2002), Marchuschi (2008), Wachowicz (2012), Cunha & Cintra (2013), Antunes (2014) and Castilho (2016). To fulfil the goals, we adopted the research-action methodology in a public high school, with 45 participants, including 26 producer individuals, according to the inclusion criterion previously clarified. The analysis allowed to realize that the activities developed and applied contributed positively to the modalization teaching trthrough the use of adverbs, since the students showed a bigger frequency in relation to the use of this phenomenon on the final productions, besides a greater lexical diversity and a greater linguistic and discursive consciousness.

Keywords: Grammar teaching. Modalization. Contextualized Grammar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SD	Sequência Didática
TD	Trabalho dirigido
Inst1	Instrumental 1
Inst2	Instrumental 2
AME	Advérbio modalizador epistêmico
AMEAi	Advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de irrefutabilidade
AMEAe	Advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de evidência
AMEAvf	Advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de verdade dos fatos
AMEAnf	Advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de naturalidade dos fatos
AMEAsc	Advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de simples crença ou certeza do falante
AMEN	Advérbio modalizador epistêmico negativo
AMER+	Advérbio modalizador epistêmico relativo com maior grau de certeza
AMER-	Advérbio modalizador epistêmico relativo com menor grau de certeza
AMDeI	Advérbio modalizador delimitador
AMDeIPF	Advérbio modalizador delimitador segundo a perspectiva do falante
AMDeIDC	Advérbio modalizador delimitador dentro de um domínio do conhecimento
AMDeIG	Advérbio modalizador delimitador de todo genérico com generalização
AMDeIR	Advérbio modalizador delimitador de todo genérico com restrição
AMA	Advérbio modalizador afetivo
AMAS	Advérbio modalizador afetivo subjetivo
AMAI	Advérbio modalizador afetivo interpessoal
P	Produção (dos alunos)
PI	Produção inicial
PF	Produção final
A	Aluno

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Atividade de Língua Portuguesa sobre estrutura e formação de palavras.	30
Imagem 2 –	Texto para a questão do exemplo 5.....	44
Imagem 3 –	Comando da questão do exemplo 5.	44
Imagem 4 –	Quadrado lógico de Aristóteles.	52
Imagem 5 –	Hexágono lógico de Blanché.	53
Imagem 6 –	Característica cíclica da pesquisa-ação.	71
Imagem 7 –	Padrões e Índices de Desempenho do SPAECE	73
Imagem 8 –	Esquema da Sequência Didática	78
Imagem 9 –	Esquema da adaptação proposta por Costa-Hübes (2008)	83
Imagem 10 –	Esquema da adaptação à SD para o Ensino de Gramática.....	85
Imagem 11 –	Amostra de apresentação sobre advérbios modalizadores (1).	106
Imagem 12 –	Amostra de apresentação sobre advérbios modalizadores (2).	106
Imagem 13 –	Foto do mural feito pelos alunos para exposição dos textos finais (1).	118
Imagem 14 –	Foto do mural feito pelos alunos para exposição dos textos finais (2).	118
Imagem 15 –	Amostra do corpus 1 – PI2 A2/A24.	122
Imagem 16 –	Amostra do corpus 2 – PF2 A2/A24.	124
Quadro 1 –	Identificação das produções para análise.	120
Quadro 2 –	Aplicação do Inst1 nas produções iniciais.	121
Quadro 3 –	Aplicação do Inst1 nas produções finais.	123
Quadro 4 –	Levantamento de advérbios modalizadores epistêmicos encontrados no <i>corpus</i> 1.	133
Quadro 5 –	Levantamento de advérbios modalizadores epistêmicos encontrados no <i>corpus</i> 2.	135
Quadro 6 –	Levantamento de advérbios modalizadores delimitadores encontrados no <i>corpus</i> 1.	137
Quadro 7 –	Levantamento de advérbios modalizadores delimitadores encontrados no <i>corpus</i> 2.	138
Quadro 8 –	Levantamento de advérbios modalizadores afetivos encontrados no <i>corpus</i> 1.	139
Quadro 9 –	Levantamento de advérbios modalizadores afetivos encontrados no <i>corpus</i> 2.	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Universo e amostra.	75
Gráfico 2 –	Produções iniciais – textos.	108
Gráfico 3 –	Produções iniciais – produtos culturais abordados.	108
Gráfico 4 –	Produções iniciais – Inst1.	109
Gráfico 5 –	Produções iniciais – quantidade de textos com marcas de modalização adverbial.	110
Gráfico 6 –	Produções finais – textos.	116
Gráfico 7 –	Relação entre os corpora 1 e 2 da ocorrência de advérbios modalizadores epistêmicos.	136
Gráfico 8 –	Relação entre os corpora 1 e 2 da ocorrência de advérbios modalizadores delimitadores.	139
Gráfico 9 –	Relação entre os corpora 1 e 2 da ocorrência de advérbios modalizadores afetivos.	141
Gráfico 10 –	Contextos modalizados no corpus 1, no corpus 2 e em ambos os corpora.	181

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 POR QUE INICIAMOS ESSA JORNADA	13
1.2 COMO ORGANIZAMOS RETORICAMENTE ESTE TRABALHO.....	18
2 COMO COMPREENDEMOS O ENSINO DE GRAMÁTICA	21
2.1 COMO A ESCOLA ENSINA LÍNGUA MATERNA?	21
2.2 A QUESTÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA.....	34
2.3 O ENSINO DE GRAMÁTICA QUE DEFENDEMOS	41
2.4 O GÊNERO RESENHA CRÍTICA	47
3 A MODALIZAÇÃO ADVERBIAL	51
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE MODALIZAÇÃO	51
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ADVÉRBIOS	57
3.2.1 Advérbios modalizadores	60
3.2.1.1 Modalizadores epistêmicos	61
3.2.1.2 Modalizadores delimitadores	64
3.2.1.3 Modalizadores deônticos.....	65
3.2.1.4 Modalizadores afetivos.....	65
4 COMO PENSAMOS NOSSA INTERVENÇÃO	69
4.1 A PESQUISA-AÇÃO	69
4.2 PARTICIPANTES DA AÇÃO.....	72
4.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	75
4.3.1 A metodologia da sequência didática	77
4.3.1.1 Apresentação da situação	78
4.3.1.2 A primeira produção	79
4.3.1.2.1 Um primeiro encontro com o gênero	79
4.3.1.2.2 Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens	79
4.3.1.3 Os módulos	80
4.3.1.3.1 Trabalhar problemas de níveis diferentes	80
4.3.1.3.2 Variar as atividades e exercícios.....	81
4.3.1.3.3 Capitalizar as aquisições	81
4.3.1.4 A produção final	82
4.3.2 Adaptação proposta por Costa-Hübes (2008)	83
4.3.3 Nossa proposta de adaptação	84
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DELIMITAÇÃO DOS <i>CORPORA</i>	88
5 O QUE A EXPERIÊNCIA NOS TROUXE	91

5.1 CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	91
5.1.1 Aula 01 – Apresentação da situação	92
5.1.2 Aulas 02 a 06 – Módulo 1: Reconhecimento do gênero resenha	94
5.1.2.1 Proposta de produção	99
5.1.3 Aulas 07 a 11 – Módulo 2: Reconhecimento da modalização adverbial	102
5.1.3.1 Entrega da produção inicial	107
5.1.4 Aulas 12 e 13 – Módulo 3: A modalização adverbial no gênero resenha crítica	111
5.1.5 Aulas 14 a 17 – Módulos 4 e 5: Revisão textual	113
5.1.5.1 Entrega da produção final.....	116
5.1.6 Aulas 18 e 19 – Circulação do gênero resenha	117
5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS	119
5.2.1 Reconhecimento e classificação dos advérbios (e locuções adverbiais) modalizadores nos exemplares dos <i>corpora</i> 1 e 2	126
5.2.2 Análise quantitativa dos advérbios (locuções adverbiais) modalizadores nos <i>corpora</i> 1 e 2	133
5.2.2.1 Advérbios modalizadores epistêmicos <AME>	133
5.2.2.2 Advérbios modalizadores deônticos <AMDeo>	137
5.2.2.3 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDel>.....	137
5.2.2.4 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>	139
6 O QUE A EXPERIÊNCIA TROUXE AOS ALUNOS	143
6.1 TRECHOS QUE PASSARAM A APRESENTAR ADVÉRBIOS MODALIZADORES NO <i>CORPUS</i>	143
6.1.1 Advérbios modalizadores <AME>	144
6.1.2 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDel>	150
6.1.4 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>	156
6.2 TRECHOS QUE MANTIVERAM O ADVÉRBIO MODALIZADOR APÓS A REESCRITA	159
6.2.1 Advérbios modalizadores epistêmicos <AME>	159
6.2.2 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDel>	164
6.2.3 Advérbios modalizadores afetivos<AMA>	170
6.3 TRECHOS QUE DEIXARAM DE APRESENTAR ADVÉRBIO MODALIZADOR NO <i>CORPUS</i> 2	171
6.3.1 Advérbios modalizadores epistêmicos afirmativos <AMEA>	171
6.3.2 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDel>	174
6.3.3 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>	178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	184

APÊNDICES	187
ANEXOS	262

1 INTRODUÇÃO

1.1 POR QUE INICIAMOS ESSA JORNADA

Minha experiência com o ensino de língua materna, transitando entre os anos finais do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, me proporcionou muitas boas histórias e muitas pequenas (e grandes!) vitórias, mas também muita inquietação. Buscava, em todos os lugares, formas de cativar minha audiência, atrair para dentro do universo da sala de aula jovens por vezes dispersos, inquietos, cheios de energia, que pareciam não caber naquele espaço e naquele momento da aula. Atribuía o desassossego de meus alunos a fatores outros que não a maneira como eu compreendia o ensino de língua portuguesa. Passei por técnicas didáticas as mais diversas e, algumas vezes, parecia obter êxito, outras nem tanto. Como a maioria dos licenciados em Letras, lecionava (e leciono ainda) Gramática, Produção de Texto, Leitura e Literatura e, ao observar as produções dos meus alunos, percebia que a relação entre essas disciplinas ficava apenas na minha mente, não migrava para a mente deles¹. Como se o que eu explicava à lousa fosse longínquo e abstrato demais.

Veza por outra algum aluno se lamentava *Não sei quem inventou esse negócio de gramática*. Veza por outra, em uma aula de leitura ou de produção, um aluno perguntava *Hoje não tem aula de Português?* – quase sempre com um tom de alívio na fala. E isso me inquietava. Eles não percebiam a importância da gramática? Não percebiam que tudo aquilo era aula de Português? E eu continuava tentando, continuava buscando. E foi nessa busca que cheguei a esse trabalho. Foi nessa busca que cheguei à compreensão de ensino de língua materna que defendo aqui, por meio de uma proposta didática para o ensino de gramática contemplando a noção de gramática contextualizada proposta por Antunes (2014), fazendo uso do legado deixado pelos (e para os) funcionalistas e considerando o aluno como um sujeito ativo na construção de sentidos, significados e hipóteses de conceitos.

Encontrei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (UECE) uma oportunidade de unir minha voz às tantas que já vinham questionando o ensino de língua materna em todos os aspectos e vislumbrei um espaço para colaborar com

¹ Na verdade, o que eu não entendia é que o conhecimento não poderia migrar, mas se construir para os alunos (ou, melhor, com os alunos).

esse ensino, especialmente no que diz respeito à gramática. Meus professores e colegas em muito contribuíram para que eu sistematizasse minha busca e formulasse a questão impulsionadora do meu trabalho: *como ensinar língua portuguesa no ensino regular de forma que a gramática esteja a serviço do discurso e, por isso, se torne mais tangível para o aluno?* Mas foi com a orientação cuidadosa e humana da prof^a Cibele Gadelha Bernardino que consegui desenvolver e aplicar meu plano de ação, com atividades que buscavam engajar os alunos no uso consciente da língua, notadamente do fenômeno da modalização por meio de advérbios na construção de uma resenha crítica, motivo pelo qual, passo, agora, a escrever em primeira pessoa do plural².

Nossa pesquisa apresenta como ponto principal o ensino de língua materna, notadamente de gramática e tem uma natureza prática, posto que desenvolvemos e aplicamos uma sequência modular de atividades trabalhando o fenômeno da modalização (por meio de advérbios) na produção de textos pertencentes ao gênero resenha crítica em uma turma de 2º ano do ensino médio do sistema público de ensino de Fortaleza-CE. Dessa forma, dois aspectos se mostram fundamentais: (i) o ensino de língua portuguesa, principalmente de gramática, e (ii) o fenômeno linguístico modalização adverbial.

Durante nossa pesquisa a respeito desses aspectos, deparamo-nos com trabalhos que se mostraram muito ricos e férteis e que colaboraram imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa. No que diz respeito ao ensino de gramática, chamamos a atenção para os trabalhos de Malcon (2007), que defende o ensino de Língua Portuguesa como momento significativo tanto para professor quanto para aluno e de Segate (2010), que defendeu que os gêneros textuais colaboram significativamente para o desenvolvimento da linguagem, além de funcionarem eficazmente como objeto de trabalho para professores. Quanto ao fenômeno da modalização, referimos os trabalhos de Dall’Aglio-Hattner (1995), que analisou o comportamento da modalização epistêmica no discurso político; Gasparini-Bastos

² Neste trabalho, o leitor irá se deparar com diferentes pessoas do discurso, articuladas de forma a contemplar os protagonistas de cada processo. Em determinados momentos, será utilizada a primeira pessoa do singular, para referir-se a situações e experiências particulares da mestranda que contribuíram de forma significativa para o surgimento / desenvolvimento da pesquisa. Em outros momentos, a primeira pessoa do plural: ora para se referir ao trabalho em coautoria com a orientadora e com todos que integram as discussões que aqui se apresentam; ora para chamar o leitor ao diálogo; ora para se referir a experiências compartilhadas com terceiros, devidamente identificados em nota de rodapé, que contribuíram significativamente para esta pesquisa.

(1997), que descreveu o comportamento dos advérbios modalizadores epistêmicos no português falado; e Bernardino (2007), que investigou a construção do metadiscorso interpessoal em exemplares de artigos acadêmicos produzidos por autores brasileiros, traçando uma diferença entre adjuntos adverbiais modais e modalizadores.

Depreendemos de nossas leituras que (i) o trabalho pedagógico com a gramática deve explicitar sua função social e o vínculo que estabelece com o texto, que, por sua vez, deve ser o ponto de partida para o ensino de gramática e não um pretexto para análise linguística; (ii) o trabalho com gêneros, por envolver elementos de diversas ordens (linguística, social, cultural, enfim, multidimensional) e por englobar os aspectos próprios da produção de discurso, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos usos da própria língua, é um caminho eficaz para o desenvolvimento desse trabalho contextualizado da gramática; e (iii) oferecer ao aluno uma situação real de produção de gêneros textuais possibilita uma maior conscientização sobre a língua materna e sobre as nuances que ela apresenta na confecção de um texto.

Alimentando esse pensamento e inspirados na adaptação proposta por Costa-Hübes (2014) à Sequência Didática (SD) para o ensino de gêneros orais e escritos (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), buscamos desenvolver e aplicar um trabalho com gramática contextualizada, inspirado na estrutura modular da SD para, a partir da produção do gênero resenha crítica, contribuir na qualidade e na produtividade do ensino de modalização, contemplando, especialmente, o uso dos advérbios modalizadores. A partir deste objetivo central, buscamos realizar os seguintes objetivos específicos:

- propor uma sequência modular de atividades de gramática contextualizada inspirada na SD para, a partir do gênero resenha crítica, suscitar nos alunos um uso mais consciente da modalização, através dos advérbios modalizadores;
- comparar as produções iniciais e finais dos alunos afim de verificar o uso dos advérbios modalizadores antes e após a aplicação das atividades, de forma a avaliar se as atividades construídas na proposta de intervenção proporcionaram melhor compreensão do uso da modalização;

- elaborar e aplicar um material didático, em linguagem didatizada, que contemple o trabalho com a modalização adverbial, voltado para turmas de 2º ano do ensino médio.³

Para nos auxiliar em nosso percurso, buscamos amparo nos estudos de Neves (1999, 2015), Possenti (1995), Tardelli (2002), Marchuschi (2008) Antunes (2014) e Wachowicz (2012) sobre o ensino de língua portuguesa / gramática e de produção de texto; e nos estudos de Palmer (1986), Perini (2000), Castilho & Castilho (2002), Neves (2011, 2013), Cunha & Cintra (2013) e Castilho (2016) sobre advérbios e sobre modalização.

Para nos auxiliar na elaboração das atividades e encaminhamento do trabalho, utilizamos a adaptação de Costa-Hübes (2014) à metodologia de ensino de gêneros proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A SD, como sabemos, é uma metodologia para o ensino de gêneros, sejam eles orais ou escritos, proposta a partir de uma realidade muito diferente da nossa: a realidade europeia. Costa-Hübes (2014), com o intuito de trabalhar com o ensino de gêneros em escolas da rede pública brasileira, já havia levantado essa questão quando propôs uma adaptação à SD. A autora argumentou que os alunos brasileiros estão “inseridos em um sistema de ensino que não privilegia as aulas de produção textual do mesmo modo que a Suíça” (COSTA-HÜBES, 2014, p.26) e que seriam necessárias alterações no esquema da sequência, de modo que o público em questão fosse mais efetivamente contemplado. Da mesma forma, levantamos o questionamento sobre a viabilidade e exequibilidade da aplicação da SD, assim como da gramática contextualizada, na realidade que conhecemos de ensino: uma escola da rede pública brasileira. A adaptação que realizamos, com vistas ao ensino de gramática, dá-se em função da realidade da escola em que o trabalho foi desenvolvido, a qual se configura como um reflexo do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Acreditamos que nosso pensamento agrega um debate rico e positivo ao que já se fala sobre o ensino de língua materna. Durante nossos estudos a esses respeito, em especial o ensino de gramática, muito encontramos a respeito da função social da gramática que não é apreciada na escola porque é vista de forma dissociada do texto. Encontramos na proposta modular da SD uma forma de trabalhar o programa

³ Trata-se, aqui, de uma especificidade do Mestrado Profissional em Letras da UECE.

gramatical a partir de produções dos próprios alunos e de textos prototípicos de determinado gênero. Disso, temos que destacar dois pontos importantes: 1) ao permitirmos que o aluno sinta sua fala contemplada, não na perspectiva do *erro* e do *acerto*, mas como integrante de uma comunidade válida de fala, talvez, estejamos andando na contramão daquele processo de marginalização do falante menos prestigiado, além de podermos trabalhar com o aluno outras formas de dizer o que ele efetivamente disse; e 2) sabemos que o aspecto gramatical não é inerente a um gênero em específico e que não podemos afirmar que utilizamos a SD dos autores suíços, mas uma proposta que se fundamenta na mesma estrutura, uma vez que não se volta ao ensino de um gênero, mas à análise de como dado recurso linguístico se manifesta nesse gênero, em produções dos alunos.

Nossa intenção, com este trabalho, é que o texto seja o eixo da atividade pedagógica em torno da língua, corroborando o pensamento de Antunes (2014). A partir do texto, realizamos o trabalho de contextualização da gramática por meio de atividades que envolvem estratégias de análise e investigação linguística: como determinado recurso linguístico se manifesta em dado gênero. Elegemos um recorte do programa do 2º ano do ensino médio para trabalhar a modalização, abordando o fenômeno por meio do uso dos advérbios modalizadores. Quanto ao gênero, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995) determinam que há gêneros para produção e gêneros para leitura, em linhas gerais, os primeiros são aqueles que o aluno precisa saber produzir enquanto os segundos são aqueles que dificilmente o aluno produzirá fora de um contexto muito restrito (como uma profissão, por exemplo), mas com o qual irá se deparar enquanto leitura e, portanto, precisa saber identificá-lo e reconhecer nele informações importantes. Por esse motivo, optamos pelo gênero resenha crítica. Outro fato que nos norteou nessa escolha foi a previsibilidade da modalização neste gênero. A resenha crítica funcionou, então, como veículo para a realização de um trabalho voltado à investigação e análise da ocorrência de modalização por meio de advérbios na produção dos alunos.

Nossa pesquisa, como já dito, é voltada para o trabalho com a gramática contextualizada, o que significa dizer que o debate em torno do ensino de produção de textos permeia boa parte das discussões levantadas. Segundo Antunes (2014), mesmo quando o foco são as questões gramaticais, não podemos deixar de ver o texto como um todo, portanto seria, no mínimo, contraditório que em nossas

construções não passássemos pelo território do ensino de produção textual nas escolas.

Por fim, a discussão acadêmica a respeito do lugar da gramática no ensino regular, ao que nos parece, está saturada de retórica. Com este trabalho, nós nos inserimos no movimento de pôr em prática a teoria angariada, questionada e debatida intensamente pelos estudos teóricos acadêmicos, apresentando possibilidades de trabalhar, em sala de aula do ensino regular, essa gramática que defendemos. Dessa forma, acreditamos, sobremaneira, ser essa a maior contribuição de nossa pesquisa tanto para a academia quanto para a sociedade.

1.2 COMO ORGANIZAMOS RETORICAMENTE ESTE TRABALHO

Organizamos o texto desta dissertação em sete capítulos:

No capítulo 1 – a Introdução –, apresentamos os objetivos e a justificativa para a realização deste trabalho.

No capítulo 2, apresentamos uma explanação sobre as diretrizes teóricas dos documentos oficiais a respeito do ensino de língua materna associada a discussões reflexivas com base em pesquisas acerca das abordagens seguidas na realidade escolar no decorrer das últimas décadas, assim problematizamos e situamos histórica e politicamente a compreensão de ensino de língua materna adotada neste trabalho. Nesse mesmo capítulo, evidenciamos os valores da concepção de gramática contextualizada sobrepostos aos da concepção descritiva com base em nossos referenciais da teoria funcionalista da linguagem. São expostas, inclusive, as motivações, com base nos pressupostos teóricos elegidos, de nossa pesquisa para desenvolver práticas que relacionam o ensino de gramática contextualizada ao ensino de produção textual. Por fim, há a seção para esclarecermos a escolha pelo gênero resenha crítica e aprofundarmos a pertinência e realização social próprias desse gênero.

No capítulo 3, abordamos o fenômeno linguístico da modalização adverbial. Partimos de uma explanação e discussão sobre a evolução do conceito e seus principais pressupostos defendidos pelos autores mais representativos do assunto. Expusemos considerações a respeito dos advérbios enquanto classe gramatical e enquanto item lexical com função modalizadora. Apresentamos as categorias de advérbios modalizadores apresentados por Neves (2011), às quais nos referenciamos

para classificação e análise dos dados. Nesse mesmo capítulo, também são apresentados os princípios que defendem o tratamento da modalização para além do descritivo, ou seja, um tratamento que englobe as dimensões sintáticas, semânticas e pragmáticas, por meio de categorizações em contextos discursivos mais amplos, como os de gênero.

No capítulo 4, apresentamos a natureza da pesquisa-ação, cuja adoção é justificada pela sua adequação aos objetivos e por se mostrar muito produtiva em trabalhos de intervenção escolar e para o desenvolvimento profissional do professor, considerando sua realidade de trabalho. São descritos também o local, os participantes da pesquisa e demais informações contextuais relacionadas. Nesse capítulo, há o detalhamento dos procedimentos adotados para a elaboração e aplicação das atividades, bem como para a coleta e análise dos dados.

No capítulo 5, detivemo-nos ao relato de experiência e à apresentação e análise quantitativa dos dados obtidos. Este capítulo se divide em duas etapas: relato de experiência e apresentação e análise quantitativa dos resultados. A primeira detalha, por meio da descrição das atividades, o contexto no qual os dados são gerados e a forma de abordagem das propostas de análise contextualizada do fenômeno gramatical de modalização adverbial em um gênero específico. É possível conferir, nessa parte as ações relativas às aplicações das atividades, à metodologia de ensino, à didática, às exigências e às competências empreendidas, e, de forma gregária às reflexões, as pertinências das orientações concedidas, repercussões, reações, inquietações, dificuldades, motivações e preferências dos alunos. A segunda parte será dedicada à apresentação dos dados obtidos e ao reconhecimento e classificação dos advérbios modalizadores, bem como à análise quantitativa desses dados. Nessa parte, apresentamos um panorama de como a proposta de intervenção repercutiu na produção dos alunos.

No capítulo 6, comentamos qualitativamente, caso a caso, os trechos que apresentaram modalização adverbial na produção dos alunos levando em conta a reescrita dos textos após a aplicação das atividades. Este capítulo se divide em três partes, contemplando inicialmente os cotextos que passaram a apresentar advérbios modalizadores nas produções finais, em seguida aqueles que mantiveram a modalização adverbial utilizada nas produções iniciais e, por fim, aqueles que foram reescritos de forma a não apresentarem mais advérbios modalizadores na produção final. Em cada uma das partes, discutimos os resultados encontrados à luz do

referencial teórico apresentado, considerando os propósitos comunicativos do gênero resenha crítica e as construções de significado realizadas pelos alunos.

No capítulo 7, sistematizamos os resultados encontrados e comentados, apresentando sua relação com as atividades aplicadas. Anexamos, então, as produções dos alunos, bem como as atividades desenvolvidas e aplicadas. Por fim, elaboramos um manual didático, com um recorte das atividades que contempla especificamente o ensino de gramática como acreditamos que pode ser realizado. Nesse manual, apresentamos ao professor, de forma didática, a sequência de ações e o que nos guiou academicamente no desenvolvimento delas. Buscamos, com ele, dar suporte ao professor do ensino médio para que ele possa realizar esse trabalho e, a partir dele, pensar outras propostas que dialoguem com essa perspectiva de ensino de língua materna que aqui se defende. Vale ressaltar que esse manual é uma exigência do Mestrado Profissional em Letras, como retorno social mais efetivo; e que o desenvolvemos certos de que ele configura uma contribuição efetiva para o ensino de língua materna no ensino médio.

2 COMO COMPREENDEMOS O ENSINO DE GRAMÁTICA

Neste capítulo, abordamos o ensino de língua materna no Brasil, falando um pouco sobre os documentos oficiais que o orientam e fazendo um levantamento de algumas pesquisas a esse respeito. Depois, passamos ao tratamento das perspectivas de ensino de gramática, mais notadamente, de gramática contextualizada. Enfim, falamos um pouco sobre o ensino de produção textual e o gênero resenha crítica, selecionado para o desenvolvimento da intervenção pedagógica.

2.1 COMO A ESCOLA ENSINA LÍNGUA MATERNA?

O ensino de língua materna no Brasil é orientado por documentos oficiais elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96) – LDB –, das novas teorias acerca do texto e dos avanços dos estudos em Pragmática. São documentos que reúnem indicações pensadas a partir das discussões teóricas em torno do ensino, visando a qualidade da escola, posto que esta é “condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil” (BRASIL, 2006, pág. 5). Podemos citar os *Parâmetros curriculares nacionais* para o ensino fundamental e para o ensino médio (PCNEF, 1997, e PCNEM, 2000) e as *Orientações curriculares para o ensino médio* (2006).

O PCNEM elenca competências a serem desenvolvidas nos alunos, segundo a perspectiva de linguagem como fato social e como matéria de natureza transdisciplinar; e as Orientações Curriculares, no que diz respeito ao ensino de língua materna, afirmam que deve ser propiciado ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, sendo o texto o objeto de estudo previsto, afinal é nele que a língua se realiza em sua complexidade. Como consequência, deve ser contemplado tudo aquilo que compõe o texto: aspectos léxico-gramaticais, pragmáticos, morfossintáticos, fonológicos, textuais e discursivos.

Além disso, ambos preveem que a escola deve ser lugar de dissolução de preconceitos linguísticos, apresentando ao aluno as várias formas de se formular um enunciado, propiciando a ele o conhecimento científico da língua e das variações existentes. Para Oliveira & Wilson (2015), o que se propõe nos PCN é “a investigação

dos usos linguísticos como um contínuo, é a concepção maleável e relativamente instável da gramática, tal como o faz a abordagem funcionalista” (pág. 82). As autoras enfatizam a orientação de que, para chegar à análise linguística, as atividades escolares devem ter foco na prática de revisão textual e defendem que, ao experienciarem a reescrita de textos, os alunos não apenas aprendem aspectos relativos ao discurso, mas também desenvolvem capacidade de percepção das estruturas e recursos de linguagem a que todos os falantes de uma comunidade linguística estão submetidos.

Os documentos oficiais são uma resposta, senão uma consequência, às pesquisas e teorias desenvolvidas em torno do ensino de língua materna e atendem às necessidades de nivelamento, reorganização e inclusão social no Brasil. É importante frisar esse valor científico dos documentos, para deixar clara a solidez que eles apresentam em suas colocações. Possenti (1996) diz que considera valioso esse caráter científico no que diz respeito ao ensino e que, no ensino de língua materna, não se devem fazer experiências irresponsáveis. Diz ainda “que, se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas pedaços de vidas, partes de projetos dos alunos, às vezes vidas e projetos inteiros.” (POSSENTI, 1996, p. 16). Afirma, ainda, que o papel da escola é ensinar língua padrão⁴, não estigmatizar as variantes da língua como produções *erradas*. Afirma que,

Se uma palavra não está no dicionário, podemos pensar duas coisas: que a palavra não existe na língua ou que o dicionário tem deficiências. O fato de desconfiarmos de um dicionário revela, em princípio, uma visão mais adequada de língua do que o fato de desconfiarmos de (ou não percebermos) um *processo*⁵ gramatical produtivo. *Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real*⁶ (POSSENTI, 1996, pág. 22).

Os documentos oficiais não devem ser tomados como “receitas”, mas como sugestões a serem discutidas no âmbito da comunidade escolar, a fim de que o projeto pedagógico da escola possa ser desenvolvido de acordo com a demanda real da comunidade em que ela está inserida. O que se observa, há algum tempo, no entanto, em diversas escolas – como podemos comprovar com as pesquisas de Neves (1999)

⁴ Aqui, fazemos uso dos termos adotados pelo autor.

⁵ Grifo do autor

⁶ Grifo nosso.

e Tardelli (2002) e com os livros didáticos atuais – é que o ensino de língua materna não priorizava o tratamento da linguagem, dando ênfase a alguns aspectos, como a gramática, e deixando de lado outros de extrema importância, como a leitura e a produção. Nos últimos anos, temos visto uma grande preocupação em modificar esse cenário, o que teve como consequência uma maior atenção com a produção. Isso fica claro, por exemplo com a proposta da *Base nacional comum curricular*⁷ - BNCC, que apresenta uma grande preocupação com a produção nas escolas e no ensino centrado em gêneros textuais como práticas sociais.

Neves (1999)⁸ realizou uma pesquisa em escolas do estado de São Paulo, envolvendo 170 professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, a partir da 5ª série⁹, com o intuito de verificar qual era o objeto de ensino das aulas de português, especialmente daquelas destinadas ao ensino de gramática. Constatou que os professores, de uma forma ou de outra, “ensinavam” gramática – mesmo aqueles que se opõem a essa prática – e que não havia distinção mínima entre o ensino dispensado ao 1º e ao 2º graus. Cerca de 50% dos professores afirmaram compreender o ensino de gramática como prática essencial para que o aluno desenvolvesse um bom desempenho em expressão, comunicação e compreensão, seguidos de: maior correção na fala/escrita, além de conhecimento do padrão culto (cerca de 30%) e melhor conhecimento/conhecimento sistemático da língua (cerca de 20%). Menos de 1% declarou que só dava aulas de gramática para cumprir o programa, percentual que, segundo a autora, se mostrou inferior à realidade.

Ao serem questionados sobre os usos da gramática que é ensinada, os professores forneceram respostas que podem ser condensadas no que segue:

- para falar e escrever melhor;
- para ser aprovado em concursos e conquistar sucesso na vida social e profissional;
- para nada; e
- para acertar os exercícios propostos nas aulas.

⁷ Documento (ainda em construção) que, previsto pela LDB, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem em todas as modalidades da Educação Básica, de acordo com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁸ Acreditamos na relevância desse estudo, mesmo tendo acontecido a mais de uma década, no sentido de que contribui para a construção de uma perspectiva diacrônica do ensino de língua.

⁹ Hoje, o 1º e 2º graus são equivalentes ao ensino fundamental e médio, respectivamente; a 5ª série é equivalente ao 6º ano do ensino fundamental.

Esses propósitos acabam por revelar uma concepção de língua vazia ou, talvez, pautada na padronização elitista dos usos da língua. Para Neves, a “aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, *em si e por si*¹⁰, ou mais uma vez, em nada” (NEVES, 1999, pág. 11). Essa perspectiva vai na contramão do que é defendido pelos documentos oficiais e pela BNCC. Tanto os PCN, quanto a BNCC orientam o ensino de linguagem na perspectiva do discurso e do papel social, priorizando a leitura e a produção de textos como formas de adquirir e analisar as estruturas da língua em situações de uso.

Com relação ao *que*¹¹ era ensinado, a autora verificou que os exercícios mais aplicados eram relativos ao reconhecimento e classificação das classes de palavras e das funções sintáticas. O padrão se repete quando a autora pesquisou o papel da *definição*¹² das entidades no ensino de gramática: observou que se priorizavam as definições nocionais de classes gramaticais lexicais (substantivo, adjetivo e verbo) e de termos essenciais da oração (sujeito, predicado, predicado verbal e objeto direto). E, no que diz respeito a *como*¹³ realizavam o ensino de gramática, Neves notou que a maioria dos professores se preocupou em “afirmar a opção pelos textos, como ponto de partida para a exercitação gramatical”, no entanto, na prática, observou que os professores que utilizavam textos o faziam como fonte de frases e palavras para catalogação e análise.

Tardelli (2002), ao relatar sua participação no projeto A Circulação dos Textos na Escola, levantou, dentre outros, um ponto muito importante: apesar de toda a dificuldade encontrada pelos docentes, há aqueles que se apropriam de novas teorias e as levam para sua prática pedagógica, realizando o que ela chama de *trabalhos diferenciados*. O projeto teve como objetivo inicial “diagnosticar o trabalho com a linguagem e os textos em escolas da cidade de São Paulo, para melhor subsidiar os professores dessas e de outras unidades escolares no enfrentamento dos problemas identificados” (TARDELLI, 2002, pág. 31). A autora participou ativamente do projeto nos anos de 1992 a 1994 e conta que, nas escolas pesquisadas – com exceção daquelas vinculadas ao projeto da Reorientação Curricular por Via da

¹⁰ Grifo nosso.

¹¹ Grifo nosso.

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

Interdisciplinaridade¹⁴ –, o estamento burocrático¹⁵ garantia uma verticalização de autoridade: o planejamento era predeterminado pelo Sistema; o professor assumia a função de controlar o comportamento do aluno, negligenciando o trabalho pedagógico; o aluno não era sujeito de seu processo de aprendizagem, procurava atender às expectativas do mestre.

A pesquisadora observou, ainda, que o ensino era ditado pelo livro didático, sendo o único material utilizado em sala de aula, considerado o detentor da autoridade e cuja programação era aceita e seguida fielmente pelo professor. A cópia aparecia como mecanismo disciplinar e outros suportes, como os meios de comunicação em massa, não eram entendidos como instrumentos pedagógicos, fosse porque o professor se sentia despreparado para utilizá-los, fosse porque os enxergava como prejudiciais à aprendizagem. A leitura era tratada de modo mecânico e sem o cuidado com a construção de sentidos, os paradidáticos eram basicamente aqueles que as editoras doavam à escola, não havia diálogo entre as disciplinas, as aulas eram interrompidas por motivos os mais banais e, por fim, a avaliação era entendida como um instrumento classificatório para definir quem eram os alunos *bons* e os alunos *fracos*.

Dentro desse contexto, Tardelli (2002) identificou que, no que diz respeito ao ensino de língua materna, as escolas apresentavam grande déficit em produções textuais. Os trabalhos redacionais eram limitados ao que era proposto no final das unidades do livro didático e eram bastante escassos na disciplina de língua materna. A autora frisa que os alunos tinham muito mais hábito de escrever fora da sala de aula, em situações de menor monitoramento, como cartas, diário, bilhetes, poesia, agenda ou outros escritos (pensamentos, músicas...). Além disso, a pouca produção em ambiente escolar tinha como único interlocutor o professor, que priorizava sempre a gramática normativa. Segundo a pesquisadora,

- o ensino da Língua Portuguesa, mais do que a produção de textos, tem seu objetivo voltado para os cânones da gramática normativa. Esta é tomada como um fim em si mesmo, revelando o ensino estagnado do verbalismo

¹⁴ Projeto que ofereceu assessoria de professores universitários a escolas públicas do município de São Paulo e permitiu conquistas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, como atividades pedagógicas integradas e guiadas por um “tema gerador”, inclusão de momento para estudo na carga horária do professor, tentativa de aplicação de metodologia dialógico/interativa.

¹⁵ Acreditamos que, com essa expressão, a autora esteja se referindo à estrutura burocrática das escolas citadas, tanto no que diz respeito à hierarquização verticalizada (gestão, professor, aluno) quanto no que diz respeito à própria rotina escolar: preenchimento diário de papéis e tabelas, obrigatoriedade do uso exaustivo do livro didático etc.

vazio, descontextualizado. Os exercícios mecânicos de ortografia são frequentes e a avaliação dos trabalhos fica centrada na correção ortográfica e na assimilação dos conceitos gramaticais.

- leitura, redação e gramática são desenvolvidas em planos estanques, dissociadas entre si;
- a reescrita não se efetiva na sua forma precípua; a avaliação do trabalho se limita a “limpar” o texto das correções gramaticais. (TARDELLI, 2002, pág. 40).

Ao traçar o perfil dos professores das escolas pesquisadas, Tardelli listou docentes que:

- estavam desinteressados;
- se mostravam desmotivados;
- acreditavam estar fazendo o certo;
- sabiam que desempenhavam um papel inócuo, mas não viam como mudar isso;
- falavam de novas teorias, mas praticavam as velhas; e
- assimilavam novas propostas de ensino e as aplicavam em sua prática docente.

É sobre esse último grupo de professores que a autora fala mais demoradamente, relatando experiências positivas desenvolvidas por eles. A autora cita dois trabalhos em especial: um realizado por uma professora de Português, no qual ela desenvolve atividades voltadas para a leitura e produção de gêneros em circulação na escola – como cartazes, anúncios, avisos, convocações –, neste trabalho, as produções dos alunos seriam expostas em murais pelo ambiente escolar; outro aplicado por uma professora de História, no qual ela leva os alunos para fora da sala de aula, numa pesquisa de campo, para que eles observassem e relatassem detalhes de um prédio tombado como patrimônio cultural. Vale ressaltar que o trabalho da professora de Português foi desenvolvido numa escola vinculada àquele projeto interdisciplinar citado mais acima¹⁶, o que facilitava o processo, enquanto o trabalho da professora de História foi aplicado em uma das escolas tradicionais.

Tanto Neves (1999) quanto Tardelli (2002) realizaram essas pesquisas há mais de uma década, o que pode gerar dúvida quanto à atual situação do ensino de Língua Portuguesa, nas escolas. Por esse motivo, citamos aqui dois livros didáticos

¹⁶ Reorientação curricular por via da interdisciplinaridade.

como recorte do que se tem hoje como guia para os professores de português¹⁷. Neles, podemos observar que aquela prática citada por Neves, em 1999, de se utilizar de textos apenas como local de onde extrair frases e palavras ainda é comum, no entanto os *trabalhos diferenciados*¹⁸, ressaltados por Tardelli (2002), ganharam espaço.

O primeiro livro¹⁹ tem uma proposta de linguagem dialógica, no entanto, poucas são as atividades que aplicam esse conceito; de um modo geral, os exercícios trabalham os textos como pretexto para a abordagem gramatical. Como exemplo, utilizaremos duas atividades sobre estrutura e formação de palavras.

Exemplo 1:

Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 4.

Por que a gente pisca?

A gente dá cerca de 25 mil piscadas por dia, e todo esse esforço serve para espalhar lágrimas pelos olhos. Eles precisam ser mantidos úmidos e lubrificados o tempo todo para se protegerem de corpos estranhos, como poeira. As lágrimas são produzidas por glândulas e se espalham pelos olhos por meio de dois pequenos canais, os dutos lacrimais. Por dia, uma pessoa adulta produz de 1 a 2 litros de lágrimas – sem contar as derramadas no choro. Haja piscada para dar vazão a esse aguaceiro!

(*Mundo Estranho*, n.72)

1. Forme uma família de palavras a partir do radical da palavra *aguaceiro*.
2. Identifique no texto uma palavra formada a partir de uma variação do radical da palavra *lágrima*.
3. Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal *espalham*, empregada no texto.
4. Na palavra *úmidos*, o morfema *o* indica gênero masculino.
 - a) O que indica o morfema *s*?

¹⁷ Gostaríamos de ressaltar que não temos a intenção de estabelecer juízo de valor ou de realizar uma análise aprofundada dos exemplos utilizados; nossa intenção aqui é contextualizar a discussão sobre o que acontece, hoje, em termos de ensino de língua materna.

¹⁸ Expressão utilizada pela autora, em destaque no original, para se referir aos trabalhos desenvolvidos por professores que assimilavam novas propostas de ensino e as aplicavam em sua prática docente.

¹⁹ O livro citado aqui é o adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, para a escola em que estou lotada, por votação do corpo docente, desde 2015. (CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: Linguagens**. vol. 1. 9ª ed.. SP: Saraiva, 2013a.)

b) Identificar no texto outras palavras que apresentam esses mesmos morfemas.

(CEREJA & MAGALHÃES, 2013a, pág. 338)

Exemplo 2:

Os textos a seguir procuram responder à pergunta “Se desse para jogar uma pedra num buraco que atravessasse o planeta, o que aconteceria com ela?”, feita pela revista *Mundo Estranho* a seus leitores. A resposta mais correta e a resposta mais criativa seriam publicadas na revista e seus autores ganhariam uma assinatura dela por um ano. Leia as respostas premiadas e a resposta do físico Cláudio Furukawa, da Universidade de São Paulo. Depois responda às questões de 1 a 3.

A mais criativa

É incrível, mas isso já aconteceu em 1961, quando um chinês que estava brincando achou um buraco e resolveu jogar a pedra lá dentro. Naquele momento, em Londres, do outro lado do mundo, seis jovens amigos comemoravam com uma festa a formação de sua nova banda. O conjunto recém-nascido, porém, ainda não tinha nome. Após muito palpite e muita bebedeira, um deles percebeu a pedra rolando de um buraco no jardim e falou:

- Ei, Mick! Que tal Rolling Stones?

L. H. de C. (Campinas, SP)

A mais correta

Ao jogarmos a pedra no buraco, ela é atraída pela gravidade em direção ao centro da Terra com grande aceleração e velocidade crescente. No máximo de rapidez, ela passa direto pelo centro da Terra em direção ao outro lado do buraco. Depois, como o centro continua atraindo o objeto, a pedra é desacelerada e perde velocidade. Quando a velocidade cair a zero, a rocha estará na outra extremidade do buraco, voltando a cair e reiniciando o processo no sentido inverso – ou, como diria Lulu Santos, “num indo e vindo infinito”.

O. P. F. (São Paulo, SP)

[...] O físico Cláudio Furukawa, da Universidade de São Paulo (USP), completa: “Dentro da Terra, a força gravitacional que age sobre um objeto varia conforme o raio. Se a distância do centro do planeta diminui, a força

gravitacional também cai, até chegar a zero no meio – mas a velocidade está em seu maior valor. Depois de passar pelo centro, o objeto é desacelerado porque volta a ser atraído, oscilando de um lado para outro como uma mola”.

(*Mundo Estranho*, n. 22)

1. Analise o processo de formação das seguintes palavras dos textos e depois responda ao que se pede.

palpite – rapidez – desacelerado – reiniciar – incrível – velocidade

a) A palavra *rapidez* formou-se por derivação sufixal. Qual das outras palavras se formou pelo mesmo processo?

b) Qual é, respectivamente, o radical das palavras *desacelerado* e *incrível*? Elas foram formadas por derivação parassintética ou por derivação prefixal e sufixal?

2. No texto correspondente à resposta mais correta, na frase de Lulu Santos citada, há duas palavras empregadas numa classe gramatical diferente daquela a que pertencem.

a) Que palavras são essas?

b) A que classe gramatical elas pertencem habitualmente?

c) Que alteração de classe gramatical elas sofreram?

d) Conclua: que processo de derivação ocorreu nessa frase?

3. Empregando a derivação prefixal e sufixal ou a derivação parassintética, forme verbos a partir dos radicais das palavras abaixo. Depois indique o tipo de derivação empregado na formação de cada verbo.

a) pedra b) centro c) terra d) jardim e) buraco

(CEREJA & MAGALHÃES, 2013a, pág. 356-357)

Em ambos os exemplos as questões levantadas não exigem que o aluno leia o texto apresentado, que, por sua vez, funciona como uma espécie de “banco de palavras” de onde são retirados exemplos para análise estrutural. Não são levados em consideração elementos importantes como o uso efetivo da língua e a contribuição das transformações léxicas para o sentido do texto, como, por exemplo, a marcação de plural. Esse tipo de abordagem não deve ser descartada, mas não é necessário que venha camuflada dessa forma. O uso de textos como forma de contextualizar a abordagem gramatical deve ser realizado de maneira consciente, de forma que o aluno perceba e analise a língua em uso.

O segundo livro²⁰ apresenta atividades que trabalham o conceito de linguagem como interação, com questões que envolvem a noção global do texto, embora ainda de forma incipiente. Citamos, como exemplo, duas atividades sobre o mesmo conteúdo do livro anterior: estrutura e formação de palavras.

Exemplo 3:

Imagem 1 – Atividade de Língua Portuguesa sobre estrutura e formação de palavras.



Fonte: ABAURRE; ABAURRE & PONTARA, 2013, pág. 265-266

1. Na tira, foi utilizado um termo que não faz parte do léxico da Língua Portuguesa. Qual é esse termo?
 - Considerando o contexto em que foi utilizado, a que esse termo se refere?
2. Explique como esse termo foi criado.
 - Que processo de formação de palavras foi utilizado na criação do termo analisado?
3. De que maneira o uso desse termo contribui para a construção do efeito de humor na tira?

(ABAURRE; ABAURRE & PONTARA, 2013, pág. 265-266)

Exemplo 4:

A faxina corporal e a morangoterapia

²⁰ Este livro foi apresentado aos professores a escola onde estou lotada, em 2015, durante a análise de livros didáticos para serem adotados e foi cogitado como segunda opção pela equipe docente. (ABAURRE, Ana Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. & PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. 1. 2ª ed.. São Paulo: Moderna, 2013.)

[...] A mulher contemporânea faz terapia para tudo. [...] E existe todo tipo de terapia. Mas a gente ainda se surpreende nesta vida. Por isso, demos boas gargalhadas quando recebemos um *release* (o material de divulgação usado pelas assessorias de imprensa) com o seguinte título: “Morangoterapia destaca benefícios do morango”.

Na hora, nos imaginamos sentadas em um divã conversando com um morango gigante. Mas não é nada disso. Segundo a tal assessoria, “o morango é doce e suculento e uma das frutas mais apreciadas pelos brasileiros”. E o que isso tem a ver com terapia?

Bem, o morango também é rico em vários nutrientes, por isso, a tal clínica desenvolveu todo um tratamento à base de morangos. Segundo eles, tomar uns banhos de morango e passar uns cremes feitos com a fruta no rosto promove “uma verdadeira faxina corporal”. [...]

Bem, a pessoa deve sair da tal morangoterapia se sentindo um morango ambulante. E, nos perguntamos, sinceramente, quem tem tempo (e dinheiro) para essas coisas? Quando estamos estressadas, além das nossas terapias normais, preferimos fazer:

- Unhaterapia – Fazer a unha, simples assim. Dá uma sensação de ordem na vida.
- Fofocaterapia – Você se esquece de coisas importantes, como “quem sou eu, para onde vou” e se foca em coisas mundanas. [...]

LEMOS, Nina. *TPM*, n. 98, 4 maio 2010.

Disponível em: <<http://revistatpm.uol.com.br/revista/98/badulaque/a-faxina-corporal-e-a-morangoterapia.html>>. Acesso em: 12 nov 2012. (fragmento)

.....

1. O texto faz referência a um tratamento estético denominado **morangoterapia**. Em que consiste esse tratamento e o que ele promove?
2. A palavra **morangoterapia** é formada por um dos processos de composição estudados neste capítulo. Identifique qual é o processo e explique como ele se realiza nessa palavra.
 - A estrutura dessa nova palavra dá pistas ao leitor sobre o que ela significa? Explique.
3. Os termos que compõem o vocábulo **morangoterapia** levaram a autora do texto a imaginar um tratamento de outra natureza. Justifique.

4. Ao sugerir outras formas de terapia, Nina Lemos recorre ao mesmo processo de formação de palavras utilizado em **morangoterapia**. Que outras formas de terapia são essas?

- Explique o significado dos nomes atribuídos a essas terapias com base no que você aprendeu sobre a estrutura das palavras.

(ABAURRE; ABAURRE & PONTARA, 2013, pág. 261-262)

Os exemplos 3 e 4 apresentam enunciados que levantam questões sobre o conteúdo estudado levando em consideração o texto apresentado. No exemplo 4, os enunciados mantiveram o foco em uma única palavra e direcionaram a análise gramatical para a construção de significado que resultou da formação da palavra e do seu uso no texto. Essa abordagem aproxima-se do que Tardelli (2002) considera como *trabalhos diferenciados*.

O ensino de língua materna, hoje, conta com a tentativa de diversos autores em elaborar material didático que encaminhe o professor para um trabalho dialógico com a linguagem, como pudemos observar com os exemplos citados, mas ainda há certa soberania do ensino descritivo de gramática sobre o trabalho com o texto. A respeito disso, podemos afirmar que a discussão tem reunido cada vez mais vozes e que muitas são as contribuições, seja para enriquecimento do debate com desenvolvimento de teorias, seja para auxílio no trabalho do professor com sugestões de atividades e práticas pedagógicas.

Neves (2015) afirma que sempre que diz a alguém que sua especialidade é gramática tem o cuidado de completar que não se especializou em buscar *erros* e *acertos*, mas em refletir sobre o funcionamento da linguagem, em especial da Língua Portuguesa do Brasil. Isso porque a ideia que se faz de gramática é, em geral, negativa, carregada de marcas de uma concepção viciada do que seria gramática, concepção esta que deve ser o quanto antes modificada se intentamos aprimorar o ensino de língua materna nas escolas (e torná-lo uma experiência significativa para o aluno). A autora elenca alguns pontos importantes nesse caminho, como entender que a “gramática de uma língua *em funcionamento*²¹ não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer.” (NEVES, 2015, pág.78) ou que a gramática que o falante aciona naturalmente não se limita à estrutura de uma oração ou período. Afirma em seguida, quando enumera algumas noções do que é gramática, que a

²¹ Grifo nosso.

“competência linguística do falante se estende à organização das peças²² de interação, seja em textos continuados, seja em peças produzidas em coautoria, como as conversações.” (NEVES, 2015, pág. 80), de forma que fica muito aquém do trabalho real com a linguagem pensar e praticar o ensino de Língua Portuguesa sob o monopólio da identificação e classificação de unidades gramaticais.

Para a autora,

“É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registro de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptem [...] ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto. (NEVES, 2015, pág. 85)

Quebrando esse paradigma, Wachowicz (2012) insere a análise linguística no estudo de gêneros textuais, com o objetivo de, nas palavras da autora, “ver qual é o papel da gramática dentro dos gêneros textuais” (pág. 32) de acordo com o previsto pelos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, bem como “enxergar unidades gramaticais em opções comunicativas de gêneros diferentes” (pág. 33).

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pressuposto do ensino sistêmico-funcional da linguagem e com a busca constante de se trabalhar a gramática por meio de textos, tarefa que não se mostrou tão fácil quanto parecia ser de início, segundo a autora. Um dos obstáculos que a autora apresenta é a noção de *texto*. Ela afirma que é necessário que se entenda texto enquanto discurso e, por isso mesmo, repleto de ideologia. Portanto, buscar nele formas gramaticais fixas, ou exemplos que justifiquem normas de concordância, por exemplo, é um trabalho infrutífero que, no lugar de dar voz ao texto, cala-o. Uma vez que as situações sociais proporcionam determinadas escolhas funcionais e lexicais por parte do enunciador, o papel da escola é proporcionar ao aluno a experiência de letramento que o insira em atividades de ascensão social.

Concluimos, então, que o discurso não pode ser reduzido a elementos gramaticais numa perspectiva puramente prescritiva ou descritiva, mas deve ter a escolha desses elementos analisada de acordo com a intenção apresentada. O lugar da gramática é de uma análise do papel social dos usos do *léxico*, da *morfologia*, da *semântica* e da *sintaxe* no discurso e é assim que ela deve ser levada para o ambiente

²² Expressão utilizada pela autora para se referir aos discursos produzidos.

escolar. Não estamos dizendo, com isso, que o ensino de descrição e prescrição gramatical não tem espaço no ensino básico, mas que o espaço que ela ocupa não deve ser o de prestígio, e, sim, o de base.

2.2 A QUESTÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas, principalmente no que toca à gramática, configura uma grande preocupação de docentes e pesquisadores da área. As opiniões que surgem a respeito, em sua maioria, não são favoráveis nem otimistas, muitas são as críticas e os pontos negativos levantados. Segundo Neves (2015), o número de estudos envolvendo esse assunto tem sido crescente, mas algumas dificuldades ainda se apresentam. Por exemplo: como estabelecer que gramática se deve estudar na escola? Ou, ainda, que conteúdos devem constar no currículo dessa disciplina, de forma a contemplar um ensino que passe pela reflexão e pelo uso?

Antunes (2014) afirma que “Nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (pág. 16), resta saber qual a concepção de ensino de gramática alimentada pelos professores de Língua Portuguesa. Na minha experiência como docente de língua materna no ensino médio, penso que o debate em torno das noções de gramática e de ensino se faz necessário no seio escolar, especialmente através de um diálogo balizado pela pesquisa acadêmica, de forma que a prática docente possa ser enriquecida pelo conhecimento científico. Ao professor da escola, talvez, esteja faltando a postura de pesquisador e de observador da língua enquanto realização social, mas isso é assunto complexo, que envolve não apenas a pressuposição de que ao professor basta querer e se dedicar ao estudo e à pesquisa científica para aprimoramento de sua prática, mas, também, outros fatores que são de fundamental importância para essa questão, como:

- o entendimento de que não compete apenas ao professor mudar a realidade do ensino de gramática;
- a compreensão de que, muitas vezes, o professor se encontra em situação absolutamente desfavorável ao satisfatório desenvolvimento de sua atividade docente, seja pelo tempo escasso, pelas condições precárias de ensino, seja pela cobrança social com relação ao conteúdo a ser trabalhado;

- a percepção de que o problema do ensino de gramática nas escolas é reflexo de nossa estrutura sócio-político-cultural, também.

Faz-se necessária a consciência de que o ensino de gramática como acontece, ainda hoje, nas escolas serve a um propósito antigo: o de uniformizar a língua e seus usos, considerando-se como parâmetro os padrões socialmente privilegiados. A língua é vista, então, nesse processo de forma bastante estável, o que não condiz com a maneira como ela se manifesta socialmente: multifacetada e viva..

Além desse, outros obstáculos aparecem: a organização e hierarquização dos conteúdos ao longo da vida estudantil, a estigmatização da língua materna como difícil e cheia de exceções, o distanciamento entre o estudo da língua e seu uso real, o maniqueísmo aplicado à norma culta *versus* norma coloquial, por exemplo. A nosso ver, o que parece mais grave é a impressão deixada no aluno da inaplicabilidade da gramática na vida, levando-o, muitas vezes, a questionar o ensino de tantas regras.

Conforme Neves (2015), cabe à Universidade e aos docentes do curso de Letras, em especial, por serem formadores de professores de língua materna, preparar seus alunos para um trabalho científico com a língua, aliando a teoria à prática, de forma que eles sejam futuros profissionais capazes de desenvolver sua prática por meio de bases científicas. A ela cabe, também, voltar sua pesquisa para o ensino, de forma a produzir "material de base para uma gramática escolar do português assentada na assunção de que ao tratamento escolar da linguagem - e, portanto, da gramática - não pode faltar a orientação preparada pela ciência linguística." (NEVES, 2015, pág.18).

O ensino dessa disciplina realizado de forma irrefletida, pautado apenas nas ultrapassadas noções de *certo* e *errado*, ocasiona diversos *déficits* no aprendizado, dentre eles a não familiarização com as possibilidades da língua por parte do falante, que acaba se restringindo à variante que assume prestígio em sua comunidade de fala, não estando, portanto, preparado para redigir, ler e compreender textos fora dessa realidade. Ou, ainda (o que, talvez, seja mais grave), a marginalização do falante que não se apropria da fala estabelecida socialmente como padrão e tem estigmatizadas as hipóteses que desenvolveu ao longo da vida em torno das realizações linguísticas que presenciou, proferidas pelas pessoas que compõem sua realidade social, incluindo aí aquelas de importância afetiva e emocional, o que

pode levá-lo a crer que não é capaz de aprender, ou, ainda, que não cabe a ele participar desse extrato social tão seletivo.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de citar Possenti (1996), quando, ao desmistificar e esclarecer algumas “ideias” sobre o ensino de gramática, afirma que “Todos os que falam sabem falar” (pág. 28) e afirma que ainda estamos atuando naquela mesma perspectiva que nos fez acreditar, por tanto tempo, que o Sol girava ao redor da Terra. “Nosso posto de observação é ruim, e assim nos enganamos” (pág. 28-29). Da mesma forma, nossa posição de usuário da língua tende a dificultar a perspectiva de que a fala de outros usuários, por particularidades que contenha, não constitui um *erro*, mas uma variação e que, portanto, não faz sentido enquadrar os falantes em grupos rígidos, prestigiando uns em total detrimento de outros.

Segundo o autor, o professor deve ter em mente a ideia de que, se uma criança consegue aprender a falar determinado idioma – sendo a língua um sistema complexo –, então, ela não é incapaz. Para os linguistas, a primeira atitude rumo a um melhor ensino de língua materna é justamente a de “desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico” (NEVES, 2015, pág. 17). O domínio de um idioma é “o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (NEVES, 2015, pág. 47).

Talvez a dificuldade que muitos alunos apresentam no que se refere ao uso da língua padrão esteja mais vinculada à maneira como ela é apresentada a ele em sala de aula. Ora, se ainda trabalhamos com aulas de gramática, aulas de produção de texto, aulas de leitura (quando há) e aulas de literatura separadamente, como módulos isolados, muitas vezes ministradas por docentes diferentes, como esperar que o aluno consiga estabelecer os elos entre esses momentos? Como esperar que aquele aluno que apresenta sérias dificuldades na produção de textos escritos (sim, porque dificilmente se trabalham os textos orais) perceba que as aulas de gramática, de leitura e de literatura são componentes importantes para sua formação enquanto leitor e escritor?

Se, segundo Antunes (2014), “*toda a nossa atividade de linguagem é irremediavelmente contextualizada*”²³. [...]”, se os “sentidos e as intenções que fazemos circular entre nós só ganham inteiro sentido se temos em conta os muitos fatores que ultrapassam o material linguístico [...]” (pág.109), como esperar que, trabalhando a

²³ Grifo da autora.

gramática isoladamente, o aluno consiga desenvolver sua capacidade de falar e escrever adequadamente?

Para Campos (2014) o maior obstáculo que o ensino de gramática enfrenta "é o de provar sua validade como um recurso auxiliar nas atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa" (pág. 15). Ela defende esse ponto de vista, ressaltando que a gramática não apenas está bastante presente na sala de aula, como está "sufocando" os outros aspectos do ensino de língua, pois ocupa quase que a totalidade do tempo destinado para essa atividade na escola.²⁴ O problema do ensino de gramática, para ela, é a metodologia utilizada, que ainda prioriza a repetição mecânica e a análise distante do uso, sem privilegiar situações que levem ao aprendizado da leitura e da produção escrita de textos e ao uso consciente dos recursos linguísticos. Embora haja uma crescente preocupação em transformar essa prática, ela ainda é corrente. Ao que nos parece²⁵, os docentes de ensino médio estão, hoje, divididos entre abordar os conteúdos gramaticais cobrados pela sistema educacional (pais, gestão, alunos e todos que o compõem direta ou indiretamente) e substituí-los pela produção de textos de determinado gênero.

A autora afirma que a maneira como a gramática é tratada em sala de aula não colabora com o desenvolvimento da capacidade de leitura e produção escrita de textos, o que pode ser confirmado com os resultados das provas oficiais aplicadas pelo MEC²⁶ nas séries finais dos dois blocos do ensino fundamental (5º e 9º anos). Justifica, com isso, a crença que muitos estudiosos defendem de que o ensino de gramática é o responsável por essa situação, quando, na verdade, o problema está na excessiva atenção que se dá, em sala de aula, para a análise gramatical, principalmente, por meio de simulacros e exemplos descontextualizados.

O pensamento que aqui defendemos de que a gramática tem seu lugar e sua importância no ensino de língua materna e que deve ser abordada sob um viés contextualizado é reforçado por Campos (2014), quando diz que um dos objetivos do ensino de gramática é aprimorar a competência do aluno no uso da língua e que isso é possível quando o professor adota uma metodologia que "consiste em ir da observação do uso da língua em diferentes textos para a reflexão teórica e, desta,

²⁴ A autora se refere a pesquisa de Neves (1990 e 2002) e nós acrescentamos as pesquisas de Neves (1999) e Tardelli (2002), citadas na sessão 1.1 deste trabalho.

²⁵ Colocamos, aqui, nosso olhar muito limitado pelas nossas vivências em ambiente escolar.

²⁶ A autora se refere à Prova Brasil.

novamente para a observação do uso, tanto nos textos alheios quanto nos textos elaborados pelos próprios alunos." (pág. 18). Para a autora,

o ensino da gramática, desde que feito de forma adequada, tem um papel fundamental na melhoria do desempenho linguístico dos alunos. O estudo bem orientado da gramática possibilita aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem os seus pontos de vista sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente (pág. 20).

O ensino de gramática não pode, portanto, dar-se de forma isolada, contemplando regras, muitas vezes arcaicas, e limitando a Língua Portuguesa a determinados usos, previstos em manuais de gramática normativa, como se fosse um idioma morto e petrificado. Essa prática, muito comum na sala de aula, apenas contribui para a exclusão social de falantes socialmente desprestigiados. A abordagem contextualizada da gramática, de cunho evidentemente funcionalista, segue as orientações dos PCN, segundo os quais o trabalho linguístico deve ser realizado na perspectiva da leitura e produção de textos. Conforme Wilson & Oliveira (2015, pág. 85), a correspondência entre os objetivos de língua portuguesa estabelecidos pelos PCN e a perspectiva teórica funcionalista

Encontra-se também na afirmação de que somente em situação de uso, em funcionamento, levando-se em conta a diversidade das interferências intra e extratextuais, é possível a atividade de análise linguística. A declaração de que a língua em uso é a representação e o reflexo da experiência humana, permeada de emoções, crenças, atitudes e necessidades, sintetiza a relação básica da orientação funcionalista, o binômio *função > forma*²⁷. (WILSON & OLIVEIRA, 2015, pág. 85).

Tardelli (2002) constatou, ao final de sua pesquisa sobre o ensino da língua materna, que a produção textual é colocada como último elemento de uma sequência didático-pedagógica, não sobrando muito tempo para ela e, portanto, sendo escassa. O professor segue a ordem: leitura, interpretação, gramática e redação (o que retoma nossa preocupação inicial com esse caráter fragmentário do ensino de língua), de forma que o aluno pouco produz na escola e o que produz tem como único interlocutor o professor, que não efetua a leitura por prazer, mas com o olhar de avaliador, de forma que o seu interesse é voltado para a busca de desvios e não para a apreciação.

²⁷ Grifo das autoras.

Por outro lado, muitas são as produções fora do âmbito de obrigação escolar: cartas, diários, pensamentos²⁸ etc. A autora afirma ainda que

o ensino de Língua Portuguesa, mais do que a produção de textos, tem seu objetivo voltado para os cânones da gramática normativa. Esta é tomada como um fim em si mesmo revelando o ensino estagnado no verbalismo vazio, descontextualizado. (TARDELLI, 2002, pág. 40).

Vale reforçar, aqui, a fala de Antunes (2014) que afirma que “a gramática é irremediavelmente contextualizada, no sentido de que não acontece ‘despregada’ de uma prática social qualquer de linguagem.” (p. 109). Gramática contextualizada é, portanto, uma redundância, ou pelo menos deveria ser. Segundo Antunes (2014, p. 117),

Um curso de português [...] deveria funcionar como uma *oficina de textos*, em que cada elemento de sua composição, de sua construção fosse particularmente, analisado, comparado, explicado; ou uma *oficina de textos* em que hipóteses de um outro jeito de dizer o que se pretende fossem vistas ou fossem afastadas.²⁹

Observando o ano em que cada autora levou a público a questão, 2002 e 2014, fica muito claro que esse não é um problema recente, mas que, talvez, tenha sido, por muito tempo, uma discussão infrutífera e que, agora, está amadurecendo a ponto de nos trazer frutos. O problema do ensino de língua materna, em especial o de gramática, não é atual, mas as contribuições que vêm se agregando ao longo do tempo têm mostrado, contundentemente, que não há mais espaço para que ele se perpetue.

O que aqui vem se colocando, contra a “gramatiquisse” e a favor de um ensino de gramática que privilegie o uso da língua, é reforçado por Possenti (1996). O autor faz um paralelo interessante, quando diz que uma coisa é saber falar determinado idioma e outra coisa é saber analisá-lo metalinguisticamente, e cita como exemplo que uma criança de três anos que conversa diariamente em inglês sabe mais inglês que uma pessoa que passou anos estudando o idioma, mas não consegue guiar um turista americano no Brasil. O autor reforça que devemos distinguir o papel da gramática do papel da escola, que é criar condições para o uso efetivo da língua.

²⁸ A autora lista “pensamentos” no mesmo campo semântico de “cartas”, o que nos leva a crer que considera ambos como gêneros.

²⁹ Grifo do autor.

Possenti (1996) defende que a gramática é importante, mas não é prioridade, especialmente se o objetivo do ensino “for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar os alunos hábeis leitores e autores pelo menos razoáveis” (pág. 59). Nós acrescentamos a esse pensamento, em concordância com o que se vem aqui apresentando, que a gramática deve ter sua posição na sala de aula reavaliada, mas não destituída.

O autor levanta ainda que é preciso que o professor de língua portuguesa tenha conhecimento de que o termo *gramática* é polissêmico, além de ter consciência da existência de que há, do ponto de vista da análise linguística, vários tipos de gramática (acadêmicas e escolares). Ele destaca três maneiras de entender *gramática* enquanto um “conjunto de regras”, que considera pertinentes ao ensino: conjunto de regras que *devem ser seguidas*, *que são seguidas de fato* e *que o falante da língua domina*³⁰.

A primeira trata-se da gramática *normativa* ou *prescritiva* e, segundo o autor, é a mais conhecida pelos professores da educação básica, uma vez que é a que está mais presente nos livros e manuais didáticos. A segunda orienta o trabalho dos linguistas porque estes *descrevem e/ou explicam* como as línguas são faladas, trata-se da gramática *descritiva*. Possenti ressalta, aqui, que as regras encontradas nas duas abordagens sobre o mesmo fenômeno linguístico podem ser distintas, o que se explica pelo fato de a língua estar em constante movimento. A terceira diz respeito à gramática *internalizada*, ou seja, às hipóteses que o falante levanta sobre o idioma para produzir discurso.

A gramática, como aqui defendemos, é um dos componentes de que se constitui uma língua, apenas um. Ela é o fruto da interação entre os falantes, pois é a partir dela que vão surgindo as *normas*, ou seja, *o uso regular, habitual, costumeiro*. “É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante.” (ANTUNES, 2014, pág. 25). É por meio dessa interação que, no decorrer do tempo, se observa a transformação da língua, atestada pelos gramáticos. Esse trabalho pode ser mais ou menos flexível com relação ao reconhecimento das regularidades operadas pelos falantes, o fato é que

³⁰ Grifos do autor.

não são os gramáticos que ditam a língua, eles a observam e analisam em busca de regularidades.

2.3 O ENSINO DE GRAMÁTICA QUE DEFENDEMOS

Segundo Antunes (2014), toda a nossa produção de discurso, falada ou escrita, se empenha em cumprir algum propósito comunicativo realizado em determinada situação social. A nossa fala não é gratuita, esperamos sempre que ela atinja o nosso interlocutor, aguardamos resposta ativa do outro e não apenas que ele simplesmente recepcione passivamente o que dizemos, como fosse mera transmissão de informação. “A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar, encorajar, [...]); propósitos que podem ser mais ou menos explícitos” (pág. 20). A linguagem se dá em interação, e sua realização envolve uma dimensão semântico-afetiva, além do componente pragmático, por isso,

tecendo o texto, estão também os sentidos, os sentimentos, as emoções, responsáveis pela criação das fantasias, das metáforas e comparações criadas, das palavras e estruturas novas, dos sentidos figurados, na polissemia quase ilimitada dos sinais linguísticos. (ANTUNES, 2014, pág. 21).

Por isso mesmo, a atividade com a linguagem não é linear, unívoca, sem duplos sentidos ou desentendimentos. Exatamente porque é fruto de interação que ela comporta a possibilidade do desencontro; porque ela acontece de maneira real, situada, cheia de sentidos, provocada pela presença de sujeitos reais, ativos, concordantes ou discordantes; porque ela é dialógica. Por tudo isso, a atividade de linguagem é extremamente complexa. Não se pode esquecer que a língua é uma entidade eminentemente social e que a atividade que a envolve reflete todo o percurso social de uma comunidade.

Por esse motivo mesmo, o trabalho pedagógico com a linguagem não pode se dar isoladamente, através de frases soltas e inventadas para encaixar-se perfeitamente em determinado exercício de identificação de classes gramaticais, tampouco por meio de atividades de identificação e classificação de componentes linguísticos apenas, sem levar em consideração o aspecto dialógico, interacional e situado da linguagem.

É válido sempre lembrar que a gramática deve ser trabalhada em sala de aula porque um dos papéis da escola, ao trabalhar com o ensino da língua materna, é fornecer ao aluno suporte para que ele amplie seu repertório sociocultural e seu conhecimento científico e porque é um dos componentes de que se constitui a língua. No entanto, é apenas um desses componentes, não o único, muito menos o mais importante. Reiterando o já dito, não é ensinando apenas gramática, ou excessivamente gramática, que a escola conseguirá cumprir uma de suas mais importantes funções: ensinar ao aluno a *ler e a escrever bem*. Tanto é que aí estamos com muitos anos desse ensino centrado no trabalho de metalinguagem e pouco resultado atingimos nesse aspecto.

A gramática é fruto da interação entre os falantes. Podemos afirmar, portanto, que a gramática é inevitavelmente – e irremediavelmente – contextualizada, uma vez que é um elemento constitutivo da língua e a língua não acontece fora de uma situação concreta de interação. “Existe sempre um *contexto*, uma situação qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa*”³¹ (ANTUNES, 2014, pág. 39). Dessa forma, não há como se estudar linguagem de forma minimamente satisfatória realizando aulas de Língua Portuguesa que, na prática, não passam de cursos de análise linguística. Não podemos nos esquivar dos elementos que também compõem a língua (fonologia, léxico, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) para nos concentrarmos apenas em atividades de classificação dessa ou daquela classe de palavras, por exemplo.

Essa contextualização da gramática de que aqui se fala é prevista pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna no Brasil em decorrência do surgimento das teorias sobre o texto e dos avanços da Pragmática, que defendem que o ensino da língua só deveria acontecer em torno de textos orais e escritos. No entanto, apesar do que é previsto por documentos como os PCN (1997), essa prática chegou à escola apenas como terminologia.

Explico: muito se fala, no meio pedagógico, em ensino contextualizado da gramática, mas, na prática, o que acontece é uma deturpação dessa ideia, porque, na tentativa de trabalhar a língua a partir do texto, por um lado, e de fugir das aulas centradas na análise de frases, por outro, a escola esbarrou em diversos obstáculos. O texto sendo proposto como objeto de estudo surpreendeu a todos: àqueles que

³¹ Grifos da autora.

estavam acostumados a trabalhar a língua na perspectiva da frase e com o programa de ensino secularmente instituído e aceito pela sociedade; à gestão das escolas, que, na perspectiva socialmente arraigada do que seria ensinar gramática, continuou exigindo que o programa fosse cumprido em sua totalidade; aos próprios professores e alunos, acostumados a pensar as aulas de gramática da forma como vinham acontecendo.

Para acolher o texto na sala de aula, sem, necessariamente, abandonar antigas práticas e concepções sobre o assunto, a escola optou por conciliar “texto” e “gramática” numa prática que se convencionou chamar por “gramática contextualizada” e que foi amplamente difundida nas novas edições de livros didáticos e ainda acontece nas salas de aula. O grande problema, aqui, segundo Antunes (2014, p. 42), é que “na verdade, de texto e gramática tinha muito pouco” (pág. 42). A autora diz ainda que

O texto – que incluía gêneros multimodais como tiras, cartuns, publicidades etc., em demonstração da modernidade admitida – servia apenas de material de onde se haviam de retirar palavras e frases, para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfosintáticas de antes.” (ANTUNES, 2014, pág. 42)

O texto não era o objeto de estudo, era (e ainda é em muitas escolas), quando muito, a fonte de onde se poderiam retirar palavras e frases a fim de que não fosse mais necessário inventar estas. Não é difícil comprovar essa afirmação: os livros didáticos, os blogs de atividades, os cadernos de planejamento de professores e os cadernos dos alunos estão repletos de exercícios ditos contextualizados, mas que, na verdade, apenas mascaram a resistência da comunidade escolar em destronar a gramática e fazer dela o que ela realmente é: um dos elementos constitutivos da língua.

Até mesmo a mídia contribui para que essa prática continue, com personagens que perpetuam a famigerada noção de “certo” e “errado”, com “consultórios gramaticais” em quadros de revistas eletrônicas e outros tantos expedientes que se prestam a consolidar ainda mais essa ideia distorcida de “gramática contextualizada”. Antunes (2014) vai além, quando afirma que isso não acontece por acaso, mas que percebe, nesse movimento insistente de se manter o ensino de gramática nessa perspectiva metalinguística, “razões ideológicas

inconfessadas, tais como aquelas que consideram social e politicamente perigosa a ascensão das pessoas ao exercício pleno, crítico e relevante da linguagem.” (pág. 43).

Para ilustrar o que está sendo falado, segue uma questão colhida em um blog na internet que contempla exatamente essa noção de “Texto e Gramática”:

Exemplo 5:

Imagem 2 – Texto para a questão do exemplo 5.

PRONOMES PESSOAIS E DE TRATAMENTO

Leia a piada.

Resposta certa

A professora vira para a classe e pergunta:

- Joãozinho, me diga um pronome pessoal do caso reto?

- Eu não professora, pergunta pra turma do fundão! – responde Joãozinho, apontando pro Zezinho.

- Nós não sabemos professora, pergunte pra elas! – apontando para as amigas Aninha e Lucia.

- Se tu não sabeis ficais calados! – responderam as meninas.

www.saladeatividades.com.br

Fonte: <http://www.saladeatividades.com.br>

Imagem 3 – Comando da questão do exemplo 5.

Os pronomes pessoais empregados nesse texto são do caso:

- a oblíquo.
- b reto.
- c de tratamento.
- d oblíquo e reto.

www.saladeatividades.com.br

Fonte: <http://www.saladeatividades.com.br>

A questão é precedida por um texto, preferencialmente pequeno, cuja profundidade e relevância não são levadas em consideração, uma vez que não são abordadas na atividade. Uma questão como essa tem o mesmo efeito daquela que se costumava realizar, em que se dava o comando: “Os pronomes pessoais abaixo listados são do caso:”. A única diferença que pode ser destacada é a extensão da questão. Nenhum outro aspecto de linguagem foi abordado, a própria gramática não foi abordada como um aspecto constitutivo da linguagem, na verdade causa, inclusive, a impressão de ser algo artificial e oco.

Não se questiona a função do fenômeno linguístico para a compreensão do texto, a relação com o todo do texto e com o conhecimento enciclopédico do aluno sobre quem é “Joãozinho”, ou com as respostas dadas pelos alunos, em especial a última, que leva todas as palavras variáveis para a segunda pessoa do plural. Nas palavras de Antunes (2014, p. 45), “a suposta exploração da teoria gramatical cegou completamente professor e alunos para o mais importante: *o que era dito; em referência a quê; com que sentidos; com que intenções; a quem etc. etc*”³².

Exercícios como esse, de “não linguagem”, são um desserviço à sociedade e apenas fazem coro com a ideia de que não importa o que se diz, desde que não contenha erros (aqueles que são escolhidos para objeto das correções). Não colaboram em nada para que os alunos avancem nas múltiplas competências em leitura e escrita. Uma gramática contextualizada parte do princípio de que a gramática não acontece dissociada do texto real, ela requer que as descrições que são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo. É uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, priorizando os seus valores e funções, os efeitos provocados e as diversas formas de organização da fala e da escrita.

Antunes (2014) afirma que o objetivo da exploração de uma gramática contextualizada deve ser “*a compreensão de como os itens gramaticais [...] concorrem para a significação do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que [...] e como acontecem; [...] a que pretensões comunicativas respondem [...]*”³³ (pág. 46). Por esse motivo, não se pode deixar passar a visão global do texto, nem o fragmentar de forma a isolar os itens que possam interessar no momento, como se fossem autônomos. A relevância dessa gramática está justamente em mostrar que, junto com outros constituintes, ela vai tecendo os sentidos do texto. “Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” (ANTUNES, 2014, pág. 47).

Seguindo essa lógica, acreditamos que uma das maneiras de realizar esse ensino contextualizado de gramática se efetua mediante a produção de gêneros textuais na escola. Esse trabalho, a nosso ver, pode seguir dois vieses: a utilização dos textos produzidos como base para a observação e análise de determinado

³² Grifo nosso.

³³ Grifo da autora.

fenômeno linguístico; ou como ponto de partida para se trabalhar os fenômenos linguísticos mais problemáticos para a turma. De uma ou de outra forma, a produção textual em sala de aula pode ser um excelente laboratório de “usos da língua materna”, se trabalhada de maneira a enfatizar a função social do gênero e da língua. Além disso, no que toca ao ensino de gramática, a associação entre estudo do fenômeno e uso prático do fenômeno configura uma experiência rica e produtiva.

Para reforçar esse pensamento, podemos citar Malcon (2007), que, buscando defender a ideia de que o ensino deve ser um momento significativo para as partes envolvidas, diz que a prática pedagógica deve ter um objetivo social claro, mostrando para o aluno que aquele conhecimento não é oco. A autora tem como objeto de pesquisa o ensino da sintaxe, por meio de hipóteses que possam levar à aprendizagem significativa. A autora argumenta que não há como ensinar língua portuguesa de maneira descontextualizada e, por isso, defende o ensino de gramática e compreensão/produção textual conjuntamente. Segundo a autora,

o ensino da análise externa frasal, através do reconhecimento das relações das conjunções e pronomes relativos e da aplicação destas no texto, constitui um saber de mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto. São elementos que sinalizam de maneira a irmos encontrando a direção argumentativa, inclusive, do texto. Este conhecimento, com certeza, é bem mais útil que saber dizer se a conjunção é coordenativa ou subordinativa, se é conjunção ou pronome relativo, ou, ainda, se a expressão é adjunto adverbial ou não (pág. 80).

Para Segate (2010), as atividades de linguagem colaboram para que o indivíduo produza e compreenda os textos a partir de um ponto de vista discursivo e, portanto, a inserção de gêneros no processo de ensino-aprendizagem se faz necessária. Para a autora, os gêneros funcionam como objeto e instrumento de trabalho para os professores de língua portuguesa, pois proporcionam ambiente para a observação e análise da língua de forma contextualizada.

Neste trabalho, pensamos em consonância com a autora e buscamos desenvolver as aulas de maneira a contemplar um gênero do discurso, dentro de sua complexidade textual e social. Adiante, falaremos sobre o gênero escolhido para o desenvolvimento das atividades.

2.4 O GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Para que possamos articular atividades de ensino de gramática contextualizada de forma a não cair no erro de usar o texto apenas como uma fonte de exemplos perfeitos de normas estanques, faz-se necessário o trabalho com a análise dos fenômenos linguísticos na composição do sentido global de um gênero. Uma vez que optamos, aqui, entre outros objetivos, por investigar as manifestações da modalização adverbial em textos de produção dos alunos, acreditamos ser relevante a escolha de um gênero que forneça maiores possibilidades de trabalho com esse fenômeno.

Sabemos que o ensino de gramática como um todo é um trabalho desenvolvido em paralelo ao ensino de produção de gêneros textuais e sabemos, ainda, que ambos devem se complementar, uma vez que o primeiro contribui em grande parte para o sentido do segundo e é no segundo que se pode constatar as manifestações sociais do primeiro. O trabalho com produção de gêneros deve centrar-se, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96),

nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e na *Modalização dos enunciados*³⁴, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos.

Da qualquer forma, o trabalho com a gramática, realizado em momento específico, pode e deve aproveitar-se daquele com gêneros, principalmente para dispor de corpus para seu desenvolvimento. Os alunos comumente apresentam obstáculos de ordem gramatical nos textos que produzem e a análise linguística desses aspectos pode contribuir imensamente para o melhor aprendizado dos usos da linguagem.

Vale ressaltar que o âmbito linguístico é característico de qualquer discurso: verbos e substantivos podem estar presentes em todos os gêneros; do mesmo modo que a sintaxe (a frase, a subordinação e a coordenação) é elemento constitutivo de textos de um modo geral. No entanto, didaticamente, devemos observar, por exemplo, que se torna mais proveitoso o trabalho com tempos verbais e progressão temporal quando lidamos com gêneros narrativos. Da mesma maneira,

³⁴ Grifo nosso.

ao lidarmos com gêneros argumentativos, encontramos mais material de análise para operadores discursivos.

Encontramos no gênero *resenha crítica* a possibilidade de tratarmos do assunto da modalização em situações de uso concretas, por ser um gênero que trabalha, além da descrição, com juízos de valor, portanto agregando noções modalizadoras, a todo momento, ao discurso do enunciador, como *crença, obrigação, possibilidade*. Outros gêneros também prestam-se a esse mesmo serviço, como o artigo de opinião e a carta argumentativa, por exemplo.

Optamos pela resenha porque acreditamos que o trabalho com esse gênero possibilitará um ganho colateral ao aluno: o **letramento cultural**. Pensando em como os alunos estão constantemente rodeados por produtos culturais os mais diversos, numa massa amálgama que agrupa desde as produções mais complexas às mais simplórias³⁵, acreditamos ser de grande relevância o trabalho escolar com este tipo de letramento, possibilitando ao aluno a visão ampla do cenário cultural em que está inserido, além do desenvolvimento da capacidade de apreciação consciente daquilo que leem, ouvem ou assistem.

Para Carvalho (2006), o termo “resenha” serve, hoje, para agrupar todos os outros termos a ele relacionados e é um gênero do discurso marcado pela descrição e avaliação de um produto artístico cinematográfico, teatral, literário, televisivo, das artes plásticas etc. Apesar de ser um gênero que goza de certo prestígio na mídia, em especial nas revistas voltadas a um público leitor e apreciador de cinema, não há, segundo Carvalho (2006), muitos estudos em torno da resenha.

Em seu trabalho, Carvalho reitera a fala bakhtiniana de que a natureza de um gênero está diretamente ligada ao seu propósito comunicativo. Desta forma, para se pensar em resenha, deve-se ter em mente seu papel “de pronunciar um juízo crítico-estético sobre a obra que examina” (CARVALHO, 2006, p. 180). Carvalho retoma a voz de Bakhtin ainda mais uma vez para afirmar que não se trata, porém, de um conjunto de regras, convenções e características textuais, mas da materialização, em texto, do modo pelo qual interagimos, vemos e interpretamos o mundo.

A autora detalha as características inerentes ao gênero segundo as três variáveis situacionais do modelo sistêmico-funcional de Halliday (1985): Campo,

³⁵ Aqui, não tentamos estabelecer juízo valorativo. Nossa intenção é unicamente explicitar a grande variedade de produtos culturais dispostos socialmente, independentemente de classe social ou ideologia artística.

Relações e Modo. Ela defende que essa é uma forma de entender com mais clareza o mundo no qual o gênero é utilizado. Dessa forma, no que diz respeito à variável Campo, Carvalho (2006) nos informa que a resenha crítica tem como objetivo oferecer uma avaliação crítica e estética, além de uma breve descrição, de um produto cultural que está em evidência. Isso vale para o leitor, que lê resenhas como um guia para suas próximas experiências culturais (seja a leitura de um livro, a visita a uma exposição de arte ou ida a um show) ou mesmo para se manter informado sobre as novidades artísticas da sociedade. E vale, também, para o resenhista, que consome o produto cultural já com o olhar atento de quem irá descrevê-lo e emitir um juízo de valor a seu respeito para servir de orientação a pessoas que ainda o desconhecem. Ainda sobre a variável Campo, a autora informa que outro propósito do gênero é o de dar visibilidade a uma nova obra (ou um novo evento cultural), levando em conta os critérios editoriais que definem o que deve virar notícia: se é um evento esperado ou se é algo inovador para o artista, se está sendo tratado como notícia por outros veículos, por exemplo.

No que diz respeito à variável Relações, Carvalho (2006) pontua que, como se pode deduzir da variável Campo, os participantes do gênero são os leitores, o resenhista e o editor da sessão de resenhas. O leitor não é, necessariamente, um especialista no assunto abordado³⁶, segundo a autora, nem o são o resenhista ou o editor, no entanto, esses últimos acabam por ser considerados assim em função do papel que desempenham. A relação estabelecida entre os participantes é, portanto, desigual, uma vez que “ao leitor cabe aderir a um acordo tácito que diz que a leitura de uma resenha começa pela aceitação da posição do crítico como alguém abalizado para emitir um parecer” (CARVALHO, 2006, pág. 182). A esse respeito, a autora afirma que

Entretanto, o leitor pode discordar da avaliação proposta pelo resenhista e até interromper a leitura do texto se a avaliação expressa o “irritar”. Essa preocupação parece estar no centro das relações entre quem avalia, o que é avaliado (e quem, por extensão) e quem avalia a avaliação, ou seja, as relações entre o resenhista, o livro (e seu autor) [bem como o filme, o álbum musical, a exposição de artes plásticas etc.] e, tanto o editor como o leitor. (pág. 182)

³⁶ Por exemplo, um leitor que busca resenhas sobre filmes não necessariamente é um especialista em cinema, mas, mais provavelmente, um interessado nessa modalidade.

Sobre a variável Modo, Carvalho (2006) observa que o tipo de texto predominante no gênero resenha crítica é o persuasivo (expositivo-argumentativo), inclusive por meio de comandos muitas vezes explícitos e imperativos, como “(não) leia este livro ou leia este livro apesar das faltas apontadas” (pág. 183). Trata-se de um gênero essencialmente intertextual, segundo a autora, por integrar a presença de outro texto no seu corpo. Por fim, há uma correlação do canal gráfico com elementos de apelo visual, como fotografias e editoração visual do texto, como forma de evidenciar o produto cultural de que se está falando.

Em suma, segundo a autora, o gênero resenha crítica caracteriza-se como

intertextual, cujo propósito é resumir e avaliar o livro [produto cultural] recentemente lançado para uma audiência não-especialista; é usado em uma interação marcada pela distância entre os participantes, através de um texto escrito, público, veiculado junto com outros gêneros típicos da atividade jornalística. (CARVALHO, 2006, p. 183)

Tendo discorrido sobre a relação entre o ensino de gramática contextualizada e o ensino de produção textual como práticas que, desenvolvidas conjuntamente, configuram um aporte pedagógico para que o aluno desenvolva positivamente suas habilidades discursivo-linguísticas; e tendo esclarecido as escolhas de gênero e fenômeno efetuadas, vamos, agora, abordar o fenômeno linguístico que resolvemos focar neste trabalho: a modalização..

3 A MODALIZAÇÃO ADVERBIAL

Passaremos, agora, ao tratamento do fenômeno linguístico. Inicialmente, apresentaremos um breve panorama da modalização, resenhando alguns dos autores mais representativos no assunto. Em seguida, abordaremos os advérbios, delineando alguns aspectos pertinentes a essa classe gramatical e dando destaque às categorias de advérbios modalizadores.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE MODALIZAÇÃO

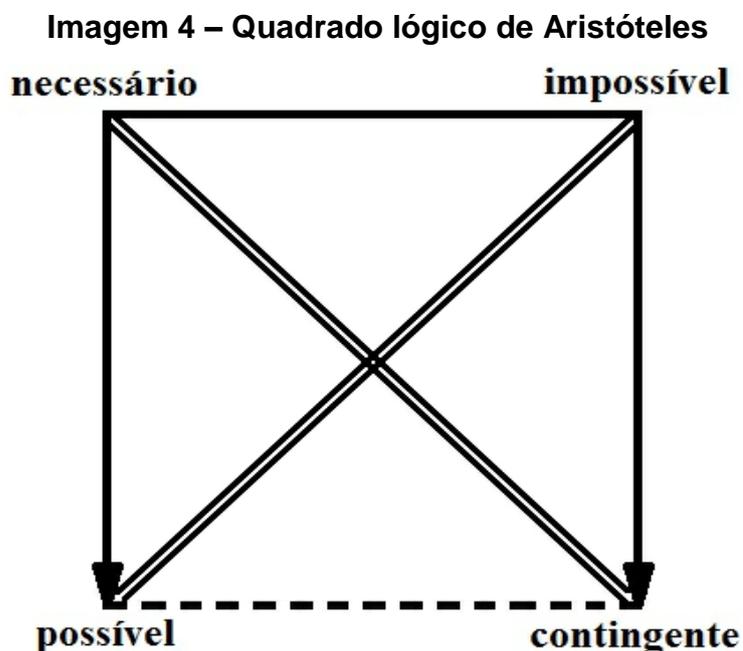
A modalização³⁷ vem sendo alvo de estudos desde Aristóteles, muitos são os trabalhos que abordam o assunto na tentativa de melhor compreender o fenômeno e de melhor analisar a maneira como ele se manifesta. Logo de início, devemos dizer que, desde os primeiros pesquisadores, muitas mudanças se sucederam tanto na maneira de encarar a modalização, quanto nas classificações que a ela são atribuídas; isso se deve, principalmente, ao fato de que é extremamente difícil conceituá-la.

Para Neves (2013), essa dificuldade se dá porque “esse conceito envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas no domínio conceptual implicado” (NEVES, 2013, pág 151). Ainda segundo a autora, a discussão inicial diz respeito à possibilidade de um enunciado apresentar ou não marcas de modalização, ou seja, da existência de enunciados não modalizados. Se a modalização é a marca que o locutor deixa em seu enunciado com relação à verdade do que diz, podemos dizer que não há discursos não modalizados, o que se pode afirmar é que há níveis de certeza dentro dessa modalização. No entanto, há pesquisadores que defendem o conceito de modalização como opositivo: se há modal, há também não modal. Ducrot (1993 *apud* Neves, 2013) defende que o aspecto não modal viria da descrição objetiva das coisas, e o modal estaria relacionado aos aspectos subjetivos, como tomadas de posição ou atitudes morais, ao longo do enunciado.

Outro aspecto importante levantado por Neves (2013) é a dicotomia *lógica / linguística*. Inicialmente, a modalização foi estudada como um aspecto lógico, e as primeiras modalizações descritas, conforme Dall’Aglio-Hattner (1995), foram as

³⁷ Os autores a que recorreremos para fundamentarmos nosso trabalho a respeito do fenômeno linguísticos referem-se a ele ora como “modalização”, ora como “modalidade”. Por esse motivo, alternaremos o uso dos termos de acordo com o contexto.

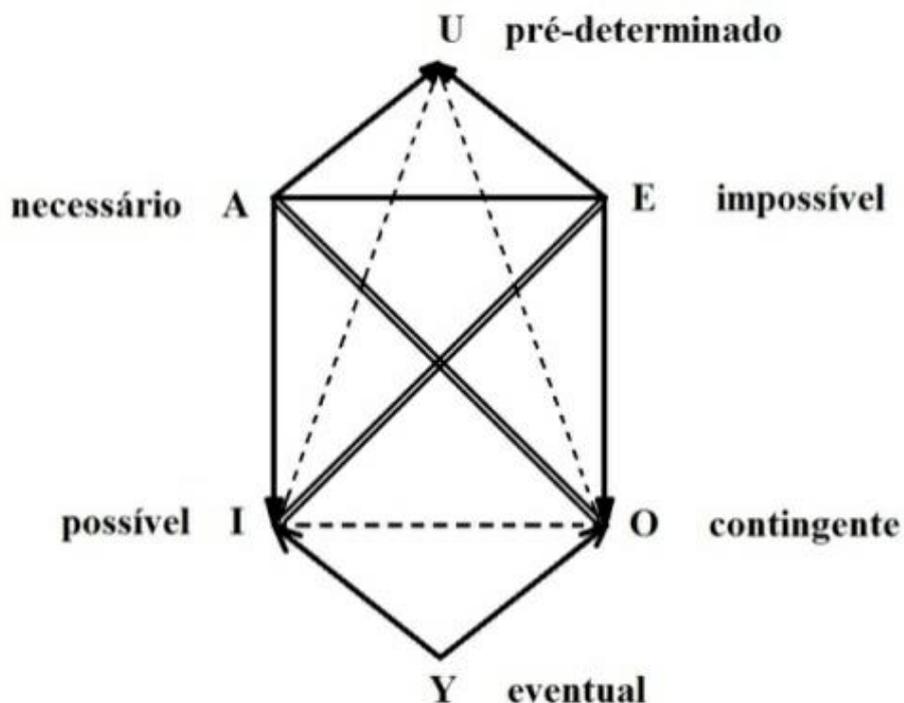
epistêmicas ou *aristotélicas*, cujos conceitos foram formulados em termos da operação de negação: necessário – contingente, possível – impossível.



Fonte: DALL'AGLIO-HATTNER, 1995, p. 9.

Esse modelo sofreu diversas críticas, dentre elas, Neves (2013) destaca a de Blanché (1969), para quem, em um sistema ideal, as partes se relacionam por oposição e contraste. Blanché, então, elaborou o hexágono lógico, que, na verdade, se configurava como uma ampliação do quadrado aristotélico, no qual havia uma tríade dos contrários A-E-Y (*necessário*, *impossível* e *neutro*, respectivamente), à qual se opunha a tríade dos subcontrários I-O-U (*possível*, *contingente* e *predeterminado*, respectivamente). No hexágono, que expomos na imagem abaixo, formava-se, então, uma relação de contrariedade a partir da negação.

Imagem 5 – Hexágono lógico de Blanché.



Fonte: DALL'AGLIO-HATTNER, 1995, p. 13.

Além de Blanché, muitos outros pesquisadores criticaram e alteraram o modelo lógico, mas não cabe, aqui, discorrer sobre esse percurso histórico. Ressaltamos apenas mais um ponto que julgamos importante para darmos seguimento à discussão: a relação entre *lógica* e *linguística* se configurou um complicador, principalmente porque não havia como aplicar os conceitos lógicos de *necessidade* e *possibilidade* nas línguas naturais, simplesmente porque elas são alógicas. De forma que

são diferentes os objetivos da Linguística e os da Lógica modal no estudo das modalidades, preocupando-se esta com a estrutura formal das modalidades em termos de valores de verdade, e independentemente do enunciador. Os estudos linguísticos, por seu lado, tratam das línguas naturais, e nelas, como diz Alexandrescu (1976, p. 19), saber que uma proposição *p* é obrigatória ou necessária é 'saber para quem *p* é obrigatória ou necessária, quem aprecia o valor modal do enunciado *p*, e em virtude de qual sistema de normas'.³⁸ (NEVES, 2013, p. 156)

Com relação às classificações tipológicas, Palmer (1986, pág. 10-14) elenca três autores que considera pioneiros:

³⁸ Grifos da autora.

- von Wright (1951), para quem a modalidade poder ser alética (da verdade), epistêmica (do conhecimento), deôntica (da obrigação) e existencial;
- Rescher (1968), que acrescenta novas classificações àquelas já estabelecidas: temporal (noções de frequência e usualidade), volitiva (expressões de desejo), avaliativa (valoração) e causal (factualidade e estado-de-coisas);
- Searle (1979), que estabelece a associação com as categorias de atos de fala, da seguinte maneira: atos de fala assertivos / modalidade epistêmica, atos de fala diretivos e comissivos / modalidade deôntica e atos de fala expressivos / modalidade avaliativa.

Palmer (1986), por sua vez, estabelece três modalidades básicas: epistêmica, deôntica e dinâmica. O autor considera que

o termo ‘epistêmico’ deve ser aplicado não simplesmente aos sistemas modais que basicamente envolvem as noções de possibilidade e necessidade, mas a qualquer sistema modal que indique o grau de comprometimento do falante com o que diz³⁹. (PALMER, 1986, pág. 51)

Ele subdivide a modalidade epistêmica em dois grupos: a evidência e o julgamento. Segundo Dall’Aglio-Hattner (1995, pág. 28), ambos os grupos podem ser vistos como “recursos do falante para indicar que ele deseja modificar seu comprometimento com a verdade daquilo que está sendo dito.”. Com relação à modalidade deôntica, Palmer (1986) define que envolve o elemento de vontade e, a partir das classificações de Searle e Rescher, subclassifica-a em: diretiva, comissiva, volitiva e avaliativa. A modalidade dinâmica está relacionada à expressão da habilidade e da disposição e inclui a modalidade circunstancial e a orientada para o sujeito.

São reconhecidas então, em consonância entre os estudos, três modalidades básicas: *aléticas* ou *aristotélicas*, *epistêmicas* e *deônticas* (NEVES, 2013; GASPARINI-BASTOS, 1997). A modalidade alética expressa “a atitude do locutor quanto ao valor de verdade dos seus enunciados” (GASPARINI-BASTOS, 1997, p. 6); a modalidade epistêmica está relacionada ao conhecimento ou crença

³⁹ “[...] the term ‘epistemic’ should apply not simply to modal systems that basically involve the notions of possibility and necessity, but to any modal system that indicates the degree of commitment by the speaker to what he says.”. Tradução de nossa responsabilidade.

que cada locutor tem, ou afirma ter, dos estados de coisas em seu discurso; enquanto a modalidade deôntica liga-se às noções de permissão ou obrigação, quanto ao comportamento que se espera do interlocutor em relação a determinado estado de coisas.

Em nosso trabalho, deitaremos um olhar mais atento sobre a modalidade epistêmica, pois trabalharemos com um gênero que expõe fortemente o conhecimento e a crença do locutor sobre determinado evento: a resenha crítica. Sobre essa modalidade, Gasparini-Bastos (1997) nos traz que, da maneira como é concebida por Lyons (1977), ela se subdivide em modalidade epistêmica subjetiva e modalidade epistêmica objetiva. A primeira corresponde à afirmação de uma opinião do falante, e a segunda, à expressão de um conhecimento geralmente aceito ou cientificamente comprovado. A autora defende que, na prática, essa subdivisão não se sustenta, pois “o comprometimento do falante, que a princípio só acontece nos exemplos de modalidade epistêmica subjetiva, também pode ser verificado na expressão de um conhecimento científico” (GASPARINI-BASTOS, 1997, p. 7).

Para Palmer (1986), a modalidade epistêmica, além de tratar das crenças, conhecimentos ou opiniões do falante, indica o grau de comprometimento dele com a verdade da proposição. Segundo essa concepção, há quatro maneiras de identificar o grau de comprometimento do falante com a verdade do que diz: ele pode apresentar a proposição como uma especulação, uma dedução, uma possibilidade ou uma informação externa.

Segundo o autor, pode-se, então, subdividir a modalidade epistêmica em: aquela construída pelo modo declarativo e aquela construída pelos modos de evidência e julgamento. No modo de evidência, as proposições são, em tese, prontamente aceitas pelo ouvinte, e, portanto, não necessitam de explicações por parte do falante. Já as proposições no modo de julgamento se mantêm abertas às interpolações dos ouvintes, sendo necessário, muitas vezes, justificativas por parte do falante.

Neves (2013) faz um levantamento das principais concepções sobre a modalidade epistêmica e nos diz que ela está relacionada à necessidade e à possibilidade, expressas por proposições que podem ser *acarretadas*⁴⁰ pelo saber do falante sobre o mundo (necessária) ou *compatível*⁴¹ com esse saber (possível). Essa

⁴⁰ Grifo nosso.

⁴¹ Grifo nosso.

modalidade é a força com que o locutor acredita na veracidade do que propõe: “*Acredito que p e Sei que p*”⁴² (NEVES, 2013, p. 161); pode se apresentar em variados níveis de comprometimento do locutor com a verdade, inclusive quanto ao grau de convicção e segurança, ou com a origem do conhecimento, nesse caso, podendo conter marcas de evidencialidade da fonte ou não, como nos exemplos que Neves (2013, p. 165) nos apresenta:

Exemplo 6:

*“A gente se habitua a tudo, que é só questão de vontade, ou melhor: de força de vontade.”*⁴³

Exemplo 7:

*“**Dizem** que a gente se habitua a tudo, que é só questão de vontade, ou melhor: de força de vontade.”*⁴⁴

Segundo a autora, no exemplo 6, o locutor é autor e mentor (ou compartilhador) da ideia que veicula e, no exemplo 7, ele deseja se desvincular da autoria, passando para uma fonte externa a responsabilidade pelo dito, por meio da forma verbal **dizem**. A autora afirma, ainda, que esse conceito de evidencialidade só é consenso entre os pesquisadores no que diz respeito à indicação da fonte de um enunciador e, para corroborar sua afirmação, utiliza uma citação de Botne (1997), que aqui reproduzimos:

A evidencialidade foi concebida, em um sentido estrito, incluindo os elementos gramaticais que codificam a fonte de conhecimento expressa em uma proposição, e em um sentido lato, incluindo os elementos gramaticais que codificam tanto a fonte de conhecimento como a atitude do falante acerca do grau de convicção/segurança que ele tem na confiabilidade desse conhecimento. (BOTNE, 1997 *apud* NEVES, 2013, p. 165)

Gasparini-Bastos (1997) acrescenta, ainda, a representatividade dessa modalidade pelos operadores *crer* e *saber* (propostos por Alexandrescu, 1976). Esses operadores (um ou outro) estão presentes em todo e qualquer enunciado, ainda que implicitamente, de modo que não há, segundo nos traz a autora, proposições neutras do ponto de vista epistêmico. O que há é a possibilidade de pertencer “a um discurso

⁴² Grifo da autora.

⁴³ Grifo da autora.

⁴⁴ Grifos da autora.

autoritário ('eu sei, portanto é verdade') ou a um discurso de tolerância ('eu creio, portanto é possível')" (GASPARINI-BASTOS, 1997, p. 7).

Para Dall'Aglio-Hattner (1995), o tratamento das modalidades não pode ser feito sob o prisma de um único nível de descrição, uma vez que se manifesta de maneira sintática, semântica e pragmática. A categorização de elementos modais isolados ou em estruturas frasais descontextualizadas não é eficaz. Bernardino (2007) defende que se fazem necessários contextos discursivos mais amplos, como o de gêneros, o que corrobora nosso pensamento inicial de que o ensino de gramática – e o ensino de modalização – pode ser mais proveitosamente trabalhado se associado à produção de um gênero textual.

Com relação às manifestações da modalização, e da modalidade epistêmica em especial, os autores concordam que pode se materializar por meio de um amplo leque de recursos morfológicos, lexicais, sintáticos e entonacionais (BERNARDINO, 2007). Neves (2013) diz que a modalidade pode ser expressa por diferentes meios linguísticos, por expedientes puramente sintáticos, por meios prosódicos e por marcadores discursivos⁴⁵. Dito isto, consideraremos em nosso trabalho a classe dos advérbios enquanto recurso modalizador no gênero resenha crítica.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ADVÉRBIOS

Há certa imprecisão sobre os advérbios em português brasileiro, pois determinadas categorizações variam entre os pesquisadores (GASPARINI-BASTOS, 1997). Essa mesma vagueza foi constatada por Bernardino (2007), a qual afirma que são estudos muito incertos, tanto com relação ao reconhecimento do que funciona como advérbio, quanto às categorias possíveis dessa classe⁴⁶.

As gramáticas tradicionais de cunho normativo, em geral, limitam-se a definir os advérbios como modificadores de verbos, adjetivos e outros advérbios, atribuindo-lhes uma circunstância de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Cunha & Cintra (2013) acrescentam que o objetivo principal dos

⁴⁵ A autora acrescenta que Saint Pierre (1992) fala em uma quarta classe, a dos modalizadores metadiscursivos.

⁴⁶ De posse dessa informação, buscamos relacionar, aqui, algumas noções sobre o assunto, buscando variar a abordagem gramatical empregada, mas sem a intenção de estabelecer um quadro definitivo, histórico ou panorâmico do tratamento linguístico dispensado aos advérbios.

advérbios é modificar o verbo e que, em casos específicos (aos quais os autores chamam por *funções privativas*), podem modificar adjetivos e outros advérbios, podendo, em alguns casos, aparecer modificando toda a oração. Os autores colocam que os advérbios podem ser classificados de acordo com a circunstância ou outra ideia acessória que possam expressar e distinguem, dentre a nomenclatura brasileira, advérbios de: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo; e, sob o título de *palavras denotativas*, os autores reúnem palavras que, embora não sejam advérbios⁴⁷, denotam circunstâncias de: inclusão, exclusão, designação, realce, retificação e situação.

No que diz respeito à gramática descritiva, Perini (2000) aborda brevemente a classe dos advérbios, com poucas ou quase nenhuma subdivisão em lugar das listas de classificação às quais estamos habituados. O autor levanta um questionamento novo que diz respeito à existência de uma classe dos advérbios. Ele afirma que os estudos envolvendo esse aspecto da língua ainda são insuficientes para que se possa ter uma visão abrangente do assunto. Por outro lado, ressalta a análise do potencial funcional das palavras que entendemos como advérbios, como *não*, *rapidamente*, *completamente*, *muito* e *francamente*, por exemplo. Defende que

Essas cinco palavras são todas classificadas como 'advérbios' e subclassificadas segundo um critério semântico ('de negação', 'de modo', 'de intensidade') que não podemos levar em conta dentro de um estudo sintático. É óbvio que a classificação semântica tem também interesse, mas precisa ser realizada, segundo os princípios aqui aceitos, separadamente. (PERINI, 2000, p. 339)

E as agrupa de acordo com as funções sintáticas que desempenham (negação verbal, intensificador e adjunto circunstancial, por exemplo), evidenciando que elas podem ocupar mais de uma função. O autor, trazendo à tona a identificação da classe como modificadora, discorre sobre a noção de modificação, declarando que se trata de um termo vago e que, embora correto, não parece suficiente para caracterizar o advérbio.

Em sua gramática de usos, Neves (2011) defende que o conceito de advérbios (sejam os simples ou os perifrásticos – locuções adverbiais) não é único, mas parte de diversas perspectivas. Do ponto de vista morfológico, é uma classe

⁴⁷ Os autores consideram que essas palavras não podem ser classificadas como advérbios porque não modificam verbos, adjetivos ou outros advérbios. Para eles, devem ser classificadas como *palavra ou locução denotadora de exclusão, de realce...* (CUNHA & CINTRA, 2013).

invariável, sendo considerado erro pela gramática normativa a flexão em gênero e número, muito embora ela ocorra em casos restritos com os advérbios *quantificadores* como em: “É que ela tá **MEIA** doente, já não tem vontade” (NEVES, pág. 234, 2011)⁴⁸. A autora identifica também a flexão com o acréscimo do sufixo diminutivo que, em geral, denota intensificação e não diminuição, como em: “Os castigos vinham **DEPRESSINHA.**” (NEVES, pág. 234, 2011)⁴⁹.

Segundo a autora, sob a perspectiva sintática, o advérbio é uma palavra satélite e pode se apresentar em diversas camadas do enunciado, sendo periférico em um sintagma, em um enunciado ou no discurso. Na primeira situação, relaciona-se ao núcleo do sintagma, na segunda, à oração ou proposição e, na terceira, a todo o enunciado já modalizado de outras formas. Quando advérbios de diferentes tipos coocorrem, essa atuação em camadas fica mais clara:

“Alguém tinha, **OBRIGATORIAMENTE**, de jogar **DEFENSIVAMENTE**”. (FB)
 1º Alguém tinha de jogar defensivamente.
 2º Obrigatoriamente [alguém tinha de jogar defensivamente]. (NEVES, pág. 236, 2011)⁵⁰

No que diz respeito à função, a autora afirma que se trata de uma classe heterogênea, subclassificada em: advérbios modificadores e advérbios não modificadores. Os primeiros os que afetam o significado do elemento a que estão relacionados e os segundos, os que não afetam. Os modificadores se subclassificam, semanticamente, em:

- *Advérbios de modo ou qualificadores* – atuam sobre um processo ou estado expressos por um verbo ou um adjetivo. Por exemplo: “A cerveja desceu-lhe **DOCEMENTE** garganta abaixo. (BH)”⁵¹ (NEVES, pág. 236, 2011).
- *Advérbios de intensidade ou intensificadores* – atuam sobre o conteúdo de um adjetivo, um verbo ou um advérbio. Por exemplo: “E eu poderei ser vítima de coisas **MUITO** piores! (FIG)”⁵² (NEVES, pág. 237, 2011).
- *Advérbios modalizadores* – atuam sobre o conteúdo de uma asserção. Por exemplo: “**FRANCAMENTE**, comissário, o senhor me deixa confusa.

⁴⁸ Grifo da autora.

⁴⁹ Grifo da autora.

⁵⁰ Grifos da autora.

⁵¹ Grifos da autora.

⁵² Grifos da autora.

(APA)”⁵³ (NEVES, pág. 238, 2011). Eles são divididos, segundo o posicionamento do falante sobre o que diz, em: epistêmicos ou asseverativos, delimitadores ou circunscritores, deônticos e afetivos ou atitudinais. Mais adiante nos ateremos com maior cuidado a essa subclasse de advérbios.

Os não modificadores se subdividem, semanticamente, em:

- *Advérbios que operam sobre o valor de verdade da oração* – de afirmação e de negação;
- *Advérbios que não operam sobre o valor de verdade da oração* – circunstanciais (lugar e tempo), de inclusão, de exclusão e de verificação;
- *Advérbios que operam conjunção de orações* - juntivos.

Para fins deste trabalho, deitaremos olhar mais atento para a subclasse dos advérbios modalizadores, sobre os quais falaremos agora.

3.2.1 Advérbios modalizadores

Conforme Neves (2011), os advérbios modalizadores fazem parte de uma classe de elementos adverbiais que, basicamente, têm a função de marcar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado, podendo modalizar com relação ao valor de verdade, ao dever, à restrição do domínio, à definição de atitude ou à própria formulação linguística.

A autora ressalta que o uso dos advérbios configura uma das possíveis estratégias para marcar a atitude do falante em relação à própria proposição, e cita, como alternativas, o emprego de recursos prosódicos, de auxiliares modais, de expressões parentéticas, de comentários marginais e de verbos subordinadores, por exemplo. Ela ainda afirma que essa classe de advérbios abrange subclasses, devido ao amplo espectro de possibilidades de avaliação do falante sobre o que diz, e coloca como principais subclasses os advérbios modalizadores epistêmicos, delimitadores, deônticos e afetivos.

⁵³ Grifos da autora.

A seguir, trataremos com maior critério as subclasses pertinentes ao nosso trabalho.

3.2.1.1 Modalizadores epistêmicos

Os advérbios modalizadores epistêmicos expressam o grau de comprometimento com a verdade da proposição por parte do locutor. Bom ressaltar que esse comprometimento não está relacionado à verdade de fato, mas ao que o enunciador *sabe* ou *acredita* com relação àquilo que diz ou, ainda, ao que ele quer que o interlocutor pense ou acredite: em outras palavras, esses advérbios indicam que o falante deseja que seu discurso seja digno de crédito. Por expressarem esse grau de adesão e de comprometimento do falante com a proposição que enuncia, Neves (2011) afirma que são asseverativos, podendo essa asseveração ser positiva, negativa ou relativa. Subclassifica-se, então, os modalizadores epistêmicos (asseverativos) em **afirmativos, negativos e relativos**.

Os asseverativos afirmativos são utilizados para indicar uma necessidade epistêmica, expressam a certeza do falante com relação ao que enuncia (NEVES, 2011). O conteúdo da proposição é apresentado ao interlocutor como um fato, descartando a possibilidade de dúvidas ou questionamentos e não sendo, dessa forma, exigida nenhuma explicação. Esse alto grau de adesão do falante em relação ao conteúdo proposicional pode ser representado pelo predicador como uma factualidade: *eu sei que, é certo que*.

Nas asseverações afirmativas, podem ser utilizados advérbios como *evidentemente, seguramente, absolutamente, forçosamente, inegavelmente* etc., ou palavras gramaticalizadas como advérbios, como os adjetivos *claro* e *exato* ou os sintagmas preposicionais *na realidade* e *sem dúvida*, por exemplo. Sendo afirmativa, o conteúdo apresentado pelo falante como irrefutável é reforçado pelo advérbio, que pode apresentar diferentes acepções⁵⁴:

- evidência: **EVIDENTEMENTE, RECONHECIDAMENTE;**
- irrefutabilidade: **INCONTESTAVELMENTE, INDUBITAVELMENTE, INDISCUTIVELMENTE;**

⁵⁴ Ressaltamos que não devemos nos ater às listas, pois o contexto é soberano, apenas ele explicitará a intenção marcada pelo advérbio. De forma que, a relação apresentada por Neves deve ser entendida apenas como uma seleção das ocorrências mais comuns no português brasileiro e não como uma lista para qual devemos bater continência.

- verdade dos fatos: **VERDADEIRAMENTE, REALMENTE, NA REALIDADE;**
- naturalidade dos fatos: **NATURALMENTE, OBVIAMENTE, LOGICAMENTE;**
- simples crença ou certeza do falante: **EFETIVAMENTE, CERTAMENTE, SEGURAMENTE, COM CERTEZA, SEM DÚVIDA (ALGUMA), MESMO.** (NEVES, 2011, pág. 245-246)⁵⁵

Segundo Neves (2011), os asseverativos afirmativos podem se construir com enunciados afirmativos, nesse caso reforçando a afirmação nele presente, ou com enunciados negativos, reforçando a negação contida nele, como se pode ver com os exemplos expostos pela autora (pág. 246-247):

Exemplo 8 (asseveração afirmativa de enunciado afirmativo):

“*Você sabe **NATURALMENTE** por que estou aqui.* (ML)”⁵⁶.

Exemplo 9 (asseveração afirmativa de enunciado negativo):

“**NATURALMENTE** *não falta quem diga que imoral mesmo é a miséria.* (C-JB)”⁵⁷.

Em casos de contrafactualidade são utilizados os asseverativos negativos. Nesses casos, o conteúdo pode ser representado pelo predicador como *sei que não, é certo que não*, sendo apresentado como indubitavelmente não factual e podem ser utilizadas locuções adverbiais como *de jeito nenhum* e *de forma alguma*. Por exemplo: “*Não deixaria de ir ao cinema naquela noite, **DE JEITO NENHUM***⁵⁸. (ANA)”. (NEVES, 2011, pág. 247).

Os asseverativos relativos expressam uma possibilidade epistêmica, marcando uma eventualidade, algo que o falante crê ser possível, provável ou improvável. Nesses casos, o locutor atenua a proposição, revelando baixo grau de adesão ao enunciado, por meio de advérbios como *provavelmente, possivelmente, eventualmente* e *talvez*. Esse grau de adesão pode ainda variar, marcando mais ou menos probabilidade, a depender da maneira como o advérbio é empregado na proposição. Segundo a autora, as “duas maneiras mais comuns de marcar menos

⁵⁵ Grifos da autora.

⁵⁶ Grifo da autora.

⁵⁷ Grifo da autora.

⁵⁸ Grifo da autora.

probabilidade, ou seja, maior incerteza, são o emprego do **subjuntivo** ou do **futuro do pretérito**, além do emprego de outras marcas de eventualidade, como por exemplo, um **verbo auxiliar modal**.⁵⁹ (NEVES, 2011, pág. 247). A autora coloca ainda que, para marcar maior grau de certeza ou de probabilidade, o falante pode empregar o *indicativo*, mas frisa que o emprego do modo verbal pode acontecer de forma automática, em decorrência do uso do advérbio.

Exemplo 10 (asseverativo relativo marcando menor probabilidade):

“Agora aqui há um sossego cinzento e frio que **TALVEZ seja** meio triste, mas me faz bem. (B)”⁶⁰ (NEVES, 2011, pág. 247)

“**EVENTUALMENTE, poderia** testar o conhecimento teórico utilizado. (BF)”⁶¹ (NEVES, 2011, pág. 247)

Exemplo 11 (asseverativo relativo marcando maior probabilidade):

“Ela, **PROVAVELMENTE**, nem se lembra deles. (ACM)”⁶² (NEVES, 2011, pág. 247)

Sobre o emprego dos asseverativos, Neves (2011) levanta dois pontos importantes. Em primeiro lugar, o simples uso de um advérbio asseverativo não garante que o conteúdo do que se diz seja verdadeiro, não verdadeiro ou possível; na verdade, eles indicam que o falante quer marcar seu discurso como digno de crédito, esses advérbios marcam a intenção e a crença do falante naquilo que enuncia. Em segundo lugar, esses advérbios podem ser empregados em lugar de um enunciado; nesses casos, estão predicando todo o enunciado anterior, o que é comum em conversações com advérbios com base adjetiva, como no exemplo a seguir:

Exemplo 12:

“- Se você recorrer à História, verá que as concepções variaram.

- **EXATAMENTE.** (FIG)

⁵⁹ Grifos da autora.

⁶⁰ Grifos da autora.

⁶¹ Grifos da autora.

⁶² Grifos da autora.

(= Exatamente: Se você recorrer à História, verá que as concepções variaram.)” (NEVES, 2011, pág. 250)

3.2.1.2 Modalizadores delimitadores

Os advérbios delimitadores podem ser utilizados pelo falante quando a intenção for limitar o valor de verdade do enunciado, ou de parte dele, para que a factualidade, ou não, do que é dito seja buscada dentro de um âmbito específico. Dessa forma, esses advérbios fixam condições de verdade para as afirmações e negações, delimitando a validade por meio da perspectiva do falante ou dentro de um domínio do conhecimento. Por exemplo:

Exemplo 13 (perspectiva do falante):

“**PESSOALMENTE** não vejo nenhuma vantagem para eles que eu assine. (RE)”⁶³ (NEVES, 2011, pág. 251)

Exemplo 14 (dentro de um domínio do conhecimento):

“As mulheres são **BIOLOGICAMENTE** iguais aos homens? (REA)”⁶⁴ (NEVES, 2011, pág. 251)

A delimitação pode, ainda, marcar um todo genérico por meio da generalização ou da restrição.

Exemplo 15 (generalização):

“São **EM GERAL** terras ricas em ferro, em cálcio ou em fósforo. (AE)”⁶⁵ (NEVES, 2011, pág. 251)

“Celeste **QUASE** não agradece. (REA)”⁶⁶ (NEVES, 2011, pág. 251)

Exemplo 16 (restrição):

⁶³ Grifo da autora.

⁶⁴ Grifo da autora.

⁶⁵ Grifo da autora.

⁶⁶ Grifo da autora.

“É a barra que vai preparar **FISICAMENTE** e **TECNICAMENTE** um bailarino. (BAE)”⁶⁷ (NEVES, 2011, PÁG. 252)

3.2.1.3 Modalizadores deônticos

A modalidade deôntica está associada a uma ação que o falante acredita ser obrigação de alguém. Por esse motivo os modalizadores deônticos são utilizados pelos falantes para marcar o enunciado como uma necessidade ou uma obrigação, por esse motivo, geralmente eles ocorrem em predicados já modalizados deonticamente, por meio de verbos modais.

Exemplo 17:

“**É preciso** abandonar os sindicatos e organizar **OBRIGATORIAMENTE** uniões operárias ‘paralelas e livres’. (SIN)”⁶⁸ (NEVES, 2011, pág. 252)

3.2.1.4 Modalizadores afetivos

Os modalizadores afetivos funcionam para o falante como uma marcação de suas reações emotivas: por meio deles, pode-se manifestar a disposição de espírito com relação ao que é afirmado ou negado. Eles podem ser subjetivos, envolvendo as emoções ou sentimentos do falante (curiosidade, felicidade...) ou intersubjetivos / interpessoais, envolvendo sentimentos definidos pela relação entre falante e ouvinte (sinceridade, honestidade...).

Exemplo 18 (subjetivos):

“**INFELIZMENTE** não podemos nos divertir na cidade em que moramos. (CB)”⁶⁹ (NEVES, 2011, pág. 253)

Exemplo 19 (interpessoais):

“**HONESTAMENTE** não sei o que faria. (SPI)”⁷⁰ (NEVES, 2011, pág. 253)

⁶⁷ Grifo da autora.

⁶⁸ Grifos da autora.

⁶⁹ Grifo da autora.

⁷⁰ Grifo da autora.

Apesar de podermos agrupar os advérbios modalizadores nas classificações acima descritas, devemos estar sempre atentos ao contexto em que se apresentam.

Exemplo 20:

“(...) qual foi o termo que o senhor empregou, sr. Stragos? Ah, digerir, **EXATAMENTE**, digerir. Como eu dizia, infelizmente não consegui digerir a sua proposta, sr. Stragos. (...)”⁷¹ (NEVES, 2011, 249)

(O advérbio *exatamente* marca a *certeza* do falante com relação à palavra que o sr. Stragos havia empregado.)

Exemplo 21:

“- Nunca ouvi. Sabe, Marianinha, ando com vontade de dar um sumiço.

- Agora?

- **PRECISAMENTE, EXATAMENTE e NECESSARIAMENTE agora.** (JM)⁷²
(NEVES, 2011, pág. 253)

(O advérbio *exatamente* refere-se à *necessidade* de que o sumiço aconteça “agora”.)

Para finalizarmos esse bloco, acreditamos ser importante ressaltar que, durante a aplicação deste trabalho, deteremos olhar mais atento para os advérbios modalizadores epistêmicos, delimitadores e afetivos, por acreditarmos que são mais recorrentes em gêneros opinativos, como é o caso da resenha crítica. Isso não quer dizer que os advérbios modalizadores deônticos não são utilizados no gênero em questão, mas, por referir-se a ações que o falante julga necessárias ou obrigatórias e não ao que acredita com relação à verdade da proposição, esses advérbios são menos frequentes no gênero e não contribuem diretamente para que o locutor expresse a sua avaliação ou crença sobre o que afirma.

Reforçamos, aqui, a importância da modalização para a construção de um texto do gênero resenha crítica, por meio de trechos retirados de resenhas que utilizamos para desenvolver este trabalho.

⁷¹ Grifo da autora.

⁷² Grifo da autora.

Exemplo 22:

“No Brasil, **infelizmente**, mesmo que vivamos uma certa onda latina atualmente, ainda nos privamos de conhecer e apreciar os artistas que estão em países fronteiriços.” (TD5⁷³)

Exemplo 23:

“Decidida a interromper a gravidez, Ely conta com a ajuda da internet e de uma amiga para descobrir pastilhas que causariam um aborto espontâneo. Sem receita, elas acabam recorrendo ao mercado negro, uma opção que não parece **minimamente** segura.” (TD6)

Exemplo 24:

“Filme sobre dor e dúvida, a obra de Giorgelli mostra sem oferecer legendas. Dá a entender, não menospreza o público. Aberto a interpretações, “Invisível”, **de certa forma**, apresenta a necessidade da discussão sobre o aborto como saúde pública.” (TD6)

Exemplo 25:

“Sua mãe, Vera, é uma mulher um tanto desestruturada **emocionalmente** que se afoga na bebida e no cigarro e se refere a filha como um acidente. E é **justamente** por essa falta de carinho e apoio que eles se apegam tanto um ao outro.” (TD1)

Em todos os exemplos, o falante poderia ter optado por não utilizar os advérbios modalizadores, não explicitando o seu grau de comprometimento com a verdade do que está sendo dito. Por tratar-se de um gênero opinativo sobre um produto cultural a ser consumido ou não pelo leitor, os advérbios modalizadores se constituem em uma estratégia textual importante, que pode vir a enriquecer o texto, estabelecendo melhor a relação de confiança entre os interlocutores.

⁷³ A sigla refere-se ao Trabalho Dirigido 5. Ela será melhor explicitada em momento mais oportuno.

Vejam, com mais atenção, o Exemplo 25. Se o reescrevermos sem o advérbio asseverativo, por exemplo, a proposição atinge um nível de certeza que ultrapassa a crença do falante: “E é por essa falta de carinho e apoio que eles se apegam tanto um ao outro.”. Não defendemos, aqui, que os advérbios modalizadores sejam essenciais para a construção do texto do gênero, mas sim um recurso relevante que pode ser utilizado, para que o locutor marque textualmente sua crença, os limites de seu conhecimento, sua reação emocional... se assim desejar⁷⁴.

⁷⁴ Sabemos que, para além do emprego, é importante trabalhar a interpretação desses modalizadores na leitura de gêneros opinativos. Esperamos poder desenvolver um trabalho que contemple esse objetivo.

4 COMO PENSAMOS NOSSA INTERVENÇÃO

Um grande obstáculo encontrado por professores interessados em mudar a realidade do ensino brasileiro é aliar a pesquisa acadêmica à prática do ensino. Queixam-se de que os teóricos não parecem conhecer a realidade da sala de aula quando desenvolvem seus trabalhos e isso se dá, principalmente, porque são pesquisas que não aliam a teoria à prática, não parecem “aplicáveis” para o professor, que não dispõe de tempo para estudá-las apropriadamente e propor uma ação pedagógica que busque transpô-las didaticamente.

Não estamos, aqui, tentando desvalorizar o trabalho que vem sendo feito, mesmo porque ele foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste; mas defender que, no que concerne ao ensino, é importante que o pesquisador se permita envolver por quem precisa ser mais afetado: o aluno. Para tanto, é interessante que a pesquisa parta de uma realidade concreta de sala de aula, estimulando o protagonismo dos envolvidos. Por esse motivo, para atingirmos os objetivos deste trabalho, optamos por desenvolvê-lo segundo a metodologia da pesquisa-ação por mostrar-se muito produtiva em trabalhos de intervenção escolar. Defendemos ter sido a melhor maneira de conseguirmos com que a nossa pesquisa pudesse se desenvolver de forma a permitir a transformação da realidade escolar e o protagonismo dos alunos como consequência de novos aprendizados.

4.1 A PESQUISA-AÇÃO

Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que prioriza a participação e o engajamento de todos os envolvidos, unindo a pesquisa à ação (como o próprio nome diz) ou à prática, em oposição à pesquisa tradicional, que se afirma como objetiva, pois não envolve ação e reação de outros sujeitos. O desenvolvimento dela depende, dentre outros fatores, da resposta dos participantes às etapas propostas, uma vez que a intervenção se dá ao longo da pesquisa e não como possível consequência dela. Esse tipo de pesquisa, quando aplicada ao ensino, permite que o professor se envolva, também, na pesquisa, tomando teoria e prática como partes integrantes de sua atuação profissional. A pesquisa-ação se revela, então, uma excelente ferramenta não só para se desenvolverem pesquisas no meio do ensino, mas, também, como um instrumento de crescimento para o professor.

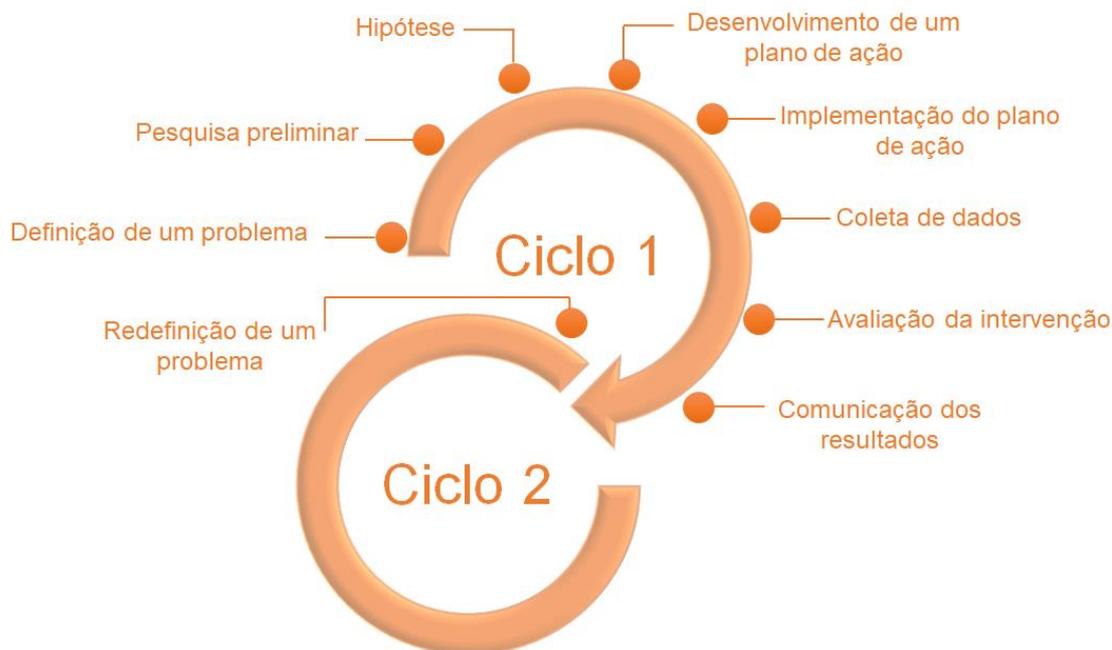
Este tipo de pesquisa “constitui um meio de desenvolvimento profissional de ‘dentro para fora’, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional” (NUNAN, 1993 *apud* ENGEL, 2000, p.183). Segundo esse pensamento, o conhecimento científico é provisório e depende do contexto histórico, portanto não é interessante que seja inserido por meio de seminários e palestras, frutos de pesquisas alheias à prática, mas desenvolvido a partir da observação e da análise dos fatores concernentes à realidade corrente.

Não podemos dizer, evidentemente, que é a única metodologia correta, mas que, neste momento, é a que parece atender da melhor forma àquilo que precisamos para o bom desenvolvimento deste trabalho.

Engel (2000) define estas como principais características da pesquisa-ação:

- o processo de aprendizagem deve ser o principal objetivo da pesquisa e sujeito e objeto de pesquisa devem interagir;
- o pesquisador deve desenvolver seu trabalho com a finalidade de verificar se um novo procedimento é válido ou não. Os resultados da pesquisa serão válidos quando mostrarem-se de fato úteis;
- no ensino, a pesquisa-ação é aplicada a “situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (ENGEL, 2000, p. 184); além de estar fortemente vinculada à interpretação que os envolvidos na pesquisa fazem da situação;
- é situacional, portanto não está interessada na obtenção de enunciados científicos generalizáveis;
- é autoavaliativa, porque o feedback fornecido ao longo do processo permite que a pesquisa sofra mudanças de curso visando a melhorias no trabalho;
- é cíclica, pois as fases finais são utilizadas para aprimorar os resultados das fases anteriores, como mostra a imagem 6, baseada no gráfico de Engel (2000):

Imagem 6 – Característica cíclica da pesquisa-ação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como fica evidente na imagem acima, a pesquisa-ação possui fases, que se renovam a cada ciclo, às quais este trabalho busca atender. Resumidamente, definimos como problema a questão do ensino de gramática no meio escolar e realizamos um levantamento do que se tem feito a esse respeito, através de outras pesquisas e trabalhos realizados no país; chegamos à hipótese de que o ensino de gramática, como está posto, não se mostra eficaz porque não leva em consideração a realização textual dos fenômenos linguísticos; elaboramos e implementamos um plano de ação (sobre o qual falaremos mais detalhadamente mais à frente), baseado na estrutura modular da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) e na revisão desta estrutura, elaborada por Costa-Hübes (2014) para a realidade do ensino no Brasil; realizamos a coleta dos dados, respeitando as etapas de produção proposta pelos suíços, e analisamos os efeitos das atividades desenvolvidas, avaliando, também, se o plano elaborado atendeu às nossas expectativas; por fim, comunicamos os resultados de nossa pesquisa, para que outro ciclo possa se iniciar, seja para buscar outras alternativas, outros questionamentos ou para aprofundar o que se iniciou aqui.

4.2 PARTICIPANTES DA AÇÃO

Este trabalho, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará⁷⁵ – CEP UECE – foi realizado com alunos de uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola estadual, em Fortaleza – CE, a qual, hoje, tem em média 1.800 alunos matriculados, não contabilizados os do turno da noite. A escola atende à comunidade local e da região metropolitana, com alunos vindos de escolas municipais e, principalmente, particulares, o que a difere da maioria das outras escolas de comunidade. Conta com 18 salas de aula, sendo 7 climatizadas, todas funcionando o ano inteiro com uma média de 40 alunos por sala e índice de evasão relativamente baixo, variando bastante entre os turnos e até mesmo entre as turmas⁷⁶. Há uma considerável rotatividade de alunos entre as turmas, devido à ocorrência de transferências de turno, além do ingresso de alunos novos ao longo do ano, o que dificulta um pouco o trabalho sequenciado.

A escola possui sala de vídeo equipada com lousa digital, projetor, computador e ar-condicionado, embora a maioria dos equipamentos não tenham bom funcionamento, ou não funcionem de todo, por falta de manutenção (como a lousa digital, por exemplo); sala de multimeios com espaço para leitura e estudo, além de razoável acervo de livros, contando de títulos enciclopédicos, pedagógicos, didáticos e de literatura (nacional e estrangeira); sala de informática, com um monitor para cada turno; laboratório de ciências; laboratório de matemática; e laboratório de redação para os terceiros anos do ensino médio. Embora a escola conte com certa diversidade de recursos, não atende satisfatoriamente à demanda da comunidade escolar devido ao grande número de alunos matriculados, resultando em salas lotadas e quentes em sua maioria (muitas funcionando de frente para a quadra de esportes), uma vez que poucas são climatizadas, e acesso reduzido aos recursos de mídia, por questões burocráticas, principalmente.

Apesar dos problemas encontrados na estrutura e na quantidade de material ofertado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a escola conta com projetos, como o laboratório de redação para o 3º ano do ensino médio, que colaboram

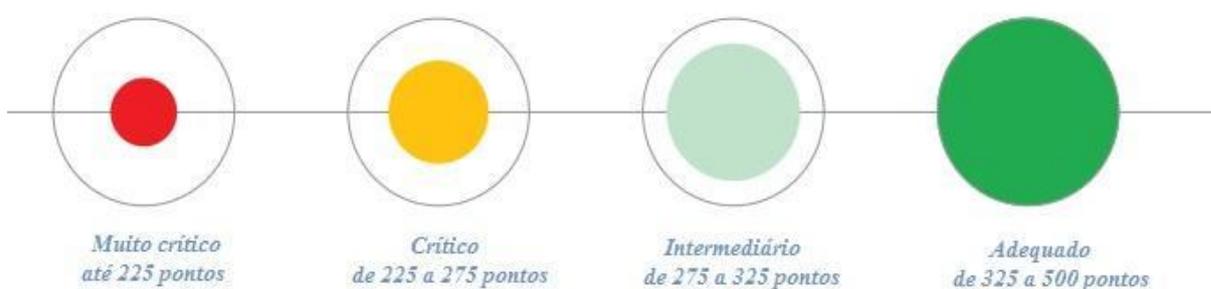
⁷⁵ O parecer consubstanciado no CEP encontra-se nos anexos desta pesquisa.

⁷⁶ Observou-se que quase não há evasão no turno da manhã, no entanto há em grande quantidade no turno da tarde, em especial nas turmas que apresentam maiores ocorrências disciplinares.

positivamente para o desempenho dos alunos nas avaliações externas⁷⁷. Além do ENEM, eles também participam do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), cujos últimos resultados publicados⁷⁸ são de 2014, quando o índice de participação de alunos foi de 96,3%, e o índice de desempenho (265,9) ficou acima da média do Estado (254,7) e da Crede⁷⁹ (255,5).

No portal do SPAECE, é possível ter acesso às categorias de *Padrões e Índices de Desempenho*, que se dividem em *muito crítico, crítico, intermediário e adequado*, como podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 7 – Padrões e Índices de Desempenho do SPAECE.



Fonte: <<http://www.spaece.caeduff.net/resultados/padroes-de-desempenho/>>

Mesmo estando acima da média do Estado e da Crede, a escola ainda se encontra no nível crítico, segundo os padrões acima expostos. Pensando nisso, o grupo de professores vem, constantemente, repensando a estrutura da disciplina de Língua Portuguesa. Até o ano de 2016, a disciplina era dividida em Português 1 (P1) e Português 2 (P2), sendo a primeira destinada ao ensino de gramática e literatura, com 3h/a no 1º ano e 4h/a no 2º ano, e a segunda – com outro professor – destinada ao ensino de produção textual e leitura paradidática, com 2h/a no 1º e no 2º ano.

⁷⁷ O 2º ano, até 2015, podia fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingressar nas universidades, mas, desde 2016, essa prova conta como avaliação externa diagnóstica. A escola enfatiza a importância de que eles participem, motivando os alunos a se inscreverem e a realizarem a prova como forma de diagnóstico e de preparo para o ano seguinte.

⁷⁸ Disponíveis no portal do SPAECE (<http://www.spaece.caeduff.net/>), acessado pela última vez em 02.abr.2017.

⁷⁹ Coordenadoria regional de desenvolvimento da educação. As Credes são responsáveis pelas escolas em todo o estado do Ceará e, com seus núcleos, agem diretamente com professores, coordenadores e com os demais atores da educação do Estado em atividades nas instituições de ensino.

Ainda na tentativa de aprimorar o ensino na escola, tornando-o uma prática significativa para o aluno, propomos⁸⁰, este ano, à gestão da escola, nova estruturação para a disciplina. A proposta, aceita e já implementada, foi pensada segundo a noção de linguagem como interação e de ensino de língua materna por meio de textos e modifica as aulas da seguinte forma: as aulas de P1 passam a ser destinadas ao trabalho com gramática e produção textual, com 3h/a no 1º ano e 4h/a no 2º ano, e as de P2, com outro professor, ao trabalho com literatura e leitura do texto literário, com 2h/a no 1º e no 2º ano.

A proposta busca melhorar a estrutura das aulas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, mas temos consciência de que ainda está distante do ideal pois mantém aquela segmentação que aqui criticamos. Dentro da realidade burocrática da escola, buscamos alterar a estrutura das aulas de forma a permitir o trabalho com os gêneros em, pelo menos, duas frentes, ainda que separadamente: a leitura e a produção.

Ainda sobre a estrutura da escola, informamos que possui nove turmas de 2º ano, sendo cinco pela manhã e quatro pela tarde. A escolha da turma em que aplicamos as atividades propostas aqui se deu em função da minha lotação e do calendário escolar: estou lotada em oito das nove turmas, sendo quatro turmas de P1 e quatro de P2. A disciplina que melhor favorece o desenvolvimento deste trabalho, segundo o exposto acima, é P1 e, das quatro turmas disponíveis (2ºA, 2ºC, 2ºF e 2ºH), a turma para cujas aulas estavam previstas menos paralisações (feriados, por exemplo) é a 2ºA. Nesta turma, no entanto, encontrei um obstáculo: as aulas não são geminadas. Obviamente isso não tornou o trabalho inviável, mas foi preciso maior atenção quanto ao tempo e à burocracia diária em sala de aula (tal como chamada, organização da sala no mapeamento etc.).

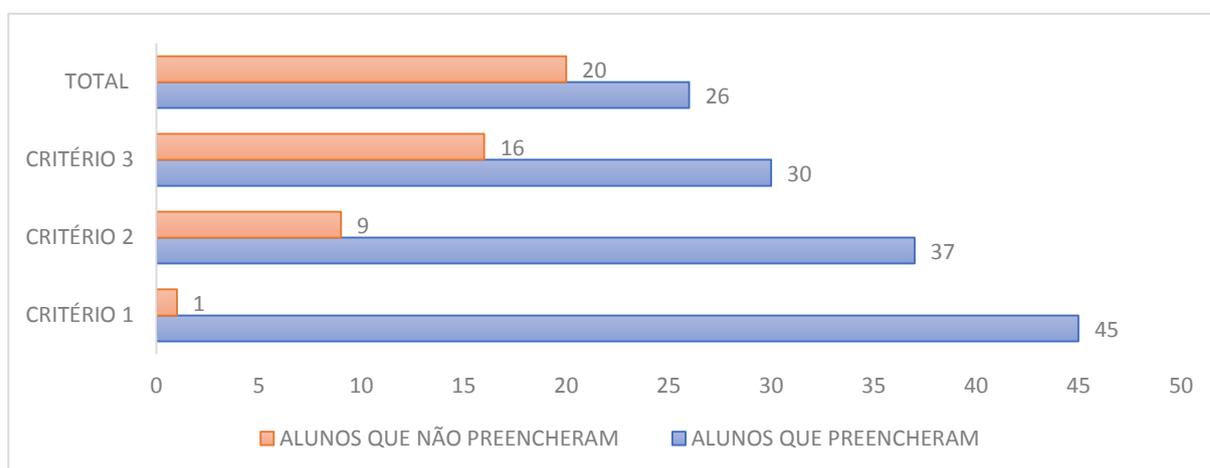
A turma em que desenvolvemos nossa pesquisa apresenta 46 alunos na lista de frequência, com idade entre 16 e 18 anos, dos quais 45 estão regularmente matriculados na turma e 1 foi transferido para outro turno no bimestre anterior. Todos os alunos participaram da sequência de atividades, pois ela foi pensada para ser incorporada ao cronograma curricular acordado pela equipe de língua portuguesa durante a jornada pedagógica no início do ano letivo. No entanto, nem todos os alunos

⁸⁰ A proposta foi pensada e desenvolvida em parceria com a Professora Aline Matos de Amorim, colega de profissão, lotada na mesma escola que a autora desta pesquisa e mestranda do ProfLetras (sede UFC).

participaram de todas as etapas propostas na sequência, de forma que somente 26 alunos serão considerados sujeitos-produtores para efeitos de análise⁸¹, em consonância com os seguintes critérios:

- CRITÉRIO 1: estar regularmente matriculado na escola e na turma;
- CRITÉRIO 2: apresentar, em documento específico, consentimento dos responsáveis e do próprio aluno (quando este for maior de idade);
- CRITÉRIO 3: participar de todas as etapas do projeto (o próprio aluno e seu companheiro de atividade, no caso das produções realizadas, por opção, em dupla⁸²).

Gráfico 1 – Universo e amostra.



Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os participantes apresentaram o consentimento (ou o não consentimento) dos responsáveis ou deles mesmos, no caso dos alunos maiores de idade, para a participação da pesquisa assinado em documento específico. Neste documento são garantidos o sigilo e a integridade física, mental e moral dos participantes.

4.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Por meio de atividades modulares desenvolvidas a partir de uma adaptação da SD, propusemos o ensino de gramática, especificamente, do fenômeno da

⁸¹ A listagem com o controle de atividades pode ser observada no Anexo.

⁸² Veremos mais à frente que alguns alunos preferiram realizar a produção individualmente.

modalização adverbial, a partir da produção do gênero resenha crítica, em uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de Fortaleza – CE. Compreendemos que o trabalho com a língua materna é fragmentado nas escolas, de modo que não são criadas situações contextualizadas de aprendizagem. Por ser um processo modular e situado, a estrutura da SD permite que o trabalho com a Língua Portuguesa se dê de maneira variada, oferecendo ao aluno diversas oportunidades de se apropriar do conhecimento necessário ao desenvolvimento do discurso.

A proposta da SD, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalha com a ideia de módulos que contemplem apenas aspectos intimamente vinculados ao texto, de maneira que o aluno confirme ou retifique suas hipóteses e conhecimentos adquiridos. São trabalhadas, então, a estrutura do gênero, a adequação da linguagem ao público-alvo e aos objetivos do texto, a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos etc. Os teóricos dizem, ainda, que é importante que se trabalhe a ortografia e os aspectos linguísticos do texto, como os processos de junção, referenciação, predicação e modalização, uma vez que esses conteúdos são fundamentais para o trabalho com a língua, todavia, propõem que sejam trabalhados em outro momento, paralelo à SD. Segundo os autores,

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Neste trabalho, não tivemos a intenção de sobrepor condutas, mas de acrescentar possibilidades. Acreditamos ser viável, e favorável, o trabalho com questões linguísticas a partir da estrutura da SD, de forma a tentar trabalhar com o aluno novos assuntos ou visitar aqueles em que ele apresenta dificuldade. Na busca de fugir das aulas com listas de regras, acreditamos ser esse um momento muito propício ao trabalho linguístico partindo da gramática internalizada do aluno. Por esse motivo, realizamos aqui um trabalho de desenvolvimento e aplicação de atividades de análise e pesquisa de modalização adverbial no gênero resenha crítica, baseado na

estrutura da SD que, como já foi dito, buscou contribuir no trabalho com a gramática contextualizada em sala de aula⁸³.

Acreditamos que as atividades aplicadas tenham correspondido satisfatoriamente a essa expectativa, embora tenhamos ciência de que muito ainda deve ser feito em busca do ensino que aqui defendemos.

Falaremos, agora, sobre a metodologia da SD e sobre a metodologia proposta por Costa-Hübes (2008) como adaptação à SD com o intuito de expor a base de nossa proposta metodológica. Ressaltamos que ainda não estamos expondo a nossa proposta de sequência de atividades.

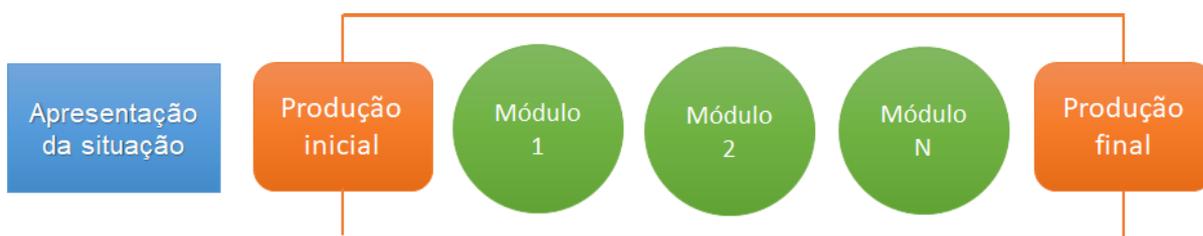
4.3.1 A metodologia da sequência didática

A SD procura responder às exigências feitas quando se trata de ensino de gêneros orais e escritos na escola e fundamenta-se no seguinte postulado: “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A proposta procura partir do que os alunos já dominam para, assim, proporcionar-lhes atividades múltiplas e variadas em contextos específicos de produção que lhes ajudem a apropriarem-se de conhecimentos e métodos necessários à ampliação de suas aptidões de expressões oral e escrita.

É importante salientar que os gêneros orais e escritos, por apresentarem fatores diferentes que os determinam, acabam sendo bastante diversos. Com isso, é papel da escola dar aos alunos acesso às práticas de linguagem que permitam o domínio de gêneros que ainda não façam parte o cotidiano deles. Para tanto, é importante que o professor trabalhe com alguns elementos da SD: situação de produção, produção inicial, módulos em quantidade necessária para cada gênero e turma e produção final, como mostra a imagem abaixo:

⁸³ Achamos pertinente falar sobre a SD como forma de respeito aos autores suíços, no entanto, temos consciência de que nossa proposta se difere dessa metodologia em diversos aspectos, partilhando dela a estrutura e o conceito de modularidade – esperamos ter deixado isso claro em nossa texto.

Imagem 8 – Esquema da Sequência Didática.



Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY et alii, 2004.

4.3.1.1 Apresentação da situação

Os autores chamam de situação inicial ao momento em que o professor apresenta um projeto de comunicação a ser posto em prática com a turma, ou preferencialmente o constrói com ela. Nele, uma situação específica de comunicação e uma atividade de linguagem devem ser executadas, mesmo que isso se dê através de uma representação, pois a motivação pode se dar a partir do anseio em adquirir novas habilidades. Para que isso aconteça, duas dimensões principais devem ser distinguidas:

a) apresentar um problema de comunicação bem definido: é necessário que os alunos compreendam com clareza o problema de comunicação cuja resolução está sendo proposta, produzindo, especificamente, um gênero oral ou escrito – acrescentamos, hoje, os gêneros multimodais. O professor deve fornecer, aos alunos, pistas que os ajudem nessa questão, como:

- qual gênero será abordado?
- a que destinatários possíveis se dirige a produção?
- a produção será apresentada em qual formato?
- quem participará da produção?

b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: é necessário que os alunos tenham conhecimento dos conteúdos com os quais vão trabalhar e notem a importância deles. Por isso, ao apresentar a situação, o professor deve informar aos alunos tudo o que for necessário para que eles conheçam o projeto a ser executado e percebam a aprendizagem de linguagem que se pretende adquirir com ele. Dentre esses conteúdos, é de suma importância que o professor apresente aos alunos textos prototípicos do gênero que será

produzido por eles, tendo o cuidado de, na medida do possível, apresentá-los em seu suporte original.

4.3.1.2 A primeira produção

Após conhecer o gênero e o conteúdo com os quais vão trabalhar, os alunos devem partir para sua primeira produção. Mesmo que não atinjam total sucesso, essa etapa é de extrema importância, pois é a partir dessa produção que o professor define as potencialidades da sua turma e descobre quais são as suas deficiências, delineando, assim sua direção de trabalho.

4.3.1.2.1 Um primeiro encontro com o gênero

É importante salientar que a produção inicial possui função mais reguladora do trabalho da SD que de produzir o gênero em sua essência real. Para os alunos, essa primeira produção materializa os conceitos dados na apresentação da situação, esclarecendo o gênero trabalhado, além disso, proporciona-lhes a descoberta do que já sabem fazer e do que não sabem. Sendo assim, a sequência inicia definindo o que é necessário trabalhar para desenvolver as habilidades de linguagem necessárias para produzir o gênero na produção final.

4.3.1.2.2 Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens

As primeiras produções estão a serviço de uma análise por parte do professor para que ele possa adaptar a sequência às habilidades concretas dos alunos, executando, assim, um processo de avaliação formativa. De posse dessas informações, cabe ao professor distinguir, ou até individualizar o ensino para construir módulos direcionados que facilitem o desenvolvimento das capacidades necessárias aos alunos.

Realizando a produção inicial, o aluno já se conscientiza de suas dificuldades em relação ao objeto de aprendizagem. Isso pode ser ampliado se o desempenho de um aluno for analisado com a turma, ou se houver a troca de textos entre alunos etc. Assim, as habilidades e deficiências tornam-se claras, as técnicas detectadas são discutidas e avaliadas, são procuradas soluções para os problemas

percebidos. Além disso, dessa maneira, introduz-se uma primeira linguagem comum à turma, com termos relativos ao gênero e aos conteúdos que estão sendo estudados.

4.3.1.3 Os módulos

Nos módulos, são trabalhados os problemas que surgiram na primeira produção do gênero. Para tanto, é necessário fornecer aos alunos ferramentas importantes para superá-los, através de atividades que decomponham o texto produzido para trabalhar, separadamente, seus diversos elementos. Seguindo esse raciocínio, o movimento da SD segue do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos. No final, o movimento segue do simples em direção ao complexo: a produção final.

Para decompor o texto e trabalhar problemas isolados, devemos responder a três questões: 1) que dificuldades da expressão escrita ou oral devem ser abordadas? 2) como elaborar um módulo que trabalhe um problema específico? e 3) como capitalizar o que é assimilado nos módulos?

4.3.1.3.1 Trabalhar problemas de níveis diferentes

A produção de gêneros orais e escritos é um processo complexo composto de vários níveis que funcionam simultaneamente na mente de um indivíduo. Cada nível pode gerar problemas específicos de cada gênero; e o aluno deve ser capaz, ao final do processo, de resolvê-los. Com o intuito de prepará-los para isso, em cada sequência devem ser trabalhados problemas relativos a vários níveis.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se nortearam na Psicologia da linguagem para elaborar um esquema que distingue quatro níveis principais na produção de texto:

- Representação da situação de comunicação

O aluno deve aprender a imaginar, de maneira mais precisa possível, o destinatário do seu texto, a finalidade que ele se propõe, sua posição como autor e o gênero que está se propondo fazer.

- Elaboração dos conteúdos

O aluno deve dominar métodos específicos referentes ao gênero com que está trabalhando a fim de construir seus conteúdos, como o planejamento das ideias

que serão postas no texto, ou a verificação de elementos essenciais do gênero, tais como *ingredientes* e *modo de preparo* no caso de uma receita.

- Planejamento do texto

O aluno deve organizar seu texto em acordo com o público-alvo, os objetivos e a estrutura composicional do gênero.

- Realização do texto

O aluno deve saber selecionar os meios de linguagem que podem tornar eficaz a escrita de seu texto, como marcadores argumentativos ou advérbios modalizadores para indicar autoria.

4.3.1.3.2 Variar as atividades e exercícios

Como princípio norteador para elaboração de módulos que trabalhem problemas específicos na SD, é de extrema importância que se variem os modos de trabalho, propondo atividades o mais diversificadas possível para que o aluno tenha acesso, por diferentes meios, às técnicas e ferramentas necessárias à produção do gênero a que se propõe.

Há três categorias de atividades distintas:

- As *atividades de observação e análise de textos* são uma referência indispensável à aprendizagem eficaz e podem partir de um texto completo ou de uma parte dele para evidenciar aspectos de seu funcionamento.
- As *tarefas simplificadas de produção de textos* permitem aos alunos descartar determinados problemas de linguagem que normalmente surgem em suas produções. O aluno é levado a se concentrar num aspecto particular do texto.
- A *elaboração de uma metalinguagem comum*, porque, ao longo de toda a sequência, é comum que a turma fale sobre textos para fazer comentários, com críticas e sugestões para melhorá-los.

4.3.1.3.3 Capitalizar as aquisições

Ao executar as tarefas propostas pelos módulos, os alunos falam sobre o gênero trabalhado, adquirindo uma linguagem técnica, um vocabulário comum à turma e ao professor. Dessa maneira, constroem uma evolução dos conhecimentos sobre o gênero, favorecendo reflexões e controles de comportamento.

Essa linguagem técnica e as regras elaboradas ao longo da sequência são listadas resumindo o que foi assimilado nos módulos. Essa lista pode ser construída durante o processo ou ao final dele pela turma e é o que os autores chamam de *lista de constatações* ou *lembrete* ou *glossário*.

4.3.1.4 A produção final

A SD finda com a possibilidade de o aluno praticar os fundamentos e as ferramentas assimilados nos módulos, através da produção de caráter definitivo do texto. Através dessa produção, o professor poderá fazer uma avaliação somativa do trabalho desenvolvido pelo aluno, mas, vale ressaltar, a avaliação apenas poderá ser feita na produção final, uma vez que só então o aluno terá passado pelos momentos de contato com os conhecimentos que lhe faltavam para o bom desenvolvimento do gênero.

Na produção final, o resumo, ou documento de síntese, torna-se mais importante no *polo do aluno*, pois:

- *I*
- *informa* as metas a serem alcançadas, controlando seu processo de aprendizagem;
- *regula* e controla seu comportamento de criador de textos durante a revisão e reelaboração;
- *torna* possível a avaliação dos próprios progressos adquiridos ao longo do trabalho.

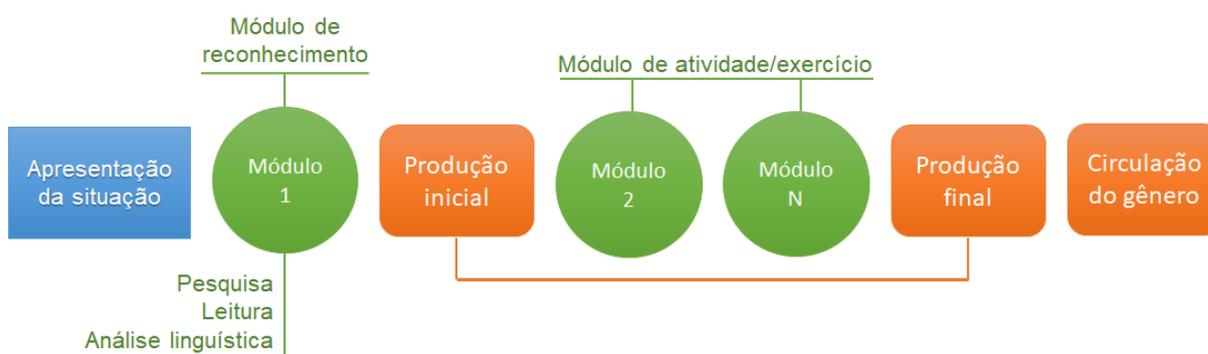
Caso o professor deseje, a produção final pode ser utilizada como avaliação de tipo somativo. A lista de constatações ou uma grade diferente podem ser utilizadas como critério de avaliação desde que contenha, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula. Dessa forma, centra-se a avaliação em pontos essenciais supostamente assimilados pelos alunos ao longo da sequência. O ideal é que esse tipo de avaliação seja realizado exclusivamente sobre a produção final.

4.3.2 Adaptação proposta por Costa-Hübes (2008)

O procedimento da SD, conforme idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é baseado no modelo de ensino francofônico da Suíça. Sabemos que, independentemente das virtudes e dos vícios inerentes a ele, tal modelo não se assemelha ao brasileiro, por diversos fatores, como a cultura, o sistema político e a realidade econômica do país. Apesar disso, o método se mostra tão bem estruturado que é possível aplicá-lo em nossa realidade, na esperança de que ele contribua para uma revolução no sistema de ensino atual.

De qualquer forma, consideramos interessante a colocação de Costa-Hübes (2008), quando afirma que é necessária uma adaptação da SD para melhor atender às carências das escolas brasileiras, em especial as públicas. A autora defende o acréscimo de dois módulos: o de *reconhecimento do gênero* e o de *circulação do gênero*, de maneira que o esquema se modifica da seguinte forma:

Imagem 9 – Esquema da adaptação proposta por Costa-Hübes (2008).



Fonte: COSTA-HÜBES (2008) *apud* COSTA-HÜBES & SIMIONI (2014).

A autora afirma que, uma vez que os alunos brasileiros, diferentemente dos suíços, não vivenciam uma realidade escolar que privilegie o ensino de produção textual, faz-se necessário um contato mais intenso com o gênero, antes de propor a produção inicial. Através do contato com exemplos prototípicos que já circulam socialmente, realizando a leitura e a análise, bem como atividades que incentivem a pesquisa, esse contato pode se efetivar, fazendo com que o aluno se sinta mais seguro para realizar sua primeira produção. Dessa forma, Costa-Hübes transforma em módulo o que seria uma parte da *apresentação da situação*, permitindo que se priorize o contato inicial com o gênero, tendo em mente que os alunos de séries

iniciais, no Brasil, apresentam grande déficit em relação ao estudo de produção textual na escola.

De forma a concretizar o idealizado para o início da sequência, quando o professor propõe uma situação de produção concreta, Costa-Hübes entende que é importante um módulo extra que trabalhe com o aluno a divulgação das produções finais. Nesse módulo, comprova-se para o aluno a função social do texto e, por meio de atividades e constatações, são apresentadas a eles as formas de se divulgar o texto. É nesse módulo, ainda, que os textos são tornados públicos, concretizando, assim, a proposta sociointerativa da SD para o ensino de língua. Veremos, no próximo tópico, como isso se relaciona com este trabalho.

4.3.3 Nossa proposta de adaptação

Na tentativa de realizar a transposição didática do que foi discutido até este ponto do trabalho e na esperança de contribuir positivamente para o ensino de língua materna, em especial de gramática, propusemos uma adaptação às metodologias apresentadas, cuja estrutura apresentaremos nesta sessão.

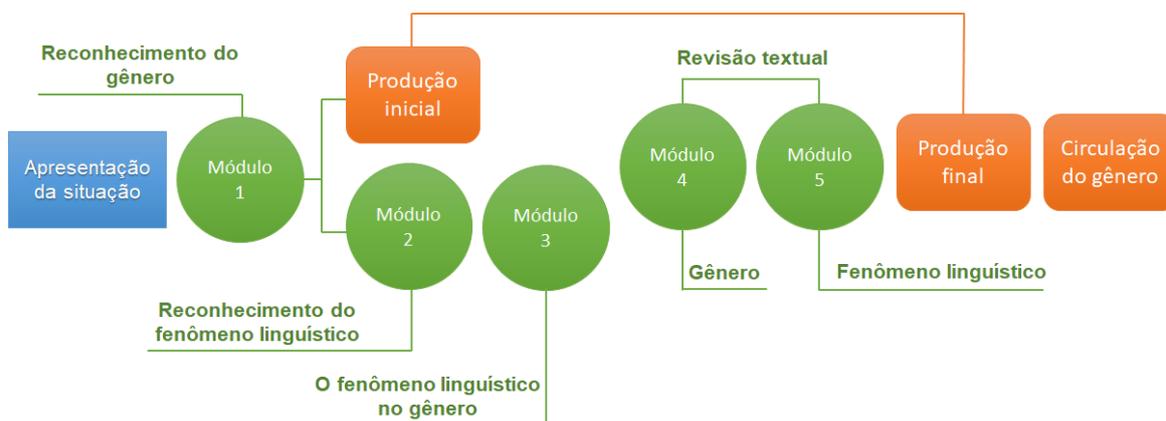
Na proposta de Costa-Hübes (2008) há um módulo, anterior à produção inicial, destinado ao reconhecimento do gênero. Como o foco de nossas atividades é o fenômeno linguístico e como ele se manifesta no texto, em especial no gênero estudado, julgamos importante haver, também, um módulo de reconhecimento do fenômeno linguístico, por meio do qual o aluno tivesse a oportunidade de identificar e sistematizar o fenômeno em questão, para que, posteriormente, pudesse se apropriar dele.

Compreendemos que a SD foi concebida com o objetivo claro de trabalhar a produção de gêneros textuais no ambiente escolar e que prevê o trabalho com os fenômenos linguísticos como um momento paralelo, surgindo dos obstáculos apresentados pelos alunos. Nossa proposta, então, não pode ser chamada de SD, pois não parte dos obstáculos a serem encontrados para definir o objeto linguístico de estudo. Nós a chamaremos de Adaptação à SD para o Ensino de Gramática, pois o que propomos é que dado fenômeno seja estudado em um texto vivo⁸⁴ em circulação e na produção dos alunos em um contexto bem definido.

⁸⁴ Consideramos como vivo o texto que está em circulação social e que encontrou seu leitor em uma situação não simulada de interação.

A estrutura prototípica da nossa proposta pode ser observada no fluxograma abaixo:

Imagem 10 – Esquema da adaptação à SD para o Ensino de Gramática Contextualizada.



Fonte: Elaborado pela autora.⁸⁵

Ressaltamos que essa estrutura foi pensada para o ensino de gramática contextualizada por meio da produção de um gênero textual. Dessa forma, acreditamos que ela pode ser aplicada de acordo com a necessidade do professor, podendo variar o fenômeno linguístico e o gênero a serem abordados. Por esse motivo, no organograma, utilizamos títulos genéricos para os módulos. Agora, passaremos ao detalhamento de cada uma das etapas do modelo prototípico. No próximo capítulo, daremos lugar ao detalhamento de cada uma das etapas conforme aplicadas para o estudo de um fenômeno linguístico específico, por meio de um gênero textual definido: a modalização adverbial e a resenha crítica.

Na *Apresentação da situação* o professor dialoga com a turma sobre o projeto de comunicação que será posto em prática e sobre o fenômeno linguístico que será estudado durante o processo. Nesse momento, o professor apresentará uma situação problema a ser solucionada com a produção de determinado gênero e abordará a questão do fenômeno linguístico enquanto ferramenta possível para o enriquecimento do texto. No caso deste trabalho, propusemos, como situação problema, a divulgação de produtos culturais de fácil acesso para os alunos da escola; e, como fenômeno linguístico, a modalização adverbial.

⁸⁵ Devido à extensão, o organograma não foi elaborado na horizontal, como os demais.

De forma que, neste momento, deve ficar claro:

- sobre o gênero:
 - qual gênero será abordado
 - a que destinatários possíveis se dirige a produção
 - em que formato a produção será apresentada
 - quem participará da produção.
- sobre o fenômeno linguístico:
 - que fenômeno será observado
 - onde esse fenômeno será observado
 - qual a finalidade dessa atividade.

No *Módulo 1 – Reconhecimento do gênero*, o professor deve realizar o nivelamento da turma com relação aos conhecimentos sobre o gênero em questão, desenvolvendo atividades de sondagem e, posteriormente, de sistematização sobre os elementos composicionais e os propósitos do gênero, de forma a garantir que todos os alunos saibam o mínimo necessário para realizarem a primeira produção. Ao final desse módulo, é entregue a proposta de produção detalhada aos alunos e estipulado o prazo para a entrega da *Produção inicial*, que é o primeiro contato dos alunos com o gênero enquanto sujeitos-produtores.

No *Módulo 2 – Reconhecimento do fenômeno linguístico*, o professor aborda o fenômeno escolhido tanto pela ótica normativa e descritiva, quanto pela ótica contextualizada. Esse módulo tem a finalidade de familiarizar o aluno com o fenômeno e é desenvolvido enquanto ele está escrevendo a produção inicial em casa.

A *Produção inicial*, entregue ao final do módulo 2, deve ser analisada pelo professor para que ele possa elaborar o módulo de revisão textual voltado para o gênero. Essa análise não deve ter teor avaliativo, mas funcionar como um levantamento dos obstáculos encontrados pelos alunos no primeiro contato com o gênero enquanto sujeitos-produtores. Não se espera, obviamente, que o professor realize essa análise antes do próximo módulo de atividades, o que seria praticamente inviável sem que outros assuntos fossem abordados em sala de aula para que não

houvesse aulas “vazias” entre os módulos. De maneira que, paralelamente à análise dos textos, o professor realiza o módulo 3 em sala de aula⁸⁶.

O *Módulo 3 – O fenômeno linguístico no gênero* visa dar continuidade aos estudos sobre o fenômeno, segundo uma abordagem contextualizada⁸⁷. Nesse módulo, o professor deve conduzir as aulas de modo a tornar evidente como o fenômeno se comporta textualmente e que contribuições pode trazer para que o texto atinja sua finalidade. Em outras palavras, nesse módulo, o fenômeno é estudado em seu uso textual. Espera-se que os alunos se apropriem dele e façam escolhas conscientes no que diz respeito a essa ferramenta durante a revisão e reescrita textual.

Os *Módulos 4 e 5* são dedicados à *Revisão textual*. O *Módulo 4 – Análise da estrutura do gênero* destina-se à revisão do gênero e o *Módulo 5 – Análise da modalização adverbial na produção inicial*, à análise do uso do fenômeno nas produções dos alunos, com atividades de comparação e reescrita textual. Esses módulos têm a intenção de proporcionar aos alunos um momento para que se dediquem à leitura atenta e analítica dos próprios textos, a partir do embasamento teórico estudado até então. Fica a critério do professor como desenvolvê-los da melhor forma para a realidade da turma, buscando atender às necessidades apresentadas na produção inicial no que concerne ao gênero e buscando ampliar a percepção dos alunos no que diz respeito ao uso do fenômeno linguístico em questão.

Ao término das atividades acima descritas, os alunos devem realizar a reescrita de seus textos, adequando o que for necessário e fazendo uso do fenômeno se julgarem apropriado. É importante que esse momento seja do aluno, sem interrupções ou intervenções do professor. Por esse motivo, a *Produção final* deve ser realizada como atividade domiciliar.

O módulo final é destinado à *Circulação do gênero*. Nele, os alunos trarão o texto final para apreciação e publicação de acordo com o proposto no início das atividades. Só então o professor avaliará as produções dos alunos, levando em consideração todos os aspectos estudados, desde a apresentação do texto em seu suporte final até a estrutura composicional e a apropriação do fenômeno linguístico estudado.

⁸⁶ Caso o professor se depare com outros problemas de ordem linguística, pode trabalhá-lo em momentos paralelos.

⁸⁷ Acreditamos que boa parte dos fenômenos linguísticos podem passar pelo mesmo tratamento.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DELIMITAÇÃO DOS *CORPORA*

Até aqui, definimos claramente os contornos que este trabalho assumiu no que diz respeito ao tipo de pesquisa a ser desenvolvida, aos participantes da ação e aos procedimentos de pesquisa adotados. Passaremos, agora, à apresentação dos procedimentos de análise adotados. Para tanto, listaremos as etapas em que a análise se deu:

Etapa 1 – Descrição do contexto de geração dos dados

Nessa etapa, realizamos a descrição das aulas e das atividades aplicadas, a apresentação por amostragem do material desenvolvido e aplicado, além da visão geral da participação e do desempenho dos alunos.

Etapa 2 – Definição dos *corpora* de análise.

Nessa etapa, os *corpora* de análise foram apresentados e divididos. Ao todo, dois *corpora* foram cotejados para percepção do efeito das atividades no aprendizado efetivo dos alunos:

- Corpus 1: produções iniciais de alunos que atendam aos critérios estabelecidos na Metodologia.
- Corpus 2: produções finais de alunos que atendam aos critérios estabelecidos na Metodologia.

Etapa 3 – Levantamento dos advérbios e locuções adverbiais nos *corpora* 1 e 2.

Etapa 4 – Mapeamento dos advérbios e locuções adverbiais com efeito modalizador com ocorrência nos *corpora* 1 e 2.

Etapa 5 – Categorização e subcategorização, nos *corpora* 1 e 2, dos advérbios/locuções adverbiais de acordo com a tipologia de advérbios modalizadores apresentada por Neves (2011).

Etapa 6 – Etiquetamento dos *corpora* para identificação dos advérbios/locuções adverbiais que funcionarem como advérbios modalizadores.

Para esta etapa, fizemos usos de siglas relativas a cada uma das categorias e subcategorias apresentadas por Neves (2011). Utilizamos a sigla geral AM para os advérbios (e locuções adverbiais) modalizadores e, partindo dela⁸⁸,

⁸⁸ Não houve ocorrência de advérbios modalizadores deônticos, por esse motivo, não incluiremos essa categoria aqui.

- AME para advérbios modalizadores epistêmicos (asseverativos);
- AMDel para advérbios modalizadores delimitadores; e
- AMA para advérbios modalizadores afetivos.

Em seguida, partimos para siglas mais específicas, subcategorizando os advérbios⁸⁹:

a) Subcategorias de AME:

- AMEAi (advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de irrefutabilidade);
- AMEAe (advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de evidência);
- AMEAvf (advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de verdade dos fatos);
- AMEAnf (advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de naturalidade dos fatos);
- AMEAsc (advérbio modalizador epistêmico afirmativo com acepção de simples crença ou certeza do falante);
- AMEN (advérbio modalizador epistêmico negativo);
- AMER+ (advérbios modalizadores epistêmicos relativos com maior grau de certeza);
- AMER- (advérbio modalizador epistêmico relativo com menor grau de certeza).

b) Subcategorias de AMDel:

- AMDelPF (advérbio modalizador delimitador segundo a perspectiva do falante);
- AMDelDC (advérbio modalizador delimitador dentro de um domínio do conhecimento);
- AMDelG (advérbio modalizador delimitador de todo genérico com generalização);
- AMDelR (advérbio modalizador delimitador de todo genérico com restrição).

⁸⁹ Neves (2011) não prevê subcategorias para AMDeo.

c) Subcategorias de AMA:

- AMAS (advérbio modalizador subjetivo); e
- AMAI (advérbio modalizador interpessoal).

Etapa 7 – Cotejamento entre os *corpora* 1 e 2 para verificar como a proposta de intervenção repercutiu na reescrita das produções quantitativa e qualitativamente.

Etapa 8 – Apresentação dos dados obtidos.

Essa etapa se inicia, após o levantamento e a sistematização dos dados gerados, com a apresentação dos dados referentes à produção do gênero nos *corpora* 1 e 2, colhidos por meio do Instrumental 1. Depois, passamos para a apresentação dos dados relativos ao fenômeno linguístico, seguindo a seguinte ordem:

1º - Relação comentada de itens lexicais utilizados no *corpus* 1;

2º - Relação comentada de itens lexicais utilizados no *corpus* 2;

3º - Relação comentada de cotextos modalizados somente no *corpus* 2, em comparação ao *corpus* 1;

4º - Relação comentada de cotextos modalizados com a mesma categoria em ambos os *corpora*, comparando-os;

5º - Relação comentada de cotextos modalizados somente no *corpus* 1, em comparação ao *corpus* 2.

Passemos, agora, ao capítulo dedicado à apresentação do contexto de geração de dados e à apresentação e análise quantitativa deles.

5 O QUE A EXPERIÊNCIA NOS TROUXE

Neste capítulo, iremos nos deter mais detalhadamente ao relato de experiência e à apresentação dos dados obtidos, para, então, deitarmos nossa atenção sobre a análise à luz do referencial teórico levantado, no capítulo seguinte. Antes de iniciarmos, no entanto, gostaríamos de reiterar nossa intenção de, a partir da produção do gênero resenha crítica em um contexto bem definido de produção, propor uma análise contextualizada do fenômeno gramatical de modalização adverbial. Acreditamos que realizar a investigação desse fenômeno em conjunto com os alunos nas suas próprias produções pode proporcionar momentos de aprendizagem significativa.

Dessa forma, este capítulo será dividido em dois momentos. Inicialmente, detalharemos o contexto de geração de dados, através da descrição das atividades aplicadas. Depois, passaremos à apresentação e discussão dos dados obtidos.

5.1 CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A intervenção que descreveremos foi aplicada ao longo do 3º bimestre letivo do ano de 2017, durante os meses de setembro e outubro, momento em que, segundo o plano anual acertado na semana pedagógica, deveria ser trabalhada a resenha crítica como gênero de produção, bem como os valores textuais de cinco fenômenos linguísticos, dentre os quais destacamos o advérbio. Optamos por nos aprofundar na noção de advérbios modalizadores e em como eles colaboram para a construção do gênero em questão, notadamente na marcação de autoria e de comprometimento do locutor com a verdade do que diz, além da construção da credibilidade do locutor.

Para a realização deste trabalho⁹⁰, foram necessárias 19 aulas de 50 minutos divididas da seguinte forma: 1 aula para a apresentação da situação; 5 aulas para o reconhecimento do gênero; 5 aulas para o reconhecimento do fenômeno linguístico; Produção inicial feita em casa; 6 aulas para os módulos de atividade/exercício (divididas em três módulos); 2 aulas para circulação do gênero.

⁹⁰ Ressaltamos que todo o material utilizado com os alunos foi de autoria da professora-pesquisadora e encontra-se como apêndice deste trabalho.

Para fins deste trabalho, modificamos o título prototípico dos módulos, a fim de que indicassem mais diretamente o conteúdo estudado, de maneira que os módulos mantiveram a organização pensada para a estrutura da sequência de atividades, recebendo os seguintes títulos (mais específicos):

- Apresentação da situação;
- Módulo 1 – Reconhecimento do gênero resenha;
- Módulo 2 – Reconhecimento do fenômeno linguístico;
- Produção inicial;
- Módulo 2 – Reconhecimento da modalização adverbial;
- Módulo 4 – A modalização adverbial no gênero resenha;
- Módulo 5 e 6 – Revisão textual: gênero resenha e modalização adverbial na produção dos alunos;
- Produção final;
- Circulação do gênero resenha.

5.1.1 Aula 01 – Apresentação da situação

Nesta aula, conforme sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentamos aos alunos a situação de comunicação, destacando a necessidade e o motivo para que ocorresse a interação por meio de um texto. Colocamos que existe uma quantidade considerável de produtos culturais a um preço acessível (e mesmo gratuitos) disponível para consumo e que seria interessante se alguém filtrasse essa gama de produtos, selecionando, consumindo e, por fim, indicando ou não o consumo. Levantamos alguns questionamentos:

- de que tipo de entretenimento os jovens da idade deles gostam?
- como decidem por assistir a esse ou àquele filme, escutar este ou aquele álbum?
- quem os influencia nestas escolhas?
- eles gostariam de influenciar outras pessoas?

Nesse momento, a intenção era instigar o pensamento dos alunos, para, em um próximo momento, apresentar o gênero que fosse compatível com as

respostas deles. Nesse ponto, concordamos com Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 28), quando afirmam que

Depois de criada a necessidade de interlocução, é fundamental *selecionar*⁹¹ um gênero que atenderá, de forma mais específica, à situação de interação, decisão que **pode**⁹² ser tomada em comum acordo entre professor e alunos. Mas, sendo o professor o mediador de todo o processo, cabe a ele conduzir e orientar essa escolha para melhor atender aos objetivos pretendidos pelo ensino.

Buscamos apresentar aos alunos a proposta de atividade que iríamos aplicar nas aulas seguintes, informando o seu objetivo geral: estudar um recurso linguístico e seu uso em um gênero textual específico. Tentamos não nos aprofundar, ainda, nos conteúdos pretendidos, limitando-nos a discutir com a turma aspectos como a dinâmica das aulas, a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, o gênero que seria produzido por eles, quem seria o público-alvo desta produção, que aspecto linguístico seria abordado dentro desse gênero e como se daria a divulgação do texto final, escrito por eles.

A *Apresentação da situação* conforme idealizada pela tríade suíça não demanda tanto tempo para ser realizada, uma vez que é dedicada a uma breve introdução sobre o que será realizado com a turma. No entanto, projetamos uma aula de 50 minutos para esse momento pois imaginamos que surgiriam muitas dúvidas em torno do termo de consentimento livre e esclarecido que também seria apresentado nesse momento, por tratar-se de uma pesquisa acadêmica.

Como previmos, a leitura do termo suscitou muitas dúvidas, que não foram sanadas nesse primeiro momento, havendo outros encontros, em horários extras, para que fossem colocadas todas as dúvidas e devolvidos todos os termos assinados. Também houve muitos questionamentos a respeito da reescrita da produção. Alguns alunos não conseguiam compreender a produção inicial como uma primeira versão do texto e sugeriram que fizéssemos todas as atividades e, apenas no final, a produção. Outros se mostraram inquietos com o fato de que os textos seriam publicados e lidos por colegas de outras turmas. Outros ainda questionaram por que

⁹¹ Grifo das autoras.

⁹² Grifo nosso.

o gênero seria resenha crítica e não o dissertativo-argumentativo, requisitado no ENEM⁹³.

Acreditamos que isso é reflexo de como tem se dado o processo de produção textual nesta escola, até este momento. Os alunos estavam habituados a receber uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo com três ou quatro textos motivadores, seguindo o modelo aplicado no ENEM; a participar de duas aulas de 50 minutos para leitura da proposta e discussão sobre o assunto e sobre os textos apresentados para motivação da escrita; e, por fim, a escrever a redação e devolvê-la no prazo de uma semana para aguardar a correção e a devolutiva do professor sobre os desvios cometidos.

Com relação ao trabalho gramatical, nesse momento, não houve nenhum comentário significativo. Os alunos apenas aceitaram o que foi dito, sem colocações relevantes.

5.1.2 Aulas 02 a 06 – Módulo 1: Reconhecimento do gênero resenha

Separamos a turma em oito equipes, de forma que cada equipe ficasse com, no máximo, seis integrantes⁹⁴ e iniciamos a aula fazendo um levantamento breve do conhecimento que eles já tinham sobre o gênero que iríamos estudar. Perguntamos o que os alunos fazem quando querem se informar sobre um livro que querem ler ou um filme ao qual querem assistir. Onde eles procuram essas informações? O que eles esperam ao ler esses textos?

Muitos alunos responderam que buscam na internet, principalmente no *YouTube*, as *reviews*, da mesma forma que fazem quando estão em dúvida sobre que celular comprar ou quando querem saber como usar determinado aparelho. Quando questionados sobre as *reviews*, alguns disseram que preferiam ler as que estavam postadas em *blogs*, em sites e em outras plataformas digitais; outros afirmaram preferir os *vlogs* no *Youtube*, com *reviews* orais. Todos concordaram que o contato com esses textos se dava por uma demanda pessoal, para suprir uma dúvida com

⁹³ Optamos por manter a nomenclatura – gênero dissertativo-argumentativo – utilizada pelos alunos, para deixar registrada a noção de gênero que eles compartilham.

⁹⁴ Pela nossa experiência com trabalhos em equipes em sala de aula, podemos afirmar que equipes muito numerosas contribuem para que alguns alunos realizem a atividade, enquanto outros apenas a copiam; equipes pequenas, por outro lado, permitem que todos os integrantes participem ativamente do trabalho proposto. Dentro da realidade da turma, buscamos um equilíbrio para que a atividade fosse realizada a contento, envolvendo o maior número de alunos possível.

relação a um livro, a um filme, a um álbum de determinado artista; alguns acrescentaram que buscavam esse tipo de texto não apenas para decidir se iriam assistir ou não a determinado filme, por exemplo, mas para buscar informações a respeito de uma série, um filme ou um livro, por ter interesse no assunto, por ter gostado do produto ou por ser fã da franquia.

Partindo dessa informação, direcionamos a conversa para a manifestação escrita do gênero resenha crítica, chamando a atenção deles para uma característica específica desse gênero: avaliação e indicação (ou não indicação) de um produto cultural. Nesse momento, ainda não nos aprofundamos nas características do gênero e tentamos não intervir muito diretamente nas respostas dos alunos, de forma que, através de nosso direcionamento, eles fossem capazes de chegar às próprias conclusões.

Orientamos os alunos a folhearem uma revista⁹⁵ (entregue a eles no início da atividade) em busca de uma resenha crítica. Como não havia tempo para a leitura de todos os textos, conversamos com eles sobre as pistas visuais típicas daquele veículo. Identificamos uma entrevista para mostrar que o formato e a extensão do texto já são indícios que ajudam a filtrar a busca. Identificamos a agenda cultural, mostrando que a revista é organizada em sessões, o que também colabora para o filtro de busca. Então combinamos um tempo para que eles realizassem a atividade.

Ao fim do tempo acordado, entregamos o TD1⁹⁶ e pedimos que, ainda nos grupos, tentassem responder às questões contidas nele. Novamente, estipulamos um tempo para que concluíssem a atividade e, terminado o prazo, iniciamos a socialização das respostas. Durante a execução da atividade, orientamos os alunos a recorrer o mínimo possível à professora, para que o diálogo dentro do grupo fosse guiado mais pelos conhecimentos prévios do que pelas intervenções didáticas. Alguns alunos tiveram dúvidas pontuais sobre os enunciados, que se mostraram mais relacionadas a uma certa insegurança ou medo de responder errado, que a um nível

⁹⁵ Utilizamos a revista *Bravo!*, de nosso acervo, o que enriqueceu a atividade. Como a revista trata de cultura de um modo geral, (quase) todos os textos falam sobre um produto cultural. Coube aos alunos identificarem outras características.

⁹⁶ Nessa escola, é utilizado o termo TD (trabalho dirigido) para fazer referência a qualquer material avulso entregue aos alunos com a finalidade de desenvolver uma atividade em sala de aula ou em casa, para complementar o material didático. Faremos uso da mesma nomenclatura neste trabalho, de forma que todo o material didático que desenvolvemos para aplicar com os alunos será chamado de TD e numerado. Ao todo, serão 6 TDs.

de dificuldade elevado, uma vez que faziam perguntas na tentativa de confirmar o que estavam pensando.

Costa-Hübes e Simioni (2014) defendem que o professor deve proporcionar ao aluno o contato com diversos textos do gênero abordado, para que possa explorar a sua função social, o seu conteúdo temático e seu estilo. As autoras defendem que, para isso, a leitura comparativa de amostras do gênero deve ser realizada de modo a ficar claro que textos do mesmo gênero podem diferir em aspectos relativos à construção composicional ou ao estilo, mas não com relação à função social. Para elas,

recorrer a textos já produzidos para, a partir deles, ter parâmetros mais consistentes para uma situação de produção oral ou escrita, é algo que pode contribuir com a apropriação do conhecimento dos alunos em relação aos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros. (pág. 29)

Buscando seguir essa orientação e para proporcionar ao aluno a oportunidade de verificar seu conhecimento sobre o gênero, o TD1 trouxe para eles um texto prototípico, retirado de uma revista eletrônica cujo foco é a publicação de resenhas sobre os mais diversos produtos culturais. Nele, era pedido que os alunos comparassem esse texto (chamado de TEXTO 02) ao que eles selecionaram na revista (chamado de TEXTO 01) e em seguida concluíssem se, pelo que havia sido observado, ambos eram exemplares do gênero resenha crítica. É importante frisar que o texto 02 não foi “categorizado” para os alunos enquanto exemplar do gênero no início da atividade. Apenas depois de terem comparado os dois textos, os alunos tiveram acesso a essa informação, por meio do seguinte enunciado:

2. O texto 02 é um exemplo do gênero resenha crítica, que tem como finalidade divulgar ou por em evidência um produto cultural (também chamado de objeto cultural), servindo como uma espécie de guia para as pessoas que estão decidindo se devem ou não consumir esse produto. Por exemplo: se você está interessado em assistir a um determinado filme, mas não tem certeza se vale a pena, pode procurar resenhas críticas sobre ele para saber mais informações, além da opinião de quem já assistiu.

• **Você acha que o texto que você escolheu no início desta atividade faz parte do mesmo gênero? Justifique sua resposta.**

(TD1. Elaborado pela autora)

As equipes, então, socializaram suas considerações, momento que se mostrou muito rico para os alunos, pois suscitou uma discussão sobre as variações que poderiam ser encontradas entre textos do gênero. Os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com diversos exemplares que variavam com relação à linguagem empregada, à forma de indicar o produto cultural, ao produto cultural abordado (e à maneira de o abordar).

A maioria das equipes concluiu ter selecionado um texto representativo do gênero, com exceção de uma equipe, que selecionou uma reportagem, mas percebeu o equívoco sem que precisássemos intervir. Nós procuramos não interferir diretamente nas conclusões a que eles chegavam, mas orientamos o rumo da discussão para que percebessem que são muitas as variantes que contribuem para a construção do texto, como o suporte e o público-alvo, por exemplo.

Após o contato inicial com o gênero e a percepção das variações possíveis na sua apresentação, entregamos aos alunos o TD2, para um estudo mais aprofundado por meio da comparação entre os textos lidos. Costa-Hübes e Simioni (2014) enfatizam que é interessante que, dentre os diversos textos do primeiro momento, seja selecionado um para realizar diferentes atividades. No entanto, nós optamos por apresentar novos exemplos a cada atividade, acreditando que, dessa forma, estaríamos proporcionando uma experiência mais rica e plural para o aluno.

As autoras colocam que, ao longo das atividades, deve-se questionar

quem produziu aquele texto, quando foi produzido, em que local ele circula, a que situação de comunicação se destina, qual seu suporte e veículo de circulação, além de explorar seu conteúdo temático, atrelado ao contexto de produção, apontado por Bakhtin e Volochinov (2004), como um dos itens necessários para o estudo da língua. (pág. 31)

Pensando nisso, o TD2 foi dividido em sessões que abordassem a leitura do texto, o reconhecimento da estrutura composicional, a sistematização dessa estrutura e a aplicação do que foi discutido por meio da proposta de produção. Preocupamo-nos em garantir que o aluno percebesse que os textos lidos eram exemplos do gênero e que, portanto, embora houvesse uma estrutura composicional mínima, poderia haver mudanças sem que o texto deixasse de exemplificá-lo.

Buscamos reforçar que o gênero é definido não apenas pelos seus elementos estruturais, mas, também, por elementos externos: o veículo de circulação,

a situação de produção, o gatilho de produção, o público a que se destina, por exemplo.

Pode-se observar, nas questões abaixo, como a adequação ao público-alvo foi trabalhada:

4. Quando produzimos um texto, devemos ter em mente quem queremos atingir. Para tanto, nos perguntamos sobre a idade, os interesses, o estilo de vida, a tribo a que o nosso público pertence. Dessa forma, podemos escolher melhor tanto o assunto que abordaremos como a forma com que falaremos sobre ele. Tudo que escolhemos para nosso texto tem como objetivo atingir, chamar a atenção desse público que definimos.

- a. Que tipo de público mais se interessaria pelo texto lido?
- b. A linguagem utilizada é coerente com o público-alvo? Por quê?
- c. Há alguma tentativa de atrair um público diferente daquele que normalmente leria textos sobre filmes de super-heróis? Se sim, identifique-a.
- d. No trecho abaixo, há uma frase em destaque. Que efeito de sentido⁹⁷ ela traz para o texto?

*“[...] Muita gente vai diminuir algumas questões do filme e, como dito lá no começo, tratá-lo apenas como um filme de super-herói. **Mas não se engane!** Não é coincidência que o primeiro filme de super-heroína dirigido por uma mulher ser também o primeiro a oferecer uma protagonista que não seja mero símbolo sexual. Há uma clara preocupação na mensagem que está sendo transmitida. E, melhor, tal transmissão é bem sucedida.”*

- e. Você acha que a escolha dessa construção textual, ou seja, dessa forma de dizer as coisas, teve relação com as intenções do autor no que diz respeito ao público-alvo? Justifique.

5. Releia os trechos abaixo:

*“[...] talvez não vá gostar desta crítica. E mais, talvez não vá gostar deste filme. “Ah, lá vem vocês com esse **mimimi** insuportável, é só mais um filme de super-herói. Não tem relação nenhuma com essas coisas.” Não, não é apenas mais um filme de super-herói.”*

⁹⁷ É importante dialogar com os alunos sobre o que significa “efeito de sentido” reiteradamente.

“Ator repleto de **altos e baixos**, Chris Pine está bem no papel de Steve.”

- a. O que as expressões em destaque significam dentro do contexto?
 - b. Elas poderiam ser substituídas por quais outras expressões sem prejuízo de sentido?
 - c. As expressões utilizadas trazem que efeito de sentido ao texto?
 - d. Trata-se de uma linguagem mais ou menos formal?
 - e. Reflita: por que o autor optou por essas escolhas lexicais para a construção de seu texto? Se ele tivesse utilizado expressões mais formais, teria o mesmo efeito sobre o público-alvo?
 - f. Você consegue estabelecer alguma relação entre as escolhas lexicais, ou seja, a linguagem utilizada pelo autor, e o público que ele pretende atingir?
- Justifique sua resposta.

(TD2. Elaborado pela autora)

Para responder a essas questões, os alunos deveriam ler a resenha crítica sobre o filme *Mulher Maravilha*, que focava no público *geek*⁹⁸, mas utilizava argumentos que poderiam atrair outros públicos, como o atual grupo jovem feminista, autointitulado *girl power*. Antes de terem tido contato com esse texto, como já dito, os alunos leram outros exemplares do gênero, retirados de *blogs* e de revistas (impressas e virtuais), de maneira que estavam em condições de estabelecer um comparativo entre os públicos de cada texto e a linguagem utilizada por eles.

5.1.2.1 Proposta de produção

Ao final da aula 06, apresentamos aos alunos a proposta de produção registrada no TD2. Nesse momento, retomamos o que combinamos com eles na apresentação da situação, reforçando os principais pontos, segundo a tríade suíça:

- qual gênero será abordado?
- a que destinatários possíveis se dirige a produção?
- em qual formato a produção será apresentada?
- Quem participará da produção?

⁹⁸ Trata-se de um público que tem interesse em tecnologia e assuntos voltados para o universo das HQ's, dentre outras coisas.

Buscamos, também, marcar a necessidade desta produção, uma vez que intentávamos reproduzir um contexto real, no qual houvesse uma necessidade social para que um texto do gênero fosse divulgado. Realizamos a leitura da proposta com os alunos, esclarecendo os principais pontos pedagógicos inicialmente, pois foram as primeiras dúvidas a surgir, como data de entrega, suporte (papel ofício, papel almaço, e-mail...) e forma de apresentação do texto (digitado, manuscrito). Depois, passamos aos esclarecimentos sobre o gênero, o formato e os interlocutores.

Aproveitamos esse momento para reforçarmos as informações registradas por eles nas respostas aos TDs 1 e 2, como a estrutura composicional e a adequação ao público definido, por exemplo.

Na nossa proposta, colocamos como gatilho de produção a oportunidade de divulgar para a comunidade escolar (em especial os colegas de outras turmas) os produtos culturais gratuitos que estão disponíveis para os habitantes de Fortaleza. Para tanto, levamos cadernos de cultura dos jornais locais e pedimos que os alunos, em grupos pequenos, procurassem por eventos gratuitos (ou a preços populares) na cidade. Questionados se conheciam esses eventos, a maioria dos alunos respondeu que não e alguns acrescentaram que muitas pessoas desconhecem e acabam por se privar de entretenimento de qualidade por desconhecerem a programação gratuita e de baixo custo.

Nesse momento, perguntamos de que maneira esses produtos poderiam chegar ao conhecimento das pessoas, de forma que elas se interessassem em consumi-los. Um ou outro aluno respondeu que aquele caderno de jornal poderia ser mais divulgado; outros responderam que essas informações poderiam circular na televisão em horários de grande audiência; e a maioria dos alunos respondeu que, além da propaganda, poderia haver resenhas sobre esses eventos. Argumentaram que não adiantariam as propagandas, se não houvesse algum tipo de indicação, nem que fossem “estrelas”, apontando para a qualidade do produto.

Apresentamos, então, a proposta de produção a seguir:

A cidade está sempre cheia de atrações culturais para entreter moradores e turistas. Muitas delas gratuitas, inclusive! Por que não viver um pouco da cultura que é oferecida? Converse com seus colegas de outras turmas e descubra de que tipo de entretenimento eles gostam mais. Que filmes estão

com vontade de assistir? Que peças teatrais? Talvez você se surpreenda com o que vai descobrir!

Agora, dê uma conferida na agenda cultural da cidade, nos filmes que estão em cartaz ou mesmo naqueles que já estão disponíveis na internet e escolha um produto cultural. A ideia, aqui, é consumir um produto cultural e falar um pouco sobre ele, divulgar a cultura que está por aí. Pense em quem você quer atingir com seu texto, dentro da sua comunidade escolar: colegas da escola, professores, pais... ou todo mundo! E escolha o produto cultural pensando nisso: é algo que pode atrair o público em que você pensou? É algo que o seu público-alvo ainda não conhece, mas seria bacana se conhecesse?

Coloque-se na posição de um resenhista, pesquise, informe-se, aprecie o produto que escolheu. Depois, escreva uma resenha curta sobre ele e sobre as impressões que deixou em você. A turma montará um mural na galeria da escola, onde seu texto será publicado e lido. Quantas pessoas ficarão com vontade de consumir o produto cultural também? Quantas de fato consumirão? Quantas vão concordar com o que você disse? O importante, aqui, é que você expresse sua opinião sobre o produto que escolheu e apresente-o para a comunidade escolar.

Quem sabe alguém se empolga pelo que você disse?!

(TD2. Elaborado pela autora)

Alguns alunos questionaram o fato de a proposta ser restrita a produtos culturais em cartaz na cidade. O principal argumento utilizado foi o de que as temporadas de apresentação eram, em sua maioria, curtas e, quando a resenha deles chegasse a público, talvez não houvesse mais o produto. Eles questionaram se não poderiam fazer uma resenha sobre um produto cultural que estivesse disponível online também, como os filmes do *Netflix*, um show disponível no *YouTube*, uma *playlist* do *Spotify* ou mesmo um álbum mais desconhecido.

Argumentaram, também, se não poderiam escrever uma resenha sobre um produto de que eles gostassem e que, por isso, gostariam que os colegas de outras turmas conhecessem também, desde que fosse de fácil acesso para a população de Fortaleza (*online* ou em eventos gratuitos/de baixo custo na cidade).

Interpretamos essa argumentação da turma como positiva, pois deixou evidente que os alunos haviam compreendido que o gênero surge de uma demanda

social e não de uma situação engessada como a necessidade de trabalhá-lo na escola. Por esse motivo e porque acreditamos que as atividades que estávamos apresentando a eles poderiam ser desconstruídas em sala de aula a depender da demanda e da necessidade da turma, acrescentamos à proposta a possibilidade de que o produto cultural estivesse disponível *online*.

Para realizar a produção, a turma foi organizada em duplas. Cada dupla deveria escolher e consumir/apreciar um produto cultural e escrever uma resenha sobre ele, atendendo à demanda da proposta discutida com a turma. Optamos pelo formato de duplas por acreditarmos que essa estrutura teria um impacto positivo nas produções, pois os alunos teriam a oportunidade de discutir sobre o produto cultural e chegar a um consenso, argumentando entre si e negociando impressões; além de exercitarem o trabalho cooperativo. Nosso pensamento foi confirmado com o desenvolvimento da atividade, embora alguns alunos tenham optado por realizar a produção individualmente, decisão à qual não nos opusemos.

5.1.3 Aulas 07 a 11 – Módulo 2: Reconhecimento da modalização adverbial

Nesse módulo, buscamos, inicialmente, trabalhar a noção de advérbio, antes de esboçar um conceito a respeito dessa classe. Para isso, entregamos aos alunos cópias do TD3 e pedimos que, individualmente, respondessem à primeira questão. Nela, os alunos deveriam fazer a leitura e apreciação de uma tirinha e observar o efeito de sentido que determinadas palavras propiciavam à fala dos personagens.

Depois que todos haviam concluído a tarefa proposta, buscamos socializar as respostas dos alunos, levantando questionamentos a respeito do sentido causado por determinadas palavras do texto. Com isso, tínhamos a intenção de que os alunos percebessem que elas modificavam de alguma forma o sentido do que estava sendo dito e que, sem elas, talvez, a mensagem não permanecesse a mesma. Pedimos, então, que eles respondessem, ainda individualmente, às demais questões.

A fim de retomar os elementos do gênero e termos *corpus* textual para apresentarmos os advérbios em uso, utilizamos uma resenha crítica curta. A partir do texto, trabalhamos o valor semântico dos advérbios e locuções adverbiais, solicitando que os alunos associassem, em uma tabela, palavras e expressões destacadas no texto a ideias expressas, como tempo, modo e lugar, por exemplo.

A maioria dos alunos, resgatando sua memória escolar, já se referia às palavras em questão como advérbios e não apresentaram dificuldades em distribuí-las entre as opções de “ideias expressas”, dispostas na tabela. No entanto, os alunos apresentaram certa dificuldade em associar o advérbio “nunca” a uma ideia, apresentando respostas que variavam entre “tempo”, “intensidade” e “negação”. Os alunos levantaram um questionamento que antecipou o curso da aula: “os advérbios podem expressar mais de uma ideia de acordo com a frase⁹⁹?”

Na intenção de validar a descoberta linguística que realizaram, tivemos o cuidado de considerar as respostas divergentes dos alunos durante a socialização e de frisar que apenas o contexto é capaz de nos mostrar qual a ideia expressa, além de que as palavras podem, sim, apresentar uma carga semântica plural. Nosso pensamento é corroborado por Neves (2011, pág. 239), que afirma que alguns advérbios de negação podem fazer indicação temporal, como em “**NUNCA** se discutiu tanto pelos cantos. (AS)” (2011, pág. 239) e “**JAMAIS** se deixou abater. (SPI)” (2011, pág. 239).

Ainda durante a socialização, utilizamos slides para conceituar os advérbios¹⁰⁰, tomando por base a atividade realizada. Ao final desse momento, quando nos dedicávamos a listar com os alunos os valores semânticos (ou ideias expressas) dessa classe, acrescentamos à lista a modalização, falando brevemente sobre ela. Nesse momento nos preocupamos apenas em informar que alguns advérbios podem marcar textualmente o comprometimento do locutor com a verdade do que enuncia ou ainda a crença do locutor na verdade do que diz.

Após esse contato de transição com a modalização, entregamos o TD4 aos alunos e pedimos que, em duplas, respondessem às questões propostas na primeira parte do material. Optamos organizá-los dessa forma para que pudessem discutir os enunciados e chegar a conclusões, negociando sentidos e compartilhando conhecimentos e entendimentos sobre o assunto.

Nesse TD não fizemos uso do gênero resenha. Com isso, quisemos deixar registrado, ainda que de maneira tácita, que a modalização acontece na construção do discurso, independentemente do gênero desenvolvido. Quisemos, também,

⁹⁹ Compreendemos que a intenção deles era se referir ao contexto e validamos o pensamento, substituindo a palavra “frase” por “contexto”.

¹⁰⁰ Pedir que os alunos tentassem elaborar o conceito de advérbios após a socialização das respostas também seria uma estratégia pertinente. Optamos por conceituar por acreditarmos que o caráter epilinguístico estava sendo satisfatoriamente atendido.

trabalhar com os alunos a ideia de que o discurso pode ser construído de forma a atingir diferentes objetivos e que a escolha lexical é uma das ferramentas de que o falante dispõe para isso. O foco das questões, então, foi a reescrita de enunciados não modalizados, segundo a perspectiva de Neves (2013), acrescentando marcas de modalização adverbial. Destacamos, aqui, duas questões que trabalharam esse aspecto por duas frentes diferentes:

3. Releia a fala do primeiro quadrinho: “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...”. Agora, observe:

- I. “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...”
 - II. Não precisa mesmo ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - III. Talvez não precise ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - IV. Não precisa, de jeito nenhum, ter vergonha de usar óculos, Ana...
- a) Ao ser reescrita, a fala de Armandinho sofreu alguma alteração de sentido? Justifique sua resposta.
 - b) Em qual(is) construções a fala do garoto pode ser compreendida como uma verdade absoluta?
 - c) Em qual(is) Armandinho expressa sua própria certeza sobre o que está dizendo?
 - d) Em qual(is) dela(s) Armandinho expressa um grau de certeza menor sobre o que está dizendo?
 - e) Que marcas textuais, ou seja, que palavras ou expressões indicam esse maior ou menor grau de certeza do personagem?

4. Observe a fala do personagem no segundo quadrinho: “Existem problemas de visão muito piores”.

na verdade – naturalmente – socialmente – de forma alguma – inicialmente
 – eventualmente – provavelmente – simplesmente – felizmente –
 possivelmente – curiosamente – obrigatoriamente – lamentavelmente –
 honestamente

Reescreva essa fala, utilizando alguns dos advérbios e locuções adverbiais retirados do quadro acima, de modo...

- a. ... que ela expresse um menor grau de certeza do personagem sobre o que ele diz.
 - b. ... que ela expresse um maior grau de certeza do personagem sobre o que ele diz.
 - c. ... que ela expresse uma reação emotiva do personagem sobre o que ele diz.
 - d. ... que ela delimite a certeza do falante sobre o que diz a um aspecto, momento ou condição.
- (Elaborado pela autora)

Na primeira, os alunos deveriam observar os efeitos de sentido causados pelo acréscimo de determinados advérbios na fala do personagem, enquanto na segunda, eles deveriam atingir os efeitos de sentido propostos por meio do acréscimo de advérbios modalizadores apresentados a eles em um quadro. Atividades de reescrita são previstas pela gramática funcional e pela gramática contextualizada,

desde que associadas a contextos e não realizadas em orações isoladas. Por meio delas, os alunos podem perceber como o fenômeno acontece em situação de produção, como ferramenta possível na construção do discurso.

Julgamos importante que os alunos realizassem esse exercício de reescrita, para trabalhar a sensibilidade deles com relação aos enunciados não modalizados adverbialmente e à possibilidade de marcar textualmente a modalização nesses enunciados por meio do uso dos advérbios. Para a elaboração dessas questões, nos fundamentamos em Neves (2013), sobre enunciados modalizados e não modalizados, e em Antunes (2014) sobre o trabalho com gramática contextualizada.

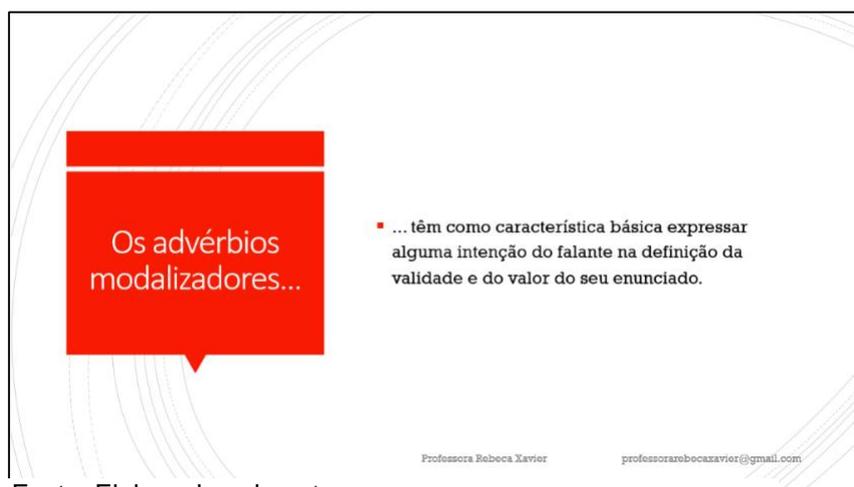
Após o momento de resolução, passamos à socialização das respostas, quando os alunos exigiram maior dedicação da professora, especialmente, para que conseguissem diferenciar com clareza a constatação de verdade e o posicionamento do falante com relação à crença na verdade do que diz. A dúvida dos alunos estava focada, principalmente, nos enunciados inicialmente não modalizados aos quais foram acrescentadas marcas de modalização adverbial epistêmica afirmativa, como em “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...” e “Não precisa mesmo ter vergonha de usar óculos, Ana...”, da terceira questão.

Compreendemos que a dúvida dos alunos é natural, uma vez que o enunciado marca a constatação de verdade. Portanto o locutor, ao utilizar essa estrutura, não possui dúvidas sobre o que está sendo dito – ou, pelo menos, quer que o outro assim pense; e na modalização adverbial epistêmica afirmativa, o locutor marca textualmente essa certeza que tem sobre a verdade daquilo que enuncia. Buscamos fazer com que os alunos compreendessem que, ao marcar textualmente essa certeza, o falante está se colocando como responsável pela informação e, quando não o faz, ele, de certa forma, se abstém dessa responsabilidade, atribuindo-a ao domínio comum.

Após esse momento, apresentamos aos alunos, em slide e no TD4, uma explicação sobre advérbios modalizadores. Buscamos didatizar as informações sem omitir a nomenclatura classificatória utilizada por Neves (2011), por acreditarmos que, após o primeiro momento, no qual eles tiveram contato com o fenômeno em contexto de uso e puderam refletir sobre a sua manifestação, eles estariam preparados para ter contato com a teoria. Tivemos o cuidado, no entanto, de selecionar aquilo que seria relevante para alunos de ensino médio, de forma que optamos por apresentar a eles

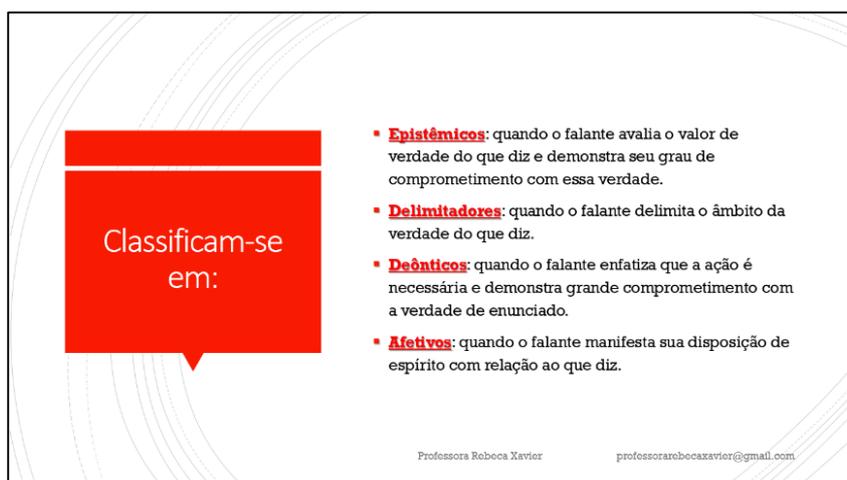
as principais classificações estabelecidas pela autora, mas sem entrar nos muitos detalhes linguísticos, como pode ser observado no recorte do slide, abaixo em imagens:

Imagem 11 – Amostra de apresentação sobre advérbios modalizadores (1).



Fonte: Elaborado pela autora.

Imagem 12 – Amostra de apresentação sobre advérbios modalizadores (2)¹⁰¹.



Fonte: Elaborado pela autora.

Por já terem sido apresentados indiretamente às definições durante a resolução das atividades, esse momento transcorreu de forma relativamente tranquila.

¹⁰¹ Acreditamos que, após reconhecido o fenômeno textualmente, é importante que o aluno tenha contato com a nomenclatura para ampliar seu repertório enciclopédico e linguístico. No entanto, essa nomenclatura não deve ser o objetivo das aulas, de forma que ela deve surgir apenas como um adendo ao que de fato se busca didaticamente: que o aluno compreenda o fenômeno, como ele se apresenta e como pode contribuir para a construção do discurso.

A turma fez alguns questionamentos, utilizando outros exemplos, como forma de confirmar o entendimento do assunto.

Ressaltamos que nas aulas dedicadas ao reconhecimento do fenômeno linguístico, demos prioridade a questões epilinguísticas, mas não nos furtamos a apresentar aos alunos questões metalinguísticas e de abordagem tradicional, por concordarmos com Antunes (2014), quando ela defende que esse momento deve existir nas aulas de gramática, embora deva ser dado a ele um espaço menor.

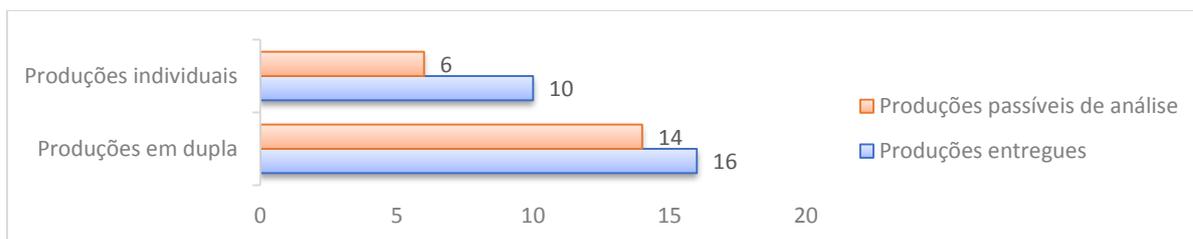
5.1.3.1 *Entrega da produção inicial*

A aula 10, penúltima aula do Módulo de Reconhecimento do Fenômeno Linguístico, marcava também a data de entrega da produção inicial, de modo que os alunos tiveram o prazo de uma semana para consumir o produto cultural e escrever uma resenha sobre ele. Optamos por aplicar as atividades do reconhecimento do fenômeno linguístico enquanto os alunos realizavam a produção para não haver “aulas vazias” na sequência das atividades, o que teria impacto negativo para os sujeitos envolvidos¹⁰².

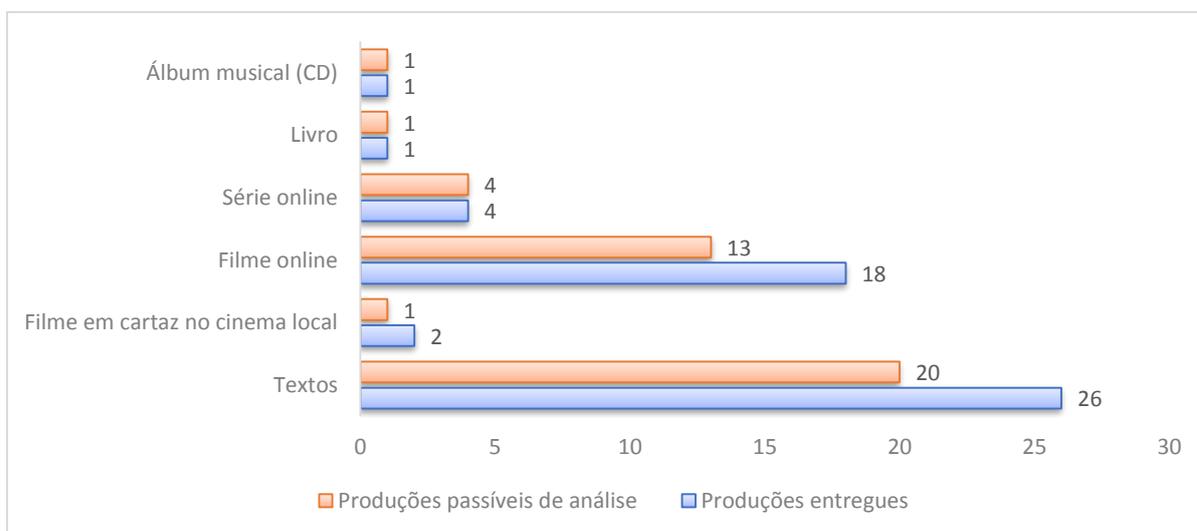
A turma tinha 45 alunos matriculados; destes, 42 realizaram as produções iniciais¹⁰³. Alguns optaram por realizar a produção individualmente, de maneira que, ao todo, foram entregues 26 produções iniciais (10 individuais e 16 em dupla), abordando os produtos culturais: filme em cartaz no cinema local, filme online, série online, álbum musical (CD) e livro da biblioteca da escola. Oito alunos não permitiram a utilização de seus textos nesta pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue no início das atividades e, à época da entrega da produção inicial, outros dois alunos já estavam com os textos impedidos de irem para a análise final. Podemos observar o quantitativo de textos entregues *versus* textos ainda não impedidos de irem para a análise final nos gráficos 2 e 3.

¹⁰² Acreditamos que o hiato causado pelas “aulas vazias” impactariam negativamente pois causariam uma quebra no raciocínio construído nas aulas. Defendemos esse ponto de vista, baseando-nos em nossa experiência docente.

¹⁰³ Dos oito alunos que não consentiram que suas produções fizessem parte da pesquisa, dois não entregaram a produção inicial.

Gráfico 2 – Produções iniciais: textos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Produções iniciais: produtos culturais abordados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi constatado que todos os alunos seguiram as orientações feitas na proposta de produção e que a maioria optou por escrever a resenha sobre o produto que reivindicou durante os acertos coletivos sobre a proposta, o que valida nossa crença de que esse momento deve ser construído em conjunto com a turma.

Para analisar as produções iniciais com relação à estrutura composicional do gênero, utilizamos o Instrumental 1 – Inst1¹⁰⁴ –, que continha os principais pontos trabalhados ao longo do módulo 1. De acordo com o que foi observado com o apoio do Inst1, poucas produções apresentaram problemas. O Inst1 previa, resumidamente, os seguintes critérios de análise para as produções iniciais:

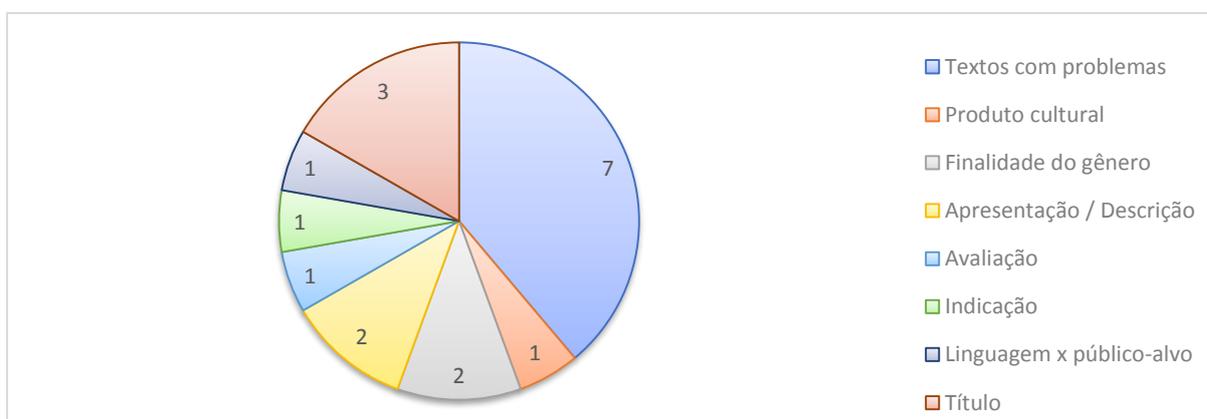
- Produto cultural: o texto aborda um produto cultural?

¹⁰⁴ Esse instrumental foi utilizado pela professora-pesquisadora para fazer o levantamento dos aspectos relativos ao gênero nas produções iniciais e nas produções finais, a fim de desenvolver as próximas atividades. É importante ressaltar que os mesmos aspectos foram observados em ambas as produções, mas não será publicada nenhuma análise a esse respeito, por não se tratar do objetivo deste trabalho.

- Finalidade do gênero: o texto atinge a finalidade do gênero?
- Apresentação/Descrição: o texto contém informações relativas à apresentação e descrição do produto cultural?
- Avaliação: o texto apresenta avaliação do produto cultural?
- Indicação: o texto possui indicação, ainda que implícita, para o consumo (ou não consumo) do produto cultural?
- Linguagem x público-alvo: a linguagem utilizada está adequada ao público-alvo pretendido?
- Título/subtítulo: o texto apresenta título/subtítulo adequado à finalidade do gênero?¹⁰⁵

O gráfico 4 mostra o quantitativo de textos que apresentaram obstáculos a serem superados¹⁰⁶, dentre os 20 textos identificados como passíveis de análise:

Gráfico 4 – Produções iniciais: Inst1¹⁰⁷.



Fonte: Elaborado pela autora.

As produções apresentaram diversos problemas de ordem linguística e ortográfica que não serão contemplados neste trabalho. Esse é apenas um dos motivos que nos levam a crer que a SD, como é apresentada pela tríade suíça, não atende à necessidade dos alunos de nossa realidade escolar. A sequência prevê um módulo de análise linguística, para prover aos alunos meios de superar os obstáculos

¹⁰⁵ Consideramos que os textos que não apresentaram subtítulo estavam respaldados por alguns dos textos prototípicos apresentados.

¹⁰⁶ Esses obstáculos serão comentados mais adiante, em momento oportuno.

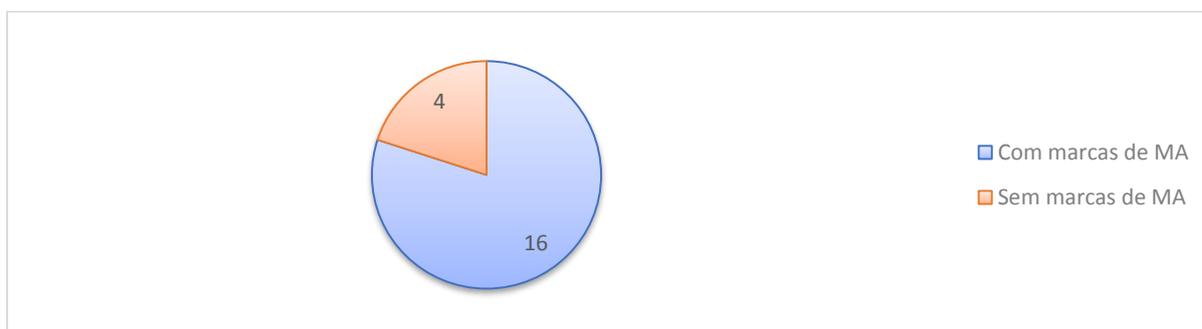
¹⁰⁷ A sigla se refere ao Instrumental 1, entregue aos alunos para que avaliassem as próprias produções no que dizia respeito ao gênero.

apresentados por eles em sua escrita no que diz respeito à gramática. No entanto, devido à quantidade de turmas por professor, de alunos por turma e de obstáculos por aluno, esse módulo é insuficiente. Neste trabalho, optamos por focar um fenômeno linguístico, portanto, os demais obstáculos foram comentados com os alunos em notas anexadas às produções¹⁰⁸, mas não contemplados nos módulos.

Apesar de ter se dedicado ao gênero, a professora-pesquisadora deitou um olhar mais atento às marcas da modalização adverbial presentes nas produções iniciais dos alunos. Para desenvolver os módulos seguintes sobre o fenômeno linguístico, era necessário que fosse feito o levantamento dos advérbios/locuções adverbiais modalizadores utilizados pelos alunos nas produções iniciais, com o intuito de verificar se eles possuíam repertório a respeito do fenômeno linguístico.¹⁰⁹

Das 20 produções iniciais identificadas como passíveis de ir para a análise final, 16 apresentaram marcas de modalização adverbial e quatro não apresentaram, como mostra o gráfico 5¹¹⁰:

Gráfico 5 – Produções iniciais: quantidade de textos com marcas de modalização adverbial.



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste ponto do trabalho, a sequência de atividades ainda não havia sido aplicada na íntegra, por este motivo não serão divulgados, por enquanto, comentários

¹⁰⁸ Não utilizaremos essas notas neste trabalho, por terem sido realizadas em respeito ao processo didático ao qual estávamos sujeitando os alunos. As atividades eram parte da rotina escolar do semestre, portanto não poderíamos deixá-los sem devolutivas a respeito do texto produzido.

¹⁰⁹ Das 26 produções entregues, seis não estão sendo contempladas na divulgação do levantamento feito, pelos motivos já expressos anteriormente.

¹¹⁰ As produções às quais nos referimos aqui são aquelas que, até este ponto da aplicação das atividades, atendiam aos critérios. Algumas delas, no entanto, ao final da intervenção, foram excluídas da análise. Por esse motivo, o levantamento foi realizado, apenas para situar o leitor no andamento da intervenção.

relativos à análise qualitativa feita a respeito das produções iniciais, por enquanto. Mais à frente, respeitando a cronologia das ações aqui descritas, as análises serão divulgadas, contemplando apenas a amostra selecionada pelos critérios já descritos. O que fizemos, aqui, foi o registro de que algumas produções iniciais já apresentaram marcas de modalização adverbial, levantamento feito com vistas à elaboração das próximas atividades. Ainda neste capítulo, retomaremos as produções iniciais para fazer uma análise qualitativa dos dados, em comparação às produções finais.

5.1.4 Aulas 12 e 13 – Módulo 3: A modalização adverbial no gênero resenha crítica

O próximo passo, segundo a metodologia por nós proposta, seria a abordagem da modalização adverbial no gênero resenha crítica, para proporcionar aos alunos a experiência de observar o comportamento do fenômeno em uso no gênero, após o reconhecimento e sistematização. Após a análise quantitativa parcial dos dados coletados, pudemos ter noção do encaminhamento que deveríamos dar a essa atividade.

Então, elaboramos o TD5, apresentando resenhas sem marcas de modalização adverbial, para nos aprofundarmos na noção de constatação de verdade, particular aos enunciados não modalizados, na perspectiva de Neves (2013). Por meio das resenhas selecionadas, buscamos, ainda, trabalhar a inferência da intenção do locutor, as possibilidades de modalização com o uso de advérbios e a associação entre advérbios modalizadores e a intenção estabelecida. Por meio das atividades deste módulo, os alunos foram levados a observar como o fenômeno linguístico pode acontecer no meio social; e a analisar duas resenhas prototípicas, no que diz respeito à manifestação da modalização adverbial, de forma que chegassem a conclusões sobre como o uso desse recurso linguístico afeta a eficácia do gênero.

Pedimos que os alunos respondessem às questões relativas ao Texto 01. Para tanto, estabelecemos um tempo e orientamos que utilizassem os TDs entregues até então, além das anotações que por ventura houvessem feito no caderno, como fonte de pesquisa. Essa primeira parte do TD5 foi realizada individualmente para que pudéssemos verificar que alunos ainda precisavam de mais explicações sobre o fenômeno linguístico.

A produção inicial, realizada em duplas, proporcionou uma visão de como o gênero havia sido apreendido pelos alunos e de como a modalização adverbial estava inserida em seu discurso, ainda que eles o fizessem de forma inconsciente. Uma atividade voltada especialmente para os efeitos de sentido de enunciados não modalizados aos quais fossem acrescentadas marcas de modalização se fazia necessária para contemplar tanto os alunos que utilizaram o recurso de forma natural, quanto os que não o utilizaram.

Ao fim do tempo estipulado seguimos à socialização das respostas. Como as questões eram de múltipla escolha, pudemos comentar os desvios dos alunos de maneira mais pontual. Pedimos, em cada questão, que a turma informasse os itens marcados, de modo que restringíssemos nossos comentários às opções que eles elegeram como resposta.

Em seguida, pedimos que a turma se organizasse em duplas para responder às questões relativas ao Texto 02. Os alunos se mostraram bastante envolvidos na resolução da atividade, dialogando com a professora-pesquisadora e entre si e negociando sentidos. Durante a socialização das respostas, pudemos observar que essa atividade foi a mais rica até então, por proporcionar um diálogo mais consciente por parte dos alunos sobre o fenômeno linguístico.

Gostaríamos de destacar, aqui, duas questões, relativas ao Texto 02, que suscitaram o envolvimento, o diálogo e a reflexão dos alunos de maneira mais apurada, tanto durante a resolução quanto durante a socialização das respostas.

02. Os períodos abaixo foram retirados do texto e não estão modalizados por advérbios. Modalize-os, utilizando advérbios (ou locuções adverbiais) de modo que mantenham coerência com o texto de onde foram retirados. Depois classifique a modalização que você escolheu utilizar.

- a. “Bomba Estéreo é um dos artistas mais arejados e contemporâneos em atividade no mundo.”
- b. “Sua mistura de eletrônica e ritmos colombianos é leve, sensacional e mantém uma tradição histórica de inserção de traços culturais de uma periferia geopolítica/cultural na lógica hegemônica.”
- c. “Esperamos que Bomba seja capaz de furar este bloqueio burro...”
- d. “...“Taganga” é outro exemplo de canção em que influências reggaeiras são reprocessadas por batidas eletrônicas mais convencionais...”

03. No trecho abaixo, o leitor pode perceber o posicionamento do falante sobre a verdade da informação veiculada, mesmo não havendo advérbios que a expressem? Justifique.

“Chegando ao país para abrir shows de Arcade Fire em Rio e São Paulo e subindo ao palco do Rock In Rio em 23 de setembro, ao lado de Karol Conka, Bomba Estereo é garantia de abertura de novos horizontes musicais para mentes curiosas.”

(TD5. Elaborado pela autora)

Para responder à questão 02 os alunos deveriam escolher, dentre as categorias de advérbios modalizadores, aquela que melhor se adequasse ao contexto; para tanto, precisaram perceber a intenção do locutor, o que só era possível retornando ao texto. Esse exercício permitiu que eles percebessem a importância do texto como unidade para a apreensão dos sentidos e, em especial, da intenção do locutor. Contribuiu, também, para que eles desenvolvessem a sensibilidade de ler o texto sabendo que há uma voz por trás do que está sendo dito, carregada de crenças e intenções; sensibilidade essa que possibilita ao aluno saber que tipos de modalização adverbial podem ser incorporadas ao texto de forma que não haja uma alteração significativa do enunciado.

Na questão 03, essa sensibilidade foi também trabalhada no sentido de fazer o aluno perceber que a modalização de um período não se dá apenas pelos advérbios, mas por diversas outras pistas textuais que vão desde a escolha lexical até o tom dado à informação. Essas duas questões, em especial, suscitaram um diálogo muito consciente por parte dos alunos, levando-os a refletir sobre as possibilidades de construção do discurso, frente a uma intenção comunicativa.

5.1.5 Aulas 14 a 17 – Módulos 4 e 5: Revisão textual

Seguindo a ordem prevista na metodologia, após analisadas as produções iniciais, iniciamos os módulos de revisão textual, que tinham como principal objetivo que os alunos olhassem o próprio texto com criticidade, analisando os pontos propostos, de modo que pudessem escrever a versão final.

Para tanto, os alunos receberam o TD6, uma cópia de suas produções iniciais e dois instrumentais preenchidos pela professora-pesquisadora. O TD continha uma atividade que contemplava três elementos:

- leitura e análise da estrutura do gênero;
- verificação da própria produção;
- verificação e análise da manifestação da modalização adverbial no texto prototípico;

Os instrumentais continham anotações da professora-pesquisadora sobre os aspectos relativos ao gênero (Inst1) e ao fenômeno linguístico (Inst2), além de notas a respeito da adequação das produções à norma padrão¹¹¹, e foram entregues apenas ao fim da atividade, antes da socialização das respostas.

Pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto e, em seguida, respondessem às questões 01 a 06. Depois, passamos à socialização das respostas, momento em que pudemos perceber, pela participação ativa da maioria dos alunos e pelo consenso em torno das respostas, que, no que dizia respeito à leitura do gênero, estávamos logrando êxito. Depois de comentadas as respostas, entregamos a cópia da produção inicial aos respectivos autores e pedimos que, de posse dos dois textos (a resenha contida no TD e a produção inicial deles), respondessem às questões 07 e 08.

Essas duas questões orientavam os alunos a relerem sua produção e a compararem-na ao texto prototípico, segundo tópicos bem estabelecidos, para que fossem capazes de ter um olhar crítico e objetivo a respeito da estrutura composicional do gênero. A questão 07, por exemplo, pontuava aspectos do gênero, questionando os alunos se estavam sendo contemplados no texto prototípico e na produção deles. Dessa forma, os obstáculos encontrados durante a análise das produções poderiam ser observados de forma particular, pois cada aluno estaria analisando o próprio texto de maneira ordenada.

A socialização das respostas, dessa vez, se deu de forma diferente. Entregamos aos alunos o Inst1, no qual constava a mesma tabela da questão 07, com os comentários da professora-pesquisadora a respeito da produção inicial. Pedimos que os alunos comparassem as respostas dadas por eles aos comentários feitos pela professora e deixamos o espaço para que houvesse um diálogo entre todos da sala sobre os pontos em comum e os pontos de distanciamento. Como a primeira parte da

¹¹¹ Reiteramos que não anexaremos as notas a este trabalho, por não ser esse o nosso foco.

atividade foi realizada muito rapidamente, essa segunda parte pôde ser mais longa do que o previsto, o que possibilitou maior troca aluno-aluno e aluno-professora.

Na aula seguinte, pedimos que, de posse da cópia de suas produções e, em duplas, respondessem às questões 01 a 05 da sessão “Análise da modalização adverbial na produção inicial”. Diferente da aula anterior, os alunos requisitaram a ajuda da professora-pesquisadora algumas vezes, especialmente, quando não havia marcas de modalização adverbial na produção inicial¹¹².

Essa segunda parte do TD foi pensada para que os alunos observassem um texto prototípico do gênero, segundo dois critérios: (1) buscar marcas de modalização adverbial e categorizá-las¹¹³ e (2) modalizar trechos não modalizados respeitando o contexto. Diferente das questões de módulos anteriores, não foi ofertado aos alunos quadros com exemplos de advérbios modalizadores ou legendas com a descrição de cada categoria; foi exigido do aluno que aplicasse o repertório acumulado ao longo das atividades realizadas.

A socialização das respostas foi realizada de forma particionada. Primeiro comentamos as respostas dadas às questões 01 e 02, com o intuito de dirimir as dúvidas que surgissem; depois, entregamos aos alunos o Inst2 para que verificassem as marcas de modalização adverbial encontradas pela professora-pesquisadora nas produções iniciais e repensassem (ou confirmassem) as respostas dadas às demais questões.

O Inst2 trazia a mesma tabela da questão 03, com os trechos em que os alunos utilizaram alguma marca de modalização adverbial e com a informação de que não havia marcas, se fosse o caso. O uso desse instrumental causou certo alvoroço na sala, tanto entre os alunos que conseguiram identificar no próprio texto os advérbios modalizadores, quanto entre os que não conseguiram. A partir dele, pedimos que comentassem para a turma as suas respostas e pudemos fazer a devolutiva verbal dos equívocos e dos acertos. Essa aula, diferente das demais, não pôde ser concluída no tempo previsto, pois rendeu muitos comentários e discussões, de forma que decidimos dispor de mais uma aula de 50 minutos para concluí-la.

¹¹² Importante destacar que a ausência de modalização também constrói sentidos no texto, não sendo, portanto afuncional ou disfuncional.

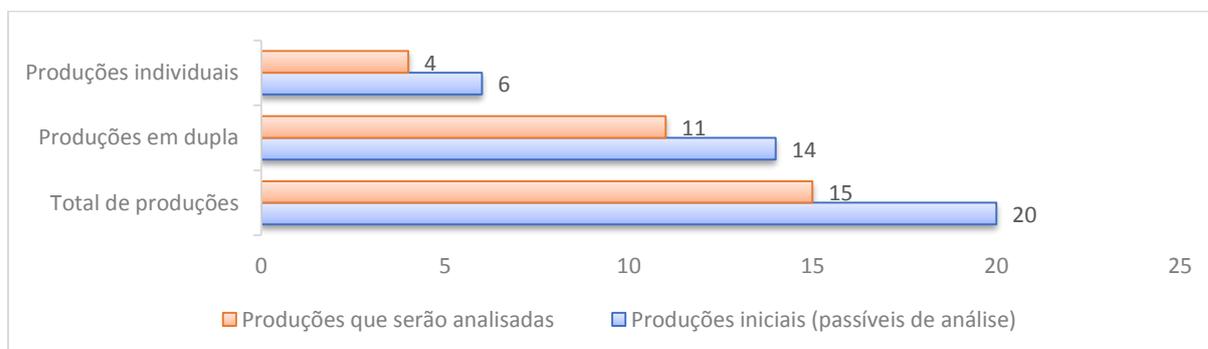
¹¹³ Acreditamos que a prática tradicional – como esta de identificar e categorizar – se configura como uma etapa importante no processo pedagógico, não sendo, no entanto, a mais relevante.

Ao final das atividades dos módulos de revisão textual, pedimos que os alunos, em casa, reescrevessem os textos, observando os aspectos debatidos nas aulas de revisão textual. Orientamos que enviassem o texto final, por e-mail, para a professora-pesquisadora no prazo de uma semana¹¹⁴. Combinamos que ela iria responder aos e-mails com a devolutiva sobre os textos, incluindo a avaliação final¹¹⁵, e que, então, os alunos poderiam prepará-los para serem publicados, conforme acordado na proposta de produção.

5.1.5.1 Entrega da produção final

Como combinado, os alunos enviaram suas produções finais para o e-mail da professora-pesquisadora a fim de que ela pudesse analisá-las e realizar os comentários necessários antes da publicação. Foram recebidas 24 produções finais, das quais nove não preenchiam os pré-requisitos estabelecidos na metodologia. Das 20 produções iniciais consideradas passíveis de ir para a análise final, cinco não foram reescritas, totalizando 15 produções para análise final, como mostrado no gráfico 6:

Gráfico 6 – Produções finais: textos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisamos as produções finais utilizando o Inst1 para observarmos se houve melhora nos textos que apresentaram problemas na produção inicial. Verificamos que, dos sete textos com aspectos a ajustar, três ficaram impedidos de

¹¹⁴ Não foi necessário acrescentar um módulo intermediário para ser aplicado enquanto os alunos realizavam a produção final, pois, nesse ponto da sequência, todas as atividades já haviam sido aplicadas, de modo que a professora deu continuidade ao conteúdo programático da etapa.

¹¹⁵ A tríade suíça defende que apenas a partir da comparação entre produção inicial e produção final se pode atribuir uma nota (enquanto avaliação) ao aluno.

participar da análise, um não teve alterações entre as duas versões, um manteve o mesmo problema e dois conseguiram superá-lo.¹¹⁶

Com relação ao fenômeno linguístico, observamos que houve um considerável aumento no uso de advérbios modalizadores, em especial dos epistêmicos e afetivos. No que diz respeito à adequação à norma padrão, alguns textos não apresentaram mudanças e alguns textos apresentaram outros desvios que, acreditamos, estarem relacionados à digitação em um suporte formal¹¹⁷. Verificamos, ainda, que alguns textos não foram reescritos em nenhum aspecto.

5.1.6 Aulas 18 e 19 – Circulação do gênero resenha

Para a *Circulação do gênero*, reforçamos a revisão dos aspectos formais e pedimos que os alunos preparassem um espaço no corredor da escola, onde pudessem fixar a versão final de seus textos, os quais deveriam estar formatados e impressos. Para isso, disponibilizamos uma aula de 50 minutos e pedimos que levassem para a aula o material necessário para a montagem do espaço. Os alunos utilizaram papelão e tinta para organizar o local que seria destinado ao mural com as resenhas produzidas.

Depois de pronto, pedimos, então, que eles fixassem seus textos de maneira organizada. Pedimos que os textos ficassem dispostos de modo a facilitar a leitura de quem passasse pelo corredor. Os alunos que não seguiram as instruções para adequação formal e visual dos textos, percebendo que a publicação estava de fato acontecendo, pediram mais uma oportunidade de reescrevê-lo e editá-lo, o que não foi concedido. Nossa motivação para agir dessa forma foi a de que houve vários momentos para que o processo de revisão fosse realizado, de maneira que permitir essa conduta, além de incentivá-los a postergar suas responsabilidades, atrasaria a culminância das atividades.

¹¹⁶ Não nos deteremos na análise desse aspecto por não ser o foco do nosso trabalho.

¹¹⁷ Consideramos, aqui, como suporte formal o que foi utilizado para digitar documentos e trabalhos escolares (o Word, por exemplo) e como suporte informal o que foi utilizado, normalmente, como forma de lazer (as redes sociais, por exemplo).

Imagem 13 – Mural feito pelos alunos para exposição dos textos finais (1).



Imagem 14. Mural feito pelos alunos para exposição dos textos finais (2).



Pedimos a dois professores de Língua Portuguesa dos terceiros anos que orientassem suas turmas a lerem as resenhas publicadas e a expressarem sua opinião por meio de bilhetes, nos quais poderiam registrar seu interesse ou desinteresse pelo texto lido e pelo produto cultural abordado na resenha¹¹⁸. Compreendemos que essa simulação de circulação do gênero pode ter impelido os alunos a uma leitura não motivada por interesse pessoal, no entanto, para a finalidade

¹¹⁸ Esses bilhetes não serão divulgados aqui, pois fazem parte da reação causada pelo gênero nos alunos da escola, portanto não compõem o *corpus* da análise aqui realizada.

didática, foi necessário criar as condições necessárias para que o gênero de fato circulasse. Levamos os bilhetes para a turma e compartilhamos com eles algumas impressões, sem revelar que alunos os haviam escrito e aproveitamos essa experiência para levantarmos questionamentos sobre os discursos que produzimos todos os dias, sem pensarmos nos interlocutores que estão sendo atingidos¹¹⁹. Afinal, nas palavras de Antunes (2014, pág. 19) “Nada é, pois, mais coletivo que a atividade de linguagem”.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Na primeira parte deste capítulo, dedicamo-nos à descrição do contexto em que foram gerados os dados. Buscamos detalhar o caminho percorrido e justificar nossas escolhas. Agora, seguiremos à apresentação dos dados obtidos, à divisão dos *corpora* a serem analisados e ao reconhecimento e classificação dos advérbios modalizadores. A fim de que se compreenda melhor os encaminhamentos dados, retomamos alguns dos procedimentos e listamos algumas explicações:

- Por se tratar de uma pesquisa-ação, realizamos a pesquisa em forte interação com uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Fortaleza – CE.
- Os dados foram gerados a partir de um conjunto de atividades, inspiradas na SD, que tiveram lugar em um bimestre letivo;
- Durante esse bimestre, alguns alunos não participaram de todas as atividades;
- Para efeitos de análise, foram selecionadas as produções iniciais e finais dos alunos que participaram de todas as atividades¹²⁰;
- Apenas as produções (iniciais e finais) terão lugar como corpus desta pesquisa.

¹¹⁹ Além disso, aproveitamos o momento para reforçarmos a importância de revisarmos o que escrevemos e termos cuidado com a linguagem, adequando-a ao público-alvo e ao suporte, bem como observando aspectos relacionados às normas gramaticais. Alguns bilhetes descreditaram o teor da resenha porque continha diversos desvios gramaticais, o que reforçou nosso posicionamento e a exigência feita aos alunos durante a etapa de revisão dos textos.

¹²⁰ Já considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dessa forma, para efeitos de pesquisa, consideramos os dados de 26 alunos, resultando em 15 produções (04 individuais e 11 em dupla). Como definido na Metodologia, nossos *corpora* dividem-se em *corpus* 1 (produções iniciais) e *corpus* 2 (produções finais), os quais serão analisados comparativamente. Identificaremos as produções utilizando a sigla geral <P> e, a partir dela, as siglas <PI> e <PF> para “produção inicial” e “produção final”, respectivamente, enumerando-a em correlação com os alunos que as escreveram. Aos alunos será atribuída a sigla <A>, seguida de numeração que respeite a ordem alfabética. No caso de produções realizadas em dupla, apontaremos os dois alunos. No quadro abaixo, podemos observar a correlação:

Quadro 1 – Identificação das produções para análise.

ALUNO	PRODUÇÃO	ALUNO	PRODUÇÃO
A1	P1 (PI1 / PF1)	A10 e A21	P9 (PI9 / PF9)
A2 e A24	P2 (PI2 / PF2)	A12 e A13	P10 (PI10 / PF10)
A3	P3 (PI3 / PF3)	A14 e A25	P11 (PI11 / PF11)
A4	P4 (PI4 / PF4)	A15 e A16	P12 (PI12 / PF12)
A5 e A11	P5 (PI5 / PF5)	A18 e A20	P13 (PI13 / PF13)
A6 e A17	P6 (PI6 / PF6)	A22	P14 (PI14 / PF14)
A7 e A9	P7 (PI7 / PF7)	A23 e A26	P15 (PI15 / PF15)
A8 e A19	P8 (PI8 / PF8)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Este trabalho se propôs desenvolver e aplicar uma sequência de atividades modular para, a partir do gênero resenha crítica, contribuir para a qualidade no ensino de modalização adverbial. Por esse motivo, não podemos nos furtar a verificar, ainda que de maneira colateral, como se deu o desenvolvimento do gênero por parte dos alunos. Na primeira parte deste trabalho, expusemos quantitativamente o comportamento de todas as produções iniciais recebidas e de todas as produções finais recebidas, no que diz respeito à estrutura composicional do gênero. O que faremos, a partir de agora, é deitar nosso olhar de forma mais analítica apenas sobre as produções que foram selecionadas para a análise final.

Assim, iniciamos com os dados coletados pelo Instrumental 1, sobre o qual falamos no tópico anterior.

Quadro 2 – Aplicação do Inst1 nas produções iniciais.

PRODUÇÃO	PRODUTO CULTURAL	FINALIDADE	DESCRIÇÃO	AVALIAÇÃO	INDICAÇÃO	TÍTULO	SUBTÍTULO	LINGUAGEM
P1	X	X	X	X	X	X	-	X
P2	X	-	-	X	X	X	-	X
P3	X	X	X	X	X	-	-	X
P4	X	X	X	X	X	-	-	X
P5	X	X	X	X	X	X	-	X
P6	X	X	X	X	X	X	X	X
P7	X	X	X	X	X	X	X	X
P8	X	X	X	X	X	X	-	X
P9	X	X	X	X	X	X	-	X
P10	X	X	X	X	X	-	-	X
P11	X	X	X	X	X	X	-	X
P12	X	X	X	X	X	X	X	X
P13	X	X	X	X	X	X	X	X
P14	X	X	X	X	X	X	-	X
P15	X	X	X	X	X	X	-	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber pelo quadro 2, apenas 4 exemplares apresentaram todos os elementos do gênero. Os exemplares P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P14 e P15 não apresentaram subtítulo, o que foi considerado como possível para o gênero. Os exemplares que chamaram a atenção, por não apresentarem elementos importantes, foram os P2, P3, P4 e P10. Dentre esses, os P3, P4 apresentaram título adequado a um trabalho escolar: “Resenha do filme Na praia à noite sozinha de Hong Song-Soo” e “Resenha crítica do filme Sem Limites”. O exemplar P10 não apresentou título, embora todos os textos prototípicos lidos apresentassem um título atraente ao leitor e indicativo do que iria tratar o texto. O fato de esses exemplares não apresentarem esse elemento, ou não apresentarem de

forma satisfatória, pode estar diretamente ligado com o não entendimento do texto produzido como um produto social: a falta de atenção com esse elemento pode apontar para uma falha na compreensão, por parte do aluno, de que o texto deve circular socialmente e atrair leitores.

O exemplar P2 foi o que apresentou maiores desvios com relação ao gênero, por não contemplar dois elementos importantes. Além do subtítulo (o que já comentamos), não atingiu a finalidade do gênero e não desenvolveu a sequência descritiva – típica da resenha crítica – de modo satisfatório, como podemos ver abaixo:

Exemplo 26:

Imagem 15 – Amostra do *corpus* 1: PI2 A2/A24.

Você conhece a doença Alzheimer?

No filme “Para Sempre Alice” aborda sobre a doença para que as pessoas que não tem muito conhecimento, possam entender e percebam que não é uma doença para ter pena. É tanto que no filme eles abordam de um modo em que transmite como se estivesse ocorrendo a alguém próximo de você, por causa da emoção que é passada para os telespectadores.

Julianne Moore, ganhou o Oscar de melhor protagonista por interpretar a personagem Alice. Professora de Harvard e especialista em linguística. No entanto, a vida de Alice muda quando aos 40 anos é diagnosticada com Alzheimer, uma doença neuro-degenerativa que reduz as capacidades de trabalho e relação social e interferindo no comportamento e na personalidade. De início, o paciente começa a perder sua memória mais recente. Pode até lembrar com precisão acontecimentos de anos atrás, mas esquecer que acabou de realizar uma refeição. Com a evolução do quadro, o Alzheimer causa grande impacto no cotidiano da pessoa e afeta a capacidade de aprendizado, atenção, orientação, compreensão e linguagem. A pessoa fica cada vez mais dependente da ajuda dos outros, até mesmo para rotinas básicas, como a higiene pessoal e a alimentação.

O filme é cheio de momentos emocionantes e situações verdadeiras, o filme segue como exemplo para qualquer um, com ou sem doença todos devemos ter Alice como exemplo de vida e aproveitar o máximo cada momento. Afinal, amanhã tudo pode ter sumido.

Além dos desvios de ordem ortográfica e gramatical, que não serão contemplados neste trabalho, podemos perceber que a produção, apesar de definir um produto cultural – o filme *Para sempre Alice* –, não dedica um momento do texto

a apresentá-lo ao leitor de forma clara. Os alunos desenvolvem uma descrição muito breve sobre o filme e passam a falar sobre o Alzheimer. Nesse ponto, houve uma certa confusão entre o produto cultural e o assunto que ele aborda. Por esse motivo, o exemplar não atingiu a finalidade do gênero: apresentar e avaliar um produto cultural.

O *corpus 2* deste trabalho é a reescritura do *corpus 1*, como dito anteriormente. O quadro 3 mostra em que dimensão os textos que apresentaram desvios inicialmente foram modificados¹²¹.

Quadro 3 – Aplicação do Inst1 nas produções finais.

PRODUÇÕES	PRODUTO CULTURAL	FINALIDADE	DESCRIÇÃO	AVALIAÇÃO	INDICAÇÃO	TÍTULO	SUBTÍTULO	LINGUAGEM
P2	X	X	X	X	X	X	X	X
P3	X	X	X	X	X	X	X	X
P4	X	X	X	X	X	X	-	X
P5	X	X	X	X	X	X	-	X
P8	X	X	X	X	X	X	X	X
P9	X	X	X	X	X	X	X	X
P10	X	X	X	X	X	X	X	X
P11	X	X	X	X	X	X	-	X
P14	X	X	X	X	X	X	-	X
P15	X	X	X	X	X	X	-	X

Fonte: Elaborado pela autora.

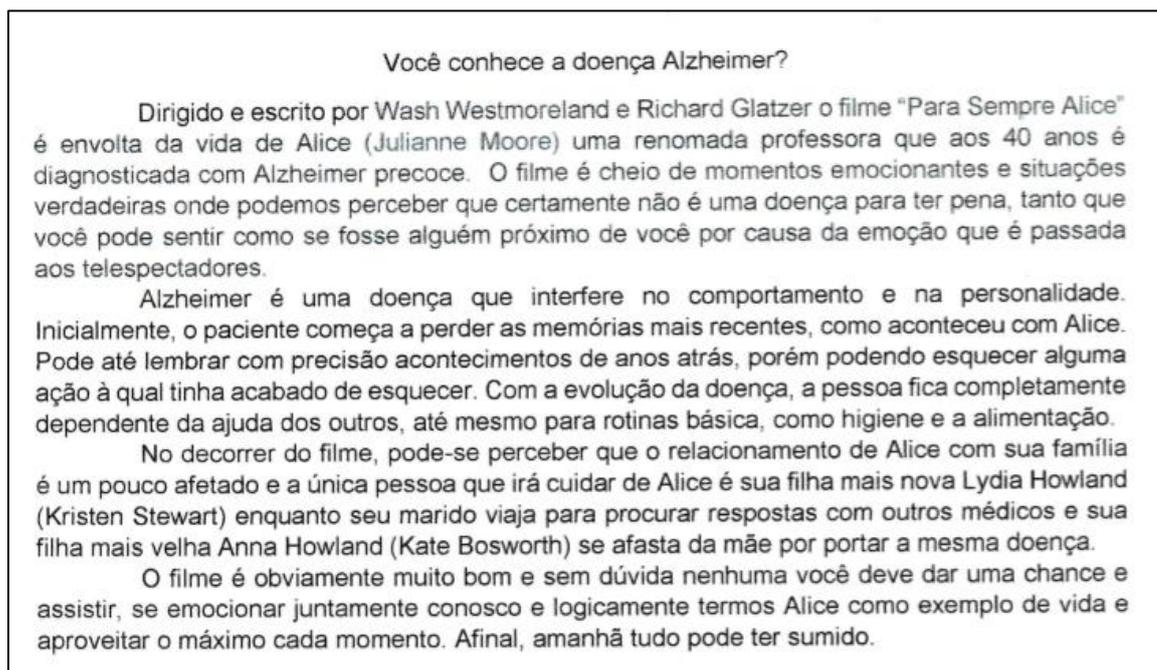
O quadro 3 nos mostra que, dos dez exemplares que apresentaram algum tipo de desvio, quatro não foram modificados. Os P5, P11, P14 e P15, nos quais foi identificada apenas a ausência de subtítulo, não sofreram modificação pelos alunos nesse aspecto, o que não representa um problema, pois não se trata de um elemento cuja ausência descaracterize o gênero. O P4 apresentou um título mais atrativo ao público, “Já imaginou utilizar 100% do cérebro?”, mas permaneceu sem subtítulo.

¹²¹ Apenas os exemplares que apresentaram lacunas serão expostos nesse quadro.

Quanto aos exemplares que foram de alguma forma modificados, vamos dar atenção especial ao P2, que, como veremos, manteve diversos desvios de ordem ortográfica e gramatical – e mesmo de digitação –, mas foi reescrito, na tentativa de se aproximar mais da prototipicidade do gênero.

Exemplo 27:

Imagem 16 – Amostra do *corpus* 2: PF2 A2/A24.



Podemos perceber que os alunos buscaram se aproximar mais da estrutura do gênero. Para isso, desenvolveram uma sequência descritiva (e narrativa) que trouxe o assunto abordado pelo filme; informações técnicas, como o nome dos diretores e dos atores; e uma espécie de sinopse do enredo. As informações a respeito da doença permaneceram, mas, diferentemente do que ocorreu na PI2, não são o foco do texto, ocupando apenas um dos quatro parágrafos desenvolvidos.

Comparando os dois quadros 2 e 3, é possível afirmar que houve uma melhora nas produções dos alunos, no que diz respeito ao gênero. No entanto, acreditamos que, por não ter sido o ponto principal de nossas atividades, muito ainda havia a ser trabalhado entre as produções iniciais e finais.

Com relação à adequação da linguagem nos *corpora*, podemos perceber, pelos quadros 2 e 3, que todos os textos tiveram uma apresentação satisfatória desse aspecto. Consideramos, nesse ponto, a adequação ao público pretendido no que diz respeito à maneira de apresentar e avaliar o produto, as escolhas lexicais e o tom

dado ao texto. Interpretamos esse critério como pertinente a todo e qualquer ato de fala, para que ele possa atingir sua finalidade. Sobre isso, acreditamos que as atividades do *Módulo 1* (reproduzidas a seguir) contribuíram de forma muito positiva nas produções dos alunos¹²².

Exemplo 28:

Quando produzimos um texto, devemos ter em mente quem queremos atingir. Para tanto, nos perguntamos sobre a idade, os interesses, o estilo de vida, a tribo a que o nosso público pertence. Dessa forma, podemos escolher melhor tanto o assunto que abordaremos como a forma que falaremos sobre ele. Tudo que escolhemos para nosso texto tem como objetivo atingir, chamar a atenção desse público que definimos.

- a. Que tipo de público mais se interessaria pelo texto lido?
- b. A linguagem utilizada é coerente com o público-alvo? Por quê?
- c. Há alguma tentativa de atrair um público diferente daquele que normalmente leria textos sobre filmes de super-heróis? Se sim, identifique--a.
- d. No trecho abaixo, há uma frase em destaque. Que efeito de sentido ela traz para o texto?

*“[...] Muita gente vai diminuir algumas questões do filme e, como dito lá no começo, tratá-lo apenas como um filme de super-herói. **Mas não se engane!** Não é coincidência que o primeiro filme de super-heroína dirigido por uma mulher ser também o primeiro a oferecer uma protagonista que não seja mero símbolo sexual. Há uma clara preocupação na mensagem que está sendo transmitida. E, melhor, tal transmissão é bem sucedida.”*

- e. Você acha que a escolha dessa construção textual, ou seja, dessa forma de dizer as coisas, teve relação com as intenções do autor no que diz respeito ao público-alvo? Justifique-se.

(TD2. Elaborado pela autora)

¹²² O critério “linguagem” se refere à adequação mínima ao público pretendido. Definiu-se, na proposta, como público-alvo, alunos das outras turmas. Por esse motivo, a linguagem coloquial foi considerada como adequada. Não consideramos, aqui, os desvios de ordem linguística como parte do critério, embora saibamos que um discurso que apresente desvios da norma tende a ser desacreditado. Em momento paralelo, outro critério foi discutido com os alunos: “adequações à norma”. Optamos por proceder dessa forma devido à escassez do tempo e da necessidade de manter o foco do trabalho em apenas um fenômeno linguístico.

A questão acima, do TD2, ilustra claramente o que está sendo dito, principalmente os itens (d) e (e). Neles, os alunos são convidados a observar um trecho do texto original que poderia ter passado despercebido se tivéssemos nos limitado a indagar a respeito da linguagem de forma geral.

Com relação às normas gramaticais, entendemos que devem ser observadas e comentadas com o objetivo de que o aluno consiga transitar tranquilamente pelas possibilidades da língua. Além disso, compreendemos que a adequação às normas contribui para que o texto tenha credibilidade e seja aceito pelo interlocutor. No entanto, não seria possível abordar todos os aspectos gramaticais que surgiram como demanda nas produções dos alunos, de forma que anexamos anotações às produções iniciais e reforçamos essa questão durante a revisão final. Infelizmente, isso não garantiu que os alunos realizassem as alterações no texto final, o que nos leva a crer que essa estratégia pedagógica deve ser repensada.

Um último aspecto que gostaríamos de abordar – antes de iniciar a apresentação dos dados relativos à modalização adverbial – tem a ver diretamente com a escrita final do texto para publicação. Algumas produções apresentaram desvios relativos à norma padrão apenas na produção final, quando precisaram utilizar um programa de edição de textos no computador¹²³, o que nos leva a crer que os desvios estão relacionados à falta de familiaridade com a ferramenta utilizada.

Algumas observações relativas à reescrita dos textos serão feitas ao longo da análise, nos momentos oportunos. Agora, passaremos à apresentação dos dados obtidos a respeito da modalização adverbial.

5.2.1 Reconhecimento e classificação dos advérbios (e locuções adverbiais) modalizadores nos exemplares dos *corpora* 1 e 2

Após observarmos os aspectos referentes ao gênero, fizemos uma nova leitura dos *corpora*, destacando *grosso modo* os advérbios e locuções adverbiais, conforme previsto na Metodologia. Seguimos, então, para a análise, caso a caso, com o intuito de identificar os itens lexicais que, segundo Neves (2011, p. 236), afetavam

¹²³ Os programas de edição de textos, no computador, fornecem uma ferramenta de autocorreção que, de uma forma geral, é de uso intuitivo. No entanto, se o usuário não conhece as particularidades do programa ou se não tem familiaridade com o uso do computador, a linguagem utilizada por essa ferramenta (por exemplo, os grifos em palavras digitadas de forma errada) pode se mostrar obscura e ineficaz.

o significado do elemento sobre o qual incidiam, em especial aqueles que incidiam sobre a asserção, modalizando seu conteúdo.

Desta feita, partimos para o próximo passo da análise: categorizar os itens identificados, segundo a nomenclatura estabelecida por Neves (2011), fazendo uso das siglas apresentadas na Metodologia.

Para que fosse possível realizarmos essa etapa, foi necessário que avaliássemos caso a caso, observando o contexto e recorrendo ao referencial teórico, uma vez que, em consonância com o que afirma Neves (2011), Castilho & Castilho (2002, p. 212-213) nos dizem que

Um dos maiores problemas levantados pelo advérbio é o do tipo particular de significação que eles desencadeiam no enunciado. É muito árduo captar o sentido exato (ou os sentidos) que o falante quis passar ao se valer de um advérbio.”

Somado a isso, comprovamos algo que já sabíamos há muito: apenas o contexto pode nos oferecer subsídio para a tarefa à qual nos propomos. A mesma palavra pode assumir funções diversas a depender de como e de onde está sendo utilizada. Um dos itens que mais nos chamou atenção nesse sentido foi o **mesmo**. Destacamos, aqui algumas de suas ocorrências mais representativas:¹²⁴

Exemplo 32:

“Depois de conhecer Aurora ao decorrer dos anos, uma menina doce e amável, ela se arrepende da maldição, no entanto, *nem mesmo* ela pode revogá-la.” (*corpus 1 – PI7 A7/A9*)

Exemplo 33:

“O diretor Andy Muschietti, também responsável pela direção de *Mama*, consegue cautelosamente envolver um enredo que mistura o horror, drama e até **mesmo** comédia, elevando a adaptação á um nível mais grandioso.” (*corpus 2 – PF10 A12/A13*)

¹²⁴ Todos os exemplos retirados das produções dos alunos foram citados exatamente como se encontram no original.

Exemplo 34:

“O filme é bem divertido e animado, o jeito como os personagens são retratados, *bem* como em uma HQ **mesmo** <AMEAi>, é muito divertido de se assistir, o filme tem uma temática de videogame antigo oque traz um ar retro para o filme, que também contribui para o estilo do filme.” (*corpus 2 – PI5 A5/A11*)

No exemplo 32, o item faz parte do sintagma *nem mesmo* e incide sobre o sintagma nominal "ela", deixando implícito que, dentre todas as pessoas que teriam poder para revogar a maldição, ela seria a única, no entanto, ela não pode. Isso fica mais claro se parafrasearmos, dizendo "sequer ela pode revogá-la". Dessa forma, fica evidente que essa locução adverbial coloca como foco a mensagem à qual se refere. Situação similar pode ser observada no exemplo 33, no qual o item ocorre no sintagma *até mesmo* e opera sobre um sintagma nominal, focalizando-o. No entanto, enquanto no exemplo 32 temos um advérbio de exclusão, no exemplo 33 temos um de inclusão.

Neves (2011, pág. 240-241) nos diz que os advérbios de exclusão e de inclusão não operam sobre o valor de verdade da oração e servem à função focalizadora. Para Castilho (2016), os advérbios focalizadores “implicam uma comparação com algum modelo ou parâmetro nem sempre verbalizado, porém recuperável no co(n)texto” (pág. 572), o que corrobora nossa categorização.

No exemplo 34, **mesmo** incide sobre a asserção, como que confirmando a sua verdade. Podemos dizer que ele marca a adesão do falante à verdade da proposição, representando uma necessidade epistêmica. Uma possibilidade de paráfrase para o contexto é "eu sei que é como em uma HQ" ou "é certo que é como em uma HQ". Esse valor asseverativo de **mesmo** é acentuado pelo focalizador *bem*. Nesse caso, o falante compreende a proposição como uma verdade irrefutável, implicando classificar esse advérbio como modalizador epistêmico afirmativo com acepção de irrefutabilidade, segundo a nomenclatura proposta por Neves (2011).

Destacamos, também, duas ocorrências do item **talvez**:

Exemplo 35:

“A segunda parte do filme começa com ela dentro de uma sala de cinema, emocionada assistindo um filme, **talvez** <AMER-> do diretor em questão.

Após o filme, ao sair ela encontra um velho amigo, que lhe conta rapidamente os últimos acontecimentos enquanto esteve fora da Coreia.” (*corpus 1 – PI3 A3*)

Exemplo 36:

“Mesmo sabendo que ele não é como os grandes filmes que deixam as salas de cinema lotadas e alcançam sucesso de bilheteria, como na maioria das produções americanas, o filme não pareceu ser interessante. **Talvez** **<AMER+>** por conta de ser um filme em um estilo que poucos conhecem e assistem.” (*corpus 1 – PI3 A3*)

No exemplo 35, temos o advérbio **talvez** indicando uma possibilidade epistêmica. O falante acredita que o filme ao qual a personagem assiste é do diretor em questão, mas não pode confirmar essa informação, então opta por atenuar a proposição por meio do advérbio **talvez**. Nesse caso, o advérbio incide sobre a asserção e pode ser parafraseado por “é possível que seja do diretor em questão”, ou seja, com o uso do subjuntivo. Dessa forma, dentro do *continuun* da possibilidade, marca um menor grau de certeza, conforme Neves (2011).

Essa construção com o subjuntivo é típica quando utilizado o advérbio **talvez**, no entanto, ele pode aparecer em construções com o indicativo (NEVES, 2011, pág. 248), o que o situa num ponto de menor grau de dúvida. É o que ocorre no exemplo 36, o qual pode ser parafraseado como “acho que porque é um filme em um estilo que poucos conhecem e assistem”. Desta feita, afirmamos que em 35 o advérbio se categoriza como modalizador epistêmico relativo indicando menor grau de certeza e, em 36, como modalizador epistêmico relativo indicando menor grau de dúvida.

Outro item que chamou nossa atenção foi o **sim**, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Exemplo 37:

“Scott Pilgrim é um ótimo filme que na nossa opinião *deveria* **sim** **<AMDeo>** ter uma continuação.” (*corpus 2 – PF5 A5/A11*)

Exemplo 38:

“Incluindo o fato de que o filme não teve nenhum envolvimento com o escritor da obra original, Stephen King, e **sim <AMEAi>** criado *apenas* pela admirável interpretação de Muschietti, com sua delicadeza de fazer cada cena essencial para a trama.” (*corpus 2 – PF10 A12/A13*)

Nos exemplos 37 e 38, o advérbio opera sobre o valor de verdade da asserção, indicando uma necessidade epistêmica. Por meio dele, o falante marca a irrefutabilidade do que afirma, aderindo totalmente à proposição. Em 38, a asseveração é acentuada pelo advérbio focalizador (indicativo de inclusão por exclusividade) *apenas*; e pode ser parafraseada por “sei que foi criado pela admirável interpretação de Muschietti” ou, ainda, por “tenho certeza de que foi criado pela admirável interpretação de Muschietti”. Desta forma, em 33, temos um advérbio modalizador deôntico, em 34, um advérbio modalizador epistêmico afirmativo com aceção de irrefutabilidade.

Agora, observemos, nos exemplos abaixo, as ocorrências do item **claro**:

Exemplo 39:

“Todos nós já nos encantamos pelo menos uma vez com os filmes e as obras da Disney, com sua maneira de inovar e nos prender dentro de seus diversos mundos e **(é) claro <AMEAe>** *que* com Malévola não poderia ser diferente.” (*corpus 1 – P17 A7/A9*)

Exemplo 40:

“Confusões hilariantes, a iminente partida para Nova Zelândia e **claro <AMEAnf>**, a namorada brega de Robbie, deixa Georgia no maior estado de loucura juvenil.” (*corpus 1 – P15 A23/A26*)

Segundo Neves (2011), **claro** é um exemplo de adjetivo gramaticalizado como advérbio. Nos exemplos 39 e 40, ele aparece como advérbio modalizador epistêmico afirmativo, pois incide sobre o valor de verdade da proposição, expressando uma avaliação que passa pela crença do falante. Em 35, tem seu valor modalizador acentuado pela focalização obtida por meio de clivagem, com o uso de

é... *que*; e assume acepção de evidência, o que pode ser comprovado pela paráfrase “e evidentemente com Malévola não poderia ser diferente”. Em 36, no entanto, a paráfrase “a iminente partida para Nova Zelândia e evidentemente, a namorada brega de Robbie” não parece corresponder bem ao sentido que **claro** assume no contexto, estando mais próximo de uma acepção de naturalidade dos fatos.

Da mesma forma, o comportamento do item **realmente** mostrou-se múltiplo, transitando entre acepções de AMEA.

Exemplo 41:

“O que **realmente** <AMEAsc> nos chama atenção, é o fato da perspectiva do filme se passar pelos olhos de Malévola, revelando um novo ponto de vista para história, além de nos surpreender com um final diferente dos tradicionais contos de fadas e nos transmitir uma bela mensagem: O amor pode vir dos lugares mais inusitados.” (*corpus 2* – PF7 A7/A9)

Exemplo 42:

“A estética do filme em si é um deleite para os olhos, que mistura o belo e o misterioso, nada muito exagerado, mas efetivo em causar certo desconforto. Todavia não podemos dizer a mesma coisa sobre o roteiro de Justin Hayte, mesmo com entrelaçamento **realmente** <AMEAvf> perceptível entre alguns dos clássicos do terror, se torna obvio e até cansativo, com fatídicas voltas e pontas tentando despistar o espectador da verdade.” (*corpus 2* – PF6 A6/A17)

No exemplo 41, o advérbio incide sobre a asserção indicando a certeza do falante sobre o que está sendo anunciado. Pode ser parafraseado por “O que sem dúvida nos chama atenção...”, indicando, assim, uma acepção de simples crença ou certeza do falante. Já no exemplo 42, o advérbio incide sobre um sintagma nominal, o que nos fez crer, inicialmente, tratar-se de um advérbio focalizador. Buscando em Castilho & Castilho (2002), encontramos a possibilidade de o advérbio atuar na criação de sentido assumindo valor paragógico (ou agregado). Os autores dizem que, “quando o advérbio tem simultaneamente dois escopos e assume duas direções de modificação no interior da sentença, ele produz mais de um efeito de sentido, pela agregação de um segundo valor ao valor prototípico.” (pág. 215). Em 38, **realmente**

marca a asseveração indicando uma acepção de verdade dos fatos e, também, marca a focalização da mensagem seguinte, intensificando o seu valor.

Destacamos, ainda, três casos que consideramos instigantes e de difícil categorização:

Exemplo 43:

“O seu cuidado com os efeitos especiais em Malévola é seguramente notável e **absolutamente** <AMEAi> incrível.” (*corpus 2 – PF7 A7/A9*)

Exemplo 44:

“A música que intitula o Cd além de uma ótima harmonia entre voz e instrumental relata **exatamente** o objetivo do álbum, a canção traz uma visão do que o mundo está se tornando cada vez mais frio e as pessoas perdendo seus valores, além dessa canção também podemos citar “Sou diferente” com participação de Paulo César Baruk, “Parti” entre outras.” (*corpus 2 – PF11 A14/A25*)

O exemplo 43 traz outro caso de advérbio que assume valor paragógico na criação dos sentidos. Nele, **absolutamente** posiciona-se entre o operador verbal e o predicativo do sujeito, tomando por escopo o adjetivo – asseverando-o – e trazendo a informação de que o cuidado com os efeitos especiais em Malévola é muito incrível. Dessa forma, o advérbio se categoriza como modalizador epistêmico asseverativo com acepção de irrefutabilidade.

O exemplo 44 traz o advérbio **exatamente**, previsto por Neves (2011) e por Castilho (2016) dentre as possibilidades de advérbio asseverativo. No entanto, a paráfrase “Eu sei que a música que intitula o Cd relata o objetivo do álbum”, não parece corresponder ao sentido assumido pelo item no cotexto. Podemos perceber que o advérbio se posiciona posiciona-se entre o operador verbal e o complemento, construindo o sentido de que é precisamente o objetivo do álbum que é relatado pela música que intitula do Cd. De modo que o advérbio pode ser categorizado como de modo, incidindo sobre o verbo, e focalizador (de verificação), incidindo sobre o complemento.

Além do exposto, devemos levar em consideração a subjetividade inerente ao ato de modalizar uma asserção, o que torna o processo de categorização ainda mais delicado e lento. Segundo Palmer (1986, p. 16),

Modalidade na linguagem, especialmente quando marcada gramaticalmente, parece ser essencialmente subjetiva; isso já foi mostrado na discussão de atos de fala em referência à "opinião ou atitude" do falante. [...] A modalidade na linguagem preocupa-se, então, com as características subjetivas do enunciado, e pode-se argumentar ainda que a subjetividade é um critério essencial para a modalidade. A modalidade poderia, por assim dizer, ser definida como a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjetivas) dos falantes.¹²⁵

Dada a variação possível nas categorizações de itens que, normalmente, atuam como advérbios, exemplificada largamente com cotextos selecionados dos *corpora* 1 e 2; e dada a subjetividade que caracteriza a modalização, assumimos como critério de análise o aspecto semântico e recorreremos a um referencial teórico de apoio, além do que foi exposto no capítulo sobre modalização adverbial. Assim, concluída a etapa de reconhecimento e categorização, chegamos aos dados relativos à frequência e à distribuição dos advérbios modalizadores nos *corpora* 1 e 2, bem como aos dados referentes à evolução quantitativa do uso de advérbios modalizadores do *corpus* 1 para o *corpus* 2.

5.2.2 Análise quantitativa dos advérbios (locuções adverbiais) modalizadores nos *corpora* 1 e 2

Vejamos, agora, os dados quantitativos, por categoria:

5.2.2.1 Advérbios modalizadores epistêmicos <AME>

Podemos observar, no quadro abaixo, os advérbios categorizados como modalizadores epistêmicos no *corpus* 1, devidamente subcategorizados¹²⁶:

Quadro 4 – Levantamento de advérbios modalizadores epistêmicos encontrados no *corpus* 1.

SUBCATEGORIAS	ADVÉRBIOS
AMEAi	definitivamente, mesmo, sim
AMEAe	claro

¹²⁵ Modality in language, especially when marked grammatically, seems to be essentially subjective; this has already been shown in the discussion of speech acts in reference to the speaker's 'opinion or attitude'. [...] Modality in language is, then, concerned with subjective characteristics of an utterance, and it could even be further argued that subjectivity is an essential criterion for modality. Modality could, that is to say, be defined as the grammaticalization of speakers' (subjective) attitudes and opinions. (Tradução de nossa responsabilidade).

¹²⁶ Lembramos que as siglas aqui utilizadas estão devidamente detalhadas no capítulo de Metodologia.

AMEAvf	de fato
AMEAnf	claro
AMEAsc	certamente / com certeza
AMEN	-
AMER+	provavelmente, talvez
AMER-	talvez

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 4, observamos os advérbios modalizadores que faziam parte do repertório inicial dos alunos, antes de aplicarmos a proposta de intervenção. Podemos perceber, por meio dele, que há pouca diversidade lexical, mas há grande variedade semântica. As escolhas modalizadoras contemplam quase todas as subcategorias de modalização epistêmica previstas por Neves (2011), excetuando-se somente a modalização epistêmica negativa. Há uma acentuada diversidade semântica nas subcategorias de advérbios modalizadores epistêmicos afirmativos, com maior marcação na subcategoria que indica aceitação de irrefutabilidade.

Essa informação nos mostra uma tendência natural dos alunos de construir suas afirmações e avaliações demonstrando um alto grau de certeza. Não podemos esquecer que estamos tratando da modalização como um fenômeno linguístico que pode contribuir para a construção do gênero resenha crítica, dessa forma, essa tendência a reforçar a validade do que se enuncia, marcando uma alta adesão por parte do falante, aponta para uma concepção do gênero como local de registro de uma opinião tomada como verdadeira.

Ao mesmo tempo, podemos observar que há variação semântica também no *continuum* da possibilidade. Em menor escala, os alunos mostraram uma construção espontânea de enunciados relativizados. No entanto, mesmo nesses casos, houve mais marcações de modalização epistêmica relativa com maior grau de certeza, o que pode ser um indicativo de que, mesmo quando se resguardando a respeito da verdade do enunciado, relativizando sua adesão, o falante em questão se posiciona em um local deste *continuum* que o aproxima mais da certeza do que da incerteza.

Além disso, o quadro 4 também nos mostra que (i) o mesmo item lexical foi utilizado com acepções distintas de asseveração e indicando diferentes locais do *continuum* de possibilidade, a saber: o advérbio **claro** indicando aceitação de evidência

e de natureza dos fatos e o advérbio **talvez** indicando diferentes graus de certeza na relativização da proposição; (ii) variações do mesmo item lexical foram utilizadas com a mesma acepção – **certamente** e **com certeza** –; e (iii) não houve nenhuma marcação da categoria modalização epistêmica negativa.

Agora, apresentamos os dados relativos ao *corpus* 2.

Quadro 5 – Levantamento de advérbios modalizadores epistêmicos encontrados no *corpus* 2.

SUBCATEGORIAS	ADVÉRBIOS
AMEAi	sem dúvida nenhuma / sem sombra de dúvidas / sem dúvida alguma, absolutamente, sim
AMEAe	Claramente
AMEAvf	realmente, de fato
AMEAnf	obviamente, logicamente
AMEAsc	certamente, seguramente, realmente
AMEN	-
AMER+	provavelmente, talvez
AMER-	Talvez

Fonte: Elaborado pela autora.

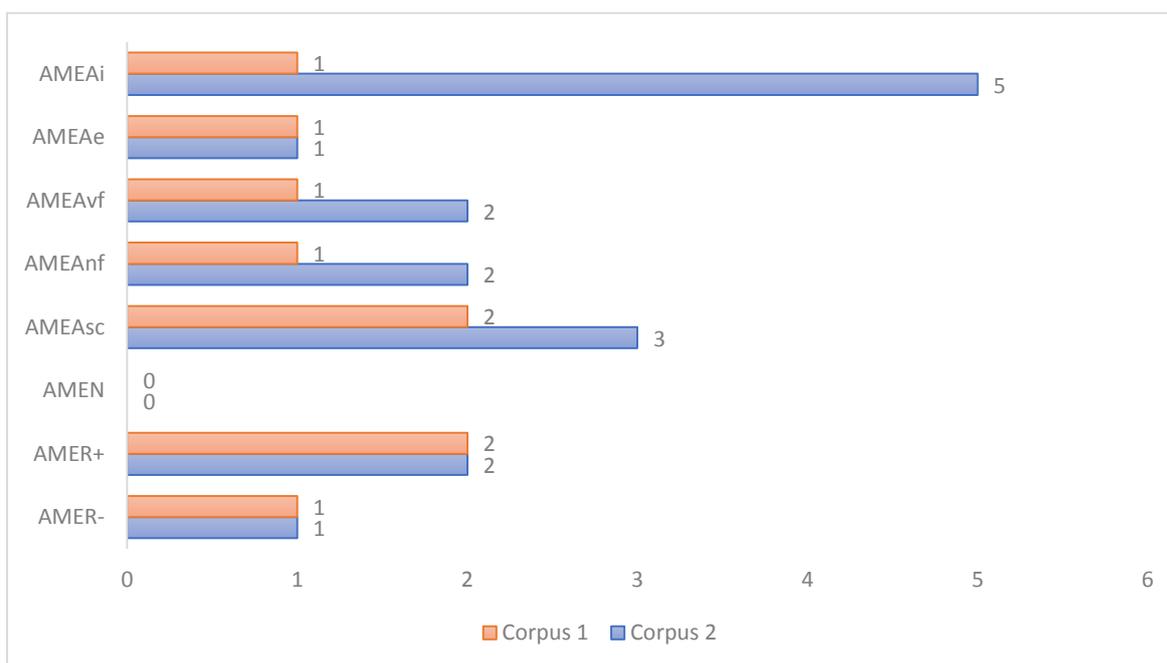
Após a aplicação das atividades, os alunos reduziram o espectro lexical, no entanto ampliaram a variedade semântica dos itens selecionados, como podemos observar no quadro 5. Alguns itens evidenciam a influência das atividades sobre a alteração nas escolhas lexicais, como as variações **sem dúvida nenhuma**, **sem sombra de dúvidas** e **sem dúvida alguma**, que foram apresentadas aos alunos por meio dos TDs 4 e 5, voltados para o fenômeno linguístico. Esses itens surgiram no *corpus* 2 indicando irrefutabilidade, assim como **absolutamente**; substituindo os advérbios **definitivamente** e **mesmo**. O advérbio **sim**, por outro lado, permaneceu dentre as escolhas realizadas pelos alunos.

Também observamos que o item **claro**, plurissignificativo no *corpus* 1, não foi selecionado pelos alunos no *corpus* 2, dando lugar a **claramente**, para indicar acepção de evidência, e **obviamente** e **logicamente**, para indicar acepção de naturalidade dos fatos. Outra alteração significativa ocorreu na acepção de simples

crença ou certeza do falante que, antes, contava com variações do mesmo item lexical e passou a ser representada, também, pelos advérbios **seguramente** e **realmente**.

O gráfico abaixo apresenta um comparativo entre os *corpora* 1 e 2 com relação ao quantitativo de advérbios modalizadores epistêmicos, não consideradas palavras repetidas dentro de uma mesma subcategoria¹²⁷.

Gráfico 7 – Relação entre os *corpora* 1 e 2 da ocorrência de advérbios modalizadores epistêmicos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Do ponto de vista quantitativo, a reescrita das produções após a aplicação das atividades apresentou um aumento significativo na variedade de itens lexicais selecionados pelos alunos para realizar a marcação da modalização epistêmica, principalmente na subcategoria afirmativa com aceção de irrefutabilidade. Além disso, outra mudança importante diz respeito ao não uso da subcategoria negativa.

Retomando as atividades, pudemos perceber que a maioria dos itens de reescrita trazia a marcação da certeza do falante, o que, sem dúvida, refletiu na produção dos alunos.

¹²⁷ Consideramos, no entanto, as variações de um mesmo item como escolhas lexicais distintas, por entendermos que, dentro dos contextos respectivos, uma não poderia ser substituída pela outra sem que fosse necessária uma adaptação do período.

5.2.2.2 Advérbios modalizadores deônticos <AMDeo>

Com relação aos advérbios deônticos, não identificamos nenhuma ocorrência nos *corpora*. Isso confirmou nossa suposição de que o uso dessa categoria não é comum ao gênero resenha crítica (embora possa estar presente em outros gêneros opinativos) sendo mais esperadas as categorias que dizem respeito à crença do falante (epistêmicas), ao âmbito de comprovação da verdade do enunciado (delimitadoras) e à reação do falante em face da proposição (afetivas).

5.2.2.3 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDeI>

No quadro abaixo, podemos observar os advérbios que foram categorizados como delimitadores, devidamente subcategorizados.

Quadro 6 – Levantamento de advérbios modalizadores delimitadores encontrados no *corpus* 1.

SUBCATEGORIAS	ADVÉRBIOS
AMDeIPF	-
AMDeIDC	geograficamente
AMDeIG	quase, geralmente, na maioria (de)
AMDeIR	principalmente, de início / no início, pelo menos, pelo menos uma vez, por uma fatalidade, da atualidade, atualmente, hoje, a partir de um momento, simplesmente, anteriormente, basicamente, praticamente, nas horas seguintes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar pelo quadro 6, a categoria de advérbios modalizadores delimitadores foi a que mais apresentou variedade de itens lexicais, tendo 18 itens não repetidos no *corpus* 1 (incluindo as variações do mesmo item). Isso aponta para uma tendência natural e espontânea de os alunos buscarem situar ou delimitar o âmbito de verdade da proposição, assegurando assim menor chance de hipóteses contrárias ao que se afirma, por parte do leitor.

Além da considerável variedade lexical, essa categoria também apresentou boa variedade semântica, tendo quase todas as subcategorias representadas de forma espontânea pelos alunos. A única subcategoria que não teve representação lexical foi a delimitador pela perspectiva do falante.

Um ponto que chamou a atenção foi a concentração de advérbios espontâneos na subcategoria delimitador com restrição, em especial a restrição por meio de advérbios circunstanciais de tempo como **hoje**, **atualmente** e a variação **da atualidade**.

No quadro abaixo, podemos verificar que itens lexicais permaneceram na escolha dos alunos e que itens surgiram, após a aplicação das atividades.

Quadro 7 – Levantamento de advérbios modalizadores delimitadores encontrados no *corpus 2*.

SUBCATEGORIAS	ADVÉRBIOS
AMDeIPF	particularmente, pessoalmente
AMDeIDC	na parte artística, geograficamente
AMDeIG	mais ou menos, quase, geralmente, (n)a maioria (de)
AMDeIR	principalmente, inicialmente / de início / no início, pelo menos, basicamente, atualmente, simplesmente, anteriormente, nas horas seguintes

Fonte: Elaborado pela autora.

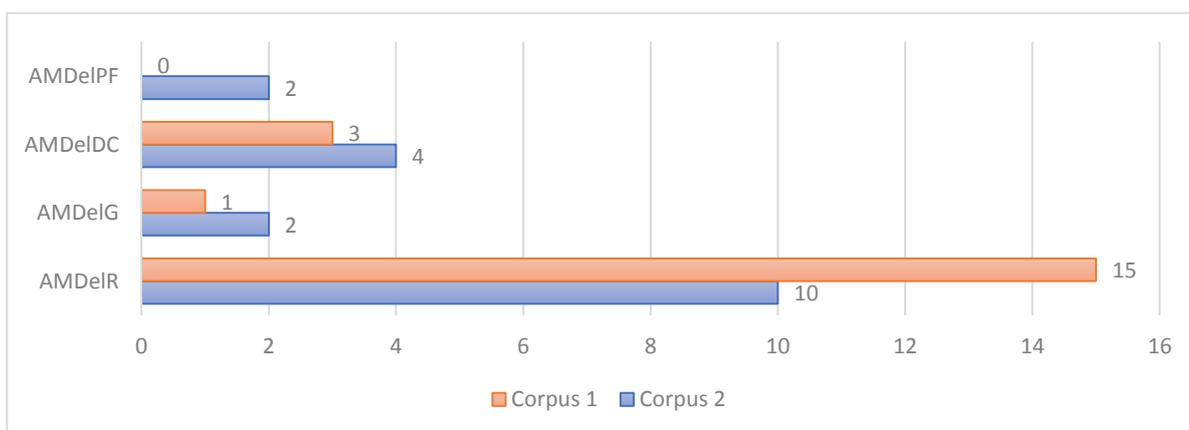
O ponto que chama a atenção em um primeiro momento, no quadro 7, é o preenchimento da subcategoria delimitador pela perspectiva do falante com dois itens distintos: **particularmente** e **pessoalmente**. Além disso, os alunos passaram a utilizar todas as subcategorias de delimitador, embora a delimitador com restrição permanecesse destacada das demais pela quantidade de itens.

Ainda sobre essa subcategoria, podemos perceber que o movimento realizado por ela foi o inverso das demais. Enquanto as outras ganharam mais representatividade, esta perdeu itens. Ela tinha apresentado, no *corpus 1*, 14 itens distintos (incluindo as variações) e passou para 10 itens distintos no *corpus 2*.

Isso pode apontar para um amadurecimento dos alunos sobre a noção de produção de um texto opinativo. Inicialmente, eles marcaram as proposições com uma

variedade de itens considerável no intuito de delimitar o âmbito de verdade do que estavam dizendo, fazendo uso quase que exclusivo de delimitadores com restrição. Após a aplicação das atividades, tiveram seu repertório ampliado e, também, a noção de que existem outras formas possíveis e válidas de circunscrever o âmbito de verdade da proposição, sem necessariamente precisar restringir.

Gráfico 8 – Relação entre os *corpora* 1 e 2 da ocorrência de advérbios modalizadores delimitadores.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o gráfico 8, podemos perceber que o movimento mais marcante foi o da redistribuição dos itens lexicais selecionados entre as subcategorias. Após a aplicação das atividades, os alunos ampliaram as formas de modalizar as proposições delimitando o âmbito de verdade dela. Dessa forma, o uso dos modalizadores delimitadores se apresenta de forma mais equilibrada no *corpus* 1 do que no *corpus* 2.

5.2.2.4 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>

Por último, observemos os advérbios que exerceram função de modalizadores afetivos, nos quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Levantamento de advérbios modalizadores afetivos encontrados no *corpus* 1.

SUBCATEGORIAS

ADVÉRBIOS

AMAS

-

AMAI	sinceramente
-------------	--------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Levantamento de advérbios modalizadores afetivos encontrados no corpus 2.

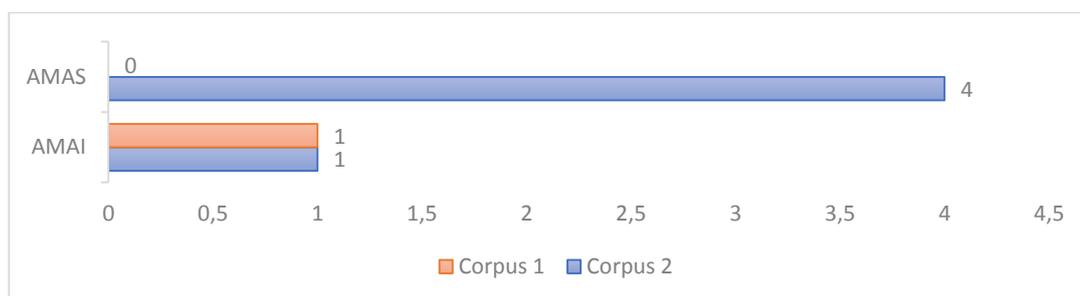
SUBCATEGORIAS	ADVÉRBIOS
AMAS	curiosamente, infelizmente, felizmente, lamentavelmente
AMAI	honestamente

Fonte: Elaborado pela autora.

No *corpus 1*, apenas o item ***sinceramente*** foi selecionado para manifestar a disposição de espírito do falante em relação à asserção. Esse advérbio foi categorizado como modalizador afetivo interpessoal, o que significa dizer que ele ressalta os sentimentos do locutor diante do interlocutor em face do que está sendo dito. O uso exclusivo do modalizador afetivo interpessoal pode apontar para uma tendência de os alunos, espontaneamente, priorizarem o aspecto persuasivo do gênero, apelando para a relação dialógica com o leitor, por meio da noção de verdade X mentira.

Após a aplicação das atividades, os alunos se apropriaram de novos itens lexicais e transitaram entre as subcategorias dos modalizadores afetivos. Dessa forma, passaram a marcar não apenas os sentimentos diante do interlocutor em face da proposição, mas também os sentimentos em face da proposição por si. Percebemos, com esse movimento, que as atividades proporcionaram não apenas a ampliação do vocabulário dos alunos, mas, principalmente, o amadurecimento do uso dos modalizadores como ferramenta para atingir a finalidade do gênero, uma vez que, *grosso modo*, passaram a utilizar subcategorias que, espontaneamente, não utilizavam.

Gráfico 9 – Relação entre os *corpora* 1 e 2 da ocorrência de advérbios modalizadores afetivos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do gráfico 9, podemos visualizar de forma mais clara o movimento efetuado do *corpus* 1 para o *corpus* 2 referente à ocorrência de modalizadores afetivos.

Os dados apresentados acima dizem respeito à ocorrência de itens não repetidos – incluindo variações do mesmo item – somando-se todas as produções no *corpus* 1 em comparação ao *corpus* 2. Por meio deles, podemos verificar que advérbios já faziam parte do repertório dos alunos, que advérbios foram incorporados após a aplicação das atividades; da mesma forma, que categorias de modalização já faziam parte da fala dos alunos e que categorias foram incorporadas ou incrementadas após a nossa intervenção pedagógica.

No próximo capítulo, partimos para a última etapa de nossa análise: verificar em que medida a proposta de intervenção colaborou para que os alunos tomassem consciência do papel social da gramática, por meio do uso de advérbios modalizadores. Para isso, comparamos o *corpus* 1 ao *corpus* 2 orientados pelos seguintes critérios:

- quais advérbios modalizadores foram utilizados pelos alunos no *corpus* 1?
- quais advérbios modalizadores surgiram após a aplicação das atividades? Quais se mantiveram?
- que trechos foram reescritos a fim de que incorporassem a modalização adverbial como estratégia persuasiva no gênero resenha?
- o uso dos advérbios modalizadores está adequado aos contextos?

Os critérios 1 e 2 foram respondidos neste tópico de forma geral, apresentando esses dados quantitativamente. No próximo capítulo, abordamos todos

os itens adverbiais utilizados pelos alunos (mesmo os repetidos), discutindo, caso a caso, as ocorrências de modalização adverbial nos *corpora*. Essa abordagem nos possibilitou responder, também, aos critérios 3 e 4.

6 O QUE A EXPERIÊNCIA TROUXE AOS ALUNOS

Com este trabalho, como explicitado na Introdução, pretendíamos desenvolver e aplicar uma sequência de atividades com gramática contextualizada, inspirada na modularidade da SD (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), para, a partir da produção do gênero resenha crítica, contribuir na qualidade e na produtividade do ensino de modalização adverbial. Com isso, desejávamos suscitar nos alunos a consciência da função social da gramática e dos fenômenos gramaticais, como recursos válidos na construção de sentidos dentro de um gênero textual.

Pretendíamos, também, avaliar, por meio da comparação entre as produções finais e iniciais, se as atividades construídas proporcionaram melhor compreensão do uso da modalização e, conseqüentemente, da gramática como instrumento e não como finalidade das aulas. Neste capítulo, daremos lugar à análise comparativa entre os *corpora* 1 e 2 com a finalidade de averiguar se esses objetivos foram alcançados.

Realizamos a análise contemplando as produções dos alunos em três momentos: inicialmente, demos atenção aos trechos que foram reescritos ou acrescentados no *corpus* 2, passando a apresentar advérbios modalizadores; em seguida, tratamos das ocorrências de advérbio modalizador do *corpus* 1 que permaneceram no *corpus* 2; por fim, abordamos os trechos que apresentavam advérbios modalizadores no *corpus* 1 e que foram retirados totalmente no *corpus* 2. Em cada momento, nos detivemos em uma categoria por vez.

Relembramos, aqui, que não houve representação da categoria de advérbios modalizadores epistêmicos negativos nos *corpora* 1 e 2, como visto no capítulo anterior. Além disso, a categoria de advérbios modalizadores deônticos só teve representação no *corpus* 2, de forma que será contemplada apenas no tópico 6.1.

6.1 TRECHOS QUE PASSARAM A APRESENTAR ADVÉRBIOS MODALIZADORES NO CORPUS

Começamos, então, nossa análise pelos trechos que inicialmente não estavam modalizados adverbialmente e passaram a estar na versão final das produções. Nesse mesmo tópico, contemplamos também os trechos acrescentados

às produções em suas redações finais, desde que contenham advérbios modalizadores. Trataremos, aqui, de cada uma das categorias que tenham tido alguma representatividade no *corpus 2*.

6.1.1 Advérbios modalizadores <AME>

Dentre as produções dos alunos, aquelas que apresentaram alteração mais significativa, no que diz respeito ao acréscimo de advérbios modalizadores epistêmicos na reescrita após a aplicação das atividades foram as P2 e P7; no entanto, também sofreram alterações nesse aspecto as P1, P3, P4, P5, P6, P11 e P14.

A seguir, observaremos, caso a caso, as produções citadas, iniciando pelos trechos daquelas que apresentaram asseveração afirmativa.

Exemplo 45:

“No filme “Para Sempre Alice” aborda sobre a doença para que as pessoas que não tem muito conhecimento, possam entender e perceber¹²⁸ que não é uma doença para ter pena. É tanto que no filme eles abordam de um modo em que transmite como se estivesse ocorrendo a alguém próximo de você, por causa da emoção que é passada para os telespectadores.” (*corpus 1 – PI2 A2/A24*)

“Dirigido e escrito por Wash Westmoreland e Richard Glatzer o filme “Para Sempre Alice” é envolta da vida de Alice (Julianne Moore) uma renomada professora que aos 40 anos é diagnosticada com Alzheimer precoce. O filme é cheio de momentos emocionantes e situações verdadeiras onde podemos perceber que **certamente** <AMEAsc> não é uma doença para ter pena, tanto que você pode sentir como se fosse alguém próximo de você por causa da emoção que é passada aos telespectadores.” (*corpus 2 – PF 2 A2/A24*)

Na reescrita do cotexto apresentado pelo exemplo 45, os A2/A24 marcam textualmente uma crença que, na primeira versão do texto, estava apenas subentendida. Eles o fazem por meio do advérbio **certamente**, que incide sobre toda a asserção. O trecho sofreu muitas alterações para que melhor atendesse ao gênero e o acréscimo do advérbio aponta para uma maior consciência dos alunos sobre o

¹²⁸ Erro de digitação no original.

uso desse fenômeno para reforçar o valor de verdade da proposição, por mostrar um alto grau de adesão com a verdade do que está sendo dito.

Caso semelhante ocorre nos exemplos 46, 47, 48.

Exemplo 46:

“O que também chama bastante atenção é ele nos mostrar o outro lado da história, não apenas da Aurora, mas também o de Malévola, revelando o que aconteceu antes de ela se tornar vilã. Além de nos surpreender com um final diferente dos tradicionais contos de fadas...” (*corpus 1 – PI7 A7/A9*)

“O que **realmente** <AMEAsc> nos chama a atenção, é o fato da perspectiva do filme se passar pelos olhos de Malévola, revelando um novo ponto de vista para história, além de nos surpreender com um final diferente dos tradicionais contos de fadas...” (*corpus 2 – PF7 A7/A9*)

Exemplo 47:

“Na praia à noite sozinho, é um filme aguardado para os que acompanham o trabalho de Sang-Soo, não só por conta de sua história pessoal transformada no filme, mas também pelo Certo agora, errado antes, um de seus filmes...” (*corpus 1 – PI3 A3*)

“**Seguramente** <AMEAsc>, na praia à noite sozinha, é um curta aguardado para os que acompanham o trabalho de Song-soo, não só por conta de sua história pessoal transformada no filme...” (*corpus 2 – PF3 A3*)

Exemplo 48:

“De fato é um filme incrível, que se destaca nos cuidados com os efeitos especiais, trazendo toda aquela eletrosfera mágica que a Disney nos remete.” (*corpus 1 – PI7 A7/A9*)

O seu cuidado [do diretor] com os efeitos especiais em Malévola é **seguramente** <AMEAsc> notável e **absolutamente** <AMEAi> incrível.” (*corpus 2 – PF7 A7/A9*)

Como podemos perceber no exemplo 46, o cotexto inicial busca ressaltar a verdade da informação veiculada por meio do advérbio intensificador *bastante*. Na

reescrita, os A7/A9 reformulam todo o enunciado e optam por utilizar o advérbio modalizador **realmente** como forma de marcar a sua crença na verdade do que estão enunciando.

Em 47, o A3 não altera o trecho, mas realiza o mesmo movimento observado em 43 e 44, no que diz respeito à marcação de crença sobre a verdade da proposição. Ao acrescentar o advérbio **seguramente** incidindo sobre todo o período, ele se compromete com o leitor, colocando sua própria certeza como garantia de que o que diz é digno de confiança.

No exemplo 48, a mudança é ainda maior pois todo o trecho foi modificado e uma nova informação ganha evidência. Nesse exemplo, a nova informação passa a ser modalizada, como forma de os A7/A9 dizerem para o leitor que o que eles dizem a respeito dos cuidados do diretor com os efeitos especiais pode ser tomado como verdade. Esse exemplo nos mostra que as atividades contribuíram para que houvesse uma internalização do fenômeno da modalização como forma de marcar autoria na resenha crítica.

Isso se mostra mais forte quando percebemos que os alunos fizeram uso de mais de um advérbio modalizador epistêmico afirmativo de forma espontânea – uma vez que não se trata de um advérbio acrescentado a um trecho, mas de todo um cotexto reescrito. O advérbio **seguramente** indica simples crença ou certeza do falante, assim como os utilizados nos cotextos apresentados nos exemplos 45, 46, 47 e 48. Já o advérbio **absolutamente**, como já comentado no capítulo anterior, indica irrefutabilidade.¹²⁹

Também indicando irrefutabilidade, temos as variações **sem dúvida nenhuma**, **sem sombra de dúvidas** e **sem dúvida alguma** apresentadas nos exemplos 49, 50, 51 e 52.

Exemplo 49:

“O filme é bem divertido e animado, o jeito como os personagens são retratados, bem como em uma HQ mesmo, é muito divertido de se assistir,

¹²⁹ Há certa controvérsia com relação a essa categorização. Isso ocorre porque, no contexto que está sendo analisado, talvez essa diferença entre o valor semântico desses dois advérbios diminua. A troca de um pelo outro – “absolutamente notável e seguramente incrível” – pode parecer manter o mesmo sentido original.

o filme tem uma temática de videogame antigo oque traz um ar retro para o filme, que também contribui com o estilo do filme.” (*corpus 1 – PI5 A5/A11*)
 “Mas **sem sombra de dúvidas <AMEAi>** oque chamou mais nossa atenção foi a temática de videogame que o filme tem, como são postos os ex malvados, como se fossem chefões finais das fases dos jogos, como foi a primeira vez que vimos esse tipo de temática sendo posta assim foi o que mais gostamos no filme.” (*corpus 2 – PF5 A5/A11*)

Exemplo 50:

“O Cd “Moderno a Moda Antiga” é o segundo e melhor disco lançado pela cantora Marcela Tais, onde a mesma através de suas canções critica o mundo atual e fala que não se encaixa no mesmo...” (*corpus 1 – PI11 A14/A25*)

“O Cd “Moderno a Moda Antiga” é **sem dúvida alguma <AMEAi>** o segundo e melhor disco lançado pela cantora Marcela Tais, onde a mesma através de suas canções critica o mundo atual e fala que não se encaixa no mesmo...” (*corpus 2 – PF11 A14/A25*)

Exemplo 51:

“Nos últimos anos a Disney vem buscando readaptar seus contos clássicos, e essa ideia ganhou força depois do enorme sucesso de “Alice no país das maravilhas” (2010) de Tim Burton que foi baseado na animação de 1951.” (*corpus 1 – PI7 A7/A9*)

“Nos últimos anos, a Disney vem buscando readaptar seus contos clássicos e **sem dúvida nenhuma <AMEAi>** dessas ideias ganhou força depois do enorme sucesso de “Alice no país das maravilhas “(2010) de Tim Burton que foi baseado na animação de 1951.” (*corpus 2 – PF7 A7/A9*)

Exemplo 52:

“O filme é cheio de momentos emocionantes e situações verdadeiras, o filme segue como exemplo para qualquer um, com ou sem doença todos devemos ter Alice como exemplo de vida e aproveitar o máximo cada momento.” (*corpus 1 PI2 A2/A24*)

“O filme é **obviamente** <AMEAnf> muito bom e **sem dúvida nenhuma** <AMEAi> você deve dar uma chance e assistir, se emocionar juntamente conosco e **logicamente** <AMEAnf> termos Alice como exemplo de vida e aproveitar o máximo cada momento.” (*corpus 2* – PF2 A2/A24)

Em 49, por exemplo, os A5/A11 reescreveram o trecho acrescentando a modalização epistêmica de forma a indicar que irrefutavelmente foi a temática de videogame e o tratamento dado aos ex malvados o que chamou mais a atenção. Nesse exemplo, a mudança é notável, principalmente, porque todo o trecho foi reescrito, mudando inclusive a função dentro do gênero. Inicialmente, o trecho estava apresentando o produto cultural e, quando reescrito e modalizado, passa a avaliá-lo, inclusive de forma a tirar qualquer possibilidade de contestação por parte do leitor.

Em 50, não houve nenhuma outra alteração no trecho, a não ser o acréscimo do advérbio modalizador. Esse exemplo segue explicitamente a orientação dada no enunciado da questão 4 da atividade de revisão – “Selecione dois trechos NÃO modalizados adverbialmente e modalize-os de maneira que o contexto permaneça coerente.” (TD6) – que se refere à produção inicial dos alunos.

O mesmo ocorreu em 51. No entanto, ao acrescentar a locução adverbial ao período, os A7/A9 tornaram a afirmação ambígua e incoerente com o restante do contexto. Vejamos, a escolha da locução **sem dúvida nenhuma** foi adequada à intenção de comunicação, porém – talvez por um acidente na digitação – a redação final do período teve seu significado alterado, de forma mesmo a negar o que estava sendo dito na redação inicial, sem a marca de modalização adverbial. Na primeira versão é afirmado que a readaptação dos contos clássicos foi uma ideia que ganhou força; na segunda versão, o que é dito pode ser (forçosamente) entendido como: (i) nenhuma dessas ideias ganhou força (o que compreendemos como erro de digitação) e (ii) essa ideia, da readaptação, com certeza ganhou força.

No exemplo 52, os A2/A24 alteram toda a construção do período, buscando mostrar ao leitor que o seu enunciado é digno de crédito. Para tanto, eles marcam reiteradamente a asserção com advérbios asseverativos, como se estivessem se antecipando a uma possível dúvida do seu interlocutor. Assim, fazem uso da acepção de irrefutabilidade, mas também de naturalidade dos fatos, com os advérbios **obviamente** e **logicamente**.

Trazemos, ainda, os exemplos 53 e 54.

Exemplo 53:

“e uma das poucas series do diretor paul scheuring que **realmente** <AMEAvf> me interessei ate o fim.” (*corpus 2 – PF1 A1*)

Exemplo 54:

“A estética do filme em si é um deleite para os olhos, que mistura o belo e o misterioso, nada muito exagerado, mas efetivo em causar certo desconforto. Todavia não podemos dizer a mesma coisa sobre o roteiro de Justin Hayte, mesmo com entrelaçamento **realmente** <AMEAvf> perceptível entre alguns dos clássicos do terror, se torna óbvio e até cansativo, com fatídicas voltas e pontas tentando despistar o espectador da verdade.” (*corpus 2 – PF6 A6/A17*)

Nestes o trecho foi totalmente acrescentado à versão final da produção. Dessa forma, indicam a internalização do uso do fenômeno, por não se tratar de uma reescrita.¹³⁰ Além disso, ao selecionar novas informações a respeito do produto cultural e intencionar mostrar para o leitor o quão dignas de confiança elas são, os A1 e A6/A17 mostram terem compreendido não apenas a construção do gênero e o uso do fenômeno linguístico, isoladamente, mas em conjunto.

No que tange ao uso dos advérbios asseverativos relativos, identificamos, durante a comparação entre as produções iniciais e finais, somente uma produção com trecho modalizado apenas na produção final.

Exemplo 55:

“Sem Limites é um bom filme, Bradley Cooper foi muito bem escalado por Neil Burger pra fazer esse papel e Bradley Cooper se supera nesse papel.” (*corpus 1 – PI4 A4*)

“Sem Limites **provavelmente** <AMER+> é o melhor filme que já assisti. Bradley Cooper foi muito bem escalado por Neil Burguer pra fazer esse papel e se supera na atuação.” (*corpus 2 – PF4 A4*)

¹³⁰ A categorização de **realmente**, por se tratar de um dos casos plurissignificativos, foi devidamente realizada no capítulo anterior.

No exemplo 55, a relativização utilizada na versão final, na verdade, ao ser utilizada em conjunto com o adjetivo *melhor* carrega a proposição com uma conotação ainda mais positiva a respeito do produto cultural avaliado. Vejamos: na versão inicial, embora o A4 não modalize a proposição – tornando-a, portanto uma constatação de verdade –, ele adjetiva o produto cultural como *um bom filme*. Dessa forma, ao modificar o trecho, acrescentando o advérbio **provavelmente** e substituindo o adjetivo *bom* por *melhor*, o A4 não apenas eleva qualitativamente o produto cultural, como se isenta da responsabilidade de o adjetivar dessa maneira. Afinal, quando asseverou como constatação de verdade o qualificou como *bom*, o que, provavelmente, não geraria muita controvérsia; já quando o qualificou como *o melhor* – o que poderia gerar questionamentos por parte do leitor –, marcou textualmente uma relativização dessa afirmação, ainda que com alto grau de certeza.

6.1.2 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDel>

Dentre as categorias estabelecidas por Neves (2011), a dos advérbios modalizadores delimitadores foi a mais amplamente utilizada pelos alunos em suas produções, somando as incidências dos *corpora* 1 e 2, como uma forma de mostrar ao leitor que o que está sendo dito é, sim, digno de crédito e que pode ser constatado, desde que observado o âmbito que foi delimitado – fora dele, o falante não assume responsabilidades. Esse uso bastante variado indica que os alunos têm – e aperfeiçoaram com a aplicação das atividades – consciência de que devem ter cuidado com as informações que veiculam e com as verdades que afirmam, buscando direcionar o leitor/ouvinte no que diz respeito à averiguação dessa verdade.

Segundo Neves (2011), essa categoria de advérbios modalizadores sugere principalmente redução de âmbito, seja delimitando a validade do enunciado segundo a perspectiva do falante, seja fixando-a dentro de um domínio do conhecimento. Apesar disso, identificamos poucas ocorrências nas produções dos alunos desses dois tipos de redução ou restrição de âmbito.

A seguir, observaremos os trechos que apresentaram essa categoria de advérbio somente após a aplicação das atividades.

Exemplo 56:

“Para os amantes de filmes indies e para os que se interessaram na história, **na praia à noite sozinho**¹³¹ está em cartaz nos dias 5 à 11 de outubro no cinema do dragão do mar em Fortaleza - Ce.” (*corpus 1 – PI3 A3*)

“Então para os que e interessaram na história e que buscam estilos diferentes, “na praia à noite sozinha” está em cartaz nos dias 5 a 11 de outubro no cinema do Dragão do Mar em Fortaleza-Ce, que **pessoalmente <AMDeIPF>** é um dos melhores locais da região para se ver arte e cultura.” (*corpus 2 – PF3 A3*)

Exemplo 57:

“Apesar da história parecer interessante, o triller deixa bem a desejar, pois não apresenta quase nada da história, é bem confuso.” (*corpus 1 – PI3 A3*)

“**Particularmente <AMDeIPF>** a história me deixou curiosa e me despertou o desejo de assistir, porém essa produção eu indico para as pessoas que entendem os estilos de filmes indies, para quem acompanha os trabalhos do diretor, quem gosta de filmes coreanos e filmes com estilo bem diferente – o que honestamente não é o meu caso – fiquei confusa e perdi o interesse de assistir já na metade do filme...” (*corpus 2 – PF3 A3*)

Exemplo 58:

“Após o gigantesco sucesso com Alice, a Disney resolveu apostar no conto de “A bela adormecida” (1959), trazendo-nos “Malévola”, dirigido por Robert Stromberg e protagonizado pela atriz Angelina Jolie.” (*corpus 1 – PI7 A7/A9*)

“Stromberg estreia nesse filme como diretor, apesar de sempre se destacar **na parte artística <AMDeIDC>** no mundo cinematográfico, já tenho ganhado dois Oscars na categoria Direção de Artes por “Alice no país das maravilhas” e “Avatar”. (*corpus 2 – PF7 A7/A9*)

Nos exemplos 56 e 57, o âmbito de verdade é estabelecido por meio da delimitação da validade do enunciado segundo a perspectiva do falante. Nesses

¹³¹ Grifo do aluno.

exemplos, os advérbios **pessoalmente** e **particularmente** são advérbios do enunciado, incidindo sobre “o cinema Dragão do Mar é um dos melhores locais da região para se ver arte e cultura” e “a história me deixou curiosa e me despertou o desejo de assistir”, respectivamente. No exemplo 56 – apesar da ausência de vírgulas – o advérbio encontra-se no interior do enunciado, mas estabelece um limite de validade para ele todo, afirmando que a verdade do que é dito só pode ser comprovada quando considerada a perspectiva do falante. No exemplo 57, a validade do enunciado pode ser confirmada da mesma forma e o advérbio também incide sobre todo o enunciado, mas, nesse, ele encontra-se à margem do enunciado.

No exemplo 58, por outro lado, encontramos a locução adverbial **na parte artística** incidindo sobre o sintagma verbal para fixar a validade do que se está afirmando em um domínio do conhecimento. Nos três exemplos, a reescrita dos trechos trouxe novas informações para a construção do gênero, além do uso da modalização delimitadora, o que pode indicar que os alunos compreenderam melhor a responsabilidade de dar a opinião sobre o trabalho de outra pessoa, por esse motivo, mostrando ao leitor que, em alguma medida, essa opinião está reservada a uma visão muito pessoal da obra ou a um aspecto típico de determinado domínio do conhecimento, o que não diminui a força persuasiva da resenha.

Neves (2011) também diz que os advérbios delimitadores podem marcar como um limite um todo genérico. Nesse caso, a delimitação pode ser feita com generalização ou com restrição. Nas produções dos alunos, identificamos alguns casos de delimitação com generalização.

Exemplo 59:

“O filme ainda consegue aumentar a significação do seu próprio conto, quebrando um pouco o tipo de roteiro fixo que existe em **quase <AMDeIG>** todas as histórias deste gênero.” (*corpus 2 – PF7 A7/A9*)

No exemplo 59, o trecho não foi reescrito, foi acrescentado à versão final do texto. Nesses casos, temos a confirmação de que as atividades aplicadas colaboraram para a compreensão da modalização adverbial e para a internalização do uso desse fenômeno, uma vez que os advérbios modalizadores passaram a ser utilizados em trechos que sequer passaram pelo processo de revisão. No exemplo em

questão, os A7/A9 tomam o cuidado de generalizar por aproximação a validade do enunciado, dessa forma, mostram ao leitor que *nem todas as histórias são assim, mas a maioria é.*

Nas produções dos alunos, a maior parte dos trechos nos quais identificamos advérbios modalizadores delimitadores configuravam casos de delimitação de um todo genérico com restrição.

Exemplo 60:

“O diretor foi bastante atencioso em cada detalhe da serie, **principalmente** <AMDeIR> com o enredo, querendo transmitir para quem assistir a importância do companheirismo e da amizade.” (corpus 2 – PF1 A1)

Exemplo 61:

“Tanto até que, uma das melhores cenas da série, é quando foi revelado que o metabolismo do Flash era bastante acelerado e ele precisava comer **basicamente** <AMDeIR> tudo o que ele visse.” (corpus 2 – PF12 A15/A16)

No exemplo 60, o A1, ao selecionar a nova informação a respeito do produto cultural, tem o cuidado de restringir o âmbito da verdade por meio do advérbio **principalmente**, deixando claro ao leitor que a afirmação de que *o diretor foi bastante atencioso em cada detalhe da série* pode ser confirmada de forma mais detalhada se o leitor observar o enredo mais atentamente que os outros elementos da série. Com isso, o A1 indica ao leitor que houve bastante cuidado com todos os detalhes, mas que esse cuidado foi maior no que toca ao enredo. Situação semelhante ocorre no exemplo 61. Nele, os A15/A16 restringem o âmbito da validade do enunciado a um todo genérico que, em outras palavras, afirma que *o Flash precisava comer essencialmente tudo o que visse*. Ao fazer isso, os alunos estabelecem com o leitor um compromisso de que, dentro desse aspecto, eles validam a asserção.

Essa delimitação por meio de um todo genérico com restrição se deu de maneira bem marcada pelo uso de advérbios circunstanciais de tempo, delimitando um momento como âmbito de validade da proposição. As ocorrências desse tipo que

surgiram apenas no *corpus* 2 fizeram uso dos advérbios ***inicialmente*** / ***de início*** e ***atualmente***.

Exemplo 62:

“Ela [Malévola] é a fada mais poderosa do reino dos Mors, Onde vivem criaturas mágicas e bondosas.” (*corpus* 1 – PI7 A7/A9)

“Ela [Malévola] é, ***inicialmente*** <AMDeIR>, a fada mais poderosa do reino dos Mors, Onde vivem criaturas mágicas e bondosas.” (*corpus* 2 – PF7 A7/A9)

Exemplo 63

“Entre uma hidroterapia e outra, ele descobre que o tal spa e a tal cura não são tão “normais” quanto pensava-se.” (*corpus* 1 – PI6 A6/A17)

“E por um “infortúnio”, sofre um acidente ao regressar, se vendo obrigado a lá permanecer e entre uma hidroterapia e outra descobre que o tal spa e a tal cura eram mais estranhos do que ele desconfiara ***de início*** <AMDeIR>.” (*corpus* 2 – PF6 A6/A17)

Exemplo 64:

“O longa é inspirado na obra de mesmo título, de Cecelia Ahern (mesma autora de PS: Eu te amo).” (*corpus* 1 – PI14 A22)

“O longa é inspirado na obra de Cecilia Ahern. Tendo ***atualmente*** <AMDeIR> 33 anos, Seus livros já ultrapassaram a marca de seis milhões de vendas e foram traduzidos em mais de 45 línguas.” (*corpus* 2 – PF14 A22)

No exemplo 62, os alunos, na primeira versão, colocam a asserção como uma constatação de que *Malévola é a fada mais poderosa do reino dos Mors*, mas, após a aplicação das atividades, passam a restringir o âmbito de validade dessa afirmação a um momento por meio do advérbio ***inicialmente***. Dessa forma, é dito que Malévola não é a fada mais poderosa do reino dos Mors por toda a história, mas notadamente no início do filme.

No exemplo 63, o trecho passou por uma ampla transformação, com nova seleção de informações. Nele, os A6/A17 têm o cuidado – que não tiveram na versão

inicial – de marcar que o que estão afirmando pode ser validado **no início** da trama. Nesse exemplo, a locução adverbial está modalizando somente a última oração do período, incidindo sobre o sintagma verbal *desconfiara*.

Também trazendo novas informações, consideradas pertinentes ao gênero, o exemplo 64 apresenta a delimitação do âmbito de verdade marcada pelo advérbio circunstancial de tempo **atualmente**.

Os próximos exemplos trazem a delimitação por meio de um todo genérico através da locução adverbial **pelo menos**.

Exemplo 65:

“Um outro ponto positivos, **pelo menos <AMDeIR>** na primeira temporada, foi ele ter uma equipe com ele, não só para ajudar ele a combater os “gatunos” de Central City, mas também para ajudar ele mesmo a entender e usar seus poderes com sabedoria.” (*corpus 2 – PF12 A15/A16*)

Exemplo 66:

“Nós apoiamos muito a dublagem, mas, os primeiros episódios que foi divulgado dublado, a dublagem não ficou muito boa, por isso recomendamos assistir legendado.” (*corpus 1 – PI12 A 21.22*)

Eu apoio muito a dublagem, mas, **pelo menos <AMDeIR>** no primeiro episódio que foi divulgado dublado, a dublagem não ficou muito boa.” (*corpus 2 – PF12 A15/A16*)

No exemplo 65, o trecho foi totalmente acrescentado à produção final e, nele, os A15/A16 fazem uso da locução adverbial **pelo menos** associada ao sintagma nominal *na primeira temporada* para restringir e fixar o ponto de validade da proposição, como se dissessem que não têm certeza quanto às demais temporadas, mas podem confirmar a respeito da primeira. O mesmo processo é encontrado no exemplo 66, no qual os alunos utilizam a locução adverbial associada ao sintagma nominal *no primeiro episódio que foi divulgado dublado*, para dizer que, em outras palavras, se comprometem com a validade dessa informação com relação aos episódios citados, mas não com relação aos demais.

6.1.4 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>

Os advérbios modalizadores afetivos foram os que chamaram mais atenção no surgimento de novos itens após a aplicação das atividades, como pudemos observar no capítulo anterior. Já no que diz respeito à quantidade de trechos não modalizados no *corpus* 1 que passaram a ser modalizados afetivamente no *corpus* 2, os números não foram tão expressivos quanto os de outras categorias, embora tenham tido certa expressividade.

Identificamos trechos assim nas P3, P5, P8, P10 e P13.

Exemplo 67¹³²:

“**Na praia à noite sozinho**¹³³, é um filme aguardado para os que acompanham o trabalho de Sang-Soo, não só por conta de sua história pessoal transformada no filme, mas também pelo **Certo agora, errado antes**¹³⁴, um de seus filmes, foi estreado em 2015 que apresentou a assinatura cinematográfica muito própria, com características perenes ao longo de carreira, mas muitos viram como algo cheio de defeitos e repetições.” (*corpus* 1 – P13 A3)

“Seguramente, **na praia à noite sozinha**¹³⁵, é um curta aguardado para os que acompanham o trabalho de Song-soo, não só por conta de sua história pessoal transformada no filme, mas também pelo “certo agora, errado antes” um de seus filmes que apresenta assinatura cinematográfica muito própria, com características perenes, mas que **curiosamente <AMAS>** muitos viram como algo cheio de defeitos e com repetições.” (*corpus* 2 – PF3 A3)

Exemplo 68:

“Quem assiste esse filme ate o final fica com uma vontade de ver um próximo e próximo, mas **infelizmente <AMAS>** não poderemos porque para ter um novo filme do Scott Pilgrim precisaria de uma nova série de HQs...” (*corpus* 2 – PF5 A5/A11)

¹³² Algumas produções, como a P3, apresentam termos que são muito próprios do gênero e pouco usuais entre os alunos, o que nos levou a desconfiar de plágio. Ao pesquisarmos em sites de busca, no entanto, identificamos as fontes de pesquisa de que os alunos se serviram para construir o texto, o que é aceitável.

¹³³ Grifo do aluno.

¹³⁴ Grifo do aluno.

¹³⁵ Grifo do aluno.

Exemplo 69:

“O filme “Minha Vida de Abobrinha”, primeiro longa dirigido por Claude Barras, é uma animação produzida em stop-motion, de origem franco-suíça que promete surpreender seu espectador com qualidade e frescor deveras peculiares.” (*corpus* 1 – PI8 A8/A19)

“O filme “Minha Vida de Abobrinha”, primeiro longa dirigido por Claude Barras, é uma animação produzida em stop-motion de origem franco-russa que promete surpreender o espectador com qualidade e frescor, que **felizmente** <AMAS> estão presentes em toda a obra.” (*corpus* 2 – PF8 A8/A19)

No exemplo 67, ao reescrever o texto, o A3 não apenas busca atender aos comentários relativos aos desvios (textuais, ortográficos e gramaticais), mas também percebe uma oportunidade de manifestar sua disposição de espírito em face do que está afirmando. Ao acrescentar o advérbio **curiosamente**, está (i) informando que acha no mínimo curioso / intrigante, que muitas pessoas tenham interpretado como cheio de defeitos e com repetições um filme que apresenta assinatura cinematográfica tão própria do diretor Song-soo e (ii) expressando sua sensação frente à proposição que enuncia. Isso aproxima o resenhista do leitor, pois cria um canal de comunicação mais direto e pessoal, uma vez que o resenhista marca no texto não apenas suas certezas e dúvidas, mas também suas reações emotivas a respeito de determinada informação.

O mesmo ocorre no exemplo 68, no que diz respeito à escolha por modalizar a asserção com o advérbio **infelizmente**, marcando assim emotivamente a afirmação. Agora, enquanto o exemplo 67 realiza o movimento de modalizar um enunciado já existente, portanto mostrando que o A3, após a aplicação das atividades, conseguiu identificar em que pontos seria interessante marcar o texto com advérbios modalizadores, o exemplo 68 traz um trecho completamente novo, com nova seleção de informações para o gênero, mostrando que as atividades colaboraram para que o aluno conseguisse pensar o gênero com o uso da modalização adverbial.

Tanto em 68 quanto em 69 o advérbio é biorientado, ou seja, predica o locutor e o conteúdo da proposição, marcando como o locutor se sente em face do que está sendo dito. O mesmo tipo de advérbio modalizador afetivo pode ser identificado em 70 e 71; são os modalizadores afetivos subjetivos.

Exemplo 70:

“Trazendo a incrível genialidade da obra de Stephen King de volta ao cinema, It – A coisa ultrapassa a ideologia de ser apenas mais um filme de terror.” (*corpus 1* – PI10 A12/A13)

“Trazendo a incrível genialidade da obra de Stephen King de volta ao cinema, **felizmente** <AMAS> ultrapassa a ideologia de ser apenas mais um filme de terror.” (*corpus 2* – PF10 A12/A13)

Exemplo 71:

“A animação começa mostrando a realidade vivida pelo protagonista Abobrinha, uma criança cujo a mãe é dependente de álcool [...] Abobrinha é enviado a um orfanato, lá todas as crianças passaram por situações traumáticas como o estupro e o abandono.” (*corpus 1* – PI8 A8/A19)

“A animação retrata a vida de Icare (Abobrinha), uma criança que depois da morte da mãe é levada por um policial a um orfanato, onde conhece outras crianças que **lamentavelmente** <AMAS> passaram por situações traumáticas, como o estupro e o abandono, assim como ele.” (*corpus 2* – PF8 A8/A19)

No exemplo 70, os A12/A13 acrescentam, na segunda versão, o advérbio **felizmente**, mas, ao fazerem isso, acabam por omitir o sujeito do verbo *ultrapassa*, talvez por um erro de digitação. De qualquer forma, o uso do advérbio em si parece adequado ao contexto, marcando textualmente a reação emotiva dos resenhistas frente à afirmação de que o filme não é apenas mais um filme de terror. Em 71, podemos observar que o uso da modalização, na segunda versão, sela uma espécie de acordo entre resenhistas e leitor de que o conteúdo do que se está enunciando é verdade para quem enuncia e, o sendo, causou determinada reação afetiva. Nesse caso, há uma diferença: o que é modalizado afetivamente é uma cena do enredo; em muitos dos outros casos, o que se modaliza afetivamente é algo sobre o ato de fazer o filme (a técnica).

Exemplo 72:

“Apesar da história parecer interessante, o triller deixa bem a desejar, pois não apresenta quase nada da história, é bem confuso.” (*corpus 1 – PI3 A3*)

“Particularmente a história me deixou curiosa e me despertou o desejo de assistir, porém essa produção eu indico para as pessoas que entendem os estilos de filmes indies, para quem acompanha os trabalhos do diretor, quem gosta de filmes coreanos e filmes com estilo bem diferente – o que **honestamente** <AMAI> não é o meu caso – fiquei confusa e perdi o interesse de assistir já na metade do filme...” (*corpus 2 – PF3 A3*)

Em 72, o acordo entre resenhista e leitor fica marcado por um outro movimento, pois, nele o advérbio **honestamente** modaliza a proposição. Nesse caso, temos um modalizador afetivo interpessoal, marcando não mais um comprometimento do resenhista no que diz respeito às suas emoções frente à proposição, mas sim o seu comprometimento, por assim dizer, emotivo com o leitor frente à proposição. Ao dizer que não se enquadra entre as pessoas que gostam de filme coreano e de filmes com estilo diferente, o A3 cria uma situação textual que prepara o leitor para o que diz a seguir; ao marcar essa asserção com o advérbio escolhido, apela para a relação de honestidade / sinceridade / verdade que espera ter estabelecido com o seu leitor.

6.2 TRECHOS QUE MANTIVERAM O ADVÉRBIO MODALIZADOR APÓS A REESCRITA

Neste tópico, observamos, caso a caso, os trechos que, após a aplicação das atividades e reescrita das produções, mantiveram a modalização adverbial. Também serão comentados os casos em que o advérbio utilizado foi substituído por uma variação dele mesmo, mantendo, assim, a modalização utilizada na versão inicial.

6.2.1 Advérbios modalizadores epistêmicos <AME>

Comparando os *corpora* 1 e 2, identificamos cinco produções que mantiveram os mesmos advérbios modalizadores epistêmicos afirmativos em

determinados trechos após a aplicação das atividades, na redação final dos textos. Em alguns casos o trecho permaneceu o mesmo, em outros sofreu alguma alteração.

O item **certamente** se manteve após a reescrita da produção nos P8 e P13, enquanto sua variação **com certeza** manteve-se em P15, como podemos observar:

Exemplo 73:

“Contando com personagens bem desenvolvidas, uma atmosférica expressiva e principalmente com o modo com que as crianças lidam com seus respectivos traumas, a animação vai, **certamente** <AMEAsc> transportar o espectador para dentro do filme.” (*corpus 1 – P18 A8/A19*)

“Contando com personagens bem desenvolvidos, uma atmosfera encantadora e, principalmente, com o modo com que a inocência das crianças se moldou pelos traumas vividos, essa delicada e ao mesmo tempo ríspida animação vai **certamente** <AMEAsc> transportar o espectador para dentro desse encantador universo de Abobrinha.” (*corpus 2 – PF8 A8/A19*)

Exemplo 74:

“As contradições e as desavenças entre Steve e Danny são, **certamente** <AMEAsc>, uma forte característica da obra, já, que os dois possuem personalidades muito forte...” (*corpus 1 – PI13 A18/A20*)

“As contradições e as desavenças entre Steve e Danny são, **certamente** <AMEAsc>, uma forte característica da série, já que possuem personalidades muito fortes...” (*corpus 2 PF13 A18/A20*)

No exemplo 73, podemos perceber que os A8/A19 realizaram algumas alterações no trecho, como a correção do termo “atmosférica” e a mudança de perspectiva no que diz respeito às crianças e a relação com os traumas vividos. No entanto, optaram por manter a marca adverbial da asseveração, indicando que permanecem acreditando na verdade do que enunciam.

Já em 74, os A18/A20 não realizaram mudanças muito significativas, mantendo não apenas o advérbio que marca sua certeza sobre o que afirmam, mas também quase toda a estrutura utilizada na produção inicial. O mesmo acontece em P15, como podemos observar no exemplo 75:

Exemplo 75:

“No meio desses embaraços Georgia com a intenção de parecer mais madura, perde seu “Bv” com garoto saliva (essa cena **com certeza <AMEAsc>** é uma das mais hilárias do filme).” (*corpus 1 – PI15 A23/A26*)

“No meio desses embaraços Georgia com a intenção de parecer mais madura, perde seu “Bv” com “garoto saliva” (essa cena **com certeza <AMEAsc>** é uma das mais engraçadas do filme).” (*corpus 2 – PF15 A23/A26*)

Os outros itens que se mantiveram após a aplicação das atividades e reescrita das produções foram **sim** na P10 e **de fato** na P13.

Exemplo 76:

“Incluindo o fato que o escritor não teve nenhum envolvimento com o escritor da obra original, Stephen King, e **sim <AMEAi>** criado apenas pela interpretação de Muschietti, com sua delicadeza de fazer cada cena essencial para a trama.” (*corpus 1 – PI10 A12/A13*)

“Incluindo o fato que o escritor não teve nenhum envolvimento com o escritor da obra original, Stephen King, e **sim <AMEAi>** criado apenas pela admirável interpretação de Muschietti, com sua delicadeza de fazer cada cena essencial para a trama.” (*corpus 2 – PF10 A12/A13*)

Exemplo 77:

“**De fato <AMEAvf>**, cada personagem é de grande importância para o contexto da obra, o que é bastante percebido no decorrer da história.” (*corpus 1 – PI13 A18/A20*)

“**De fato <AMEAvf>**, cada personagem possui grande importância para o contexto da obra, que é bastante percebido no decorrer da história.” (*corpus 2 – PF13 A18/A20*)

Por meio do exemplo 76, podemos perceber que os A12/A13 não realizaram nenhuma alteração significativa no contexto de uso do advérbio modalizador **sim**, apenas acrescentando o adjetivo “admirável”. Situação semelhante ocorre em 77, com os cotextos retirados de P13.

Exemplo 78:

“Todos nós já nos encantamos pelo menos uma vez com os filmes e as obras da Disney, com sua maneira de inovar e nos prender dentro de seus diversos mundos e é **claro** <AMEAe> que com Malévola não poderia ser diferente.” (*corpus* 1 – PI7 A7/A9)

“Malévola é **claramente** <AMEAe> um exemplo que os tradicionais contos de fadas podem ser readaptados sem perder o seu valor ou sua essência.” (*corpus* 2 – PF7 A7/A9)

O exemplo 78 mostra um caso interessante. É o único caso, dentre as produções analisadas, de advérbio modalizador que foi substituído por uma variação dele mesmo. Nesse caso temos uma reescrita quase completa do cotexto¹³⁶, no entanto a modalização permanece a mesma, indicando a certeza do falante por meio da acepção de evidência.

No que toca aos trechos com advérbios modalizadores epistêmicos relativos, identificamos 4 ocorrências.

Exemplo 79:

“A história conta sobre uma atriz famosa que está na Alemanha visitando uma amiga, **provavelmente** <AMER+>, fugida da perseguição dos paparazzi coreanos que descobrem seu caso extraconjugal com um diretor de cinema.” (*corpus* 1 – PI3 A3)

“É dividido em duas partes, se inicia quando uma atriz está na Alemanha visitando uma amiga, **provavelmente** <AMER+>, fugida de uma perseguição dos paparazzi coreanos que descobrem seu caso extraconjugal com o diretor de cinema.” (*corpus* 2 – PF3 A3)

Exemplo 80:

“Antes de tudo, um aviso: se você é contra os princípios e valores cristãos, **provavelmente** <AMER+> não irá gostar desse texto, no qual a moral e a ética cristã serão a base do texto.” (*corpus* 1 – PI11 A14/A25)

¹³⁶ O que pode causar a impressão de serem cotextos diferentes do mesmo texto.

“Antes de tudo, um aviso: se você é contra os princípios e valores cristãos, **provavelmente** <AMER+> não irá gostar desse texto, no qual a moral e a ética cristã serão a base do texto.” (*corpus 2 – PF11 A14/A25*)

No exemplo 79, o A3 fez uso do advérbio **provavelmente** como forma de marcar que não está totalmente certo a respeito do motivo de a atriz estar na Alemanha. Com isso, informa ao leitor que essa informação é uma interpretação do resenhista a respeito dos fatos e que, embora esteja colocada num grau maior de certeza que de incerteza devido ao uso do indicativo, pode não condizer totalmente com a verdade.

O mesmo item é utilizado no exemplo 80, marcando também uma relativização com maior grau de certeza, dessa vez marcando que o falante acredita – mas não pode se comprometer totalmente com a verdade do enunciado – que o leitor que for contra os valores e princípios cristãos não vai gostar do texto. Ao fazer uso dessa modalização, o resenhista se resguarda, mostrando que há a possibilidade, embora pequena, de que esteja enganado, o que fica marcado pelo uso do indicativo.

Exemplo 81:

“A segunda parte do filme começa com ela dentro de uma sala de cinema, emocionada assistindo um filme, **talvez** <AMER-> do diretor em questão. (*corpus 1 – PI3 A3; corpus 2 – PF3 A3*)

Exemplo 82:

“Sem a convivência diária, a amizade começa a ser questionada por eles e, **talvez** <AMER+> o que parecia ser apenas uma forte amizade passa a ser a descoberta de um grande amor.” (*corpus 1 – PI14 A22; corpus 2 – PF14 A22*)

No exemplo 81, o A3 relativiza a verdade de uma informação que não pode comprovar, resguardando-se perante o leitor. Ao dizer que a personagem está “assistindo a um filme, talvez do diretor em questão”, apresenta ao leitor uma das hipóteses que levantou para compreender melhor o filme que está resenhando, o que justifica o uso do subjuntivo em elipse, “talvez seja do diretor em questão”. Neves (2011) coloca que o **talvez** geralmente indica menor grau de certeza, noção que se

constrói com o uso do subjuntivo; e que o uso desse advérbio com o indicativo é menos comum.

No exemplo 82, temos o advérbio **talvez** construindo a possibilidade com o indicativo. No entanto, em uma primeira análise, o exemplo traz um uso errôneo desse advérbio. Da maneira como está escrito, o advérbio está incidindo sobre a afirmação “o que parecia ser apenas uma forte amizade passa a ser a descoberta de um grande amor” e colocando essa informação no campo das possibilidades, quando, em uma primeira leitura da resenha, compreendemos que os personagens de fato passam de uma forte amizade à descoberta de um grande amor, após muitas reviravoltas. Nesse caso, então, o resenhista deveria ter colocado a proposição sem ressalvas. Contudo, ao realizar uma leitura mais atenta, percebemos que o A22 opta por não fazer uso de *spoiler* em sua resenha, ou seja, ele não conta o enredo do filme e não chega a afirmar categoricamente que os personagens se descobrem apaixonados. Ao longo da resenha, ele afirma que há um sentimento maior que o da amizade, mas deixa essa informação como parte da interpretação dele. Nesse caso, o uso do advérbio modalizador relativo com maior grau de certeza, contribui para que essa atmosfera de possibilidades seja intensificada, causando curiosidade no leitor a respeito do produto resenhado.

Em quase todos os trechos identificados, não apenas a modalização se manteve a mesma, mas também a escolha do advérbio para realizá-la e a seleção de informações a respeito do produto cultural – apenas o exemplo 79 mostra um trecho que apresentou pequenas alterações quanto às informações selecionadas. Acreditamos que as atividades tenham reforçado para os alunos o repertório já estabelecido de itens para relativizar a verdade da proposição, além de confirmar as escolhas realizadas para a composição da produção da resenha, pelo menos nesses trechos.

6.2.2 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDel>

Após compararmos os *corpora* 1 e 2, identificamos 12 trechos que mantiveram a modalização com advérbio delimitador no *corpus* 1 e no *corpus* 2, seja fazendo uso do mesmo item lexical, seja substituindo-o por uma variação dele mesmo. Destes, não encontramos itens que delimitassem o âmbito de validade do enunciado pela perspectiva do falante.

O exemplo 83 mostra a única ocorrência de delimitação de validade fixando-a em um domínio do conhecimento.

Exemplo 83:

“Separados **geograficamente** <AMDeIDC> mas sempre conectados, os dois seguem suas vidas, com outros sonhos mas sempre dividindo um com o outro suas conquistas.” (*corpus* 1 – P114 A22)

Nesse caso, o A22 delimitou o âmbito de verdade do enunciado fazendo uso do advérbio **geograficamente** incidindo sobre a oração representada pelo sintagma verbal *separados*. Dessa forma, o aluno fixa a validade da proposição, dizendo, em outras palavras, que a separação que se deu entre os personagens pode ser confirmada somente no que diz respeito ao aspecto geográfico; o leitor pode inferir, então, que a separação emocional nunca se deu, de forma que os personagens não perderam os laços afetivos que os ligavam. Esse exemplo mostra um trecho que não foi alterado na versão final, o que mostra que as atividades aplicadas funcionaram não apenas como forma de ampliar o repertório dos alunos, mas também de validar o repertório natural deles.

Identificamos, também, alguns itens que marcavam como limite para a validade do enunciado um todo genérico, realizando essa delimitação tanto por meio de generalização, quanto por meio de restrição, como podemos ver a seguir:

Exemplo 84:

“O filme é muito bom, engraçado e sinceramente é impossível não rir assistindo ele, além do mais o filme chama a atenção pelo fato de a protagonista não ter o estereótipo de beleza que **geralmente** <AMDeIG> encontramos nos filmes para esse público...” (*corpus* 1 – P115 A23/A26)

“O filme é muito bom, engraçado e honestamente é impossível não rir assistindo ele, além do mais, ele chama a atenção pelo fato de a protagonista não ter o estereótipo de beleza que **geralmente** <AMDeIG> encontramos nos filmes para esse público...” (*corpus* 2 – PF15 A23/A26)

Exemplo 85:

“Os efeitos são muito bons **na maioria dos <AMDeIG>** episódios, a história, os mistérios e até mesmo os vilões são ótimos.” (*corpus 1 – PI12 A15/A16*)

“Os efeitos são muito bons **na maioria dos <AMDeIG>** episódios, a história, os mistérios e até mesmo os vilões são ótimos.” (*corpus 2 – PI12 A15/A16*)

O exemplo 84 mostra um trecho que foi minimamente alterado – alteração que comentaremos mais à frente no tópico 6.2.3 – enquanto o exemplo 85 mostra um trecho que não sofreu qualquer alteração na versão final. No primeiro, temos o uso do advérbio **geralmente** marcando uma generalização que indica não atingimento (com aproximação) de limite. Ao parafrasearmos esse exemplo, temos “estereótipo de beleza que *quase sempre* temos nos filmes para esse publico”. No segundo, temos o uso da locução adverbial **na maioria de** com a mesma finalidade, de modo que podemos parafrasear de forma semelhante: “Os efeitos são muito bons *em quase todos os episódios*”.

Exemplo 86:

“É um ótimo filme pena que não tem uma continuação **pelo menos <AMDeIR>** não por agora.” (*corpus 1 – PI5 A5/A11*)

“Quem assiste esse filme ate o final fica com uma vontade de ver um próximo e próximo, mas infelizmente não poderemos porque para ter um novo filme do Scott Pilgrim precisaria de uma nova série de HQs e não teremos **pelo menos <AMDeIR>** não por agora.” (*corpus 2 – PF5 A5/A11*)

Exemplo 87:

“O que acontece quando duas pessoas que foram feitas uma para outra **simplesmente <AMDeIR>** não conseguem ficar juntas?” (*corpus 1 – PI14 A22*)

No exemplo 86, mesmo selecionando novas informações que passa a considerar pertinentes ao gênero, mantém a modalização delimitadora por meio da locução adverbial **pelo menos**. Dessa forma, os A5/A11 mostram ao leitor que não

podem se comprometer com a informação de que não haverá uma nova série de HQs, a não ser no que diz respeito ao presente momento.

Já no exemplo 87, o A22 manteve o trecho exatamente como se encontrava na primeira versão do trecho. Nele, o aluno fez uso do advérbio ***simplesmente*** incidindo sobre a oração *não conseguem ficar juntas*, como se dissesse, em outras palavras, que não há motivo aparente para que isso ocorra e que, portanto, apenas ocorre. Nesse exemplo, o âmbito de delimitação da validade do enunciado é um todo genérico, por restrição, que diz respeito a uma noção de destino, uma vez que as motivações não são justificadas (ou justificáveis).

Exemplo 88:

“[A série Prison Break] É do interesse ***principalmente*** <AMDeIR> de um público que se interessa por investigação, por ação e até mesmo um pouco de drama.”
(*corpus 1 – PI1 A1*)

Exemplo 89:

“Um “água com açúcar” gostoso, leve e, ***principalmente*** <AMDeIR>, bem feito.”
(*corpus 1 – PI14 A22*)

Exemplo 90:

“Contando com personagens bem desenvolvidas, uma atmosférica expressiva e ***principalmente*** <AMDeIR> com o modo com que as crianças lidam com seus respectivos traumas...” (*corpus 1 – PI8 A8/A19*)

“Contando com personagens bem desenvolvidos, uma atmosfera encantadora e, ***principalmente*** <AMDeIR>, com o modo com que a inocência das crianças se moldou pelos traumas vividos...” (*corpus 2 – PF8 A8/A19*)

Os exemplos 88, 89 e 90 apresentam nenhuma – ou quase nenhuma – alteração na escrita do trecho, mantendo, inclusive o advérbio ***principalmente*** como forma de marcar como limite, por restrição, um todo genérico que, em 88, indica o público que pode mostrar interesse pela série e, em 89, aponta para uma característica mais marcante do filme. Em 90, o advérbio indica, também, um aspecto

mais forte do filme resenhado, no entanto, na segunda versão, esse aspecto é revisto pelos A8/A19 e reorganizado para a versão final.

Nos exemplos a seguir, a delimitação da validade do enunciado foi realizada por advérbios circunstanciais de tempo, indicando, aqui também, um todo genérico por restrição.

Exemplo 91:

“No filme *sem limites* fala sobre Eddie Morra (Bradley Cooper), um escritor fracassado e que não consegue escrever um livro e descobre através de seu ex-cunhado uma droga, o NTZ-48, ainda em fase de testes, e vendo que não tem nada a perder ele consome e faz com que ***nas horas seguintes*** <AMDeIR> ele possa usar 100% do seu cérebro o transformando em um ser humano superdotado.” (*corpus 1 – PI4 A4; corpus 2 – PF4 A4*)

Exemplo 92:

“Hawaii five-0 trata-se de uma adaptação, produzida pela CBS, que foi lançada em 2010. ***Atualmente*** <AMDeIR> a série conta com 8 temporadas.” (*corpus 1 – PI13 A18/A20*)

“A atual refilmagem da série original foi produzida pela CBS e lançada em 2010. ***Atualmente*** <AMDeIR> a refilmagem conta com 8 temporadas e está disponível na Netflix.”¹³⁷ (*corpus 2 – PF13 A18/A20*)

No exemplo 91, o A4 utiliza a locução adverbial ***nas horas seguintes*** para indicar que a validade da informação “ele pode usar 100% do seu cérebro o transformando em um ser humano superdotado” só pode ser confirmada nesse âmbito temporal. O mesmo pode ser observado no exemplo 92, no qual o advérbio ***atualmente*** marca o momento em que o leitor pode investigar a validade do enunciado.

¹³⁷ Na data de desenvolvimento das atividades, a série estava disponível na plataforma Netflix.

Exemplo 93:

“O roteiro é inspirado no livro Love, Rosie, que, **anteriormente** <AMDeIR>, era intitulado e vendido como WhereRainbowsEnd (EUA), assinado por Cecelia Ahern.” (*corpus 1 – PI14 A22*)

“O roteiro é inspirado no livro “Love, Rosie”, que, **anteriormente** <AMDeIR>, era intitulado e vendido como “Where Rainbows End” (EUA), assinado por Cecelia Ahern.” (*corpus 1 – PI14 A22*)

De maneira semelhante, no exemplo 93, o A22 prefere deixar explícito que a validade da informação que veicula se dá apenas no âmbito temporal delimitado pelo advérbio **anteriormente**. Nesse exemplo, o aluno sinaliza para o leitor que ele deve buscar a validade de o *filme era intitulado e vendido como “Where Rainbows End”* em uma posição temporal específica; dessa forma, não deixa espaço para confusões a respeito dos títulos recebidos pela obra.

Exemplo 94:

“**No início** <AMDeIR>, nada impede a união, além do próprio sentimento de amizade que ambos tinham medo de destruir.” (*corpus 1 – PI14 A22; corpus 2 – PF14 A22*)

Exemplo 95:

“**De início** <AMDeIR>, o paciente [com Alzheimer] começa a perder sua memória mais recente.” (*corpus 1 – PI2 A2/A24*)

“**Inicialmente** <AMDeIR>, o paciente [com Alzheimer] começa a perder as memórias mais recentes, como aconteceu com Alice.” (*corpus 2 – PF2 A2/A24*)

No exemplo 94, a locução adverbial **no início** é utilizada pelo A22 em ambas as versões do trecho de forma a mostrar ao leitor que a união dos personagens não tem impedimentos em um momento específico, deixando espaço para o leitor inferir que os obstáculos começam a surgir em outros momentos da vida deles. No exemplo 95, os A2/A24 utilizam variações da locução selecionada pelo A22. Na versão inicial, usam a locução adverbial **de início**, marcando o momento em que o

paciente de Alzheimer começa a apresentar os primeiros sintomas, permitindo ao leitor inferir que outros sintomas podem surgir ao longo da doença. Na versão final, embora mantendo todo o enunciado como na inicial e mantendo a modalização utilizada anteriormente, substituem a locução verbal pelo advérbio simples ***inicialmente***, como se, em alguma medida, esse item atendesse melhor ao propósito comunicativo.

6.2.3 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>

Com relação às produções que apresentaram trechos não alterados no que diz respeito ao uso de modalizadores afetivos, identificamos apenas um caso. Como já discutido, essa categoria foi a que apresentou maior acréscimo de itens lexicais e de ocorrências em textos após a aplicação das atividades. Ilustrando o fato de que foi a categoria que mais apresentou alterações, mostramos o exemplo 96, abaixo.

Exemplo 96:

“O filme é muito bom, engraçado e ***sinceramente*** <AMAI> é impossível não rir assistindo ele, além do mais o filme chama a atenção pelo fato de a protagonista não ter o estereótipo de beleza que geralmente encontramos nos filmes para esse público...” (*corpus 1 – PI15 A23/A26*)

“O filme é muito bom, engraçado e ***honestamente*** <AMAI> é impossível não rir assistindo ele, além do mais, ele chama a atenção pelo fato de a protagonista não ter o estereótipo de beleza que geralmente encontramos nos filmes para esse público...” (*corpus 2 – PF15 A23/A26*)

Nesse exemplo, o contexto permanece o mesmo, no entanto os A23/A26 modificam o item lexical selecionado para marcar o seu comprometimento afetivo com o leitor frente à proposição. Inicialmente, utilizam o advérbio ***sinceramente*** e, na versão final, optam por substituí-lo por ***honestamente***, como se, por uma espécie de acordo social, a *honestidade* tivesse mais peso e, portanto, servisse mais ao propósito de estabelecer e validar essa relação com o leitor.

6.3 TRECHOS QUE DEIXARAM DE APRESENTAR ADVÉRBIO MODALIZADOR NO CORPUS 2

Neste tópico, nos detivemos à análise dos trechos que apresentavam advérbios modalizadores no *corpus* 1 e, após a reescrita das produções, deixaram de apresentar. Também tratamos sobre os trechos que foram retirados das produções, na versão final, desde que estes contenham advérbios modalizadores.

6.3.1 Advérbios modalizadores epistêmicos afirmativos <AMEA>

No que diz respeito à categoria advérbios modalizadores epistêmicos afirmativos, identificamos ocorrências nas P3, P5, P7, P13 e P15. Na P3, houve um movimento de revisar as informações selecionadas para o texto, excluindo aquela que, após a atividade de revisão textual voltada para o gênero, não foi priorizada pelo aluno.

Exemplo 97:

“**De fato** <AMEAvf> é um filme incrível, que se destaca nos cuidados com os efeitos especiais, trazendo toda aquela eletrosfera mágica que a Disney nos remete.” (*corpus* 1 – P17 A7/A9)

“O seu cuidado [do diretor] com os efeitos especiais em Malévola é seguramente notável e absolutamente incrível.” (*corpus* 2 – PF7 A7/A9)

O exemplo 97 nos mostra outro movimento referente à seleção de informações pertinentes ao gênero. Inicialmente, os A7/A9 utilizaram o advérbio modalizador epistêmico afirmativo **de fato** incidindo sobre a proposição “é um filme incrível”, aderindo à verdade desse enunciado. Ao fazer isso, mostraram também que priorizavam essa informação em relação às demais, ou seja, *ser um filme incrível* era, por si, o dado mais importante do período, daí ter sido marcado digno de crédito pelo leitor. Quando eles refazem o texto, as informações desse trecho sofrem uma reclassificação. O período todo é reescrito, de forma a focalizar um argumento cinematográfico, o que traz mais validade ao texto. Percebendo a importância desse argumento, os alunos passam a marcar, reiteradamente, a sua certeza no que dizem, carregando uma aceção de verdade dos fatos.

Exemplo 98:

“O filme é bem divertido e animado, o jeito como os personagens são retratados, bem como em uma HQ **mesmo** <AMEAi>, é muito divertido de se assistir...”
(*corpus* 1 – PI5 A5/A11)

“O filme é baseado em uma serie de HQs criadas por Bryan Lee O’Malley, as HQs dão um pouco mais de detalhes que o filme. O filme é muito engraçado e divertido de se assistir.” (*corpus* 2 – PF5 A5/A11)

Situação semelhante ocorre no exemplo 98, quando os A5/A11 reclassificam as informações reconsiderando as prioridades. Na versão final, consideram que *ser exatamente como uma HQ* não tem tanta relevância para a construção do gênero, elegendo a informação de que se trata de um filme *baseado* em uma série de HQs. Nesse processo, não sentem mais necessidade de indicar ao leitor o quão digna de crédito é sua afirmação, optando por não modalizar o enunciado. Dessa forma, eles registram uma constatação de verdade, mas não se comprometem com a verdade do enunciado, talvez por considerar que, dentre as asserções presentes no texto, essa seja de menor relevância. O mesmo movimento pode ser observado no exemplo 99.

Exemplo 99:

“Uma ótima característica da série é que cada episódio é um crime diferente, e nesse espaço de tempo acontecem tensões, suspenses, reviravoltas e a solução do crime, o que **certamente** <AMEAsc> enriquece a obra.” (*corpus* 1 – PI13 A18/A20)

“Uma característica marcante da obra é que, a cada episódio, é abordado um novo crime, não demorando mais que 45 minutos para contar uma história e apresentar uma solução para a mesma, não deixando a desejar. (*corpus* 2 – PF13 A18/A20)

Agora, observemos o exemplo 100, também retirado da P13.

Exemplo 100:

“Hawaii 5-0 é uma das melhores séries da CBS, quem irá acompanhar a série, **com certeza** <AMEAsc> não vai querer parar de assistir.” (*corpus 1* – PI13 A18/A20)

“Hawaii 5-0 é uma das melhores séries da CBS, portanto, quem decidir acompanhá-la não vai querer parar de assistir.” (*corpus 2* – PF13 A18/A20)

Aquele movimento de reclassificar as informações segundo a relevância que apresentam para o gênero, observado nos exemplos 98 e 99, também pode ser observado aqui. No entanto, o que nos chamou a atenção foi que, nesse exemplo, os A18/A20 mantêm a informação no mesmo patamar de relevância, porém, optam por marcar isso de outra forma. Na primeira versão, eles afirmam, segundo uma acepção de simples crença / certeza do falante, que o leitor que decidir acompanhar a série não vai querer parar de assisti-la. Eles marcam essa certeza pelo advérbio **com certeza**, mostrando, com marcas textuais, que confiam totalmente na verdade do que estão dizendo. Na segunda versão, eles optam por se distanciar um pouco do texto, apresentando a proposição como uma constatação de verdade. Nessa versão, usam de outro artifício linguístico para mostrar, por outro ângulo, que é uma verdade confiável. Utilizam o item **portanto** para mostrar que *não querer parar de assistir à série* é simplesmente lógico e esperado, por ser *a melhor série da CBS*. Neves (2011) traz a categoria advérbio juntivo que, na gramática tradicional, é listado como conjunção coordenativa (explicativa ou conclusiva). Guiados por essa afirmação, categorizamos **portanto** como advérbio juntivo.

Exemplo 101:

“Mesmo sabendo que ele não é como os grandes filmes que deixam as salas de cinema lotadas e alcançam sucesso de bilheteria, como na maioria das produções americanas, o filme não pareceu ser interessante. **Talvez** <AMER+> por conta de ser um filme em um estilo que poucos conhecem e assistem.” (*corpus 1* – PI3 A3)

“... fiquei confusa e perdi o interesse de assistir já na metade do filme, o que me deixou bastante frustrada e derrubou minhas expectativas, mesmo sabendo que não é como os grandes filmes de produção americana, que deixam as salas lotadas e alcançam sucesso de bilheteria.” (*corpus 2* – PF3 A3)

No exemplo 101, a ressalva feita pelo A3 à proposição parece dizer mais respeito a um aparente desconhecimento sobre o produto cultural do que a uma avaliação consciente. Isso parece se confirmar com a leitura da segunda versão. Embora o aluno faça algumas ressalvas a respeito de que público se interessaria pelo filme, ele o faz em outro momento; nesse trecho, ele deixa de dizer que o filme não *pareceu* ser interessante *talvez* devido ao estilo incomum e passa a afirmar que o filme não foi interessante. Esse exemplo deixa bem evidente o peso que as atividades tiveram na reescrita dos textos, tanto aquelas que abordavam o gênero, quanto as que abordavam a modalização. Isso porque a leitura atenta da produção inicial e da final indica que ele só consumiu o produto cultural após a aplicação das atividades, o que pode ser comprovado com afirmações como “o filme não pareceu ser interessante”. Além disso, o A3 demonstrou bom entendimento da modalização, tanto quando a utilizou, quanto quando não a utilizou.

6.3.2 Advérbios modalizadores delimitadores <AMDeI>

Os exemplos que veremos agora trazem os trechos que, após a aplicação das atividades e reescrita das produções, deixaram de apresentar advérbios modalizadores ou foram totalmente excluídos do texto.

Exemplo 102:

“Mesmo sabendo que ele não é como os grandes filmes que deixam as salas de cinema lotadas e alcançam sucesso de bilheteria, como **a maioria das <AMDeIG>** produções americanas...” (*corpus 1 – PI3 A3*)

“... mesmo sabendo que não é como os grandes filmes de produção americana, que deixam as salas lotadas e alcançam sucesso de bilheteria.” (*corpus 2 – PF3 A3*)

Exemplo 103:

“Apesar da história parecer interessante, o triller deixa bem a desejar, pois não apresenta **quase <AMDeIG>** nada da história, é bem confuso.” (*corpus 1 – PI3 A3*)

“Particularmente a história me deixou curiosa e me despertou o desejo de assistir, porém essa produção eu indico para as pessoas que entendem os estilos de filmes indies, para quem acompanha os trabalhos do diretor, quem gosta de filmes coreanos e filmes com estilo bem diferente – o que honestamente não é o meu caso – fiquei confusa e perdi o interesse de assistir já na metade do filme...”
(*corpus 2 – PF3 A3*)

No exemplo 102, o A3 inicialmente delimita o âmbito de validade do enunciado a um todo genérico, generalizando com não atingimento por meio da locução adverbial **a maioria de**. Dessa maneira, informa ao leitor que a asserção pode não ser válida para todas as produções americanas, mas o é para grande parte delas. Já na versão inicial, o aluno modifica esse posicionamento sobre a validade do enunciado, optando por construí-lo sem a modalização e, portanto, estabelecendo com o leitor um acordo implícito de que a proposição é válida em si, por ser uma constatação de verdade. Apesar disso, o aluno mantém uma certa delimitação, embora não pelo uso de advérbios, quando constrói a afirmação restringindo os filmes que deixam as salas lotadas com o adjunto adnominal *de produção americana* se relacionando ao sintagma nominal *grandes filmes*.

No exemplo 103, temos um caso interessante porque a reescrita alterou totalmente o excerto, para melhor se adequar ao gênero. Inicialmente, deixa a impressão de que a aluna A3 não consumiu o produto, pois ele se refere ao trailer (sic) e não ao filme em si. Isso muda na versão final, quando ela relata sua experiência ao assistir ao filme, dizendo que ficou interessada pela história, mas ficou confusa e se desinteressou ainda na metade do filme. Com relação ao uso da modalização, podemos perceber que, inicialmente, a aluna fez uso do advérbio **quase**, marcando como limite de validade uma generalização por não atingimento. Essa modalização não aparece na versão final, mas, nesse caso, não porque ela tenha repensado o uso da modalização, mas porque todo o trecho foi repensado e modificado.

No exemplo 104, temos outro exemplo de uso do advérbio **quase** com a mesma finalidade modalizadora:

Exemplo 104:

“O filme conta (**basicamente** <AMDeIR>) toda a vida Georgia, desde o primeiro beijo até a primeira paixão, e retrata de forma descontraída os dramas que **quase** <AMDeIG> todas adolescentes sofrem...” (*corpus 1 – PI15 A23/A26*)

“O filme conta toda a vida de Georgia e sua turma, a “Ace Gang”, desde o primeiro beijo até a primeira paixão, e retrata de uma forma descontraída os dramas que todas as adolescentes sofrem...” (*corpus 2 – PF15 A23/A26*)

Nesse, no entanto, os A23/A26 retiram a delimitação, realizando movimento similar ao do A3 no exemplo 103. Aqui, os alunos mudam sua concepção com relação à validade do enunciado, deixando de afirmar que (i) *nem todas as adolescentes sofrem esses dramas* e que (ii) *grande parte das adolescentes sofrem esses dramas*, para afirmar que *todas as adolescentes sofrem esses dramas* como uma constatação de verdade, em um enunciado não modalizado adverbialmente.

Nesse mesmo exemplo, temos outra ocorrência de modalização que não volta na versão final. É o caso de advérbio **basicamente**, que, sendo utilizado, delimita a noção do que seria *toda a vida de Georgia* para *toda a vida de Georgia em essência*. Na versão final, ao ser retirado, o aluno afirma categoricamente que *toda a vida* da personagem – sem delimitação do âmbito de validade – é mostrada no filme, o que não condiz com a informação que vem a seguir: *desde o primeiro beijo até a primeira paixão*. Na verdade, essa incoerência se dá mais pela noção do que seria *toda a vida de uma garota* do que pela ausência ou presença da modalização, de forma que o enunciado em si apresenta certo truncamento.

Exemplo 105:

“Todos nós já nos encantamos **pelo menos uma vez** <AMDeIR> com os filmes e as obras da Disney...” (*corpus 1 – PI7 A7/A9*)

Exemplo 106:

“Flash foi uma surpresa para nós, pois sinceramente não achávamos que a série iria para frente, **pelo menos** <AMDeIR> não na época em que os rumores começaram a surgir.” (*corpus 1 – PI12 A15/A16*)

O exemplo 105 apresenta um trecho que foi totalmente excluído da produção na segunda versão, de forma que o foi também a locução adverbial **pelo menos uma vez**, utilizada para delimitar o âmbito de validade da afirmação *Todos nós nos encantamos com os filmes e obras da Disney*. No exemplo 106, os A15/A16 utilizam uma variação da locução do exemplo 105, **pelo menos** para dizer que a descrença no futuro da série se limita à época em que os rumores começaram a surgir, deixando espaço para o leitor acreditar que, depois dessa fase, os resenhistas passaram a crer no futuro e na qualidade da série. Em ambos os exemplos, os trechos não tiveram lugar na versão final, excluindo-se também, como consequência, a modalização empregada.

Exemplo 107:

“Numa falha tentativa de tirar o excesso de pelos [da sobrancelha], ela acaba arrancando mais do que deveria e ficando **praticamente** <AMDeIR> sem sobrancelhas.” (*corpus* 1 PI15 A23/A26)

O exemplo 107 é todo retirado na versão final, não apenas a modalização – ou o trecho que a contém. Nele, os A23/A26 realizam a delimitação por meio do advérbio **praticamente**, que indica como limite um todo genérico por meio da restrição. Ao utilizá-lo, afirmam que a personagem ficou *na prática* sem sobrancelhas, ou que o que restou de pelos não formava uma sobrancelha. O uso desse advérbio dá margem ao leitor a inferir que, por outro lado, *teoricamente* ela ainda tinha sobrancelhas, ou que o que restou poderia ser chamado de sobrancelhas, embora não o fosse.

Exemplo 108:

“A primeira temporada foi exibida no Brasil pela Rede Globo, mas logo depois a rede TV adquiriu os direitos autorais de exibição. **Hoje** <AMDeIR>, pode ser assistida pela Netflix.” (*corpus* 1 – PI13 A18/A20)

“Atualmente a refilmagem conta com 8 temporadas e está disponível na Netflix.” (*corpus* 2 – PF13 A18/A20)

Exemplo 109:

“Até que, **a partir de um momento <AMDeIR>**, começam a trilhar caminhos diferentes do que haviam imaginado e isso vai causando todas as curvas e reviravoltas na vida dos dois.” (*corpus 1 – PF14 A22*)

Os exemplos 108 e 109 mostram trechos que contém advérbios / locuções adverbiais circunstanciais de tempo delimitando a esfera de validade das proposições como um momento. Em 108, o advérbio **hoje** define claramente os limites para a validade da informação *pode ser assistida na Netflix*, uma vez que, em outro momento, poderia ser assistida em outros canais e redes televisivas. Em 109, a locução **a partir de um momento**, marca o limite de validade do enunciado *começam a trilhar caminhos diferentes*; por meio dela, o A22 informa ao leitor que não sabe exatamente quando a ação se iniciou, mas sabe que ela não pode ser validada em qualquer momento da história dos personagens.

6.3.3 Advérbios modalizadores afetivos <AMA>

O exemplo 110, abaixo, mostra a única ocorrência de trecho modalizado afetivamente que foi retirado após a aplicação das atividades.

Exemplo 110:

“Flash foi uma surpresa para nós, pois **sinceramente <AMAI>** não achávamos que a série iria para frente, pelo menos não na época em que os rumores começaram a surgir.” (*corpus 1 – PI12 A15/A16*)

Nele, os A15/A16 fazem uso do advérbio **sinceramente** para estabelecer com o leitor uma relação interpessoal, mostrando como se sentem perante ele, frente ao conteúdo da preposição. Note que esse item, embora não tenha sido utilizado na versão final desta produção, foi utilizado na de outras produções, de maneira que fica claro que o movimento de descarte, próprio da reescrita textual, não foi direcionado ao advérbio, mas a todo o conteúdo do enunciado – talvez por ter sido repensado e, então, selecionado como irrelevante para a construção do gênero.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, agora, retomar a pergunta norteadora desta pesquisa, para verificarmos como nossa proposta de intervenção respondeu a ela: *como ensinar língua portuguesa no ensino regular de forma que a gramática esteja a serviço do discurso e, por isso, se torne mais tangível para o aluno?* Antes, no entanto, é importante considerarmos como chegamos à sequência pedagógica que propomos como resposta ao nosso questionamento inicial.

Levamos em consideração o aporte teórico levantado, tanto no que diz respeito às práticas de ensino de língua materna, quanto no que toca às concepções de gramática adotadas pelos professores de ensino básico. Também consideramos toda a teoria de que dispusemos sobre o fenômeno da modalização, sobre a classe gramatical dos advérbios e sobre gêneros, especialmente sobre a resenha crítica.

A partir do estudo desse material, chegamos à ciência de que o trabalho com a gramática contextualizada só é viável se considerada, de fato, a natureza dialógica da linguagem, o que só é possível se tomarmos em conta a soberania do contexto. Por sua vez, essa soberania pode parecer muito abstrata ao aluno se não forem trabalhadas situações de produção muito bem definidas, tanto para aquelas que se propõe que eles desenvolvam, quanto aquelas que são apresentadas a eles já em sua circulação social.

Uma forma de colocar isso em prática, ao que nos parece, é garantir ao aluno a compreensão do texto como resposta a uma demanda social e, portanto, repleto de significados em si e onde está inserido: o trabalho com gêneros textuais. Por conseguinte, não é coerente pensar o ensino de gramática isoladamente, com a finalidade única de treinar o aluno para a análise linguística de elementos frasais – ainda que retirados de textos¹³⁸ – sem estabelecer uma relação clara entre os aspectos gramaticais da língua e a produção/consumo de um texto imbuído de seus aspectos discursivos. Chegamos, então, à necessidade de transpor didaticamente esse escopo teórico, pensando procedimentos pedagógicos e atividades que concretizassem esse ideal de ensino de língua materna, atrelando o ensino de

¹³⁸ Esse, inclusive, é um dos pontos mais marcados na crítica realizada ao ensino de gramática nas escolas. Crítica com a qual concordamos.

gramática à leitura e à prática da escrita, de forma que ela fosse estudada como parte integrante da língua, e não como parte principal.

Esse caminho que percorremos foi de extrema importância para o desenvolvimento das atividades, pois nos permitiu constatar que se trata de um labor ainda em seu início, uma vez que há pouco material disponível que atenda a esse aspecto prático ao qual nossa pesquisa se propôs. Pensando nisso, elegemos a SD, da tríade suíça, como estratégia pedagógica de base para desenvolvermos uma sequência de atividades que nos permitissem trabalhar a gramática contextualizada a partir da produção de um gênero textual.

Dessa forma, respondíamos parcialmente ao questionamento que deu início a essa pesquisa. Era, então, necessário pensar as formas de concretizar essa resposta, para, enfim, verificar se ela era, de fato, satisfatória. Realizamos, então, um recorte do conteúdo programático do 2º ano, selecionando a classe gramatical dos advérbios como base para abordar o fenômeno linguístico da modalização e o gênero resenha crítica como suporte para este trabalho, estabelecendo, assim, os objetivos específicos: (i) propor uma sequência modular de atividades de gramática contextualizada inspirada na SD para, a partir do gênero resenha crítica, suscitar nos alunos um uso mais consciente da modalização, através dos advérbios modalizadores; (ii) comparar as produções iniciais e finais dos alunos a fim de verificar o uso dos advérbios modalizadores antes e após a aplicação das atividades; e (iii) avaliar, nas produções dos alunos, se as atividades construídas na proposta de intervenção proporcionaram melhor compreensão do uso da modalização.

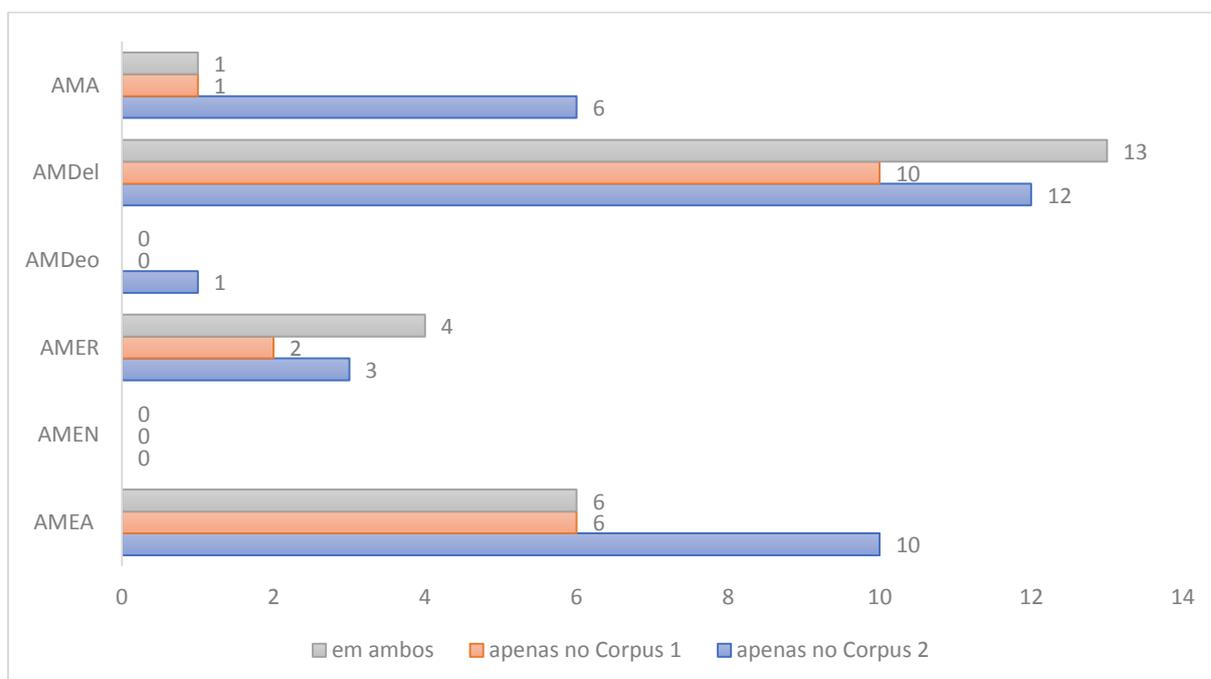
Os capítulos destinados à análise nos proporcionaram uma visão ampla de como a proposta de intervenção refletiu no aprendizado dos alunos. Por meio deles, pudemos verificar se os objetivos traçados foram alcançados e pudemos caminhar um pouco mais na busca pela resposta à questão inicial. A estrutura modular utilizada na sequência de atividades permitiu que os alunos revisitassem os assuntos, assumindo uma nova perspectiva a cada vez. Isso foi possível porque as atividades, além de aprofundarem o assunto gradativamente, permitiam que os alunos encarassem a própria produção como um exemplar do gênero, no qual o fenômeno linguístico poderia estar presente.

Ao compararmos as produções iniciais e finais, observamos que, após a aplicação, os alunos:

- validaram hipóteses linguísticas pessoais a respeito da modalização adverbial;
- incorporaram novos itens lexicais ao repertório prévio de advérbios modalizadores;
- substituíram itens lexicais em virtude do propósito comunicativo, mantendo a modalização realizada;
- associaram o uso da modalização adverbial à intenção de tornar o texto mais ou menos pessoal; e
- demonstraram maior consciência na produção de textos no que diz respeito ao uso deste fenômeno.

Essas observações ficam claras, em especial, no capítulo 6. Nele, constatamos que as atividades refletiram positivamente na maneira como os alunos manifestavam o fenômeno com relação ao propósito do gênero, como podemos ver no gráfico a seguir, que resume os dados discutidos no capítulo em questão:

Gráfico 10 – Cotextos modalizados no *corpus* 1, no *corpus* 2 e em ambos os *corpora*.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 10 nos apresenta um panorama do uso da modalização adverbial nas produções antes e após a aplicação das atividades. A barra cinza mostra o número de trechos que (i) não foram modificados ou que (ii), mesmo tendo sido reescritos e reestruturados, mantiveram a modalização. A barra vermelha mostra o número de trechos que perderam o advérbio modalizador na versão final, (i) porque o trecho foi totalmente excluído, (ii) porque foi modificado ou (iii) porque o aluno optou por não modalizar. A barra azul mostra o número de trechos que apresentaram advérbio modalizador apenas na versão final, (i) porque foram totalmente acrescentados, (ii) porque tiveram a estrutura modificada ou (iii) porque o aluno acrescentou um modalizador.

Percebemos, por meio da leitura do gráfico, que houve um movimento de considerável relevância no que diz respeito ao acréscimo de advérbios modalizadores, especialmente entre os modalizadores afetivos e os epistêmicos afirmativos. Após as atividades, os trechos que apresentavam advérbios modalizadores afetivos passaram de 2 para 7, considerados aqui os trechos que mantiveram a modalização e aqueles que passaram a apresentar apenas na produção final. Já com relação aos epistêmicos afirmativos, o total de trechos modalizados subiu de 12 para 16. Na categoria de modalizadores delimitadores, que apresentou redução na diversidade de itens lexicais e aumento na diversidade semântica dos itens utilizados, temos um aumento discreto no número de trechos modalizados, passando de 23 no *corpus* 1 para 25 no *corpus* 2.¹³⁹

Acreditamos que as atividades propostas aos alunos tenham enriquecido não apenas o seu repertório de advérbios com função modalizadora, mas que tenham contribuído para que eles alcançassem outros patamares no processo de produção textual com um olhar mais cuidadoso à função do fenômeno gramatical (e, conseqüentemente, da gramática) na construção dos sentidos. Os exemplos apresentados na discussão dos resultados nos parecem uma evidência de que, na maior parte dos casos, os alunos alcançaram uma maior maturidade tanto no que diz respeito à construção do enunciado para melhor atender ao gênero, quanto ao uso da modalização para atender à finalidade do gênero; o que acreditamos ter sido resultado das atividades desenvolvidas.

¹³⁹ Chegamos a esses números somando as barras cinza e vermelha para obter o total de trechos modalizados no *corpus* 1 e a cinza e a azul para o total do *corpus* 2.

Em determinadas questões, trabalhamos diretamente a mudança semântica acarretada no enunciado após serem acrescentados determinados advérbios modalizadores, mostrando ao aluno uma gama de possibilidades de se marcar a presença e a autoria do locutor no enunciado sem alterar o significado ou a verdade da asserção. Por meio dessas questões, os alunos puderam ter contato com a noção de que há enunciados que carregam um alto nível de certeza e que, nesses casos, o resenhista não está se posicionando de forma a se colocar como fonte da averiguação da informação, mas, em uma espécie de contrato tácito com o leitor, constatando uma verdade não questionável. Por meio dela, também, o aluno foi convidado a refletir (i) em que medida esse tipo de enunciado é interessante para a construção do gênero resenha crítica de forma satisfatória, ou seja, de modo que atenda à sua finalidade; (ii) em que medida o uso de termos que marquem a presença do locutor como averiguador da verdade do enunciado pode servir ao propósito do gênero; e (iii) em que medida a construção de um texto fazendo uso desse artifício pode tornar a resenha mais subjetiva – e se isso é interessante para o gênero.

Muitos dos exemplos que apresentamos durante a análise e discussão dos resultados mostram a reescrita de cotextos de forma a tornar o texto mais subjetivo e marcar a presença do locutor como forma de mostrar ao leitor que a afirmação é confiável – seja por meio da marcação de certeza ou da delimitação do âmbito de verdade – ou de como a afirmação o afetou emocionalmente. Outros tantos mostram o surgimento de cotextos, com informações relevantes ao gênero, já marcados com advérbios modalizadores, evidenciando o uso mais consciente da língua.

Acreditamos, portanto, que nossos objetivos foram alcançados e que, no entanto, a pergunta que nos impeliu a iniciar esta pesquisa não foi totalmente respondida; mas que nossas ações constituem um início promissor para essa resposta. Acreditamos, também, que nosso trabalho dialoga diretamente com o que vem sendo estudado, pesquisado e aplicado por professores da academia e do ensino básico com relação ao ensino de gramática; acrescentando resultados valiosos e pertinentes à pesquisa macro na qual agora nos inserimos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Ana Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. & PONTARA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido. 2ª ed.. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BERNARDINO, Cibele Gadelha. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-745PUB/cibele_gbernardino_tese.pdf;jsessionid=51005F17F4AAA66F3302CB4812EF30A3?sequence=1>. Acesso em: 18 nov 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Língua Portuguesa. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2006.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CARVALHO, Gisele de. “Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação”. **Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 178-198, mai./ago. 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. SP: Contexto, 2016.

CASTILHO, A. T. & CASTILHO, C. M. M.. “Advérbios modalizadores”. In: ILARI, R. (org.). Gramática do português falado. 4ª ed. rev.. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Vol. 1. SP: Saraiva, 2013a.

_____. **Português: linguagens**. Vol. 2. SP: Saraiva, 2013b.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. “Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais”. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. págs. 15 a 39.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6ª ed.. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2013.

DALL’AGLIO HATTNER, Marize Mattos. **A manifestação da modalidade epistêmica**: um exercício de análise nos discursos do ex-presidente Collor. 1995. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1995.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento”. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. págs. 81-108.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Revista Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acessado em: 10.02.2017.

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise. **Uma descrição do comportamento dos advérbios modalizadores epistêmicos no português falado**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000117571&fd=y>>. Acesso em: 13 abr 2017.

MALCON, Cristina Feldens. **Ensino de Língua Portuguesa: desafios e encantamentos**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3764>>. Acesso em: 13 abr 2017.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 4ª ed.. SP: Contexto, 1999.

_____. **Gramática de usos do português**. 2ª ed.. SP: Editora Unesp, 2011.

_____. **Texto e Gramática**. 2ª ed.. SP: Contexto, 2013.

_____. **Que gramática estudar na escola?**. 4ª ed.. SP: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de & WILSON, Victória. “Linguística funcional aplicada ao ensino do português”. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs). **Linguística Funcional: teoria e prática**. 1. ed.. SP: Parábola Editorial, 2015.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

SEGATE, Aline. Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'água**. São Paulo, v. 23, n. 01, págs. 13-24, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>>. Acesso em: 13 abr 2017.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. SP: Cortez, 2002.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. SP: Saraiva, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TD1: MÓDULO 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ
 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR
 Messejana, Fortaleza (SER VI). Rua Venezuela, 84 - CEP: 60871-600
 E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076

PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com)

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I
 RECONHECIMENTO DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

DATA: ___/___/2017

Aluno (a): **GABARITO**

Nº

Texto 02

MARY AND MAX: UM CHOQUE DE REALIDADE EM FORMA DE ANIMAÇÃO
 PUBLICADO EM CINEMA POR MARIANA KELLER

O filme "Mary and Max: Uma Amizade Diferente" aborda o autismo e a solidão de forma bastante sensível, utilizando a delicadeza e a sutileza do stop-motion.

"A vida de todo mundo é como uma longa calçada. Algumas são bem pavimentadas, outras têm fendas, cascas de banana e bitucas de cigarro".

Com essa frase em seu roteiro, o filme "Mary and Max – Uma Amizade Diferente" (Austrália, 2009) nos mostra exatamente as dificuldades que somos obrigados a encarar durante a vida. Com um cenário praticamente preto e branco e personagens nada fofinhos, este definitivamente não é um filme para crianças.

A história gira em torno de dois personagens. Mary Dinkley é uma menina de oito anos gordinha e solitária que não tem amigos e que vive no subúrbio de Melbourne, na Austrália. Max Horovitz é um judeu de 44 anos que tem Síndrome de Asperger (um tipo de autismo) e vive sozinho na cidade de Nova York. Ignorada pelos pais, Mary escreve uma carta para um endereço aleatório nos Estados Unidos com o intuito de matar a sua curiosidade sobre a origem dos bebês. Assim, alcançando dois continentes, ela conhece Max, que apesar da diferença de 20 anos em suas idades, acabam descobrindo paixões em comum e continuam se correspondendo por quase duas décadas.



Max pesa 160 quilos, é viciado em cachorro quente e chocolate e seu sonho é morar na lua só para não ter contato com as pessoas. Mary não recebe a atenção e o amor dos pais e seu único amigo é um galo. Sua mãe, Vera, é uma mulher um tanto desestruturada emocionalmente que se afoga na bebida e no cigarro e se refere a filha como um acidente. E é justamente por essa falta de carinho e apoio que eles se apegam tanto um ao outro.

Feito em stop-motion com massinha e poucos diálogos, o longa apresenta temas bastante pesados como a solidão, o suicídio, o alcoolismo, a obesidade e a depressão. Misturando drama e humor sarcástico, o diretor e roteirista australiano Adam Elliot se inspirou em histórias reais para compor seus personagens. Este é o seu primeiro longa-metragem, tendo anteriormente dirigido curtas, como o premiado Harvie Krumpet, que faturou o Oscar em 2004.

A trilha sonora instrumental é um dos pontos fortes do filme. Mas a fotografia também foi muito bem utilizada com apenas duas cores predominantes: o marrom, para o mundo de Mary, propositalmente a cor preferida da menina, e o cinza para o universo de Max, refletindo tudo que ele considerava caótico. É interessante notar também como no meio desse universo de cores uniformes, os objetos que simbolizam a amizade dos dois aparecem como os únicos coloridos e contrastantes com o cenário. Como o retrato de Mary desenhado por ela mesma para presentear o amigo e o pompom vermelho que Max usava em cima do quipá.

Stop Motion é uma técnica de animação muito usada, com recursos de uma máquina fotográfica, ou de um computador. Utilizam-se modelos reais em diversos materiais, sendo os mais comuns a madeira de árvore que tenha troncos e a massa de modelar. Dependendo do processo, são tiradas até 600 fotos ou mais. Os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro. Esses quadros são posteriormente montados em uma película cinematográfica, criando a impressão de movimento. Nessa fase, podem ser acrescentados efeitos sonoros, como fala ou música.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Stop_motion

O significado da palavra **quipá** é "arco", que fica compreensível quando pensamos em seu formato. A quipá é um lembrete constante da presença de Deus. Relembra o homem de que existe alguém acima dele, de que há Alguém Maior que o está acompanhando em todos os lugares e está sempre protegendo, como o arco, e o guiando. Onde quer que vá, o judeu estará sempre acompanhado de Deus.

Fonte:
http://pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/666805/jewish/A-Kip.htm

A amizade de Mary e Max sobrevive a todos os altos e baixos da vida. Enquanto Mary cresce, Max envelhece. E um apoia o outro em suas dúvidas e conflitos mesmo que nunca tenham se visto pessoalmente. Mas, talvez, a característica mais bonita de ambos seja a inocência. A dela normal de uma criança, acentuada pelos problemas com a família, e a dele provocada pela síndrome. Essa característica faz com que eles se compreendam incondicionalmente e não escondam ou manipulem seus sentimentos, que são expostos por eles sem medo.

Através de uma linguagem simples e com grande sensibilidade, o filme chama atenção para a dificuldade de todos os tipos de relacionamentos humanos e nos faz refletir sobre as diferenças e a importância de se conviver com elas. "Mary and Max" é um filme emocionante que mostra de forma original e direta como a vida é repleta de dificuldades e injusta aos nossos olhos. Mesmo parecendo um pouco pessimista, o longa, na verdade, é uma

lição de esperança que deposita na amizade toda a força necessária para vencer as dificuldades impostas pela vida.

"Deus nos dá familiares... Graças a Deus que podemos escolher nossos amigos".

(Ethel Mumford)



Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/memorias_do_subsolo/2013/06/mary-and-max.html

Atividade

1. Compare o texto lido acima ao que você selecionou no material que tem em mãos e preencha a tabela abaixo.

	TEXTO 01	TEXTO 02
Possui título?		<u>Resposta: Sim.</u>
Possui subtítulo?		<u>Resposta: Sim.</u>
Qual a finalidade do texto?	<u>As respostas podem variar de acordo com o texto escolhido pelos alunos no primeiro momento</u>	<u>Resposta: Apresentar um filme e expressar a opinião do resenhista sobre ele, além de indicá-lo para o público.</u>
Faz uso de linguagem formal ou informal?		<u>Resposta: Linguagem formal, mas acessível a diversos tipos de leitores.</u>
Destina-se a qual público?		<u>Resposta: Interessados em filmes ou nesse, especificamente. Ou curiosos.</u>
Fala sobre o quê?		<u>Resposta: Um produto cultural, no texto em questão, filme que fala sobre autismo, amizade e outros temas polêmicos.</u>
E predominantemente descritivo, argumentativo, narrativo ou avaliativo? (Ou apresenta características mistas?)	<u>Professor, aproveitar essa atividade para chamar a atenção dos alunos para a estrutura básica do gênero,</u>	<u>Resposta: Possui características mistas de descrição e de avaliação.</u>
O autor aparenta conhecer sobre o que fala?	<u>comparando-o aos textos escolhidos, não como forma de buscar erros, mas como forma de incentivar o aprendizado.</u>	<u>Resposta: Sim, além de deixar claro que assistiu ao filme, mostra que fez pesquisas sobre ele e sobre os envolvidos com ele, como diretor e atores.</u>
Faz uso de linguagem não-verbal?		<u>Resposta: Não, as imagens que aparecem são ilustrativas.</u>

Está escrito em que pessoa do discurso?		Resposta: Está escrito em 3ª pessoa do discurso.
---	--	--

2. O texto 02 é um exemplo do gênero resenha crítica, que tem como finalidade divulgar ou por em evidência um produto cultural (também chamado de objeto cultural), servindo como uma espécie de guia para as pessoas que estão decidindo se devem ou não consumir esse produto. Por exemplo: se você está interessado em assistir a um determinado filme, mas não tem certeza se vale a pena, pode procurar resenhas críticas sobre ele para saber mais informações, além da opinião de quem já assistiu.

- **Você acha que o texto que você escolheu no início desta atividade faz parte do mesmo gênero? Justifique sua resposta.**

Professor: O importante, aqui, é que fiquem claras para o aluno as características básicas do gênero resenha crítica, para que eles possam identificar o gênero do texto que escolheram, além de diferenciar a resenha crítica de outros textos. Em outro momento, serão amadurecidas as informações. Portanto, a resposta desta questão pode variar de acordo com o texto escolhido pelos alunos. Sugestão de resposta: (Em caso afirmativo) Sim, pois apresenta as mesmas características básicas, como finalidade, tipologia predominante e assunto. (Em caso negativo) Não, pois apresenta características básicas diferentes, os textos não apresentam a mesma finalidade, ou a mesma tipologia predominante ou, ainda, não tratam do mesmo assunto.

APÊNDICE B – TD 2: MÓDULO 1 – RECONHECIMENTO DO GÊNERO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR

Messejana, Fortaleza (SER VI), Rua Venezuela, 84 - CEP: 60871-600
 E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076

-----◆◆◆-----
PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com)
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I
AULAS 05 E 06: RECONHECIMENTO DO GÊNERO
DATA: ___ / ___ / 2017

Aluno (a): **GABARITO** _____ N° _____

Sabe aquele filme que entrou em cartaz? Ou aquele livro que acabou de ser lançado? Aquela exposição que está com curta temporada... Será que realmente vale a pena ir conferir? Algumas pessoas gostam da surpresa, do suspense e do frio na barriga. Outras preferem saber algumas opiniões antes de se arriscar, como a que você vai ler agora... claro, sem dizer muitos detalhes!!

Mulher-Maravilha

Ela tem a força!

por Lucas Salgado

Primeiramente, um aviso: se você é desses que saem por aí gritando que o politicamente correto está acabando com o mundo, se é alérgico a palavras como representatividade ou feminismo sem nem tentar entender seus conceitos, talvez não vá gostar desta crítica. E mais, talvez não vá gostar deste filme. “Ah, lá vem vocês com esse mimimi insuportável, é só mais um filme de super-herói. Não tem relação nenhuma com essas coisas.” Não, não é apenas mais um filme de super-herói. E não é apenas uma questão semântica ou jogo de palavras, afinal estamos diante de uma heroína. A questão, na verdade, é que estamos diante da melhor adaptação da DC desde *Batman - O Cavaleiro das Trevas*, uma produção que surge para dar nova vida ao novo universo da companhia, prejudicado pelo irregular *Batman Vs Superman - A Origem Da Justiça* e pelo trágico *Esquadrão Suicida*.



Figura 1. Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-173720/criticas-adorocinema/>

Mulher-Maravilha é o primeiro filme-solo de uma heroína a ganhar as telas desde o péssimo *Elektra*, em 2004. Mas lá, estávamos diante de um outro mundo, em que as adaptações de HQs ainda não eram algo tão grande como hoje em dia, num mundo pré-universos Marvel e DC. E se a Marvel foi mais rápida ao reunir seus principais super-heróis em uma só obra, a DC venceu a corrida para lançar o primeiro filme-solo com uma protagonista feminina, mostrando que a concorrência errou ao não se render aos apelos por um longa da Viúva Negra, por exemplo.

[...] A maior parte da trama [...] ocorre no passado. Somos logo apresentados a uma pequenina Diana, princesa das Amazonas, que vive numa ilha isolada do mundo. Ela sonha em treinar para se tornar uma brava

amazona, mas é proibida pela mãe (Connie Nielsen), que teme ver a filha em combate. A jovem, entretanto, busca a ajuda da tia (Robin Wright) para completar seu treinamento [...] que se mostrará bem-vindo quando, anos mais tarde, um avião cai na costa da ilha e Diana (Gal Gadot) é obrigada a socorrer o piloto, o espião britânico Steve Trevor (Chris Pine). Ela consegue retirá-lo do mar, mas logo descobre que ele era parte de um conflito muito maior, que ameaçava todo mundo, a Primeira Guerra Mundial. Tomada pela missão e pela vontade de proteger a humanidade, Diana decide contrariar a mãe e seguir com Steve para o campo de batalha.

Sem entrar em detalhes específicos da trama, o filme deixa um pouco de lado o tom sombrio de Zack Snyder, mas, para alívio dos fãs da DC, não chega perto do universo multicolorido e bem-humorado da Marvel. Na verdade, há uma celebração do fantástico, principalmente ao investir numa abordagem menos realista, que envolve diretamente um cenário mitológico. A diretora Patty Jenkins parece ter lido todas as críticas negativas de *Batman Vs Superman* e *Esquadrão*, investindo num humor natural e privilegiando cenas com boa iluminação. Boas partes dos confrontos, por sinal, acontecem durante o dia, evitando aquela bagunça visual que é o final de *Batman Vs Superman*.

[...] Patty Jenkins, que já havia se destacado em *Monster - Desejo Assassino* e na série *The Killing*, cai como uma luva no mundo dos super-heróis. O filme funciona como ação,

como fantasia, como aventura e até mesmo como romance. Trata de um amor entre pessoas, mas também de um amor altruísta pela humanidade. Neste sentido, chega até a ser um pouquinho piegas, mas é importante por desenvolver uma protagonista que é forte e determinada, mas também sensível e capaz de amar.

Ator repleto de altos e baixos, Chris Pine está bem no papel de Steve. Obviamente, está numa posição de fragilidade em comparação a Diana, mas não deixa de ser importante no desenvolvimento da trama. Mas o filme é mesmo de Gal Gadot. Se ela foi muito criticada à época de sua escolha (pelos motivos mais equivocados, diga-se de passagem), hoje ela é a cara da Mulher-Maravilha. Já havia sido a melhor coisa de BVS. E agora se mostra uma personagem complexa, bem desenvolvida, repleta de empatia e pela qual o público torce facilmente. Isso se deve principalmente pelo bom trabalho ao apresentar a história de origem dela.

Sempre ponto de divergência na guerra Marvel x DC, o humor está presente no novo longa. E se revela extremamente importante na construção da personagem e de sua relação com Steve. O humor humaniza Diana, reforçando sua inocência de alguém que viveu isolada do mundo e que, agora, vê prazer em pequenas coisas, como num sorvete.

O roteiro de Allan Heinberg, que tem a experiência em trabalhar em séries com protagonistas femininas marcantes como *Sex and The City*, *Gilmore Girls* e *Grey's Anatomy*, acerta em diversos pontos, inclusive no fato de jamais usar o nome Mulher-Maravilha. Não há momentos de auto-ostentação. Diana fala por si só.

[...] Muita gente vai diminuir algumas questões do filme e, como dito lá no começo, tratá-lo apenas como um filme de super-herói. Mas não se engane! Não é coincidência que o primeiro filme de super-heroína dirigido por uma mulher ser também o primeiro a oferecer uma protagonista que não seja mero símbolo sexual. Há uma clara preocupação na mensagem que está sendo transmitida. E, melhor, tal transmissão é bem sucedida.

[...]

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-173720/criticas-adorocinema/>

DC Comics ou Marvel?

Algumas diferenças entre Marvel e DC são bem básicas, como a designação dos heróis. Na Marvel, por exemplo, os poderosos dos X-Men são chamados de mutantes. Na DC, a designação para os super-heróis, em geral, é "meta-humano".

A origem dos poderes, no entanto, varia muito de personagem para personagem em ambas as editoras. "Tanto na DC quanto na Marvel existem heróis e vilões com poderes de origem mística, alienígena, mutante", afirma Bernardo Santana, editor sênior da DC Comics no Brasil.

"Na Marvel, os seres superpoderosos têm (e sempre tiveram) uma abordagem mais pé no chão, enquanto na DC, pelo menos no que diz respeito aos personagens mais icônicos, os heróis ainda têm uma natureza um pouco 'divina'", completa Santana.

Essa abordagem mais "próxima da realidade" também se reflete nos locais onde os personagens atuam. "A Marvel usa mais cidades reais – tradicionalmente Nova York – na maior parte das vezes. Já a DC tem cidades fictícias bastante consagradas, como Metrópolis, Gotham City, Central City, Coast City".

Fonte:

<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/4>

Estudando o texto

1. A Mulher Maravilha é uma personagem famosa no mundo todo. Ela ficou conhecida através de que gênero textual? Assinale a opção correta. **Resposta: item C**
- a. Romance b. Novela c. HQ d. Filme

2. O que você sabe sobre essa personagem? **Resposta: Pessoal. Sugestão de resposta: A Mulher-Maravilha é a princesa e embaixadora das Amazonas da ilha paradisíaca Themyscira, filha da rainha das amazonas, Hipólita. Ela foi mandada ao "mundo dos homens" para propagar a paz, sendo a defensora da verdade e da vida na luta entre os homens e o firmamento, entre os mortais e os deuses.**

3. Você leu algum dos HQ's ou assistiu a algum episódio do seriado? Se sim, comente sua experiência. **Resposta: Pessoal.**

4. Releia o trecho abaixo:

"Primeiramente, um aviso: se você é desses que saem por aí gritando que o politicamente correto está acabando com o mundo, se é alérgico a palavras como representatividade ou feminismo sem nem tentar entender seus conceitos, talvez não vá gostar desta crítica. E mais, talvez não vá gostar deste filme. "Ah, lá vem vocês com esse mimimi insuportável, é só mais um filme de super-herói. Não tem relação nenhuma com essas coisas." Não, não é apenas mais um filme de super-herói. E não é apenas uma questão semântica ou jogo de palavras, afinal estamos diante de uma heroína."

- a. O que você entende pela palavra "crítica"? Que sinônimo pode ser usado para ela nesse trecho? **Resposta: Pessoal. Sugestão de resposta: Crítica é a opinião ou avaliação de alguém sobre alguma coisa, pode ser positiva ou negativa. Um possível sinônimo para essa palavra, nesse contexto, é "opinião" ou "avaliação".**
- b. Por que o autor acredita que talvez alguns leitores não gostem da crítica que lerão? **Resposta: Porque a crítica assume uma postura política e social com a qual o leitor pode não se identificar ou a qual pode rejeitar.**
- c. E por que ele estende essa opinião ao filme? **Resposta: Porque o filme, segundo o resenhista, assume a mesma postura política e social.**
- d. O autor faz um paralelo entre "filme de herói" e "filme de heroína", defendendo que não se trata de uma simples questão semântica. O que ele quis dizer com isso? **Resposta: O resenhista pode estar se referindo à concepção popular de que "filme de herói", ou de "super-herói", é destinado ao público infante-juvenil e, portanto, não possui profundidade ou apelo político e social. Afirma que não se trata apenas desse significado e que, por tratar-se de uma heroína, em um universo cultural quase totalmente dominado por homens, o significado pode se expandir para algo mais bem elaborado.**
- e. Que outros trechos ou palavras do texto comprovam a ideia de que não é apenas uma questão semântica? **Resposta: O segundo parágrafo pode ser citado como exemplo, principalmente quando coloca a DC como vencedora por ter sido a primeira a lançar um filme cuja protagonista é uma mulher, afirmando que se tratava de um apelo dos fãs, ao qual a Marvel ainda não cedeu.**
5. Você conhece algum dos personagens dos outros filmes citados no texto? Comente. **Resposta: Pessoal.**
6. Nos dois primeiros parágrafos do texto, são citadas outras produções cinematográficas adaptadas da DC Comics.
- a. Qual é a avaliação do autor do texto que lemos em relação a esses filmes? **Resposta: O resenhista avalia positivamente Batman – o Cavaleiro das Trevas, mas enfatiza sua avaliação negativa das demais produções.**

O que é Semântica??

Em linguística, Semântica estuda o **significado e a interpretação do significado** de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. Nesse campo de estudo se analisa, também, as mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas devido a alguns fatores, tais como tempo e espaço geográfico.

Fonte:

<http://www.soportugues.com.br/secoes/seman/>

- b. Que palavras do texto o levaram a essa resposta? Resposta: O resenhista se refere ao filme como “a melhor adaptação da DC desde Batman – o Cavaleiro das Trevas” o que leva a acreditar que também foi uma boa adaptação. Com relação às outras produções, expressões como “irregular”, “trágico” e “péssimo”.
- c. Você assistiu a algum desses filmes? Se sim, a quais? Resposta: Pessoal.
- d. Qual avaliação você faz do(s) filme(s) a que você assistiu? Resposta: Pessoal.

Reconhecendo o gênero

1. O texto que você leu foi publicado em um site muito acessado, especializado em cinema.

- a. Com que objetivo ele foi publicado? Resposta: Divulgar e avaliar o filme “Mulher Maravilha”, além de indicá-lo aos leitores.
- b. Você acha que o texto atinge esse objetivo? Justifique-se. Resposta: Sugestão de resposta: Sim, pois o resenhista descreve bem aspectos importantes do filme e expressa claramente sua opinião positiva, levando a crer que o indica.

2. O texto lido fala sobre um produto cultural específico.

- a. Qual é esse produto cultural? Resposta: Um filme, adaptação dos quadrinhos da DC Comics.
- b. Trata-se de algo relevante para a sociedade do ponto de vista cultural? Por quê? Resposta: Sim, pois além de ser um produto da sétima arte (cinema), representa uma parte significativa da sociedade, tanto no que diz respeito aos valores defendidos, quanto no que diz respeito ao público fã de quadrinhos e de suas adaptações para cinema.
- c. Relacione, pelo menos, duas informações que o texto oferece sobre esse produto. Sugestão de resposta: É o primeiro filme solo de uma heroína a ganhar a telona, desde Elektra e conta a história de Diana que foi proibida pela sua mãe de se tornar uma guerreira amazona, mas desobedeceu para fazer o que acreditava certo.

Produto cultural...

... ou objeto cultural é algo produzido pelo ser humano como forma de propagação cultural ou artística. São produtos culturais: livros, revistas em quadrinho, filmes, exposições de arte, *shows*, músicas específicas, CDs completos, peças de teatro. Vale lembrar que um livro e o filme produzido a partir dele são produtos diferentes, com autores e objetivos distintos.

Serviço cultural...

... é algo ofertado por uma instituição para divulgar um produto cultural, seja com fins lucrativos ou como forma de incentivo. Por exemplo: bibliotecas, museus, cinemas.

Autoria da pesquisadora

3. Em determinado momento do texto, é mencionado o autor do produto cultural de que se fala.

- a. Identifique quem é essa pessoa e porque é importante que se fale nela. Resposta: A diretora Patty Jenkins e o roteirista Allan Heinberg. É importante que se fale neles porque são os autores da adaptação dos quadrinhos. Sem eles, não haveria o filme, da forma como ele existe.
- b. Que informações importantes são oferecidas ao leitor sobre essa pessoa? Resposta: São oferecidas informações que fazem referência ao modo como eles trabalham, o resenhista cita outros trabalhos e algumas informações sobre o estilo dos autores. Sobre o roteirista, por exemplo, informa que já tem experiência com personagens femininas fortes e marcantes no papel principal.
- c. Em que parágrafo há a relação do produto cultural em questão com as outras produções do mesmo autor? Resposta: No parágrafo 5, para a diretora, no 8, para o roteirista.

4. Quando produzimos um texto, devemos ter em mente quem queremos atingir. Para tanto, nos perguntamos sobre a idade, os interesses, o estilo de vida, a tribo a que o nosso público pertence. Dessa forma, podemos escolher melhor tanto o assunto que abordaremos como a forma que falaremos sobre ele. Tudo que escolhemos para nosso texto tem como objetivo atingir, chamar a atenção desse público que definimos.

- a. Que tipo de público mais se interessaria pelo texto lido? Resposta: Fãs de histórias em quadrinhos, geeks, jovens e pessoas com interesse em filmes de um modo geral.
- b. A linguagem utilizada é coerente com o público-alvo? Por quê? Sugestão de resposta: Sim, porque mantém o padrão formal da língua, mas de uma forma mais leve e acessível, quase como se fosse uma conversa, beirando a informalidade.
- c. Há alguma tentativa de atrair um público diferente daquele que normalmente leria textos sobre filmes de super-heróis? Se sim, identifique-a. Resposta: Sim, no primeiro parágrafo, quando ele afirma que “se você é desses

que saem por aí gritando que o politicamente correto está acabando com o mundo, se é alérgico a palavras como representatividade ou feminismo sem nem tentar entender seus conceitos, talvez não vá gostar desta crítica. E mais, talvez não vá gostar deste filme.” Por oposição, se o leitor não “é alérgico” a essas palavras, provavelmente vai gostar da crítica e do filme, mesmo não sendo um grande fã de filmes de super-herói, o que o resenhista reforça, quando diz que “não é apenas mais um filme de super-herói”.

- d. No trecho abaixo, há uma frase em destaque. Que efeito de sentido ela traz para o texto? **Professor: Esse item é interessante para explorar a maneira como os alunos recebem o discurso e para trabalhar a criticidade. É oportuno observar as respostas deles com a mente aberta e orientá-los no sentido de uma leitura mais crítica. Sugestão de resposta: Enfatiza a opinião do resenhista sobre o filme e chama a atenção do leitor para algo que pode distraí-lo: o fato de ser um filme de super-herói.**

*“[...] Muita gente vai diminuir algumas questões do filme e, como dito lá no começo, tratá-lo apenas como um filme de super-herói. **Mas não se engane!** Não é coincidência que o primeiro filme de super-heroína dirigido por uma mulher ser também o primeiro a oferecer uma protagonista que não seja mero símbolo sexual. Há uma clara preocupação na mensagem que está sendo transmitida. E, melhor, tal transmissão é bem sucedida.”*

- e. Você acha que a escolha dessa construção textual, ou seja, dessa forma de dizer as coisas, teve relação com as intenções do autor no que diz respeito ao público-alvo? Justifique-se. **Resposta: Sim. Ele poderia ter chamado a atenção do leitor para o mesmo fato de uma forma mais distante, mas preferiu usar uma expressão que aproxima mais o leitor.**

5. O autor do texto lido assistiu ao filme “Mulher Maravilha” antes de escrever sobre ele.

- a. Ele deixa claro o que achou do filme em questão? Que marcas textuais comprovam isso? **Resposta: Sim. Podemos citar, no primeiro parágrafo, o advérbio “apenas” (linha 4, duas vezes), a locução adverbial “na verdade” (linha 5), o adjetivo “melhor” (linha 5); no segundo parágrafo, as expressões “venceu a corrida” (linha 5) e “a concorrência errou” (linha 6). Professor: As atividades que seguirão manterão o foco no uso dos advérbios, no entanto, para este momento, é importante explorar todas as marcas textuais que indiquem o posicionamento do enunciatador com o que diz, pois o propósito, aqui, é o reconhecimento do gênero e de sua estrutura.**
- b. Qual a avaliação que ele faz do filme? Comprove com trechos do texto. **Resposta: É uma avaliação positiva. O resenhista afirma que o filme acerta em diversos pontos, como ter sido o primeiro longa de super-heróis a ter uma mulher como protagonista e a escolha do roteirista em jamais utilizar o nome “Mulher-Maravilha” ao se referir a Diana. No primeiro parágrafo, podemos destacar “Não, não é APENAS MAIS UM filme de super-herói. E não é APENAS uma questão semântica ou jogo de palavras, afinal estamos diante de uma heroína. A questão, NA VERDADE, é que estamos diante da MELHOR adaptação da DC...” (em caixa alta as expressões que deixam explícita a avaliação). Professor: É interessante que, nesse momento, haja um estímulo para que os alunos encontrem outras expressões ao longo do texto que explicitem a avaliação positiva que é feita pelo resenhista.**
- c. Fica claro se ele indica que outras pessoas assistam ao filme? Em que trechos? **Resposta: Sim. Em todos os trechos em que elogia o filme. No penúltimo parágrafo, por exemplo, ele diz “O roteiro de Allan Heinberg, que tem a experiência em trabalhar em séries com protagonistas femininas marcantes como *Sex and The City*, *Gilmore Girls* e *Grey’s Anatomy*, acerta em diversos pontos [...]” e, no último, “Há uma clara preocupação na mensagem que está sendo transmitida. E, melhor, tal transmissão é bem sucedida.”**

Dica!!

Numa resenha, o produto cultural pode *ser indicado ou não* pelo resenhista. Por exemplo, no caso de um filme, caso ele não tenha gostado da produção, ele pode optar por não indicar que outras pessoas a assistam. Da mesma forma, essa indicação pode estar **implícita** ou **explícita** no texto. O que quer dizer que pode haver um momento dedicado a deixar claro se o produto está sendo indicado ou não, mas pode não haver, de forma que o leitor percebe essa indicação de acordo com o que é dito durante a avaliação.

6. A resenha crítica tem, em sua composição, momentos de apresentação, de avaliação e de indicação ou não do produto cultural sobre o qual fala. Indique trechos do texto lido que comprovem essa afirmação.

- a. Apresentação: **Resposta: 3º parágrafo e alguns trechos do 2º parágrafo, quando fala do tom da trama, do cenário mitológico e fantástico, no humor natural e nas cenas com boa iluminação.**

- b. Avaliação: Resposta: Diversos trechos do 1º e 2º parágrafos, citados em questões anteriores: “[...] para alívio dos fãs da DC, não chega perto do universo multicolorido e bem-humorado da Marvel [...]”. “A diretora Patty Jenkins parece ter lido todas as críticas negativas de *Batman Vs Superman* e *Esquadrão [...]*” (parágrafo 4); “Patty Jenkins [...] cai como uma luva no mundo dos super-heróis [...]”, “[...] chega até a ser um pouquinho piegas, mas é importante por desenvolver uma protagonista que é forte e determinada, mas também sensível e capaz de amar [...]” (parágrafo 5); “Ator repleto de altos e baixos, Chris Pine está bem no papel de Steve.”, “E agora se mostra uma personagem complexa, bem desenvolvida, repleta de empatia e pela qual o público torce facilmente. Isso se deve principalmente pelo bom trabalho ao apresentar a história de origem dela.” (parágrafo 6); entre outros.
- c. Indicação: Resposta: O resenhista não faz uma indicação direta, mas deixa claro, por meio de sua avaliação positiva, que indica o filme.

7. Releia os trechos abaixo:

“[...] talvez não vá gostar desta crítica. E mais, talvez não vá gostar deste filme. “Ah, lá vem vocês com esse mimimi insuportável, é só mais um filme de super-herói. Não tem relação nenhuma com essas coisas.” Não, não é apenas mais um filme de super-herói.”

“Ator repleto de altos e baixos, Chris Pine está bem no papel de Steve.”

- a. O que as expressões em destaque significam dentro do contexto? Resposta: A primeira expressão, “mimimi”, pode ser entendida como “bobagem” ou “ladainha”, tem um tom pejorativo e, normalmente, é associada a reclamações político sociais de minorias. A segunda expressão, “altos e baixos”, refere-se a momentos bons e ruins.
- b. Elas poderiam ser substituídas por quais outras expressões sem prejuízo de sentido? Sugestão de resposta: Podem ser substituídas, respectivamente, por “reclamação” e “bons e maus momentos”.
- c. Essas expressões trazem que efeito de sentido ao texto? Resposta: Elas tornam o texto mais leve e mais informal.
- d. Trata-se de uma linguagem mais ou menos formal? Resposta: Menos formal.
- e. Reflita: por que o autor optou por essas escolhas lexicais para a construção de seu texto? Se ele tivesse utilizado expressões mais formais, teria o mesmo efeito sobre o público-alvo? Sugestão de resposta: Pode ter sido uma tentativa do resenhista de se aproximar do público e tornar o texto mais leve e descontraído. Se tivesse utilizado expressões mais formais, talvez o texto ficasse com um tom mais sério, o que não condiz com o público-alvo.
- f. Você consegue estabelecer alguma relação entre as escolhas lexicais, ou seja, a linguagem utilizada pelo autor, e o público que ele pretende atingir? Justifique sua resposta. Professor: Observar se os alunos conseguem estabelecer essa relação e, em caso de não conseguirem, orientá-los nesse sentido. Sugestão de resposta: Sim. A linguagem utilizada se torna mais ou menos formal, de acordo com o público-alvo.

Sistematizando o gênero

1. Agora, preencha a tabela abaixo com as informações pertinentes ao gênero resenha crítica, a partir das leituras e atividades realizadas em sala.

O gênero apresenta título e subtítulo?	<u>Resposta: Apresenta título, mas o subtítulo é opcional.</u>
Qual a finalidade do gênero?	<u>Resposta: Apresentar um produto cultural, dar uma opinião sobre ele e indicá-lo ou não ao leitor.</u>
O gênero é predominantemente descritivo, avaliativo, argumentativo ou narrativo? (Ou apresenta características de mais de uma dessas opções?)	<u>Resposta: Predominantemente descritivo e avaliativo.</u>
O gênero apresenta marcas de personalidade?	<u>Resposta: Não necessariamente, mas pode apresentar.</u>
Há algum tipo de indicação para consumo ou não de determinado produto?	<u>Resposta: Sim, essa indicação pode ser explícita ou implícita.</u>

O gênero fala sobre o quê?	<u>Resposta: Sobre um produto cultural.</u>
O gênero dirige-se a que tipo de leitor? (Por exemplo: público que busca se especializar em determinado assunto)	<u>Resposta: Leitores que tenham interesse no produto em questão.</u>
A linguagem utilizada é, por regra, formal ou informal? Ou ela é determinada por outros fatores? (Que fatores?)	<u>Resposta: É formal, mas pode apresentar níveis de informalidade a depender do público.</u>

Produzindo o gênero

A cidade está sempre cheia de atrações culturais para entreter moradores e turistas. Muitas delas gratuitas, inclusive! Por que não viver um pouco da cultura que é oferecida? Converse com seus colegas de outras turmas e descubra de que tipo de entretenimento eles gostam mais. Que filmes estão com vontade de assistir? Que peças teatrais? Talvez você se surpreenda com o que vai descobrir!

Agora, dê uma conferida na agenda cultural da cidade, nos filmes que estão em cartaz ou mesmo naqueles que já estão disponíveis na internet e escolha um produto cultural. A ideia, aqui, é consumir um produto cultural e falar um pouco sobre ele, divulgar a cultura que está por aí. Pense em quem você quer atingir com seu texto, dentro da sua comunidade escolar: colegas da escola, professores, pais... ou todo mundo! E escolha o produto cultural pensando nisso: É algo que atrai o público em que você pensou? É algo que o seu público-alvo ainda não conhece, mas seria bacana se conhecesse?

Coloque-se na posição de um resenhista, pesquise, informe-se, aprecie o produto que escolheu. Depois, escreva uma resenha curta sobre ele e sobre as impressões que deixou em você. A turma montará um mural na galeria da escola, onde seu texto será publicado e lido. Quantas pessoas ficarão com vontade de consumir o produto cultural também? Quantas de fato consumirão? Quantas vão concordar com o que você disse? O importante, aqui, é que você expresse sua opinião sobre o produto que escolheu e apresente-o para a comunidade escolar.

Quem sabe alguém se empolga pelo que você disse?!

Planejando e elaborando o texto

1. Quando for escolher o evento cultural sobre o qual irá escrever, pense se ele é atrativo também para o público leitor que você quer atingir: a comunidade escolar.
2. Antes mesmo de ir ao evento, pesquise sobre ele. Se for uma peça teatral, informe-se sobre o autor e sobre as outras obras dele. Assim você poderá ter uma noção mais clara da importância dessa peça para o conjunto da obra do autor. Procure se informar, também, sobre o roteirista e os atores. Em que outros trabalhos eles se destacaram? Que traços da personalidade profissional deles aparecem nessa peça e em outros momentos também?
3. Registre em seu caderno, em forma de tópicos todas as informações que conseguir encontrar a respeito do evento e dos envolvidos nele para, depois, comparar com o que você assistiu.
4. Na hora de redigir seu texto, preocupe-se em utilizar uma linguagem acessível para seu público-leitor, lembrando sempre de manter o cuidado com a gramática, mas, principalmente com a construção do seu discurso. Tenha a delicadeza de, no caso de ser uma opinião negativa, não desmerecer o trabalho dos envolvidos no evento.
5. A escolha do título, bem como das imagens e mesmo da sua fala deve levar em consideração quem irá ler seu texto, para que tenha interesse em lê-lo até o fim. Também leve em consideração o local onde o texto será publicado.

APÊNDICE C – TD3: MÓDULO 2 – RECONHECIMENTO DO FENÔMENO LINGUÍSTICO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR
 Messejana, Fortaleza (SER VI), Rua Venezuela, 84 - CEP: 60871-600
 E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076

PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com)
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I
RECONHECIMENTO DO FENÔMENO LINGUÍSTICO: ADVÉRBIOS
 DATA: ___/___/2017

Aluno (a): _____ **GABARITO** _____ Nº _____

Advérbios

1. A tirinha abaixo foi escrita pelo argentino Quino, na década de 60. Nela, ele dá vida a Mafalda, uma garotinha de seis anos de idade que odeia sopa e adora os Beatles e o desenho Pica-Pau. Ela se comporta como uma típica menina na sua idade, mas tem uma visão aguda da vida e vive questionando o mundo à sua volta. Leia-a atentamente e responda ao que se pede.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/418834834076953518/>

- Quando Mafalda sentou para ligar o rádio a expressão em seu rosto era de tranquilidade, mas, ao longo da tirinha, isso se modifica. O que acontece com a garotinha e o que pode justificar esse acontecimento?
Resposta: Ela vai ficando cada vez mais angustiada/desesperada porque o radialista está anunciando a morte de alguém importante para o cinema, mas ela não consegue saber de quem se trata e tem medo que seja o Pica-pau. Professor: Aproveitar para recuperar a noção de graduação com a turma.
- Mafalda não consegue descobrir de quem se trata a notícia e, no último quadrinho, pede para que não se trate do Pica-pau. Como você justifica esse pensamento da personagem? Sugestão de resposta: O radialista afirma que é uma das maiores personalidades do cinema, provavelmente Mafalda tenha essa opinião sobre o Pica-pau.
- No quarto quadrinho, há alguma palavra ou expressão que indique que a notícia pode ser atual? Justifique.
Resposta: Sim, a palavra "hoje" e a expressão "até amanhã". Sugestão de justificativa: Essas expressões indicam que a notícia pode ser atual porque comprovam que está sendo transmitida naquele momento, mas não confirmam que é atual, porque mesmo no rádio há reportagens que tratam de assuntos passados, como programas em homenagem a determinados artistas já falecidos. Professor: É interessante, nesse momento, guiar a conversa com os alunos para que eles percebam que o rádio é um veículo de informação, mas não se prende apenas às novidades e que, portanto, a saudação com "hoje" e "até amanhã" pode indicar tratar-se de uma notícia atual, mas não pode confirmar esse fato, uma vez que elas se referem à transmissão, não à notícia.
- Observe a fala do radialista no terceiro quadrinho. Se a reescrevermos sem a palavra "nunca", o sentido se mantém o mesmo? Justifique. Resposta: Sem ela a mensagem não seria a mesma, pois estaria afirmando que o artista seria esquecido. Professor: Discutir, com o aluno, o efeito de sentido de intensidade que essa expressão traz para o texto, diferente de utilizar apenas "não", que teria o mesmo significado, mas não a mesma ênfase no sentido.

Leia a resenha abaixo sobre o *best-seller* "Minha Julieta", de Leisa Rayven, para responder às próximas questões.

Depois de ler “Meu Romeu”, eu fiquei destroçada e desesperada para ler a sequência. Felizmente, eis que no meu período de “pausa”, foi exatamente o que fiz. E devo dizer, se alguém além da Colleen Hoover tem o poder de destruir corações, esse alguém é Leisa Rayven.

O livro começa exatamente **no ponto em que o outro parou**, naquele momento em que é tudo ou nada. Ethan está tentando se redimir pelos erros do passado, e Cassie está **ainda mais** magoada, ressentida e confusa. Na continuação dessa história, entendemos mais como os dois acabaram **dessa forma**, como o Ethan partiu **assim** o coração da Cassie, de tal forma, que nem mesmo o tempo conseguiu amenizar a mágoa. Mesmo **quando** eu pensei: “Ok, Cassie, agora deu, chega de drama”, eu entendi. Entendi a dor, a confusão, a raiva, a resistência e o amor. A autora escreveu tão **bem**, que toda emoção foi sentida de maneira **muito** intensa.

Quando feridas que **não** cicatrizaram são abertas, sangram, doem e achamos que não vão sarar **nunca**. Foi exatamente assim que a Cassie se sentiu. Como acreditar que o cara que destróçou o seu coração, quando você finalmente teve coragem de se entregar, mudou? **Como** fazer a única mulher que você amou/ama, acreditar no seu amor? Será que o tempo é mesmo capaz de curar tudo, ou nem **sempre** os finais são felizes? Esses são alguns dos dilemas que cercam os nossos protagonistas. “Minha Julieta”, fala sobre amor, dor, amizade, confiança e superação. Mostra-nos que um espelho quebrado, embora possa ser ajustado, sempre terá rachaduras, mas a pergunta é: você está disposto a conviver com isso?

A escrita da autora é mesmo magnífica, o livro implora para ser lido **de uma só vez**. Além disso, eu adoro a capa e a formatação. Poucos livros fazem meu coração transbordar, mas esse, em especial, **quase** arrancou meu coração por diversas vezes. “Meu Romeu” e “Minha Julieta”, trazem uma história de amor tão forte e dolorida, que meu corpo **por diversas vezes** senti a emoção descrita em palavras. “Minha Julieta” veio para arrancar meu coração, estraçalhar e depois, colar os pedacinhos.

Obrigada, Leisa Rayven!

Se você ainda não leu nenhum dos dois, por favor, leia! E sinta emoções incríveis!

Aproveitem a leitura!

Caroline

(Texto adaptado. Original disponível em: <https://meapaixoneiporumlivro.wordpress.com/2016/01/27/resenha-minha-julieta/>)

2. A resenha lida apresenta os elementos principais do gênero? Quais são eles (indique os parágrafos, se possível)? **Resposta: Sim. A resenha possui apresentação da obra e do autor (parágrafos 2, 3 e 4), avaliação (ao longo de todo o texto) e indicação (parágrafos 5 e 6).**
3. Como a resenhista justifica o porquê de ter lido o *best-seller* “Minha Julieta”? **Resposta: A resenhista afirma que após ter lido o primeiro livro da sequência, “Meu Romeu”, ficou “desesperada” para ler a sequência.**
4. Preencha a tabela, relacionando as palavras e as expressões destacadas no texto lido com a ideia que expressam.

IDEIA QUE EXPRESSA	PALAVRAS/EXPRESSÕES DO TEXTO
Tempo	Resposta: “depois”, “quando”, “sempre”, “por diversas vezes”, “nunca”. Professor: Discutir com os alunos o duplo efeito de sentido que os advérbios “nunca” e “sempre” podem transmitir, podendo passar ideia de tempo (em oposição a “sempre”), de negação/afirmação e de intensidade.
Lugar	Resposta: “no ponto em que o outro parou”.
Intensidade	Resposta: “ainda mais”, “muito”, “quase”, “sempre”, “nunca”.
Modo	Resposta: “dessa forma”, “assim”, “bem”, “como”, “de uma só vez”.
Negação	Resposta: “não”, “nunca”.

5. Releia esses trechos do texto:

- I. “**Depois** de ler “Meu Romeu”, eu fiquei destroçada e desesperada para ler a sequência.”
- II. “Mesmo **quando** eu pensei: “Ok, Cassie, agora deu, chega de drama”, eu entendi.”
- III. “Será que o tempo é mesmo capaz de curar tudo, ou nem **sempre** os finais são felizes?”
- IV. “[...] que meu corpo **por diversas vezes** sentiu a emoção descrita em palavras.”

As palavras e expressões destacadas expressam a mesma ideia básica, mas elas conferem o mesmo efeito de sentido ao texto? Elas podem ser trocadas umas pelas outras? Justifique sua resposta.

Resposta: Não. Apesar de todos expressarem a ideia de tempo, cada um se refere a um momento específico, no passado, no presente ou no futuro. Cada um significa uma coisa diferente para o texto, por esse motivo, não podemos trocar um pelo outro nas frases. Professor: Seria interessante aproveitar esse momento para identificar se os alunos conseguem alcançar a ideia de “efeito de sentido” e discutir com eles o que isso quer dizer no enunciado.

6. No 3º parágrafo, lê-se a seguinte oração: “[...] que não vão sarar nunca.”. Nele, a ideia de negação é repetida por duas palavras.
- a) Que palavras são essas? Resposta: As palavras são “não” e “nunca”.
 - b) Que efeito de sentido a resenhista quis alcançar com essa estratégia (de repetir a ideia de negação)? Resposta: A repetição delas causa um efeito de intensidade, enfatizando a mensagem e intensificando a negação ao estendê-la por um período de tempo indeterminado (ou, ainda, infinito) por meio do advérbio “nunca”.

- Chamamos de **advérbios** as palavras que são utilizadas em um discurso para modificar o sentido de um **verbo**, de um **adjetivo**, de outro **advérbio** ou de uma **oração**, como podemos ver nos exemplos abaixo:
 - de um verbo: “[...] entendemos mais como os dois **acabaram** dessa forma, como o Ethan **partiu** assim o coração da Cassie [...]”
 - de um adjetivo: “A escrita da autora é **mesmo** magnífica [...]”
 - de outro advérbio: “O livro começa **exatamente** no ponto em que o outro parou [...]”
 - de uma oração: “**Felizmente**, eis que no meu período de “pausa”, foi exatamente o que fiz.”
 - Chamamos de **locução adverbial** o conjunto de duas ou mais palavras que funcionam como **advérbio**. Por exemplo:
 - “[...] entendemos mais como os dois acabaram **dessa forma** [...]” (indica **modo**)
 - “[...] o livro implora para ser lido **de uma só vez** [...]” (indica **modo**)
- **Agora, identifique, na resenha sobre o livro “Minha Julieta”, um trecho ou mais em que o advérbio (ou a locução adverbial) esteja modificando o sentido de...**

 - a. um verbo
 - b. um advérbio

Resposta: Podem ser citados como exemplo: “Quando feridas que não cicatrizaram são abertas” (parágrafo 3) e “o livro implora para ser lido de uma só vez” (parágrafo 4) para um verbo e “Cassie está ainda mais magoada, ressentida e confusa” (parágrafo 2) para um adjetivo.

7. Observe o emprego da palavra “exatamente” nos seguintes períodos do texto:

- I. “E eis que no meu período de “pausa”, foi **exatamente** o que fiz.”
- II. “O livro começa **exatamente** no ponto em que o outro parou, naquele momento em que é tudo ou nada.”
- III. “Foi **exatamente** assim que a Cassie se sentiu.”

- a) Se reescrevermos os períodos, retirando a palavra “exatamente”, há alguma alteração de sentido? Justifique-se. Resposta: Sim, porque, sem a palavra “exatamente”, é como se a resenhista estivesse dizendo uma verdade universal, irrefutável; mas, com a palavra “exatamente”, ela está expressando a sua certeza pessoal sobre o que diz.
Professor: Aqui não há, ainda, a intenção de abordar aspectos teóricos dos advérbios modalizadores, mas levar o aluno a refletir sobre essa função.
- b) Se retirarmos essa palavra, estaremos mudando totalmente a mensagem transmitida? Justifique. Resposta: Não, só muda o efeito de sentido, mas a mensagem permanece com a mesma informação.
- c) Em qual(is) dos períodos a palavra “exatamente” está se referindo à ação do falante? Resposta: No período I.
- d) Em qual(is) deles a palavra “exatamente” está se referindo à própria fala da resenhista? Resposta: Nos períodos II e III.
- e) Em qual(is) deles ela serve para que a resenhista enfatize a sua certeza sobre o que afirma? Resposta: Nos períodos II e III.
- f) Refleta: O leitor pode confiar totalmente na verdade do enunciado porque a resenhista enfatizou a própria certeza sobre o que disse com a palavra “exatamente”? Resposta: Não, porque a resenhista pode estar enganada. O fato de ela ter certeza do que diz não quer dizer que ela não possa estar equivocada.

8. Leia a tirinha e responda ao que se pede:



- a) Na tirinha ao lado, a palavra “meio” aparece três vezes (uma vez no feminino e duas vezes no masculino). Em qual das vezes a palavra não aceitou variação de gênero ou número? Como você chegou a essa conclusão? Resposta: Na segunda e terceira vezes. É possível perceber isso porque a palavra que vem em seguida está no feminino, mas a palavra “meio” não está.
- b) Substitua-a, sem prejuízo de sentido, por outra palavra ou expressão cada uma das vezes em que ela aparece. Sugestão de resposta: “Metade do valor da entrada”, “... um pouco concentrada...” e “... mais ou menos silenciosa”.
- c) Na tirinha, o autor faz uma brincadeira com o sentido de “meia”, “meio” e “inteira”. O que ele pode estar querendo dizer quando conclui a tirinha com “... pipoca inteira!”? Resposta: Que o valor da entrada foi só a metade, as crianças não estavam totalmente concentradas ou silenciosas, mas comeram toda a pipoca.
- d) Que efeito de sentido a palavra “meio” causa nos três momentos em que é empregada? Resposta: No primeiro momento, de quantidade, no segundo e no terceiro de modo.

- e) Em qual deles se pode afirmar tratar-se de um advérbio? Justifique. Resposta: Nos dois últimos, porque estão expressando uma ideia ou circunstância e porque estão modificando o sentido de um adjetivo.

Conclua: O advérbio é uma classe de palavra: () variável () invariável

Resposta: Invariável.

APÊNDICE D – TD 4: MÓDULO 2 – RECONHECIMENTO DO FENÔMENO LINGUÍSTICO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR

Messejana, Fortaleza (SER VI), Rua Venezuela, 84 - CEP: 60871-600

E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076

PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com)

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I

RECONHECIMENTO DO FENÔMENO LINGUÍSTICO: ADVÉRBIOS MODALIZADORES (CONCEITO)

DATA: ___/___/2017

Aluno (a): _____ **GABARITO** _____ Nº _____

- Em 2009, o catarinense Alexandre Beck publicou no *facebook* a primeira tirinha de Armandinho. De lá para cá, o garotinho vem convidando os leitores à reflexão, com sua fala crítica e direta sobre diversos problemas. Leia a tirinha e, sobre ela, responda o que se pede.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/472455817141356857/>

- Na tirinha, o personagem Armandinho tenta consolar Ana. Que argumento ele utiliza para que ela se sinta melhor? **Resposta:** Ele diz que ter pouca visão não é tão ruim, ruim mesmo é não conseguir enxergar além das aparências.
- Em algum momento Armandinho parece ter dúvidas sobre o que está dizendo a Ana? Por que isso pode ser afirmado? **Resposta:** Não. Sugestão de justificativa: Porque o Armandinho diz como se fosse uma verdade irrefutável. **Professor:** Durante a socialização das respostas, conversar com os alunos de forma a que eles consigam atingir esse conceito, caso não tenham conseguido sozinhos.
- Releia a fala do primeiro quadrinho: “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...”. Agora, observe:
 - “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...”
 - Não precisa mesmo ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - Talvez não precise ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - Não precisa, de jeito nenhum, ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - Ao ser reescrita, a fala de Armandinho sofreu alguma alteração de sentido? Justifique sua resposta. **Resposta:** Sim. Sugestão de justificativa: Nas frases II e IV há uma espécie de confirmação do que é dito, ou, ainda, uma intensificação da verdade do que é dito; e, na III frase há uma dúvida, como se pudesse “precisar de vergonha”. **Professor:** É possível que os alunos ainda não alcancem esse conceito, por isso, durante a socialização das respostas, é interessante que o diálogo os leve a compreender essa ideia, sem descartar totalmente as justificativas que eles encontraram.
 - Em qual(is) construções a fala do garoto pode ser compreendida como uma verdade absoluta? **Resposta:** I. **Professor:** É possível que os alunos assinalem as frases II e IV também, nesse caso, cabe a intervenção para direcionar o entendimento deles.
 - Em qual(is) Armandinho expressa sua própria certeza sobre o que está dizendo? **Resposta:** II e IV.
 - Em qual(is) delas Armandinho expressa um grau de certeza menor sobre o que está dizendo? **Resposta:** III.
 - Que marcas textuais, ou seja, que palavras ou expressões indicam esse maior ou menor grau de certeza do personagem? **Resposta:** “mesmo” (frase II), “talvez” (frase III) e “de jeito nenhum” (frase IV).

4. Observe a fala do personagem no segundo quadrinho: “Existem problemas de visão muito piores”. Reescreva essa fala, utilizando advérbios e locuções adverbiais retirados do quadro abaixo, de modo...

na verdade – naturalmente – socialmente – de forma alguma – inicialmente – eventualmente – provavelmente – felizmente – possivelmente – curiosamente – obrigatoriamente – lamentavelmente – honestamente

Professor: Nessa questão, debater com os alunos as escolhas que fizerem, de forma a esclarecer os efeitos de sentido pretendidos.

- a) ... que ela expresse um menor grau de certeza do personagem sobre o que ele diz. **Resposta:** Podem ser utilizados os advérbios “eventualmente”, “provavelmente” e “possivelmente”.
- b) ... que ela expresse um maior grau de certeza do personagem sobre o que ele diz. **Resposta:** Podem ser utilizados os advérbios “na verdade”, “naturalmente” e “de forma alguma”.
- c) ... que ela expresse uma reação emotiva do personagem sobre o que ele diz. **Resposta:** Podem ser utilizados os advérbios “felizmente”, “curiosamente”, “lamentavelmente” e “honestamente”.
- d) ... que ela delimite a certeza do falante sobre o que diz a um aspecto, momento ou condição. **Resposta:** Podem ser utilizados os advérbios “socialmente” e “inicialmente”.
5. Na tirinha lida, não são utilizados advérbios nem locuções adverbiais para expressar o posicionamento do personagem sobre o que ele está dizendo. O leitor, então, não tem dúvidas sobre a verdade do enunciado, pois ela é dita no mais alto nível de certeza. Reflita:
- a) Quando expressamos nosso grau de certeza ou de incerteza sobre a verdade do que estamos dizendo, estamos tornando nosso discurso mais subjetivo ou mais objetivo? Por outro lado, o que acontece quando não expressamos nosso grau de certeza ou de incerteza, o texto se torna mais subjetivo ou mais objetivo? **Resposta:** Quando expressamos nosso grau de certeza ou de incerteza estamos tornando o discurso mais subjetivo; quando não o fazemos, estamos tornando-o mais objetivo.
- b) Observe os dois enunciados abaixo:
- I. “Muita gente não consegue enxergar além das aparências.”
 - II. Muita gente não consegue, de fato, enxergar além das aparências.
- Qual das duas construções apresenta, com marcas textuais, o comprometimento do falante com a verdade do que diz? Que marcas são essas? **Resposta:** A segunda, por meio da expressão “de fato”.
 - Levando em consideração o que já foi discutido sobre o gênero resenha crítica, qual das duas construções seria mais adequada? Justifique. **Resposta:** A segunda, pois se trata de um gênero de opinião e de teor subjetivo.

Advérbios modalizadores

Eles têm, como característica básica, expressar alguma intenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado. São classificados em:

- a) **Epistêmicos:** quando o falante avalia o valor de verdade do que diz e demonstra seu grau de comprometimento com essa verdade.
- b) **Delimitadores:** quando o falante delimita o âmbito da verdade do que diz.
- c) **Deônticos:** quando o falante enfatiza que a ação é necessária e demonstra grande comprometimento com a verdade de enunciado.
- d) **Afetivos:** quando o falante manifesta sua disposição de espírito com relação ao que diz.

- Note a diferença entre os períodos abaixo:

1. O time não ia bem no jogo.

2. O time **realmente** não ia bem no jogo.
3. O time **possivelmente** não ia bem no jogo.
4. O time, **inicialmente**, não ia bem no jogo.
5. O time, **espantosamente**, não ia bem no jogo.

No período 1, temos um enunciado não modalizado, marcado apenas com o advérbio de negação, o que significa dizer que falante emite a informação sem expressar a sua posição sobre ela; nesse período, temos o nível mais alto de certeza, o enunciado é dito como uma verdade incontestável. Nos períodos seguintes, o falante expressa, por meio de advérbios, seu posicionamento sobre o que diz de maneiras diversas:

- ➔ **realmente:** o falante demonstra ter certeza sobre a verdade do que diz, ele se coloca como a fonte de confirmação dessa verdade.
- ➔ **possivelmente:** o falante se resguarda, relativiza a verdade do que diz.

- **inicialmente**: o falante delimita a verdade do que diz a uma situação ou momento.
- **espantosamente**: o falante expressa uma reação emotiva com relação ao que diz.

Epistêmicos

Esses advérbios marcam uma adesão do falante ao que ele diz, de acordo com o que ele sabe sobre o fato. Eles podem apresentar valor *positivo*, *negativo* ou *relativo* a depender da certeza que o falante assume sobre o enunciado.

a) **Afirmativos** = “sei que”, “é certo que”

O conteúdo do que se afirma ou do que se nega é confirmado pela certeza do falante. Exemplos:

- O casal **seguramente** pagará a dívida com atraso.
- Se ele fosse viajar, **sem dúvida nenhuma** iria para a Europa.
- Os computadores estão com vírus, **logicamente** por isso não funcionam.
- Não sabíamos **absolutamente** do que eles estavam falando.
- **Naturalmente**, não falta quem nos julgue sem pensar.
- **Na realidade**, não há idade para o amor.

b) **Negativos**: “sei que não”, “é certo que não”

O conteúdo do que se diz é marcado como um não-fato pelo falante.

Exemplos:

- Não deixaria de ir ao cinema naquela noite, **de jeito nenhum**.
- Não saberia, **de forma alguma**, distinguir uma coisa da outra.

c) **Relativos**: “acho que”, “é possível que”

O conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, marcada pela crença do falante em algo que é possível ou impossível, provável ou improvável. O falante não se compromete totalmente com o que é dito, o que cria um efeito de atenuação, podendo haver um menor ou maior grau de certeza ou de probabilidade.

Exemplos:

- Temos um quarto que **talvez** seja mais adequado para você.
- Ele poderia, **eventualmente**, testar o produto antes de comprá-lo.
- Ela, **provavelmente**, nem se lembra deles.

- Os três outros netos **possivelmente** não chegarão a tempo para o funeral.

Delimitadores

Esses advérbios não garantem nem negam o valor de verdade do que se diz, por meio deles o falante demarca os limites dentro dos quais ele pode se comprometer com o enunciado.

Exemplos:

- **Basicamente** as pirâmides funcionavam como templos.
- Esse vestido é **praticamente** meu, de tanto que eu uso.
- Ano passado eu trabalhava **profissionalmente** como motorista.
- Nossas aulas, **em princípio**, aconteciam no pátio.
- Não vou com vocês **simplesmente** porque não quero.
- **Pessoalmente** não vejo nenhum problema nessa atividade.
- Esse comportamento é **socialmente** inaceitável.
- **Historicamente** as mulheres têm sofrido muito preconceito.
- São **em geral** terras ricas em ferro, cálcio e fósforo.
- Pedro **quase** não agradece a sua ajuda.

Deônticos

O enunciado expressa a certeza do falante sobre uma ação necessária, obrigatória.

Exemplos:

- Os alunos deverão **necessariamente** entregar a atividade para nota.
- - Você deu o remédio da cachorra, né?
- - Foi **exatamente** o que eu acabei de fazer.

Afetivos

O falante utiliza esses modalizadores para expressar reações emotivas, que podem ser *subjetivas* ou *interpessoais*, com relação ao que é dito. Classificam-se em:

- a) **Subjetivos**: envolvem apenas as emoções e sentimentos do falante, como felicidade e espanto, por exemplo.

Exemplos:

- O Brasil, **felizmente**, é um país que recebe muitos turistas.

- Esse problema, **lamentavelmente**, já é muito antigo.
 - **Curiosamente**, ele não me deixou atender à ligação.
- b) **Interpessoais**: envolvem sentimentos que se definem pela relação entre falante e ouvinte, por exemplo a franqueza e a sinceridade,

Exemplos:

- **Sinceramente** não sei o que teria acontecido se ela não tivesse chegado.
- **Honestamente** não gostei da sua atitude.

APÊNDICE E – TD 5: MÓDULO 3 – O FENÔMENO LINGUÍSTICO NO GÊNERO

 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR <i>Messejana, Fortaleza (SER VI). Rua Veneza, 84 - CEP: 60871-600</i> <i>E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076</i></p>
<p>◆-----◆</p> <p>PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com) DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA I RECONHECIMENTO DO FENÔMENO LINGUÍSTICO: ADVÉRBIOS MODALIZADORES (USO) DATA: ___/___/2017</p>
<p>Aluno (a): _____ GABARITO _____ Nº _____</p>
<p>Texto 01</p>
<p>PINK FLOYD: O ÁLBUM QUE REVOLUCIONOU A MÚSICA OCIDENTAL <i>Resenha - Dark Side Of The Moon - Pink Floyd</i></p> <p style="text-align: right;">Por Andreyson Jambersi</p> <p>“The Dark Side of the Moon” é o maior sucesso comercial do Pink Floyd, mas, assim como disse em “The Divison Bell”, este não é meu álbum favorito (título esse que divido entre o “Meddle”, “Wish You Were Here” e a era pré-1970), portanto, a falta de críticas negativas ao longo do álbum não se dá devido à favoritismos irracionais, e sim devido a qualidade incontestável deste clássico absoluto.</p> <p>Gravado entre Junho de 1972 e Janeiro de 1973, no Abbey Road Studios, em Londres, e lançado em 1º de Março de 1973 (nos EUA), “The Dark Side of the Moon” se tornou um dos álbuns mais vendidos de todos os tempos, com mais de 45 milhões de cópias vendidas e permanecendo 741 semanas consecutivas no Top 200 da Billboard, voltando a aparecer na lista posteriormente e, totalizando até agora (Agosto de 2014), 862 semanas, sendo o álbum que mais figurou no Top 200 na história da música, até hoje. Destas, 769 semanas foram até 2008, onde, juntando com os números das paradas do Top Pop Catalog Albums, obteve-se um total de 1630 semanas, aproximadamente 31 anos.</p> <p>Não é muito afirmar que tDSotM (abreviação para “The Dark Side of the Moon”, que vou utilizar ao longo do texto) revolucionou a música ocidental em termos de musicalidade, temática e produção. O álbum é uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje. É um exemplo, talvez o melhor deles em meio a música pop ocidental, de que se pode emocionar sem falar diretamente de amor ou soar forçado.</p> <p>O álbum aborda temas como conflito, ganância, cotidiano, mortalidade e insanidade, de forma muitas vezes bastante direta e empática. O conceito do álbum é tão forte que ultrapassa gerações. Este que vos escreve ousaria dizer que o álbum será um sucesso ainda daqui a 200 anos, se a humanidade não obtiver sucesso em se destruir até lá.</p> <p style="text-align: right;">(Disponível em: https://whiplash.net/materias/cds/208829-pinkfloyd.html)</p> <p>01. O texto lido pode ser considerado representativo do gênero resenha crítica, assinale a opção que contenha um trecho de apresentação do produto cultural abordado, sem marcas de avaliação. Resposta: Item E.</p> <p>a. “O conceito do álbum é tão forte que ultrapassa gerações. Este que vos escreve ousaria dizer que o álbum será um sucesso ainda daqui a 200 anos, se a humanidade não obtiver sucesso em se destruir até lá.”</p> <p>b. “Não é muito afirmar que tDSotM (abreviação para “The Dark Side of the Moon”, que vou utilizar ao longo do texto) revolucionou a música ocidental em termos de musicalidade, temática e produção.”</p> <p>c. “O álbum é uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje. É um exemplo, talvez o melhor deles em meio a música pop ocidental, de que se pode emocionar sem falar diretamente de amor ou soar forçado.”</p> <p>d. “The Dark Side of the Moon é o maior sucesso comercial do Pink Floyd, mas, assim como disse em “The Divison Bell”, este não é meu álbum favorito (título esse que divido entre o “Meddle”, “Wish You Were Here” e a era pré-1970), portanto, a falta de críticas negativas ao longo do álbum não se dá devido à favoritismos irracionais, e sim devido a qualidade incontestável deste clássico absoluto.”</p> <p>e. “Gravado entre Junho de 1972 e Janeiro de 1973, no Abbey Road Studios, em Londres, e lançado em 1º de Março de 1973 (nos EUA), “The Dark Side of the Moon” se tornou um dos álbuns mais vendidos de todos os tempos, com mais de 45 milhões de cópias vendidas e permanecendo 741 semanas consecutivas no Top 200 da Billboard ...”</p>

02. Assinale a alternativa que apresente uma indicação explícita do resenhista sobre o produto cultural em questão: Resposta: Item C.

- “É um exemplo, talvez o melhor deles em meio a música pop ocidental, de que se pode emocionar sem falar diretamente de amor ou soar forçado.”
- “Não é muito afirmar que tDSotM (abreviação para “The Dark Side of the Moon”, que vou utilizar ao longo do texto) revolucionou a música ocidental em termos de musicalidade, temática e produção.”
- “Este que vos escreve ousaria dizer que o álbum será um sucesso ainda daqui há 200 anos, se a humanidade não obtiver sucesso em se destruir até lá.”
- “O álbum aborda temas como conflito, ganância, cotidiano, mortalidade e insanidade, de forma muitas vezes bastante direta e empática.”
- “Destas, 769 semanas foram até 2008, onde, juntando com os números das paradas do Top Pop Catalog Albums, obteve-se um total de 1630 semanas, aproximadamente 31 anos.”

03. O trecho abaixo destacado não apresenta marcas de modalização:

“O álbum é uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje.”

Assinale a alternativa que apresenta o trecho modalizado de forma a evidenciar a certeza do falante sobre a verdade do que está dizendo, ou seja, uma modalização epistêmica: Resposta: Item A.

- “O álbum é mesmo uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje.”
- “O álbum é, honestamente, uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje.”
- “O álbum é uma amostra de superprodução fonográfica, porém, talvez, sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje.”
- “O álbum quase é uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje.”
- “O álbum é, historicamente, uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje.”

04. “É um exemplo, talvez o melhor deles em meio a música pop ocidental, de que se pode emocionar sem falar diretamente de amor ou soar forçado.”

No trecho destacado, o falante se posiciona sobre a verdade do que diz por meio do advérbio “talvez”. Assinale a alternativa que avalia corretamente a postura do falante, nesse trecho. Resposta: Item C.

- Ele expressa claramente sua crença na verdade do que diz, mostrando sua certeza sobre o que afirma.
- Ele delimita a verdade do seu enunciado ao cenário da música pop, o que mostra que a verdade do enunciado pode se alterar em outro cenário musical.
- Ele relativiza a verdade do que fala, evidenciando, assim que “acha que” o que diz é verdade, mas não tem total certeza.
- Ele expressa sua crença na verdade do que diz por meio de uma negação, de modo a evidenciar que o fato sem dúvida não aconteceu.
- Ele expressa suas reações emocionais sobre a verdade do que diz, demonstrando, assim, certo grau de subjetividade na própria fala.

05. Um período não modalizado pode ser considerado como o nível mais alto de certeza, nele o falante apenas diz algo que é tido como verdade, objetivamente. No entanto, mesmo não modalizado, podemos perceber as intenções do falante pelo contexto. Selecionamos alguns trechos não modalizados e acrescentamos advérbios modalizadores a eles. Assinale a alternativa que apresenta uma modalização que não interfira na coerência do texto original, ou seja, que mantenha o mesmo sentido: Resposta: Item A.

- Frase não modalizada: “The Dark Side of the Moon é o maior sucesso comercial do Pink Floyd”
Frase modalizada: The Dark Side of the Moon **certamente** é o maior sucesso comercial do Pink Floyd.
- Frase não modalizada: “Gravado entre Junho de 1972 e Janeiro de 1973 [...] se tornou um dos álbuns mais vendidos de todos os tempos”
Frase modalizada: Gravado entre Junho de 1972 e Janeiro de 1973 [...] **eventualmente** se tornou um dos álbuns mais vendidos de todos os tempos.

- c. Frase não modalizada: “O álbum aborda temas como conflito, ganância, cotidiano, mortalidade e insanidade, de forma muitas vezes bastante direta e empática.”
Frase modalizada: O álbum aborda, **inicialmente**, temas como conflito, ganância, cotidiano, mortalidade e insanidade, de forma muitas vezes bastante direta e empática.
- d. Frase não modalizada: “O conceito do álbum é tão forte que ultrapassa gerações.”
Frase modalizada: O conceito do álbum é **lamentavelmente** tão forte que ultrapassa gerações.
- e. Frase não modalizada: “Pink Floyd: O álbum que revolucionou a música ocidental”
Frase modalizada: Pink Floyd: O álbum que, **por um tempo**, revolucionou a música ocidental.

Texto 02

BOMBA ESTEREO - AYO

Por Carlos Eduardo Lima



Ano: 2017

Selo: Sony

Produção: Simon Mejia

Faixas: 11

Estilos: Música Latina, Pop Alternativo, Eletrônico

Duração: 39:05

Sem muitas delongas e repetindo um pouco o que disse no artigo sobre a banda colombiana: Bomba Estéreo é um dos artistas mais arejados e contemporâneos em atividade no mundo. Sem exageros. Sua mistura de eletrônica e ritmos colombianos é leve, sensacional e mantém uma tradição histórica de inserção de traços culturais de uma periferia geopolítica/cultural na lógica hegemônica. Traduzindo: Tropicália, Semana de Arte de 1922, Bossa Nova, tudo isso vem do mesmo desejo de plugar a América Latina no mundo, de uma forma ou de outra. A atualidade fragmentada, líquida e conectada fornece o caminho para uma nova investida nossa, os periféricos, no mundo dos dominantes. Vem conhecer *Ayo*, vem.

Apesar de dançante e animadíssimo, este álbum tem tantos detalhes de produção nos arranjos, que recomendamos uma audição prévia em volume elevado e fones de ouvido. São blips e blops por toda parte, timbres de guitarras, violões, percussões de todas as formas, amarrados num universo em que o caos é controlado e administrado pela batuta de Simon Mejia, o cérebro pensante da banda. Ele fornece o painel colorido e multidimensional para a voz de Liliana Saumet, dentro de seu espectro insinuante/anárquico/sexy, passear desimpedida. O resultado, ainda que soe mais polido e "domesticado" que em trabalhos do início da carreira da banda, ainda está anos-luz à frente do que é feito por aí. No Brasil, infelizmente, mesmo que vivamos uma certa onda latina atualmente, ainda nos privamos de conhecer e apreciar os artistas que estão em países fronteiriços. Esperamos que Bomba seja capaz de furar este bloqueio burro e trazer mais artistas do que se entende por "cena neocumbia", algo que está acontecendo na Colômbia, na Argentina e em outros lugares muito mais próximos de nós e da nossa realidade que Estados Unidos e Europa.

A música de Bomba Estéreo, mesmo que polida pelo passar do tempo, ainda traz essa mistura de eletrônica e ritmos latinos, porém, tais ingredientes não dariam liga se não fosse pelo Rap, algo que está completamente assimilado na musicalidade do grupo. Lá pela quinta faixa de *Ayo*, "Money Money Money", nos damos conta do quão bem Liliana "rappeia" ao longo da melodia, com refrão hipnótico, batidas sintéticas de baixo custo e samplers de caixa registradora e vocais de apoio dispersos dão o clima necessário para nos sentirmos irmanados nesta mesma lógica de dinheiro, dinheiro, dinheiro, não necessariamente nos nossos bolsos. Além desta canção, fora o início climático e tecladeiro de "Siembra", o que ouvimos são variações desta receita misturadora e plural. A faixa título, por exemplo, é cheia de guitarrinhas fluidas, totalmente caribenhas com conexão africana, que deságua no baticum sintético robotizado. O bom uso das cordas, aliás, é outro traço interessante do álbum, dando as caras novamente em "Duele", mais pendente para o Reggae, devidamente adulterado em algum entreposto no meio do caminho entre Kingston e Bogotá.

"Amar Así" tem batidas e estrutura de Reggaeton, mas escapa por uma tangente de passeio litorâneo numa manhã ensolarada com a pessoa amada. Sopros e dança tomam o controle em "Internacionales", enquanto "Flower Power" é um reggaeton para mover el culo, na verdade um libelo feminista de empoderamento e tributo a tempos mais arejados intelectualmente, tudo junto e misturado. Com título em homenagem a um povoado de pescadores cheio de praias paradisíacas, "Taganga" é outro exemplo de canção em que influências reggaeiras são reprocessadas por batidas eletrônicas mais convencionais, chegando a lembrar o timbre obtido por grupos como UB40 em tempos idos. Fechando o disco, "Vuelve" é canção climática, crescente, com estrutura de final feliz e sintetizando o caldeirão de influências, cores e nomes que habita e dá norte à banda.

Chegando ao país para abrir shows de Arcade Fire em Rio e São Paulo e subindo ao palco do Rock In Rio em 23 de setembro, ao lado de Karol Conka, Bomba Estereo é garantia de abertura de novos horizontes musicais para mentes curiosas. Não perca.

(Disponível em: <<http://www.monkeybuzz.com.br/resenhas/albums/24448/bomba-estereo---ayo/>>. Postado em: 25.08.2017. Último acesso em: 17.09.2017)

01. Leia atentamente os itens abaixo e faça o que se pede.

- a. O parágrafo abaixo é composto por períodos não modalizados adverbialmente, a ele foram acrescentadas algumas lacunas. Complete-as, modalizando as frases com os advérbios (e locuções adverbiais) do quadro abaixo, de modo que expressem o que se pede entre parênteses (observe a legenda). **Resposta: Para a modalização epistêmica afirmativa/negativa os alunos podem escolher entre: de maneira alguma, de jeito nenhum, seguramente, sem dúvida alguma, logicamente, obviamente, naturalmente, eventualmente; para a modalização epistêmica relativa: talvez, possivelmente, provavelmente, eventualmente; para a modalização afetiva: felizmente, honestamente, sinceramente, infelizmente, curiosamente, lamentavelmente; para a delimitadora: praticamente, musicalmente, quase, em geral, pessoalmente, literariamente. Professor: O mais importante, nessa atividade, é dialogar com os alunos sobre as escolhas lexicais que fizerem, lembrando sempre de que o valor semântico dos advérbios é dado pelo contexto e não por uma tabela.**

Legenda:

- (1) Certeza do falante sobre a verdade do que diz. (Epistêmico afirmativo/negativo)
- (2) Certeza relativa do falante sobre a verdade do que diz. (Epistêmico relativo)
- (3) Expressão do sentimento do falante sobre o que diz. (Afetivo)
- (4) Delimitação, por parte do falante, do campo de comprovação da verdade sobre o que diz. (Delimitador)

felizmente – honestamente – sinceramente – infelizmente – curiosamente
lamentavelmente – de maneira alguma – de jeito nenhum – talvez – possivelmente
seguramente – sem dúvida alguma – logicamente – obviamente – naturalmente
eventualmente – provavelmente – praticamente – musicalmente – quase – em geral
pessoalmente – literariamente

Você lembra?
De um modo geral, o valor semântico é constituído pelo significado e pela interpretação do significado, ou seja, pelo sentido. Então, ao questionar se houve alteração semântica, o que se quer saber é se a informação (o significado) do enunciado foi alterado totalmente ou apenas o sentido sofreu alteração, como, por exemplo, quando usamos um advérbio de intensidade para enfatizar uma ideia.

Veja:

- O motorista estava cansado da longa viagem.
- O motorista estava **muito** cansado da longa viagem.

“A música de Bomba Estéreo, mesmo que polida pelo passar do tempo, _____ (3) ainda traz essa mistura de eletrônica e ritmos latinos, porém, tais ingredientes, _____ (2), não dariam liga se não fosse pelo Rap, algo que está completamente assimilado na musicalidade do grupo. Lá pela quinta faixa de Ayo, “Money Money Money”, nos damos conta do quão bem Liliana “rappeia” ao longo da melodia, com refrão _____ (2) hipnótico, batidas sintéticas de baixo custo e samplers de caixa registradora e vocais de apoio dispersos dão o clima necessário para nos sentirmos _____ (4) irmanados nesta mesma lógica de dinheiro, dinheiro, dinheiro, não necessariamente nos nossos bolsos. Além desta canção, _____ (3), fora o início climático e tecladeiro de “Siembra”, _____ (1), o que ouvimos são variações desta receita misturadora e plural. A faixa título, por exemplo, é cheia de guitarrinhas fluidas, totalmente caribenhas com conexão africana, que deságua no baticum sintético robotizado. O bom uso das cordas, aliás, é _____ (1) outro traço interessante do álbum, dando as caras novamente em “Duele”, mais pendente para o Reggae, devidamente adulterado em algum entreposto no meio do caminho entre Kingston e Bogotá.”

- b. Há alguma alteração semântica entre o parágrafo retirado do texto e o parágrafo modalizado por você, ou seja, a informação veiculada foi alterada significativamente? **Sugestão de resposta: A mensagem permaneceu a mesma, mas a opinião do locutor ficou mais enfatizada pelas marcas textuais, tornando o texto mais subjetivo. Professor: Espera-se que os alunos consigam perceber que o uso dos advérbios modalizadores não muda o**

significado do texto, mas altera o sentido do que é dito, uma vez que o discurso deixa de ser uma constatação da verdade objetiva e passa a expressar o posicionamento do locutor sobre o que diz, o que torna o texto mais subjetivo e aproxima leitor e escritor. A intervenção do professor, nesse momento, pode ser necessária, para que os alunos relembrem a aula teórica.

- c. O parágrafo que você modalizou foi retirado de uma resenha crítica sobre um álbum musical da banda Bomba Estéreo. Dada a finalidade desse gênero (expressar a opinião de um resenhista sobre um produto cultural), reflita:
- Que construção se adequa melhor à finalidade do texto (modalizada ou não modalizada)? Justifique sua resposta. Sugestão de resposta: A construção modalizada permite que o resenhista exponha com mais clareza a sua opinião, de modo que o leitor compreenda que se trata da crença do resenhista sobre o que diz. Professor: Espera-se que o aluno relembra o que foi visto na aula teórica de advérbios modalizadores e do gênero resenha crítica, de forma a compreender que a modalização torna o texto mais subjetivo e deixa mais claro o posicionamento do resenhista, mas a construção não modalizada também pode ser utilizada, já que, mesmo os textos de opinião podem ser construídos de maneira objetiva, sem marcas textuais da crença do escritor.

02. Os períodos abaixo foram retirados do texto e não estão modalizados por advérbios. Modalize-os, utilizando advérbios (ou locuções adverbiais) de modo que mantenham coerência com o texto de onde foram retirados. Depois classifique a modalização que você escolheu utilizar. Professor: Nesta atividade, espera-se que os alunos consigam identificar o posicionamento e a crença do resenhista a partir do contexto e, a partir disso, fazer escolhas lexicais para marcá-los textualmente. Para essa questão, não forneceremos um gabarito, pois acreditamos que isso pode limitar a atividade. Essa atividade é mais um momento para trabalhar com os alunos as escolhas lexicais que fizerem, relacionando-as com a compreensão do texto.

- a. “Bomba Estéreo é um dos artistas mais arejados e contemporâneos em atividade no mundo.”
- b. “Sua mistura de eletrônica e ritmos colombianos é leve, sensacional e mantém uma tradição histórica de inserção de traços culturais de uma periferia geopolítica/cultural na lógica hegemônica.”
- c. “Esperamos que Bomba seja capaz de furar COMPLETAMENTE (VER) este bloqueio burro...”
- d. “...“Taganga” é outro exemplo de canção em que influências reggaeiras são reprocessadas por batidas eletrônicas mais convencionais...”

03. No trecho abaixo, o leitor pode perceber o posicionamento do falante sobre a verdade da informação veiculada, mesmo não havendo advérbios que a expressem? Justifique. Resposta: Sim. Sugestão de justificativa: Pois, apesar de não haver advérbios, há outras marcas textuais que indicam que o falante tem certeza do que diz, como “é garantia de”. Além disso, fica claro também que o resenhista fica feliz com o que diz, pois o teor semântico da frase é positivo. Professor: Aproveitar o momento para retomar a ideia de que a modalização não acontece apenas através de advérbios.

“Chegando ao país para abrir shows de Arcade Fire em Rio e São Paulo e subindo ao palco do Rock In Rio em 23 de setembro, ao lado de Karol Conka, Bomba Estéreo é garantia de abertura de novos horizontes musicais para mentes curiosas.”

- Observe os textos 01 e 02 e responda às questões de 04 a 06.

04. Ambos são resenhas críticas de produtos culturais. O que está sendo avaliado em cada um deles? Resposta: Em ambos estão sendo avaliados álbuns musicais.

05. Qual o teor da avaliação em ambos os textos (positivo ou negativo)? Como você consegue identificar isso? Resposta: Positivo. Isso é possível de ser identificado porque o resenhista fala bem dos álbuns, utilizando palavras positivas de um modo geral. Professor: Caso o aluno identifique alguma crítica negativa, leve-o a refletir sobre que teor predomina no texto, sem descartar a percepção dele.

06. Releia os trechos abaixo:

“Não é muito afirmar que tDSotM (abreviação para “The Dark Side of the Moon”, que vou utilizar ao longo do texto) revolucionou a música ocidental em termos de musicalidade, temática e produção. O álbum é uma amostra de superprodução fonográfica, porém sem a mecanização e a falta de emoção dos dias de hoje. É um exemplo, talvez o melhor deles em meio a música pop ocidental, de que se pode emocionar sem falar diretamente de amor ou soar forçado.” (TEXTO 01)

“Apesar de dançante e animadíssimo, este álbum tem tantos detalhes de produção nos arranjos, que recomendamos uma audição prévia em volume elevado e fones de ouvido. São blips e blops por toda parte, timbres

de guitarras, violões, percussões de todas as formas, amarrados num universo em que o caos é controlado e administrado pela batuta de Simon Mejia, o cérebro pensante da banda. Ele fornece o painel colorido e multidimensional para a voz de Liliana Saumet, dentro de seu espectro insinuante/anárquico/sexy, passear desimpedida. O resultado, ainda que soe mais polido e "domesticado" que em trabalhos do início da carreira da banda, ainda está anos-luz à frente do que é feito por aí. No Brasil, infelizmente, mesmo que vivamos uma certa onda latina atualmente, ainda nos privamos de conhecer e apreciar os artistas que estão em países fronteiriços. Esperamos que Bomba seja capaz de furar este bloqueio burro e trazer mais artistas do que se entende por "cena neocumbia", algo que está acontecendo na Colômbia, na Argentina e em outros lugares muito mais próximos de nós e da nossa realidade que Estados Unidos e Europa." (TEXTO 02)

- a. Observe o contexto em que os advérbios destacados foram utilizados e tente classificá-los em epistêmicos, delimitadores e afetivos. Justifique sua escolha. Resposta: "talvez" é epistêmico, porque demonstra o grau de certeza do falante sobre o que ele diz; "infelizmente" é afetivo, porque demonstra a reação emocional do falante e "atualmente" é delimitador, pois indica que a "onda latina" de que se fala está acontecendo em um determinado momento.
- b. Os trechos lidos correspondem a que parte da estrutura do gênero resenha crítica? Como você chegou a essa conclusão? Resposta: Pertencem à avaliação do produto cultural. Isso fica claro porque eles contêm a opinião do resenhista sobre o produto.
- c. Reflita: Há alguma relação entre o uso desses advérbios e a parte da estrutura do gênero a que os trechos correspondem? Sugestão de resposta: Sim, pois os advérbios ajudam a deixar marcado o posicionamento e a crença do resenhista, o que é interessante na hora de expressar a opinião.

07. Tendo em vista o que foi estudado sobre o gênero resenha crítica e sobre os advérbios modalizadores, responda:

- a. Como o uso desses advérbios pode colaborar para que um texto desse gênero atinja sua finalidade? Resposta: Colaboram tornando a opinião do resenhista mais explícita, já que está marcada textualmente.
- b. O não uso desses advérbios pode prejudicar o texto com relação à sua finalidade? Justifique sua resposta. Resposta: Não, quando o resenhista não usa esses advérbios, ele ainda pode marcar o seu posicionamento com outras classes gramaticais. E, se ele escolher não modalizar o texto, a finalidade do gênero não fica prejudicada, apenas se torna um texto mais objetivo, como se estivesse dizendo verdades objetivas e não expressando a opinião de alguém especificamente.

defende o aborto em si. Direito ao aborto e o abortamento em si são lutas diferentes. Um é saúde pública; o outro, direito individual.

Com menos de 90 minutos, “Invisível” conhece o peso do próprio tema. De desenrolar lento, o filme tenta não se estender. Ele trabalha bem os dilemas da vida de Ely e nos guia até a escolha dela. Foge de juízo de valor, de discussão retórica, focando em mostrar. Giorgelli, um homem, entende que certa ou errada, a escolha sobre o seguimento ou interrupção da gravidez é da possível mãe – e apenas dela.

Em Fortaleza, o filme está em cartaz no Cinema do Dragão.

(Disponível em: <http://blog.opovo.com.br/cinemaas8/invisivel-o-barulho-e-o-silencio/>. Último acesso: 27/11/2017)

Texto 02

- O texto 02 é a resenha que você produziu em casa, seguindo as orientações da Proposta de Produção e do professor. Releia-o atentamente antes de iniciar as atividades que seguem.

Análise da estrutura do gênero

01. Em determinado momento do texto, o resenhista afirma:

“Invisível” é povoado de silêncio.

- Como o leitor pode compreender essa afirmação? Sugestão de resposta: O filme “Invisível” mostra, segundo o resenhista, que a personagem sofre sozinha, sem poder dizer tudo o que sente.
- Qual a relação que se pode estabelecer entre esse “silêncio” e a temática abordada pelo filme sobre o qual se fala na resenha? Sugestão de resposta: O filme aborda um tema delicado sobre o qual, muitas vezes, as pessoas não querem falar, seja porque é muito polêmico, seja porque não querem ter suas escolhas julgadas, uma vez que já estão em um momento muito difícil.

02. Em outro momento do texto, é afirmado que os barulhos são invisíveis, dentro de tantos silêncios, o que retoma o título escolhido pelo resenhista. A que se referem esses barulhos e porque são considerados invisíveis? Resposta: Os barulhos se referem aos pensamentos que a personagem não consegue compartilhar com as pessoas que estão próximas a ela (a mãe, o namorado...) e ficam apenas para ela, sem transparecer, por isso são invisíveis, as pessoas não parecem saber o turbilhão de pensamentos que a invade. E o silêncio é a falta de comunicação com as pessoas próximas.

03. O texto lido fala sobre um produto cultural. Em que partes do texto podemos identificar a apresentação desse produto? Resposta: Ao longo de todo o texto podemos encontrar períodos que se dedicam à descrição do produto, como “A co-produção Argentina/Brasil “Invisível”, do argentino Pablo Georgelli, trabalha no limiar entre a dor e a violência, sempre preocupado em focar na potencial mãe.” que, além de avaliar o produto como “preocupado em focar na potencial mãe”, também o apresenta como “co-produção Argentina/Brasil”. Professor: Relembrar com os alunos outros textos vistos em sala nos quais a avaliação e a descrição apareciam bastante misturadas, como o texto sobre o álbum musical da banda “Bomba Estereo”, visto no TD anterior.

04. Responda os itens a seguir sobre a avaliação que o resenhista faz do produto cultural.

- O resenhista expõe uma opinião positiva ou negativa sobre o filme? Cite trechos que comprovem sua resposta. Resposta: A opinião é predominantemente positiva. Por exemplo: “Toda a história do filme é ancorada na magistral atuação de Mora Arenillas.” e “Aberto a interpretações, “Invisível”, de certa forma, apresenta a necessidade da discussão sobre o aborto como saúde pública.”
- Ele opta por uma linguagem mais objetiva ou mais subjetiva para abordar o assunto? Justifique sua resposta com trechos do texto. Resposta: O resenhista é mais objetivo quando descreve o filme e mais subjetivo quando dá a sua opinião. “O dilema é sempre da moça, pouco importando a opinião da psicóloga, do amante/pai, da diretora da clínica.” (objetivo). “Aberto a interpretações, “Invisível”, de certa forma, apresenta a necessidade da discussão sobre o aborto como saúde pública.” (subjetivo)
- Como essa escolha pode impactar na relação entre resenhista e leitor? Resposta: Ao optar por uma linguagem mais subjetiva e modalizada, o resenhista oferece mais espaço para que o leitor se aproxime dele, concordando ou discordando. Além disso, também torna o texto mais pessoal.

d. Preencha a tabela abaixo com informações retiradas do texto.

Trecho de avaliação	Teor da avaliação (positivo ou negativo)	Marca textual que comprova esse teor
<u>Sugestão de resposta: A eficiente direção de fotografia dá o contraponto, dando distância e peso sobre a cabeça de Ely.</u>	Positivo.	O adjetivo “eficiente”.
<u>Sugestão de resposta: Ele trabalha bem os dilemas da vida de Ely e nos guia até a escolha dela.</u>	Positivo.	O adjetivo “bem”.
<u>Sugestão de resposta: Toda a história do filme é ancorada na magistral atuação de Mora Arenillas.</u>	Positivo.	O adjetivo “magistral”.

05. Releia o período abaixo, retirado do primeiro parágrafo do texto:

“A violência que uma gravidez voluntariamente interrompida impõe a uma pessoa deve ser enorme, imensurável para quem nunca viveu isso.”

- Pode-se dizer que o resenhista está constatando uma realidade objetiva? Ou, de algum modo ele está registrando a sua crença subjetiva sobre o que afirma? Justifique. Resposta: O resenhista está constatando uma realidade objetiva, mas o uso do verbo “deve”, embora indique obrigação, parece mostrar uma suposição do resenhista também.
- O período lido apresenta marcas textuais que confirmem a sua resposta ao item anterior? Quais? Resposta: Sim, o verbo “deve”.
- Reescreva o período, acrescentando um advérbio modalizador (ou expressão adverbial modalizadora) que mantenha o sentido do período original. Professor: Observe as respostas dos alunos e questione a seleção adverbial, bem como a posição que ocupa no período. Sugestão de resposta: “A violência que uma gravidez voluntariamente interrompida impõe a uma pessoa deve ser, sem sombra de dúvida, enorme, imensurável para quem nunca viveu isso.”
- Classifique o advérbio modalizador que você utilizou e justifique sua escolha. Professor: A classificação da locução indicada na sugestão de resposta é epistêmico afirmativo. No entanto, os alunos podem utilizar outros advérbios, desde que estejam adequados ao contexto.

06. Pode-se afirmar que o resenhista indica o produto cultural para seus leitores? Justifique sua resposta com trechos do texto. Resposta: Sim. “De desenrolar lento, o filme tenta não se estender. Ele trabalha bem os dilemas da vida de Ely e nos guia até a escolha dela. Foge de juízo de valor, de discussão retórica, focando em mostrar. Giorgelli, um homem, entende que certa ou errada, a escolha sobre o seguimento ou interrupção da gravidez é da possível mãe – e apenas dela. Em Fortaleza, o filme está em cartaz no Cinema do Dragão.”

07. O texto 02 é a resenha que você produziu a partir da proposta de produção entregue em sala. Releia-a com atenção e preencha a tabela abaixo comparando-o ao texto 01.

	TEXTO 01	TEXTO 02
O texto fala sobre um produto cultural? Qual?	<u>Resposta: Sim, de um filme.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
O texto atinge a finalidade do gênero? Qual é essa finalidade?	<u>Resposta: Sim.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Que elementos aparecem na descrição do produto cultural?	<u>Resposta: O tema, a equipe (diretor, atores, etc), o país de origem, um pouco do enredo e aspectos técnicos.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
O texto oferece uma avaliação crítica e estética do produto cultural?	<u>Resposta: Sim.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Qual o teor dessa avaliação?	<u>Resposta: Positivo. “Filme sobre dor e dúvida, a obra de Giorgelli mostra sem</u>	<u>Resposta pessoal.</u>

Comprove sua resposta com trechos do texto.	<u>oferecer legendas. Dá a entender, não menospreza o público. Aberto a interpretações. “Invisível”, de certa forma, apresenta a necessidade da discussão sobre o aborto como saúde pública.”</u>	
Como a opinião do resenhista foi colocada? (De maneira mais subjetiva ou mais objetiva?) Comprove com elementos do texto.	<u>Resposta: O resenhista é mais objetivo quando descreve o filme e mais subjetivo quando dá a sua opinião. “O dilema é sempre da moça, pouco importando a opinião da psicóloga, do amante/pai, da diretora da clínica.” (objetivo). “Aberto a interpretações, “Invisível”, de certa forma, apresenta a necessidade da discussão sobre o aborto como saúde pública.” (subjetivo)</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
O texto deixa claro que o resenhista de fato consumiu o produto cultural com olhar atento? Cite trechos que comprovem sua resposta.	<u>Resposta: Sim. “A eficiente direção de fotografia dá o contraponto, dando distância e peso sobre a cabeça de Ely. A câmera segue a jovem grávida e apenas ela.”</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Há marcas textuais que indicam o comprometimento do resenhista com a verdade do que ele afirma? Cite algumas.	<u>Resposta: Em alguns momentos, sim. “de certa forma”.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
O texto se destina a que público-alvo? Como você concluiu isso?	<u>Resposta: A um público que gosta de filmes alternativos. Por causa do objeto cultural selecionado e a forma de abordar a temática.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
O texto possui título (e subtítulo) atrativo para o público-alvo?	<u>Resposta: Não, apenas título.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
A linguagem é adequada ao público-alvo?	<u>Resposta: Sim, pois é uma linguagem que, em si, é acessível, mas traz algumas frases que precisam de um pouco mais de atenção.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Dirige-se a um possível leitor que possa utilizá-lo como guia para conhecer um pouco sobre o produto cultural antes de consumi-lo?	<u>Sim.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Há, no texto, indicação de como o leitor pode ter acesso ao produto cultural, caso se interesse? Cite o trecho, caso haja.	<u>Sim. “Em Fortaleza, o filme está em cartaz no Cinema do Dragão.”</u>	<u>Resposta pessoal.</u>

08. O texto 01 é um exemplo do gênero resenha crítica, foi publicado em um blog de crítica de cinema associado ao jornal O Povo. O texto 02 foi escrito por você, seguindo as orientações da proposta de produção, que pedia uma resenha crítica sobre um produto cultural de fácil acesso para os moradores da cidade. **De acordo com o que você registrou na tabela acima, o texto 02 pode ser considerado um exemplo do gênero resenha crítica? Justifique sua resposta.** Resposta pessoal.

Análise da modalização adverbial na produção inicial

01. Abaixo, foram destacados cinco trechos do texto 01. Assinale aqueles que apresentarem modalização adverbial e preencha a tabela de acordo com o que se pede.

Trecho destacado:	Apenas para os trechos MODALIZADOS ADVERBIALMENTE:		Apenas para os trechos NÃO MODALIZADOS ADVERBIALMENTE:	
	Indique a marca textual de modalização.	Classifique a modalização encontrada.	Reescreva-o, utilizando um advérbio modalizador, de modo que mantenha coerência com o contexto.	Classifique a modalização utilizada.
() <i>Toda a história do filme é ancorada na magistral atuação de Mora Arenillas.</i>			<u>Sugestão de resposta: "Toda a história do filme é ancorada BASICAMENTE na magistral atuação de Mora Arenillas."</u>	<u>Delimitadora</u>
() <i>Com menos de 90 minutos, "Invisível" conhece o peso do próprio tema.</i>			<u>Sugestão de resposta: "Com menos de 90 minutos, "Invisível" DEFINITIVAMENTE conhece o peso do próprio tema."</u>	<u>Epistêmica afirmativa</u>
(X) <i>Aberto a interpretações, "Invisível", de certa forma, apresenta a necessidade da discussão sobre o aborto como saúde pública.</i>	<u>Resposta: "de certa forma"</u>	<u>Resposta: epistêmica relativa</u>		
(X) <i>Sem receita, elas acabam recorrendo ao mercado negro, uma opção que não parece minimamente segura.</i>	<u>Resposta: "minimamente"</u>	<u>Resposta: delimitadora</u>		

02. Preencha a tabela abaixo, identificando um trecho do texto 02 para cada parte da estrutura do gênero e complete-a com o que é pedido.

Descrição do produto cultural:	Qual o produto cultural descrito?
<u>Resposta pessoal.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Avaliação do produto cultural:	A avaliação foi positiva ou negativa? Comprove com marcas textuais.
<u>Resposta pessoal.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>
Indicação (ou contraindicação) do produto cultural:	A indicação (ou contraindicação) foi explícita ou implícita?
<u>Resposta pessoal.</u>	<u>Resposta pessoal.</u>

03. Retire do texto 02, se houver, dois trechos modalizados adverbialmente e preencha a tabela abaixo.

Trecho selecionado	Parte da estrutura do gênero a que pertence	Indicação da palavra modalizadora.	Classificação da modalização
<u>Resposta pessoal</u>	() Descrição () Avaliação () Indicação		
	() Descrição () Avaliação () Indicação		
() Não há enunciados modalizados adverbialmente no texto.			

04. Selecione dois trechos **NÃO** modalizados adverbialmente e modalize-os de maneira que o contexto permaneça coerente. Não se esqueça de classificar a modalização utilizada.

Trecho original (sem advérbio modalizador)	Trecho modificado (com advérbio modalizador)	Classificação
<u>Resposta pessoal</u>	<u>Resposta pessoal</u>	
<u>Resposta pessoal</u>	<u>Resposta pessoal</u>	

05. Observe as suas respostas anteriores e reflita:

- No texto que você escreveu, há muitas marcas de modalização ou você optou por um texto menos modalizado?
 - O texto que você escreveu apresenta maior ou menor grau de subjetividade?
 - Como a presença (ou não) da modalização em seu texto afeta a relação entre escritor e leitor?
 - Você acredita que seu texto atinge o público que você definiu, da maneira como está escrito (modalizado ou não)?
- Justifique sua resposta.

Respostas pessoais. Espera-se que (i) os alunos consigam sistematizar, aqui, os efeitos da modalização adverbial em gêneros opinativos, (ii) consigam identificar trechos com e sem modalização adverbial nas próprias produções e (iii) consigam perceber os momentos mais oportunos para fazer uso desse recurso linguístico em suas produções.

APÊNDICE G – INSTRUMENTAL 1

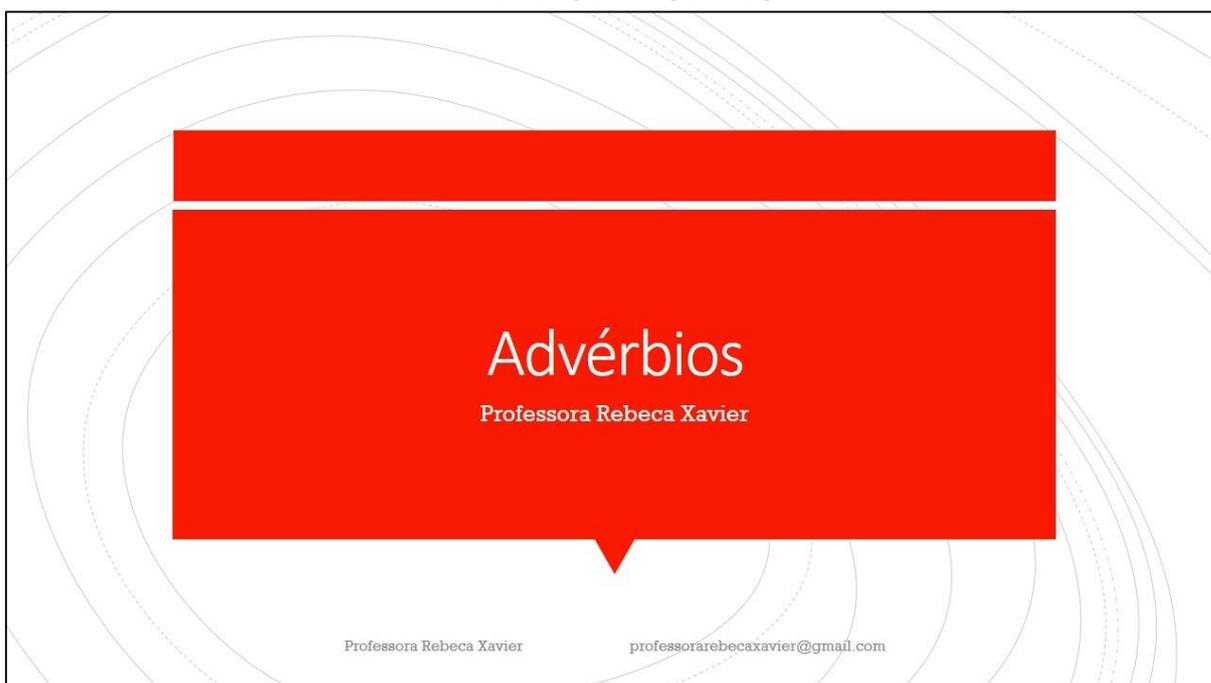
 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria de Educação		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR Messejana, Fortaleza (SER VI). Rua Venezuela, 84 - CEP: 60871-600 E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076	
PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com) DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA 1 INSTRUMENTAL 1 – DEVOLUTIVA SOBRE AS PRODUÇÕES INICIAIS (GÊNERO) DATA: ___/___/2017			
Aluno(a) 1: _____		Nº _____	
Aluno(a) 2: _____		Nº _____	
		COMENTÁRIOS	
O texto fala sobre um produto cultural? Qual?			
O texto atinge a finalidade do gênero?			
Que elementos aparecem na descrição do produto cultural?			
O texto oferece uma avaliação crítica e estética do produto cultural?			
Qual o teor dessa avaliação?			
Como a opinião do resenhista foi colocada? (De maneira mais subjetiva ou mais objetiva?)			
O texto deixa claro que o resenhista de fato consumiu o produto cultural com olhar atento?			
Há marcas textuais que indicam o comprometimento do resenhista com a verdade do que ele afirma?			

O texto se destina a que público-alvo?	
O texto possui título (e subtítulo) atrativo para o público-alvo?	
A linguagem é adequada ao público-alvo?	
Dirige-se a um possível leitor que possa utilizá-lo como guia para conhecer um pouco sobre o produto cultural antes de consumi-lo?	
Há, no texto, indicação de como o leitor pode ter acesso ao produto cultural, caso se interesse?	

APÊNDICE H – INSTRUMENTAL 2

 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <small>Secretaria de Educação</small>	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARÁ ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ DE ALENCAR <i>Messejana, Fortaleza (SER VI), Rua Venezuela, 84 - CEP: 60871-600</i> <i>E-mail: jalencar@escola.ce.gov.br / Contato: 31012076</i>		
PROFESSORA REBECA XAVIER (professorarebecaxavier@gmail.com) DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA 1 INSTRUMENTAL 2 – DEVOLUTIVA SOBRE AS PRODUÇÕES INICIAIS (MODALIZAÇÃO ADVERBIAL) DATA: ___/___/2017			
Aluno(a) 1:	_____ Nº _____		
Aluno(a) 2:	_____ Nº _____		
TRECHO	PARTE DA ESTRUTURA DO GÊNERO A QUE PERTENCE	ADVÉRBIO MODALIZADOR	CLASSIFICAÇÃO DA MODALIZAÇÃO
	<input type="checkbox"/> Descrição <input type="checkbox"/> Avaliação <input type="checkbox"/> Indicação		
	<input type="checkbox"/> Descrição <input type="checkbox"/> Avaliação <input type="checkbox"/> Indicação		
	<input type="checkbox"/> Descrição <input type="checkbox"/> Avaliação <input type="checkbox"/> Indicação		
<input type="checkbox"/> Não há enunciados modalizados adverbialmente no texto.			

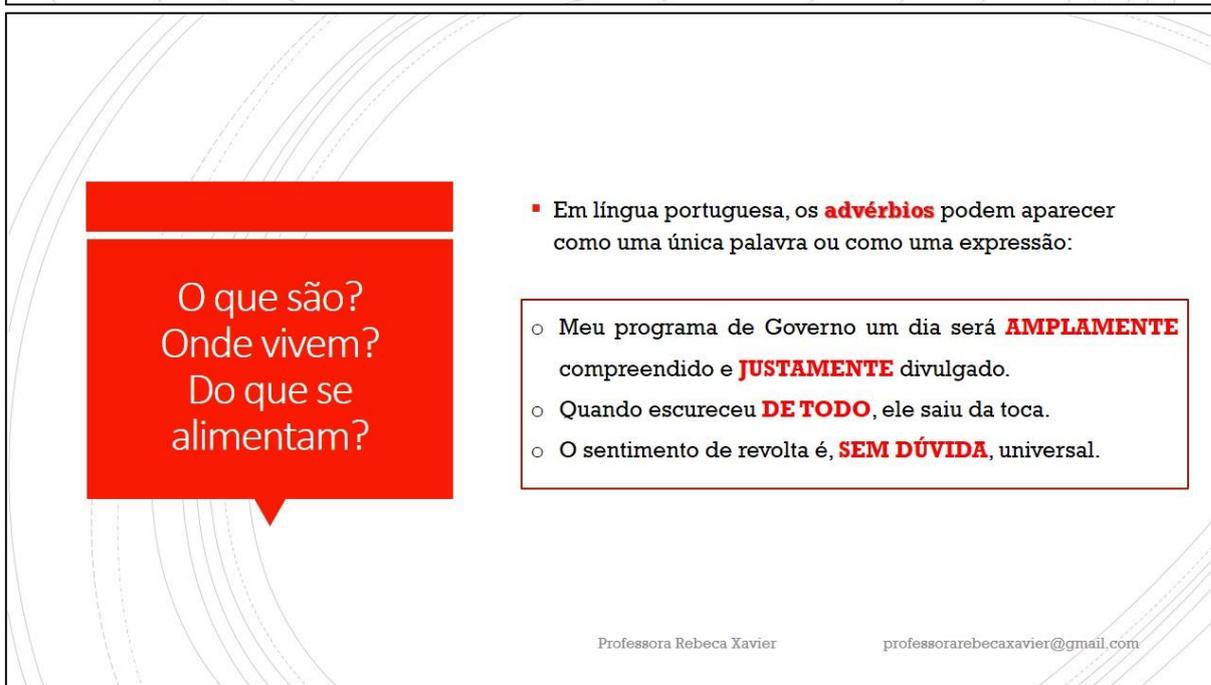
APÊNDICE I – SLIDES



Advérbios

Professora Rebeca Xavier

Professora Rebeca Xavier professorarebecaxavier@gmail.com



O que são?
Onde vivem?
Do que se alimentam?

- Em língua portuguesa, os **advérbios** podem aparecer como uma única palavra ou como uma expressão:

- Meu programa de Governo um dia será **AMPLAMENTE** compreendido e **JUSTAMENTE** divulgado.
- Quando escureceu **DE TODO**, ele saiu da toca.
- O sentimento de revolta é, **SEM DÚVIDA**, universal.

Professora Rebeca Xavier professorarebecaxavier@gmail.com

- Eles são geralmente **invariáveis**:

- Os noivos estavam **MUITO** contentes com a organização do evento.
- A porta permanecia **MEIO** aberta durante o dia.
- Ele saiu **AGORINHA!**

- Eles aparecem relacionados a uma outra palavra, normalmente um **verbo**, um **adjetivo** ou outro **advérbio**.

- Os noivos chegaram e estão **MUITO** contentes. (ADJ.)
- Não grite **TANTO**, homem! (VERBO)
- Ela, **NOVAMENTE** no táxi, me chamou a atenção para a elegância dos convidados. (ADV. DE LUGAR)

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Os advérbios
causam um
efeito de sentido

- É incrível como o povo esquece **DEPRESSA**.
- As saídas de emergência estão **BEM** posicionadas.
- Todos os alunos sabiam **EXATAMENTE** o horário de entrar em sala.
- Por isso **MESMO** está cansado dessa rotina.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com



Adaptada. Disponível em:

<http://www.universohq.com/quadrinhos/2007/imagens/Tiraaeroportos1.jpg>



Podemos dizer
que os
advérbios...

- ... podem **modificar** o *sentido* do elemento com o qual se relaciona.
- ... carregam valores semânticos identificáveis pelo contexto, como:

<ul style="list-style-type: none"> ○ modo Ele chegou bem ao seu destino. ○ intensidade Andressa julgava-se pouco atraente. ○ afirmação Apareceram, sim, muitas manchas pelo corpo! ○ negação 	<p>Os pais nem sempre aceitam essas coisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tempo Vamos todos juntos à noite. ○ lugar Havia muita confusão lá dentro. ○ modalização Esse, certamente, não era o meu desejo.
---	--

Advérbios modalizadores

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Antes de mais
nada...

- **Modalização** é a marca textual que o falante deixa em seu enunciado com relação à realidade objetiva.
- Esse não era o meu desejo.
- Esse, **CERTAMENTE**, não era o meu desejo.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Vale ressaltar
que...

- ... enunciados **SEM** *marcas textuais* de modalização são constatações de verdade.
 - ... enunciados **COM** *marcas textuais* de modalização expressam o posicionamento do falante sobre o que diz.
- ❖ Observe:
- O Brasil é um dos destinos turísticos mais procurados. ← **constatação da verdade**
 - O Brasil, **FELIZMENTE**, é um dos destinos turísticos mais procurados.

**Reação emocional do falante com
relação à verdade do que disse**

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Os advérbios
modalizadores...

- ... têm como característica básica expressar alguma intenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Classificam-se em:

- **Epistêmicos**: quando o falante avalia o valor de verdade do que diz e demonstra seu grau de comprometimento com essa verdade.
- **Delimitadores**: quando o falante delimita o âmbito da verdade do que diz.
- **Deônticos**: quando o falante enfatiza que a ação é necessária e demonstra grande comprometimento com a verdade de enunciado.
- **Afetivos**: quando o falante manifesta sua disposição de espírito com relação ao que diz.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Observe:

1. O time não ia bem no jogo.

constatação de uma verdade objetiva.

2. O time **realmente** não ia bem no jogo.

o falante demonstra ter certeza sobre a verdade do que diz.

3. O time **possivelmente** não ia bem no jogo.

o falante relativiza a verdade do que diz.

4. O time, **inicialmente**, não ia bem no jogo.

o falante delimita a verdade do que diz.

5. O time, **espantosamente**, não ia bem no jogo.

o falante expressa uma reação emotiva com relação ao que diz.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Epistêmicos

- Esses advérbios marcam uma adesão do falante ao que ele diz, de acordo com o que ele sabe sobre o fato. Eles podem apresentar valor **positivo**, **negativo** ou **relativo** a depender da certeza que o falante assume sobre o enunciado.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

- **Afirmativos** = “sei que”, “é certo que”

- O casal **SEGURAMENTE** pagará a dívida com atraso.
- **NATURALMENTE**, não falta quem nos julgue sem pensar.

- **Negativos**: “sei que não”, “é certo que não”

- Não deixaria de ir ao cinema naquela noite, **DE JEITO NENHUM**.
- Não saberia, **DE FORMA ALGUMA**, distinguir uma coisa da outra.



- **Relativos**: “acho que”, “é possível que”

- Temos um quarto que **TALVEZ** seja mais adequado para você.
- Ele poderia, **EVENTUALMENTE**, testar o produto antes de comprá-lo.
- Ela, **PROVAVELMENTE**, nem se lembra deles.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Delimitadores

- Esses advérbios não garantem nem negam o valor de verdade do que se diz, por meio deles o falante demarca os limites dentro dos quais ele pode se comprometer com o enunciado.

❖ Exemplos:

- **BASICAMENTE** as pirâmides funcionavam como templos.
- Esse vestido é **PRATICAMENTE** meu, de tanto que eu uso.
- Ano passado eu trabalhava **PROFISSIONALMENTE** como motorista.
- Nossas aulas, **EM PRINCÍPIO**, aconteciam no pátio.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Deônticos

- O enunciado expressa a certeza do falante sobre uma ação necessária, obrigatória.

❖ Exemplos:

- Os alunos deverão **NECESSARIAMENTE** entregar a atividade para nota.
- - Você deu o remédio da cachorra, né?
- Foi **EXATAMENTE** o que eu acabei de fazer.

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

Afetivos

- O falante utiliza esses modalizadores para expressar reações emotivas, que podem ser **subjetivas** ou **interpessoais**, com relação ao que é dito

Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

- **Subjetivos**: envolvem apenas as emoções e sentimentos do falante, como felicidade e espanto, por exemplo.
 - O Brasil, **FELIZMENTE**, é um país que recebe muitos turistas.
 - Esse problema, **LAMENTAVELMENTE**, já é muito antigo.
 - **CURIOSAMENTE**, ele não me deixou atender à ligação.
- **Interpessoais**: envolvem sentimentos que se definem pela relação entre falante e ouvinte, por exemplo a franqueza e a sinceridade,
 - **SINCERAMENTE** não sei o que teria acontecido se ela não tivesse chegado.
 - **HONESTAMENTE** não gostei da sua atitude.



Professora Rebeca Xavier

professorarebecaxavier@gmail.com

APÊNDICE J – CADERNO PEDAGÓGICO

**ENSINO DE GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA**

USO DA MODALIZAÇÃO ADVERBIAL NO GÊNERO
RESENHA CRÍTICA





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

***ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: USO DA MODALIZAÇÃO
ADVERBIAL NO GÊNERO RESENHA CRÍTICA***

FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER

FORTALEZA – CEARÁ

2018

CONVITE

Caro colega de profissão,

Antes de mais nada, peço licença para tratá-lo por você. Sinto como se nos conhecêssemos, devido à nossa profissão e à nossa luta por uma educação de qualidade. Peço perdão se pareço atrevida, mas, em tempos de batalha, damos as mãos aos nossos pares para que possamos trocar ideias e fortalecer vínculos.

Convido-o, então, a olhar o ensino de gramática com outros olhos – ou, quem sabe, encontrar em minha voz um eco para a sua.

O material que tem em mãos traz parte das ações realizadas no projeto de intervenção desenvolvido durante as atividades do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e aplicado na escola estadual José de Alencar, em uma turma de 2º ano do ensino médio. Ele é o resultado de uma pesquisa realizada com a orientação da Profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino, da Universidade Estadual do Ceará, com a intenção de contribuir para a qualidade do ensino de gramática na escola, abordando o uso da modalização adverbial por meio da produção do gênero resenha crítica.

Aqui, disponibilizamos os frutos desta pesquisa, buscando oferecer suporte para que você possa pensar e trabalhar a gramática em sala de aula de forma contextualizada e dialógica, respeitando os saberes do aluno e a soberania do contexto. Confiamos que, com sua experiência de *professor de sala de aula*, você saberá fazer uso das ações pedagógicas que propomos, adequando-as à realidade de sua turma.

ABRAÇOS,
REBECA XAVIER.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>5</i>
<i>A MODALIZAÇÃO ADVERBIAL</i>	<i>8</i>
<i>ATIVIDADES</i>	<i>13</i>
<i>PALAVRAS FINAIS</i>	<i>30</i>
<i>REFERÊNCIAS</i>	<i>31</i>

INTRODUÇÃO

5

Professor,

Como você entende o ensino de língua materna? Qual é o lugar da gramática nas suas aulas? Já parou para pensar nisso? Questionamentos assim vêm mobilizando muitos professores, tanto na academia quanto no ensino básico. O lugar da gramática, em especial, parece ser um ponto muito delicado desse assunto. Como abordá-la na sala de aula? Como guiar o aluno pelos usos da língua e pelas adequações a contextos específicos de fala? Afinal, qual o papel da escola no que toca a esse assunto?

Neves (2015) afirma que sempre que diz a alguém que sua especialidade é gramática tem o cuidado de completar que não se especializou em buscar erros e acertos, mas em refletir sobre o funcionamento da linguagem, em especial da Língua Portuguesa do Brasil. Isso porque a ideia que se faz de gramática é, em geral, negativa, carregada de marcas de uma concepção viciada do que seria gramática, concepção esta que deve ser o quanto antes modificada se intentamos aprimorar o ensino de língua materna nas escolas (e torná-lo uma experiência significativa para o aluno).

Impulsionados por essa mesma angústia, demos início a uma pesquisa que tinha como principal meta descobrir meios de tornar o ensino de gramática mais significativo e mais integrado ao texto, de forma que ela se tornasse mais tangível para o aluno. Nós nos incomodávamos – como muitos outros – com a abordagem tradicional, tão metódica e repetitiva, que parecia não dar muito retorno. Em nossa pesquisa, observamos que o trabalho pedagógico com a gramática deve explicitar sua função social e o vínculo que estabelece com o Texto, que, por sua vez, deve ser o ponto de partida para o ensino de gramática e não um pretexto para análise linguística.

Percebemos também que o trabalho com gêneros, por envolver elementos de diversas ordens (linguística, social, cultural, enfim, multidimensional) e por englobar os aspectos próprios da produção de discurso, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos usos

da própria língua, é um caminho eficaz para o desenvolvimento desse trabalho contextualizado da gramática.

6

O objetivo da escola é criar condições para que o português padrão seja aprendido (POSSENTI, 1996). E é também apresentar as possibilidades da língua para que o falante esteja preparado para as diversas situações de fala que poderão surgir, ou, pelo menos, para muitas delas. Isso só nos parece possível se contemplarmos:

► a *Leitura* de textos (para a partir dela trabalhar as manifestações da língua e as estruturas gramaticais, passando antes pela gramática descritiva para, só então, chegar à normativa);

► a *Produção* de textos (para, com ela, identificar o que o aluno já sabe, trabalhando a partir das dificuldades e trilhando o caminho da gramática internalizada à gramática normativa, passando pela descritiva).

Desenvolvemos, então, uma sequência pedagógica visando o ensino de gramática de forma que ela viesse atrelada à leitura e à produção de determinado gênero textual, posto que é em circulação social e real que um texto ganha ares de discurso. Nessa sequência, os alunos eram convidados a se familiarizar com o gênero resenha crítica, para enfim produzi-lo; ao mesmo tempo, e fazendo uso de exemplares do mesmo gênero, eles eram conduzidos a reconhecer a modalização como fenômeno gramatical manifestado no texto. Por fim, já inteirados do gênero e do fenômeno, os alunos eram incentivados a olhar para os próprios textos, buscando

identificar como o fenômeno estudado se manifestava – ou não – naquelas produções e como ele poderia contribuir para que elas atingissem a sua finalidade.

Bem, aplicamos essas atividades em uma turma de 2º ano de uma escola estadual de ensino médio para termos uma percepção real do alcance de nossa empreitada e obtivemos resultados incríveis. Depois das atividades, os alunos olharam para as próprias produções de maneira mais crítica e fizeram uso do fenômeno de forma mais consciente. No entanto, o que nos parece mais importante, é que as hipóteses linguísticas deles, demonstradas na primeira versão dos textos, foram validadas – na maioria dos casos –, mostrando que não estávamos enganados em considerar e respeitar as experiências e o conhecimento prévio dos alunos.

O caderno pedagógico que apresentamos aqui é um recorte dessa experiência. Por meio dele, esperamos mostrar que é possível trabalhar a gramática de forma contextualizada, (re)significando o ensino de língua portuguesa. Buscamos, enfim, que o texto seja o eixo da atividade pedagógica em torno da língua.



Inicialmente, teceremos alguns comentários explicativos a respeito do fenômeno linguístico da modalização. Depois, passaremos a apresentação das atividades, ressaltando os objetivos de cada bloco de questões. Dividimos as sessões por blocos de aulas (considerando uma aula de 50 minutos), de acordo com o tempo de que precisamos dispor para aplicá-las de maneira satisfatória, no entanto temos ciência de que o processo pedagógico não é estático e que depende de muitos aspectos para ser desenvolvido a contento. Assim, sinta-se livre e autônomo para realizar as adaptações que julgar pertinentes, principalmente quanto ao tempo destinado a cada sessão.

Dito isso, vamos ao trabalho!

Sugestão de leitura complementar sobre o ensino de língua materna na escola:

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAMPOS, Elizia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 4ª ed.. SP: Contexto, 1999.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 4ª ed.. SP: Contexto, 2015.

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

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. SP: Cortez, 2002.

A MODALIZAÇÃO ADVERBIAL

8

Um dos pontos em que precisamos tocar, para darmos continuidade ao nosso diálogo, diz respeito à seleção de conteúdos dentro do programa do ensino médio. A modalização não consta (ainda!) nos sumários dos livros didáticos. Por que então escolhemos esse fenômeno linguístico para desenvolver as atividades?

Primeiro porque sabemos que as classes gramaticais – vistas no 2º ano – têm algo mais do que a finalidade morfológica e a sintática que lhes são atribuídas. Os pronomes estabelecem coesão no texto e o seu uso consciente origina um discurso que, além de menos cansativo, ainda pode servir a intenções comunicativas específicas – quando se indetermina o sujeito em uma notícia tendenciosa, por exemplo. Os verbos, além de situar temporalmente uma ação, podem inserir na fala uma noção de obrigatoriedade ou de necessidade. E assim com outras classes gramaticais.

Depois, porque abordar determinado aspecto gramatical a partir de um fenômeno discursivo parece dialogar muito mais com a noção de gramática contextualizada que defendemos, do que buscar dentro de textos as desinências deste ou daquele verbo para identificar o sujeito oculto ou indeterminado.

Assim, escolhemos, dentre as classes gramaticais, aquela que atendesse ao cronograma estabelecido para a turma na qual realizaríamos a intervenção e marcasse textualmente o fenômeno de forma significativa. Chegamos, então, aos advérbios modalizadores.

ADVERBIOS MODALIZADORES

Eles expressam, como característica básica, alguma intenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado. São classificados em:

► **Epistêmicos**: quando o falante avalia o valor de verdade do que diz e demonstra seu grau de comprometimento com essa verdade.

- ▶ **Delimitadores:** quando o falante delimita o âmbito da verdade do que diz.
- ▶ **Deônticos:** quando o falante enfatiza que a ação é necessária e demonstra grande comprometimento com a verdade de enunciado.
- ▶ **Afetivos:** quando o falante manifesta sua disposição de espírito com relação ao que diz.



NOTE A DIFERENÇA ENTRE OS PERÍODOS ABAIXO:

As categorias que apresentamos aqui foram estabelecidas por Neves (2011). O mesmo fenômeno é estudado por Castilho (2016), no entanto, ele atribui nomes diferentes para determinadas categorias.

1. O time não ia bem no jogo.
2. O time **realmente** não ia bem no jogo.
3. O time **possivelmente** não ia bem no jogo.
4. O time, **inicialmente**, não ia bem no jogo.
5. O time, **espantosamente**, não ia bem no jogo.

No período 1, temos um enunciado não modalizado, marcado apenas com o advérbio de negação, o que significa dizer que falante emite a informação sem expressar a sua posição sobre ela; nesse período, temos o nível mais alto de certeza, o enunciado é dito como uma verdade incontestável.

Nos períodos seguintes, o falante expressa, por meio de advérbios, seu posicionamento sobre o que diz de maneiras diversas:

- ▶ **realmente:** o falante demonstra ter certeza sobre a verdade do que diz, ele se coloca como a fonte de confirmação dessa verdade.
- ▶ **possivelmente:** o falante se resguarda, relativiza a verdade do que diz.
- ▶ **inicialmente:** o falante delimita a verdade do que diz a uma situação ou momento.
- ▶ **espantosamente:** o falante expressa uma reação emotiva com relação ao que diz.

EPISTÊMICOS

10

Esses advérbios marcam uma adesão do falante ao que ele diz, de acordo com o que ele sabe sobre o fato. Eles podem apresentar valor *positivo*, *negativo* ou *relativo* a depender da certeza que o falante assume sobre o enunciado.

► AFIRMATIVOS = “SEI QUE”, “É CERTO QUE”

O conteúdo do que se afirma ou do que se nega é confirmado pela certeza do falante. Exemplos:

- O casal **seguramente** pagará a dívida com atraso.
- Se ele fosse viajar, **sem dúvida nenhuma** iria para a Europa.
- Os computadores estão com vírus, **logicamente** por isso não funcionam.
- Não sabíamos **absolutamente** do que eles estavam falando.
- **Naturalmente**, não falta quem nos julgue sem pensar.
- **Na realidade**, não há idade para o amor.

► NEGATIVOS: “SEI QUE NÃO”, “É CERTO QUE NÃO”

O conteúdo do que se diz é marcado como um não-fato pelo falante. Exemplos:

- Não deixaria de ir ao cinema naquela noite, **de jeito nenhum**.
- Não saberia, **de forma alguma**, distinguir uma coisa da outra.

► RELATIVOS: “ACHO QUE”, “É POSSÍVEL QUE”

O conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, marcada pela crença do falante em algo que é possível ou impossível, provável ou improvável. O falante não se compromete totalmente com o que é dito, o que cria um efeito

de atenuação, podendo haver um menor ou maior grau de certeza ou de probabilidade. Exemplos:

11

- Temos um quarto que **talvez** seja mais adequado para você.
- Ele poderia, **eventualmente**, testar o produto antes de comprá-lo.
- Ela, **provavelmente**, nem se lembra deles.
- Os três outros netos **possivelmente** não chegarão a tempo para o funeral.

DELIMITADORES

Esses advérbios não garantem nem negam o valor de verdade do que se diz, por meio deles o falante demarca os limites dentro dos quais ele pode se comprometer com o enunciado. Exemplos:

- **Basicamente** as pirâmides funcionavam como templos.
- Esse vestido é **praticamente** meu, de tanto que eu uso.
- Ano passado eu trabalhava **profissionalmente** como motorista.
- Nossas aulas, **em princípio**, aconteciam no pátio.
- Não vou com vocês **simplesmente** porque não quero.
- **Pessoalmente** não vejo nenhum problema nessa atividade.
- Esse comportamento é **socialmente** inaceitável.
- **Historicamente** as mulheres têm sofrido muito preconceito.
- São **em geral** terras ricas em ferro, cálcio e fósforo.
- Pedro **quase** não agradece a sua ajuda.

DEÔNTICOS

12

O enunciado expressa a certeza do falante sobre uma ação necessária, obrigatória. Exemplos:

- Os alunos deverão **necessariamente** entregar a atividade para nota.
- - Você deu o remédio da cachorra, né?
- Foi **exatamente** o que eu acabei de fazer.

AFETIVOS

O falante utiliza esses modalizadores para expressar reações emotivas, que podem ser *subjetivas* ou *interpessoais*, com relação ao que é dito. Exemplos:

- O Brasil, **felizmente**, é um país que recebe muitos turistas.
- Esse problema, **lamentavelmente**, já é muito antigo.
- **Curiosamente**, ele não me deixou atender à ligação.
- **Sinceramente** não sei o que teria acontecido se ela não tivesse chegado.
- **Honestamente** não gostei da sua atitude.

Sugestão de leitura complementar sobre a modalização:

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Nova gramática do português brasileiro. SP: Contexto, 2016.

CASTILHO, A. T. & CASTILHO, C. M. M.. "Advérbios modalizadores". In: ILARI, R. (org.). Gramática do português falado. 4ª ed. rev.. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise. Uma descrição do comportamento dos advérbios modalizadores epistêmicos no português falado. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.linguistica.unicamp.br/document/?code=vtls000117571&file=1>>. Acesso em: 13 abr 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. 2ª ed.. SP: Editora Unesp, 2011.

ATIVIDADES

13

É IMPORTANTE SE PLANEJAR...

Antes de iniciar a atividade que aqui propomos, é importante se certificar de que:

► OS ALUNOS CONHECEM O GÊNERO RESENHA CRÍTICA.

Para tanto, sugerimos que você converse com eles, levantando as seguintes questões:

- De que tipo de entretenimento os jovens da idade deles gostam?
- Como decidem por assistir a esse ou àquele filme, escutar este ou aquele álbum?
- Quem os influencia nestas escolhas?
- Eles gostariam de influenciar outras pessoas?

A partir delas, você poderá apresentar o gênero resenha crítica, em seu suporte original e fora dele.

Certifique-se de trabalhar todos os aspectos relativos ao gênero, como a linguagem, a retórica e o público-alvo, por exemplo.

► OS ALUNOS ESTÃO PRODUZINDO / PRODUZIRAM UM TEXTO DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA.

Apresentamos, aqui, a seguinte sugestão de proposta de produção:

A cidade está sempre cheia de atrações culturais para entreter moradores e turistas. Muitas delas gratuitas, inclusive! Por que não viver um pouco da cultura que é oferecida? Converse com seus colegas de outras turmas e descubra de que tipo de entretenimento eles gostam mais. Que filmes estão com vontade de assistir? Que peças teatrais? Talvez você se surpreenda com o que vai descobrir!

Agora, dê uma conferida na agenda cultural da cidade, nos filmes que estão em cartaz ou mesmo naqueles que já estão disponíveis na internet e escolha um produto cultural. A ideia, aqui, é consumir um produto cultural e falar um pouco sobre ele, divulgar a cultura que está por aí. Pense em quem você quer atingir com seu texto, dentro da sua comunidade escolar: colegas da escola, professores, pais... ou todo mundo! E escolha o produto cultural pensando nisso: É algo que atrai o público em que você pensou? É algo que o seu público-alvo ainda não conhece, mas seria bacana se conhecesse?

Coloque-se na posição de um resenhista, pesquise, informe-se, aprecie o produto que escolheu. Depois, escreva uma resenha curta sobre ele e sobre as impressões que deixou em você. A turma montará um mural

Observe que a proposta responde às seguintes questões:

- ▶ Qual gênero será abordado?
- ▶ A que destinatários possíveis se dirige a produção?
- ▶ A produção será apresentada em qual formato?
- ▶ Quem participará da produção?

na galeria da escola, onde seu texto será publicado e lido. Quantas pessoas ficarão com vontade de consumir o produto cultural também? Quantas de fato consumirão? Quantas vão concordar com o que você disse? O importante, aqui, é que você expresse sua opinião sobre o produto que escolheu e apresente-o para a comunidade escolar.

Quem sabe alguém se empolga pelo que você disse?!

Sugestão de leitura complementar para o trabalho com produção de gêneros textuais em sala de aula:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle & SCHNEUWLY, Bernard. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento". In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et alii. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláiz Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. págs. 81-108.

COSTA- HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. "Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais". In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs.). Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. págs. 15 a 39.

SEGATE, Aline. Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Linha D'água. São Paulo, v. 23, n. 01, págs. 13-24, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhaagua/article/view/37355>>. Acesso em: 13 abr 2017.

AULAS 1 A 4

15

FINALIDADE DA AULA:

- ▶ REVISAR *ADVÉRPIO* ENQUANTO CLASSE GRAMATICAL;
- ▶ ABORDAR O CONTEÚDO POR UMA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA.

Professor, essas questões têm o intuito de permitir ao aluno a descoberta dos fatos linguísticos a respeito da classe gramatical advérbio. Sugerimos que organize a turma em duplas, para que os alunos possam negociar, entre si, as possíveis respostas às questões propostas. Você pode negociar com eles um tempo para que respondam à atividade e, em seguida, socializem as respostas com a turma.

1. A tirinha abaixo foi escrita pelo argentino Quino, na década de 60. Nela, ele dá vida a Mafalda, uma garotinha de seis anos de idade que odeia sopa e adora os Beatles e o desenho Pica-Pau. Ela se comporta como uma típica menina na sua idade, mas tem uma visão aguda da vida e vive questionando o mundo à sua volta. Leia-a atentamente e responda ao que se pede.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/418834834076953518/>

- a) Quando Mafalda sentou para ligar o rádio a expressão em seu rosto era de tranquilidade, mas, ao longo da tirinha, isso se modifica. O que acontece com a garotinha e o que pode justificar esse acontecimento? Resposta: Ela vai ficando cada vez mais angustiada/desesperada porque o radialista está anunciando a morte de alguém importante para o cinema, mas ela não consegue saber de quem se trata e tem medo que seja o Pica-pau. Professor: Aproveitar para recuperar a noção de gradação com a turma.
- b) Mafalda não consegue descobrir de quem se trata a notícia e, no último quadrinho, pede para que não se trate do Pica-pau. Como você justifica esse pensamento da personagem? Sugestão de resposta: O radialista afirma que é uma das maiores personalidades do cinema, provavelmente Mafalda tenha essa opinião sobre o Pica-pau.

- c) No quarto quadrinho, há alguma palavra ou expressão que indique que a notícia pode ser atual? Justifique. Resposta: Sim, a palavra “hoje” e a expressão “até amanhã”. Sugestão de justificativa: Essas expressões indicam que a notícia pode ser atual porque comprovam que está sendo transmitida naquele momento, mas não confirmam que é atual, porque mesmo no rádio há reportagens que tratam de assuntos passados, como programas em homenagem a determinados artistas já falecidos. Professor: É interessante, nesse momento, guiar a conversa com os alunos para que eles percebam que o rádio é um veículo de informação, mas não se prende apenas às novidades e que, portanto, a saudação com “hoje” e “até amanhã” pode indicar tratar-se de uma notícia atual, mas não pode confirmar esse fato, uma vez que elas se referem à transmissão, não à notícia.
- d) Observe a fala do radialista no terceiro quadrinho. Se a reescrevermos sem a palavra “nunca”, o sentido se mantém o mesmo? Justifique. Resposta: Sem ela a mensagem não seria a mesma, pois estaria afirmando que o artista seria esquecido. Professor: Discutir, com o aluno, o efeito de sentido de intensidade que essa expressão traz para o texto, diferente de utilizar apenas “não”, que teria o mesmo significado, mas não a mesma ênfase no sentido.

16

As próximas duas questões têm o objetivo de retomar alguns aspectos do gênero resenha crítica, preparando o aluno para as próximas atividades.

Leia a resenha abaixo sobre o *best-seller* “Minha Julieta”, de Leisa Rayven, para responder às próximas questões.

Depois de ler “Meu Romeu”, eu fiquei destroçada e desesperada para ler a sequência. Felizmente, eis que no meu período de “pausa”, foi exatamente o que fiz. E devo dizer, se alguém além da Colleen Hoover tem o poder de destroçar corações, esse alguém é Leisa Rayven.

O livro começa exatamente **no ponto em que o outro parou**, naquele momento em que é tudo ou nada. Ethan está tentando se redimir pelos erros do passado, e Cassie está **ainda mais** magoada, ressentida e confusa. Na continuação dessa história, entendemos mais como os dois acabaram **dessa forma**, como o Ethan partiu **assim** o coração da Cassie, de tal forma, que nem mesmo o tempo conseguiu amenizar a mágoa. Mesmo **quando** eu pensei: “Ok, Cassie, agora deu, chega de drama”, eu entendi. Entendi a dor, a confusão, a raiva, a resistência e o amor. A autora escreveu tão **bem**, que toda emoção foi sentida de maneira **muito** intensa.

Quando feridas que **não** cicatrizaram são abertas, sangram, doem e achamos que não vão sarar **nunca**. Foi exatamente assim que a Cassie se sentiu. Como acreditar que o cara que destroçou o seu coração, quando você finalmente teve coragem de se entregar, mudou? **Como** fazer a única mulher que você amou/ama, acreditar no seu amor?

Será que o tempo é mesmo capaz de curar tudo, ou nem **sempre** os finais são felizes? Esses são alguns dos dilemas que cercam os nossos protagonistas. “Minha Julieta”, fala sobre amor, dor, amizade, confiança e superação. Mostra-nos que um espelho quebrado, embora possa ser ajustado, sempre terá rachaduras, mas a pergunta é: você está disposto a conviver com isso?

A escrita da autora é mesmo magnífica, o livro implora para ser lido **de uma só vez**. Além disso, eu adoro a capa e a formatação. Poucos livros fazem meu coração transbordar, mas esse, em especial, **quase** arrancou meu coração por diversas vezes. “Meu Romeu” e “Minha Julieta”, trazem uma história de amor tão forte e dolorida, que meu corpo **por diversas vezes** sentiu a emoção descrita em palavras. “Minha Julieta” veio para arrancar meu coração, estraçalhar e depois, colar os pedacinhos.

Obrigada, Leisa Rayven!

Se você ainda não leu nenhum dos dois, por favor, leia! E sinta emoções incríveis!

Aproveitem a leitura!

Caroline

(Texto adaptado. Original disponível em:

<https://meapaixoneiporumlivro.wordpress.com/2016/01/27/resenha-minha-julieta/>)

2. A resenha lida apresenta os elementos principais do gênero? Quais são eles (indique os parágrafos, se possível)? Resposta: Sim. A resenha possui apresentação da obra e do autor (parágrafos 2, 3 e 4), avaliação (ao longo de todo o texto) e indicação (parágrafos 5 e 6).
3. Como a resenhista justifica o porquê de ter lido o *best-seller* “Minha Julieta”? Resposta: A resenhista afirma que após ter lido o primeiro livro da sequência, “Meu Romeu”, ficou “desesperada” para ler a sequência.

Você irá notar que, a próxima questão pede que o aluno associe termos destacados no texto à ideia que expressam sem que antes as classificações semânticas de advérbio – ou mesmo o conceito dessa classe gramatical – tenham sido apresentadas ao aluno. Isso se dá porque o intuito, aqui é que o aluno perceba a carga semântica dessas palavras dentro de um contexto amplo e bem definido. Dessa forma, ele poderá perceber, por exemplo, que as palavras têm possibilidades semânticas múltiplas e coocorrentes, o que será trabalhado também nas questões seguintes.

4. Preencha a tabela, relacionando as palavras e as expressões destacadas no texto lido com a ideia que expressam.

18

IDEIA QUE EXPRESSA	PALAVRAS/EXPRESSÕES DO TEXTO
Tempo	<u>Resposta: “depois”, “quando”, “sempre”, “por diversas vezes”, “nunca”. Professor: Discutir com os alunos o duplo efeito de sentido que os advérbios “nunca” e “sempre” podem transmitir, podendo passar ideia de tempo (em oposição a “sempre”), de negação/afirmação e de intensidade.</u>
Lugar	<u>Resposta: “no ponto em que o outro parou”.</u>
Intensidade	<u>Resposta: “ainda mais”, “muito”, “quase”, “sempre”, “nunca”.</u>
Modo	<u>Resposta: “dessa forma”, “assim”, “bem”, “como”, “de uma só vez”.</u>
Negação	<u>Resposta: “não”, “nunca”.</u>

5. Releia esses trechos do texto:

- I. “Depois de ler “Meu Romeu”, eu fiquei destroçada e desesperada para ler a sequência.”
- II. “Mesmo **quando** eu pensei: “Ok, Cassie, agora deu, chega de drama”, eu entendi.”
- III. “Será que o tempo é mesmo capaz de curar tudo, ou nem **sempre** os finais são felizes?”
- IV. “[...] que meu corpo **por diversas vezes** sentiu a emoção descrita em palavras.”

As palavras e expressões destacadas expressam a mesma ideia básica, mas elas conferem o mesmo efeito de sentido ao texto? Elas podem ser trocadas umas pelas outras? Justifique sua resposta. Resposta: Não. Apesar de todos expressarem a ideia de tempo, cada um se refere a um momento específico, no passado, no presente ou no futuro. Cada um significa uma coisa diferente para o texto, por esse motivo, não podemos trocar um pelo outro nas frases. Professor: Seria interessante aproveitar esse momento para identificar se os alunos conseguem alcançar a ideia de “efeito de sentido” e discutir com eles o que isso quer dizer no enunciado.

6. No 3º parágrafo, lê-se a seguinte oração: “[...] que não vão sarar nunca.”. Nele, a ideia de negação é repetida por duas palavras.
- a) Que palavras são essas? Resposta: As palavras são “não” e “nunca”.

- b) Que efeito de sentido a resenhista alcançou com essa estratégia (de repetir a ideia de negação)? Resposta: A repetição delas causa um efeito de intensidade, enfatizando a mensagem e intensificando a negação ao extendê-la por um período de tempo indeterminado (ou, ainda, infinito) por meio do advérbio “nunca”.

19

Sugerimos que, após a socialização das respostas, você questione os alunos sobre o conceito de *advérbio*, para que eles tenham a oportunidade de levantar as próprias hipóteses a respeito da classe gramatical.

No momento de validar ou refutar as hipóteses levantadas, os aspectos relativos à classe podem ser apresentados à turma.

AULAS 5 A 8

FINALIDADE DA AULA:

- ▶ PROPORCIONAR A PERCEPÇÃO DE *ADVÉRPIO* ENQUANTO MARCA TEXTUAL DO COMPROMETIMENTO DO FALANTE COM A VERDADE DO QUE DIZ;
- ▶ SISTEMATIZAR O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO ADVERBIAL.

Professor, o objetivo das próximas questões é que o aluno perceba que o advérbio carrega outros valores semânticos além daqueles identificados normalmente na sala de aula do ensino básico. Para o desenvolvimento delas, sugerimos organizar a turma em duplas ou pequenos grupos.

Você perceberá que a organização da turma em duplas ou pequenos grupos será uma sugestão frequente. Isso acontece porque, nas atividades voltadas para a descoberta de determinado conceito, acreditamos que o diálogo entre os alunos permite uma troca de experiências e de repertório muito rica e produtiva.

- Em 2009, o catarinense Alexandre Beck publicou no *facebook* a primeira tirinha de Armandinho. De lá para cá, o garotinho vem convidando os leitores à reflexão, com sua fala crítica e direta sobre diversos problemas. Leia a tirinha e, sobre ela, responda o que se pede.



1. Na tirinha, o personagem Armandinho tenta consolar Ana. Que argumento ele utiliza para que ela se sinta melhor? Resposta: Ele diz que ter pouca visão não é tão ruim, ruim mesmo é não conseguir enxergar além das aparências.
2. Em algum momento Armandinho parece ter dúvidas sobre o que está dizendo a Ana? Por que isso pode ser afirmado? Resposta: Não. Sugestão de justificativa: Porque o Armandinho diz como se fosse uma verdade irrefutável. Professor: Durante a socialização das respostas, conversar com os alunos de forma a que eles consigam atingir esse conceito, caso não tenham conseguido sozinhos.
3. Releia a fala do primeiro quadrinho: “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...”. Agora, observe:
 - I. “Não precisa ter vergonha de usar óculos, Ana...”
 - II. Não precisa mesmo ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - III. Talvez não precise ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - IV. Não precisa, de jeito nenhum, ter vergonha de usar óculos, Ana...
 - a) Ao ser reescrita, a fala de Armandinho sofreu alguma alteração de sentido? Justifique sua resposta. Resposta: Sim. Sugestão de justificativa: Nas frases II e IV há uma espécie de confirmação do que é dito, ou, ainda, uma intensificação da verdade do que é dito; e, na III frase há uma dúvida, como se pudesse “precisar de vergonha”. Professor: É possível que os alunos ainda não alcancem esse conceito, por isso, durante a socialização das respostas, é interessante que o diálogo os leve a compreender essa ideia, sem descartar totalmente as justificativas que eles encontraram.
 - b) Em qual(is) construções a fala do garoto pode ser compreendida como uma verdade absoluta? Resposta: I Professor: É possível que os alunos assinalem as frases II e IV também, nesse caso, cabe a intervenção para direcionar o entendimento deles.
 - c) Em qual(is) Armandinho expressa sua própria certeza sobre o que está dizendo? Resposta: II e IV.
 - d) Em qual(is) delas Armandinho expressa um grau de certeza menor sobre o que está dizendo? Resposta: III.
 - e) Que marcas textuais, ou seja, que palavras ou expressões indicam esse maior ou menor grau de certeza do personagem? Resposta: “mesmo” (frase II), “talvez” (frase III) e “de jeito nenhum” (frase IV).

Na próxima questão o objetivo se mantém, mas será trabalhado por outra perspectiva. Nela, serão apresentados aos alunos alguns advérbios para que eles utilizem de forma a atender à finalidade comunicativa exigida.

21

4. Observe a fala do personagem no segundo quadrinho: “Existem problemas de visão muito piores”. Reescreva essa fala, utilizando advérbios e locuções adverbiais retirados do quadro abaixo, de modo... Professor: Nessa questão, debater com os alunos as escolhas que fizerem, de forma a esclarecer os efeitos de sentido pretendidos.

na verdade – naturalmente – socialmente – de forma alguma
inicialmente – eventualmente – provavelmente – felizmente
possivelmente – curiosamente – obrigatoriamente – lamentavelmente
honestamente.

- a) ... que ela expresse um menor grau de certeza do personagem sobre o que ele diz.
Resposta: Podem ser utilizados os advérbios “eventualmente”, “provavelmente” e “possivelmente”.
- b) ... que ela expresse um maior grau de certeza do personagem sobre o que ele diz.
Resposta: Podem ser utilizados os advérbios “na verdade”, “naturalmente” e “de forma alguma”.
- c) ... que ela expresse uma reação emotiva do personagem sobre o que ele diz.
Resposta: Podem ser utilizados os advérbios “felizmente”, “curiosamente”, “lamentavelmente” e “honestamente”.
- d) ... que ela delimite a certeza do falante sobre o que diz a um aspecto, momento ou condição. Resposta: Podem ser utilizados os advérbios “socialmente” e “inicialmente”.

Para responder à próxima questão, é necessário que os alunos tenham familiaridade com o gênero resenha crítica. Ela será o gatilho para que o fenômeno linguístico seja observado dentro de uma situação de produção, com vistas a um propósito comunicativo bem definido.

5. Na tirinha lida, não são utilizados advérbios nem locuções adverbiais para expressar o posicionamento do personagem sobre o que ele está dizendo. O leitor, então, não tem dúvidas sobre a verdade do enunciado, pois ela é dita no mais alto nível de certeza. Reflita:

- a) Quando expressamos nosso grau de certeza ou de incerteza sobre a verdade do que estamos dizendo, estamos tornando nosso discurso mais subjetivo ou mais objetivo? Por outro lado, o que acontece quando não expressamos nosso grau de certeza ou de incerteza, o texto se torna mais subjetivo ou mais objetivo? Resposta: Quando

expressamos nosso grau de certeza ou de incerteza estamos tornando o discurso mais subjetivo; quando não o fazemos, estamos tornando-o mais objetivo.

b) Observe os dois enunciados abaixo:

- I. “Muita gente não consegue enxergar além das aparências.”
 - II. Muita gente não consegue, de fato, enxergar além das aparências.
- Qual das duas construções apresenta, com marcas textuais, o comprometimento do falante com a verdade do que diz? Que marcas são essas? Resposta: A segunda, por meio da expressão “de fato”.
 - Levando em consideração o que já foi discutido sobre o gênero resenha crítica, qual das duas construções seria mais adequada? Justifique. Resposta: A segunda, pois se trata de um gênero de opinião e de teor subjetivo.

22

Sugerimos que durante a socialização das respostas seja estimulado o diálogo entre os alunos quando houver conflito de respostas, antes de ser revelada a eles a mais adequada, de forma que eles mesmos percebam, sempre que possível, quando estão certos e quando não estão.

Após esse momento, acreditamos ser importante dar nome ao fenômeno linguístico, para que possa ser sistematizado. Acreditamos que é importante que sejam atribuídos os nomes adequados às categorias e que, depois dessa atividade, os alunos estão preparados para conhecê-los.

AULAS 9 A 12

FINALIDADE DA AULA:

- ▶ EXERCITAR A MODALIZAÇÃO ADVERBIAL COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO;
- ▶ PERCEBER EM QUE MEDIDA A MODALIZAÇÃO ADVERBIAL PODE SER INTERESSANTE PARA O GÊNERO RESENHA CRÍTICA.

Professor, sugerimos que as questões a seguir sejam respondidas individualmente, pois chegou o momento de o aluno praticar o que foi discutido nas atividades anteriores. Nesse momento, os alunos já estão cientes tanto da função modalizadora de determinados advérbios, quanto das categorias de advérbios modalizadores adotadas para estas

atividades. É importante que ele tenha um momento para se concentrar e exercitar sozinho o fenômeno que vem estudando coletivamente.

23

BOMBA ESTEREO - AYO

Por Carlos Eduardo Lima



Ano: 2017

Selo: Sony

Produção: Simon Mejia

Faixas: 11

Estilos: Música Latina, Pop Alternativo, Eletrônico

Duração: 39:05

Sem muitas delongas e repetindo um pouco o que disse no artigo sobre a banda colombiana: Bomba Estéreo é um dos artistas mais arejados e contemporâneos em atividade no mundo. Sem exageros.

Sua mistura de eletrônica e ritmos colombianos é leve, sensacional e mantém uma tradição histórica de inserção de traços culturais de uma periferia geopolítica/cultural na lógica hegemônica. Traduzindo: Tropicália, Semana de Arte de 1922, Bossa Nova, tudo isso vem do mesmo desejo de plugar a América Latina no mundo, de uma forma ou de outra. A atualidade fragmentada, líquida e conectada fornece o caminho para uma nova investida nossa, os periféricos, no mundo dos dominantes. Vem conhecer *Ayo*, vem.

Apesar de dançante e animadíssimo, este álbum tem tantos detalhes de produção nos arranjos, que recomendamos uma audição prévia em volume elevado e fones de ouvido. São blips e blops por toda parte, timbres de guitarras, violões, percussões de todas as formas, amarrados num universo em que o caos é controlado e administrado pela batuta de Simon Mejia, o cérebro pensante da banda. Ele fornece o painel colorido e multidimensional para a voz de Liliana Saumet, dentro de seu espectro insinuante/anárquico/sexy, passear desimpedida. O resultado, ainda que soe mais polido e "domesticado" que em trabalhos do início da carreira da banda, ainda está anos-luz à frente do que é feito por aí. No Brasil, infelizmente, mesmo que vivamos uma certa onda latina atualmente, ainda nos privamos de conhecer e apreciar os artistas que estão em países fronteiriços. Esperamos que Bomba seja capaz de furar este bloqueio burro e trazer mais artistas do que se entende por "cena neocumbia", algo que está acontecendo na Colômbia, na Argentina e em outros lugares muito mais próximos de nós e da nossa realidade que Estados Unidos e Europa.

A música de Bomba Estéreo, mesmo que polida pelo passar do tempo, ainda traz essa mistura de eletrônica e ritmos latinos, porém, tais ingredientes não dariam liga se não fosse pelo Rap, algo que está completamente assimilado na musicalidade do grupo. Lá pela quinta faixa de *Ayo*, "Money Money Money", nos damos conta do quão bem Liliana "rappeia" ao longo da melodia, com refrão hipnótico, batidas sintéticas de baixo

custo e samplers de caixa registradora e vocais de apoio dispersos dão o clima necessário para nos sentirmos irmanados nesta mesma lógica de dinheiro, dinheiro, dinheiro, não necessariamente nos nossos bolsos. Além desta canção, fora o início climático e tecladeiro de “Siembra”, o que ouvimos são variações desta receita misturadora e plural. A faixa título, por exemplo, é cheia de guitarrinhas fluidas, totalmente caribenhas com conexão africana, que deságua no baticum sintético robotizado. O bom uso das cordas, aliás, é outro traço interessante do álbum, dando as caras novamente em “Duele”, mais pendente para o Reggae, devidamente adulterado em algum entreposto no meio do caminho entre Kingston e Bogotá.

“Amar Así” tem batidas e estrutura de Reggaeton, mas escapa por uma tangente de passeio litorâneo numa manhã ensolarada com a pessoa amada. Sopros e dança tomam o controle em “Internacionales”, enquanto “Flower Power” é um reggaeton para mover el culo, na verdade um libelo feminista de empoderamento e tributo a tempos mais arejados intelectualmente, tudo junto e misturado. Com título em homenagem a um povoado de pescadores cheio de praias paradisíacas, “Taganga” é outro exemplo de canção em que influências reggaeiras são reprocessadas por batidas eletrônicas mais convencionais, chegando a lembrar o timbre obtido por grupos como UB40 em tempos idos. Fechando o disco, “Vuelve” é canção climática, crescente, com estrutura de final feliz e sintetizando o caldeirão de influências, cores e nomes que habita e dá norte à banda.

Chegando ao país para abrir shows de Arcade Fire em Rio e São Paulo e subindo ao palco do Rock In Rio em 23 de setembro, ao lado de Karol Conka, Bomba Estereo é garantia de abertura de novos horizontes musicais para mentes curiosas. Não perca.

(Disponível em: <<http://www.monkeybuzz.com.br/resenhas/albums/24448/bomba-estereo-ayo>>.
Postado em: 25.08.2017. Último acesso em: 17.09.2017)

A questão a seguir dá continuidade à forma como vem sendo trabalhado o fenômeno, no entanto, dessa vez, é apresentado um texto lacunado ao aluno, de forma que ele deve selecionar o item que melhor se adequar àquele espaço, respeitando a soberania do contexto. A complexidade, aqui, é maior, pois é exigido do aluno uma reflexão sobre as escolhas que realizou no texto lacunado. A intenção é que ele passe a ter mais consciência nas suas escolhas lexicais ao construir um discurso.

1. Leia atentamente os itens abaixo e faça o que se pede.

- a. O parágrafo abaixo é composto por períodos não modalizados adverbialmente, a ele foram acrescentadas algumas lacunas. Complete-as, modalizando as frases com os advérbios (e locuções adverbiais) do quadro abaixo, de modo que expressem o que se pede entre parênteses (observe a legenda). Resposta: Para a modalização epistêmica afirmativa/negativa os alunos podem escolher entre: de maneira alguma, de jeito nenhum, seguramente, sem dúvida alguma, logicamente, obviamente, naturalmente, eventualmente; para a modalização epistêmica relativa: talvez, possivelmente, provavelmente, eventualmente; para a modalização afetiva: felizmente,

honestamente, sinceramente, infelizmente, curiosamente, lamentavelmente; para a delimitadora: praticamente, musicalmente, quase, em geral, pessoalmente, literariamente.
Professor: O mais importante, nessa atividade, é dialogar com os alunos sobre as escolhas lexicais que fizerem, lembrando sempre de que o valor semântico dos advérbios é dado pelo contexto e não por uma tabela.

25

Legenda:

- (1) Certeza do falante sobre a verdade do que diz. (Epistêmico afirmativo/negativo)
- (2) Certeza relativa do falante sobre a verdade do que diz. (Epistêmico relativo)
- (3) Expressão do sentimento do falante sobre o que diz. (Afetivo)
- (4) Delimitação, por parte do falante, do campo de comprovação da verdade sobre o que diz. (Delimitador)

felizmente – honestamente – sinceramente – infelizmente – curiosamente – lamentavelmente – de maneira alguma – de jeito nenhum – talvez – possivelmente – seguramente – sem dúvida alguma – logicamente – obviamente – naturalmente – eventualmente – provavelmente – praticamente – musicalmente – quase – em geral – pessoalmente – literariamente.

De um modo geral, o valor semântico é constituído pelo significado e pela interpretação do significado, ou seja, pelo sentido. Então, ao questionar se houve alteração semântica, o que se quer saber é se a informação (o significado) do enunciado foi alterado totalmente ou apenas o sentido sofreu alteração, como, por exemplo, quando usamos um advérbio de intensidade para enfatizar uma ideia.

Veja:

- O motorista estava cansado da longa viagem.
- O motorista estava muito cansado da longa viagem.

interessante do álbum, dando as caras novamente em "Duele", mais pendente para o

"A música de Bomba Estéreo, mesmo que polida pelo passar do tempo, _____

(3) ainda traz essa mistura de eletrônica e ritmos latinos, porém, tais ingredientes, _____

(2), não dariam liga se não fosse pelo Rap, algo que está completamente assimilado na musicalidade do grupo. Lá pela quinta faixa de Ayo, "Money Money Money", nos damos conta do quão bem Liliana "rappeia" ao longo da melodia, com refrão _____

(2) hipnótico, batidas sintéticas de baixo custo e samplers de caixa registradora e vocais de apoio dispersos dão o clima necessário para nos sentirmos _____

(4) irmanados nesta mesma lógica de dinheiro, dinheiro, dinheiro, não necessariamente nos nossos bolsos. Além desta canção, _____

(3), fora o início climático e tecladeiro de "Siembra", _____

(1), o que ouvimos são variações desta receita misturadora e plural. A faixa título, por exemplo, é cheia de guitarrinhas fluidas, totalmente caribenhas com conexão africana, que deságua no baticum sintético robotizado. O bom uso das cordas, aliás, é _____

(1) outro traço

Reggae, devidamente adulterado em algum entreposto no meio do caminho entre Kingston e Bogotá.”

26

- b. Há alguma alteração semântica entre o parágrafo retirado do texto e o parágrafo modalizado por você, ou seja, a informação veiculada foi alterada significativamente? Sugestão de resposta: A mensagem permaneceu a mesma, mas a opinião do locutor ficou mais enfatizada pelas marcas textuais, tornando o texto mais subjetivo. Professor: Espera-se que os alunos consigam perceber que o uso dos advérbios modalizadores não muda o significado do texto, mas altera o sentido do que é dito, uma vez que o discurso deixa de ser uma constatação da verdade objetiva e passa a expressar o posicionamento do locutor sobre o que diz, o que torna o texto mais subjetivo e aproxima leitor e escritor. A intervenção do professor, nesse momento, pode ser necessária, para que os alunos relembrem a aula teórica.
- c. O parágrafo que você modalizou foi retirado de uma resenha crítica sobre um álbum musical da banda Bomba Estéreo. Dada a finalidade desse gênero (expressar a opinião de um resenhista sobre um produto cultural), reflita:
- Que construção se adequa melhor à finalidade do texto (modalizada ou não modalizada)? Justifique sua resposta. Sugestão de resposta: A construção modalizada permite que o resenhista exponha com mais clareza a sua opinião, de modo que o leitor compreenda que se trata da crença do resenhista sobre o que diz. Professor: Espera-se que o aluno relembra o que foi visto na aula teórica de advérbios modalizadores e do gênero resenha crítica, de forma a compreender que a modalização torna o texto mais subjetivo e deixa mais claro o posicionamento do resenhista, mas a construção não modalizada também pode ser utilizada, já que, mesmo os textos de opinião podem ser construídos de maneira objetiva, sem marcas textuais da crença do escritor.

As próximas questões mantêm o objetivo de despertar nos alunos um uso mais consciente da língua. Dessa vez, serão comparados enunciados com e sem marcas de modalização. A ideia aqui é convidar o aluno a refletir sobre o que pode ser inferido da proposição, com relação à adesão do locutor à verdade do que diz, e reconstruir o enunciado, respeitando o contexto.

2. Os períodos abaixo foram retirados do texto e não estão modalizados por advérbios. Modalize-os, utilizando advérbios (ou locuções adverbiais) de modo que mantenham coerência com o texto de onde foram retirados. Depois classifique a modalização que você escolheu utilizar. Professor: Nesta atividade, espera-se que os alunos consigam identificar o posicionamento e a crença do resenhista a partir do contexto e, a partir disso, fazer escolhas lexicais para marcá-los textualmente. Para essa questão, não forneceremos um gabarito, pois acreditamos que isso pode limitar a atividade. Essa atividade é mais um momento para trabalhar com os alunos as escolhas lexicais que fizerem, relacionando-as com a compreensão do texto.
- a. “Bomba Estéreo é um dos artistas mais arejados e contemporâneos em atividade no mundo.”

- b. “Sua mistura de eletrônica e ritmos colombianos é leve, sensacional e mantém uma tradição histórica de inserção de traços culturais de uma periferia geopolítica/cultural na lógica hegemônica.”
- c. “Esperamos que Bomba seja capaz de furar este bloqueio burro...”
- d. “...“Taganga” é outro exemplo de canção em que influências reggaeiras são reprocessadas por batidas eletrônicas mais convencionais...”

27

3. No trecho abaixo, o leitor pode perceber o posicionamento do falante sobre a verdade da informação veiculada, mesmo não havendo advérbios que a expressem? Justifique. *Resposta: Sim. Sugestão de justificativa: Pois, apesar de não haver advérbios, há outras marcas textuais que indicam que o falante tem certeza do que diz, como “é garantia de”. Além disso, fica claro também que o resenhista fica feliz com o que diz, pois o teor semântico da frase é positivo. Professor: Aproveitar o momento para retomar a ideia de que a modalização não acontece apenas através de advérbios.*

“Chegando ao país para abrir shows de Arcade Fire em Rio e São Paulo e subindo ao palco do Rock In Rio em 23 de setembro, ao lado de Karol Conka, Bomba Estereo é garantia de abertura de novos horizontes musicais para mentes curiosas.”

As questões a seguir estreitam a relação entre o uso da modalização e a finalidade do gênero. O objetivo é proporcionar ao aluno a percepção de que esse fenômeno se constitui uma ferramenta importante – e natural – para que a resenha atinja sua finalidade. Também tem o intuito de levar o aluno a refletir sobre as possibilidades gramaticais para a construção do discurso, de forma que passe a fazer um uso mais consciente da língua.

4. Qual o produto cultural que está sendo avaliado na resenha lida? *Resposta: Um álbum musical.*
5. Qual o teor da avaliação (positivo ou negativo)? Como você consegue identificar isso? *Resposta: Positivo. Isso é possível de ser identificado porque o resenhista fala bem do álbum, utilizando palavras positivas de um modo geral. Professor: Caso o aluno identifique alguma crítica negativa, leve-o a refletir sobre que teor predomina no texto, sem descartar a percepção dele.*

6. Releia o trecho abaixo:

“Apesar de dançante e animadíssimo, este álbum tem tantos detalhes de produção nos arranjos, que recomendamos uma audição prévia em volume elevado e fones de ouvido. São blips e blops por toda parte, timbres de guitarras, violões, percussões de todas as formas, amarrados num universo em que o caos é controlado e administrado pela batuta de Simon Mejia, o cérebro pensante da banda. Ele fornece o painel colorido e multidimensional para a voz de Liliana Saumet, dentro de seu espectro insinuante/anárquico/sexy, passear desimpedida. O resultado, ainda que soe mais polido e “domesticado” que em trabalhos do início da carreira da banda, ainda está anos-luz à

frente do que é feito por aí. No Brasil, **infelizmente**, mesmo que vivamos uma certa onda latina **atualmente**, ainda nos privamos de conhecer e apreciar os artistas que estão em países fronteiriços. Esperamos que Bomba seja capaz de furar este bloqueio burro e trazer mais artistas do que se entende por "cena neocumbia", algo que está acontecendo na Colômbia, na Argentina e em outros lugares muito mais próximos de nós e da nossa realidade que Estados Unidos e Europa."

28

- a. Observe o contexto em que os advérbios destacados foram utilizados e tente classificá-los em epistêmicos, delimitadores e afetivos. Justifique sua escolha. Resposta: "infelizmente" é afetivo, porque demonstra a reação emocional do falante e "atualmente" é delimitador, pois indica que a "onda latina" de que se fala está acontecendo em um determinado momento.
 - b. O trecho lido corresponde a que parte da estrutura do gênero resenha crítica? Como você chegou a essa conclusão? Resposta: Pertence à avaliação do produto cultural. Isso fica claro porque ele contém a opinião do resenhista sobre o produto.
 - c. Reflita: Há alguma relação entre o uso desses advérbios e a parte da estrutura do gênero a que os trechos correspondem? Sugestão de resposta: Sim, pois os advérbios ajudam a deixar marcado o posicionamento e a crença do resenhista, o que é interessante na hora de expressar a opinião.
- 7. Tendo em vista o que foi estudado sobre o gênero resenha crítica e sobre os advérbios modalizadores, responda:**
- a. Como o uso desses advérbios pode colaborar para que um texto desse gênero atinja sua finalidade? Resposta: Colaboram tornando a opinião do resenhista mais explícita, já que está marcada textualmente.
 - b. O não uso desses advérbios pode prejudicar o texto com relação à sua finalidade? Justifique sua resposta. Resposta: Não, quando o resenhista não usa esses advérbios, ele ainda pode marcar o seu posicionamento com outras classes gramaticais. E, se ele escolher não modalizar o texto, a finalidade do gênero não fica prejudicada, apenas se torna um texto mais objetivo, como se estivesse dizendo verdades objetivas e não expressando a opinião de alguém especificamente.

AGORA É COM VOCÊ!

SUGESTÃO DE FINALIDADE:

- ▶ CONVIDAR OS ALUNOS A REVISAR A RESENHA PRODUZIDA POR ELES;
- ▶ ORIENTÁ-LOS A BUSCAR NAS PRÓPRIAS PRODUÇÕES TRECHOS MODALIZADOS E NÃO MODALIZADOS;
- ▶ INCENTIVAR A REFLEXÃO DOS ALUNOS SOBRE OS PRÓPRIOS TEXTOS NO QUE DIZ RESPEITO AO USO DA MODALIZAÇÃO ADVERBIAL.

Professor, as atividades que apresentamos até aqui buscam incentivar a reflexão, a observação, a sistematização e o uso consciente da modalização adverbial. Acreditamos que, dessa forma, a aula de gramática passa a assumir um papel mais coerente dentro do ensino de língua materna, uma vez que não acontece em si por si, mas associada à leitura – e à produção em menor escala.



Propomos, agora, que você faça a associação também com a produção. Sugerimos que leve os alunos a ler as próprias resenhas com um novo olhar sobre as escolhas lexicais e sobre a relação com o leitor, agora que estão conscientes da modalização adverbial.

Propomos, ainda, que você pense atividades e vivências que atendam à necessidade de sua turma, à demanda que surgiu nas produções do gênero; que as considere como rascunhos, primeiras versões de um texto ainda em construção.

VAMOS NOS DESPEDINDO...

30

Desejamos que este manual amplie seu olhar sobre o ensino de língua materna, especialmente o de gramática – tão questionada e tão necessária. Sabemos que o caminho é longo e que iniciamos agora os primeiros passos. Sabemos também que há pouco – ou quase nenhum – material que nos dê apoio na elaboração de atividades com a perspectiva da gramática contextualizada. E que o panorama do ensino de língua materna ainda precisa de muito debate e muita pesquisa.

No entanto, sabemos também que nossa voz se une a muitas outras e que estamos saindo das críticas ao ensino de gramática tradicional e caminhando para a elaboração de atividades que busquem mudar esse cenário. Este manual é fruto desse movimento.

Esperamos que, com a ajuda dele, você possa construir novas atividades, com outros fenômenos linguísticos, com outros aspectos gramaticais... articulando-os à leitura e à produção de outros gêneros. De forma que nossos alunos possam ter a oportunidade de estudar a língua que vivem e de usá-la de forma consciente, com vistas a propósitos comunicativos os mais diversos.

BOM TRABALHO! FOI UMA HONRA PENSAR JUNTO COM VOCÊ!

REFERÊNCIAS

31

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CARVALHO, Gisele de. "Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação". **Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 178-198, mai./ago. 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. SP: Contexto, 2016.

CASTILHO, A. T. & CASTILHO, C. M. M.. "Advérbios modalizadores". In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**. 4ª ed. rev.. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. "Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais". In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. págs. 15 a 39.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle & SCHNEUWLY, Bernard. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento". In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. págs. 81-108.

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise. **Uma descrição do comportamento dos advérbios modalizadores epistêmicos no português falado**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000117571&fd=y>>. Acesso em: 13 abr 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 4ª ed.. SP: Contexto, 1999.

_____. **Gramática de usos do português**. 2ª ed.. SP: Editora Unesp, 2011.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 4ª ed.. SP: Contexto, 2015.

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

SEGATE, Aline. **Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa**. Linha D'água. São Paulo, v. 23, n. 01, págs. 13-24, 2010. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>>. Acesso em: 13 abr 2017.



TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. SP: Cortez, 2002.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. SP: Saraiva, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – P11 (A1)

Prison Break

Prison Break é uma série americana que foi transmitida pela Fox, logo foi encaminhada para a Netflix. Ela possui 5 temporadas, porém só 4 são encontradas na Netflix.

A história gira em torno de um homem, Lincoln Burrows, que foi preso e condenado a morte acusado de um assassinato que não cometeu. Seu irmão Michael Scofield, inconformado com essa acusação, cria um plano de fuga, assim, tatuando a planta da prisão de Fox River em todo o seu corpo. Para ser preso e colocar seu plano em prática, ele assalta um banco.

Dentro de Fox River, Michael conhece várias pessoas, algumas que leva para a vida toda, outras nem tanto. Conhece a doutora Sara Tancredi, a qual vivencia um romance, e no decorrer da série tem um filho. Com sua grande inteligência e ajuda de seus companheiros, consegue fugir da prisão, levando seu irmão Lincoln. Após a fuga, eles são procurados como os maiores fugitivos do país, inclusive pelo FBI.

Mais tarde, inúmeras coisas acontecem e Michael coloca em risco sua própria vida afim de proteger todos aqueles que ama, forjando então sua própria morte para trabalhar com pessoas altamente perigosas.

É uma série que nos causa emoções em nível lim, sempre deixa aquela curiosidade a cada episódio.

dis, fazendo você se interessar e ser bastante pro-
tativo em cada cena, em cada detalhe. É de inte-
resse principalmente de um público que se interes-
sa por investigação, por ação e até mesmo um
pouco de drama.

ANEXO B – PI2 (A2/A24)

Você conhece a doença Alzheimer?

No filme "Para Sempre Alice" aborda sobre a doença para que as pessoas que não tem muito conhecimento, possam entender e perceberem que não é uma doença para ter pena. É tanto que no filme eles abordam de um modo em que transmite como se estivesse ocorrendo a alguém próximo de você, por causa da emoção que é passada para os telespectadores.

Julianne Moore, ganhou o Oscar de melhor protagonista por interpretar a personagem Alice. Professora de Harvard e especialista em linguística. No entanto, a vida de Alice muda quando aos 40 anos é diagnosticada com Alzheimer, uma doença neuro-degenerativa que reduz as capacidades de trabalho e relação social e interferindo no comportamento e na personalidade. De início, o paciente começa a perder sua memória mais recente. Pode até lembrar com precisão acontecimentos de anos atrás, mas esquecer que acabou de realizar uma refeição. Com a evolução do quadro, o Alzheimer causa grande impacto no cotidiano da pessoa e afeta a capacidade de aprendizado, atenção, orientação, compreensão e linguagem. A pessoa fica cada vez mais dependente da ajuda dos outros, até mesmo para rotinas básicas, como a higiene pessoal e a alimentação.

O filme é cheio de momentos emocionantes e situações verdadeiras, o filme segue como exemplo para qualquer um, com ou sem doença todos devemos ter Alice como exemplo de vida e aproveitar o máximo cada momento. Afinal, amanhã tudo pode ter sumido.

ANEXO C – PI3 (A3)

Resenha do filme: Na praia à noite sozinho de Hong Song-Seo.

Na praia à noite sozinho, retrata as mesmas características e linhas de produção usadas pelo diretor Hong Song-Seo, que apresenta longas cenas de diálogos, o zoom e paucíssimos movimentos de câmera, porém de uma forma bem mais pessoal. Em 2016, o seu caso extraconjugal com a atriz Kim Min-hee tornou a notícia viral na Coreia e foi considerado um verdadeiro escândalo. Song-Seo então resolve transformar o filme a sua própria história.

O filme é dividido em duas partes, Kim Min-hee vive essencialmente a protagonista. A história conta sobre uma atriz famosa que está na Alemanha visitando uma amiga, **provisoriamente**, fugida da perseguição dos paparazzi coreanos que descobrem seu caso extraconjugal com um diretor de cinema. Essa primeira parte termina de forma bem misteriosa, onde a personagem aparece sendo carregada por um homem desconhecido enquanto ela estava na praia.

A segunda parte do filme começa com ela dentro de uma sala de cinema, emocionada assistindo um filme, talvez do diretor em questão. Após o filme, ao sair ela encontra um velho amigo, que lhe conta rapidamente os últimos acontecimentos enquanto esteve fora da Coreia. O tal homem misterioso resurge em outras cenas, uma em que ele aparece limpando o vidro do quarto de hotel e que todos

o ignoram completamente, em outra cena ele reaparece na varanda contemplando o mar. Os questionamentos surgem: O que seria esse personagem? O que ele representa? Qual seu significado no filme?

Definitivamente esse é o filme mais pessoal e conmovedor, não só de Hong Sang-soo, como da própria Kim Min-hee, onde apresenta uma atuação íntima e destimada. Conquistando, inclusive, o prêmio Urso de Prata de Melhor atriz no festival de Berlim 2017.

Na praia à noite sozinho, é um filme aguardado para os que acompanham o trabalho de Sang-soo, não só por conta de sua história pessoal transformada no filme, mas também pelo *Certo agora*, um de seus filmes, que estreou em 2015, que apresentou a assinatura cinematográfica muito própria, com características próprias ao longo de sua carreira, mas muitos viram como algo cheio de defeitos e repetições.

Pensar da história parecer interessante, no trailer deixa bem a desejar, pois não apresenta quase nada da história, é bem confuso. Mesmo sabendo que ele não é como os grandes filmes que deixam as salas de cinema lotadas e alcançam sucesso de bilheteria, como a maioria das produções americanas, o filme não pareceu ser interessante. Talvez por conta de ser um filme em um estilo que poucos conhecem e assistem.

Para os amantes de filmes indies e para os que se interessaram na história, na praia à noite sozinho está em cartaz nos dias 3 a 11 de outubro no cinema do dragão do mar em Fortaleza-CE.

ANEXO D – P14 (A4)



Resenha Crítica do filme Sem Limites

A história de Sem Limites traz um tema bem diferente do comum sobre o uso de uma droga experimental que tem a possibilidade de usar 100% do cérebro. O diretor Neil Burger soube desenvolver uma boa história em cima do assunto.

No filme Sem limites fala sobre Eddie Morra (Bradley Cooper), um escritor fracassado e que não consegue escrever um livro e descobre através de seu ex-cunhado uma droga, o NZT-48, ainda em fase de testes, e vendo que não tem nada a perder ele consome e faz com que nas horas seguintes ele possa usar 100% do seu cérebro o transformando em um ser humano superdotado. Ao usar pela primeira vez, vemos uma mudança radical. O filme ganha cores mais vivas e vemos o escritor tornando-se um gênio. Após alguns acontecimentos começa a aparecer os feitos colaterais. Então ele decide pegar um empréstimo com um agiota (e isso lhe trará problemas futuro) e investir na bolsa de valores.



Sem Limites é um bom filme. Bradley Cooper foi muito bem escalado por Neil Burger pra fazer esse papel e Bradley Cooper se supera na atuação. A trilha sonora também não podia ser mais acertada e apesar do filme receber duras críticas sobre a apologia as drogas sucesso de Eddie morra se deu por sua genialidade que já existia antes dos comprimidos, visto que ele não foi o único a tomar, mas foi o único que conseguiu se dar bem,

ANEXO E – PI5 (A5/A11)

Scott Pilgrim Contra o Mundo

Scott Pilgrim Contra o Mundo é um filme de aventura e comédia que conta a história de um garoto chamado Scott(Michael Cera) que namora uma colegial chamada Knives Chau(Ellen Wong), mas ele acaba se apaixonando por uma garota chamada Ramona Flowers(Mary Elizabeth) que tem sete ex-namorados malvados, para ele namorar com ela ele precisa derrotar esses ex-malvados. O diretor do filme é Edgar Wright. O filme é baseado em uma série de HQs criadas por Bryan Lee O'Malley.

O filme é bem divertido e animado, o jeito como os personagens são retratados, bem como em uma HQ mesmo, é muito divertido de se assistir, o filme tem uma temática de videogame antigo oque traz um ar retro para o filme, que também contribui com o estilo do filme. O filme se desenrola com o Scott lutando contra os ex-malvados. Outro ponto que chama atenção é como são retratados os exs, cada um com uma personalidade diferente, habilidade e ate mesmo poderes diferentes. O filme fala sobre um assunto muito importante que é o amor próprio, o filme ensina de uma maneira muito divertida e descontraída o valor do amor próprio, oque da uma certa importância para o filme.

O filme é de fácil acesso, está disponível na Netflix. É uma ótimo filme pena que não tem uma continuação pelo menos não por agora

ANEXO F – PI6 (A6/A17)

Resenha Crítica

A Cura

Um terror suave, que mistura geneticismo à suas piores fobias

Gene Verbrinck (diretor de "Piratas do Caribe" e "O Chamado") retorna ao terror com *A Cura* (A Cura for *wellness*), com uma trama que metemora aos clássicos da ficção científica e do terror, fazendo a mistura de geneticismo e horror.

A trama começa com Lockhart (Dane DeHaan), um operador financeiro, sendo enviado para "buscar" um executivo de sua empresa, em um hotel spa nos Alpes Suíços, famoso por suas águas milagrosas. Entre uma hidromassagem e outra, ele descobre que o tal spa e a tal cura não são tão "normais" quanto pensava-se.

Com motivo de Justin Haythe, percebe-se o entrelaçamento entre clássicos do terror e ficção (*Monocula*; *Frankenstein*) com algumas das piores fobias (medo de cobra, identidade, morte, apogamento, etc); e também a utilização de objetos "brastombr", comuns ao gênero, como: token (que no caso é a bailarina), enigmas e uma trilha sonora para lá de insistente.

Apesar de algumas falhas no decorrer da trama, o filme *A Cura*, apresenta-se como uma boa opção para quem gosta de um comum terror psicológico.

ANEXO G – PI7 (A7/A9)

Maleicela

É se a vilã também pode a heroína?

Todos nós já nos encontramos pelo menos uma vez com os filmes e os desenhos da Disney, com sua maneira de imaginar e nos prender dentro de seus diversos mundos e é claro que com Maleicela não poderia ser diferente.

Nos últimos anos a Disney vem buscando recriar seus contos clássicos, e essa ideia ganhou força depois do enorme sucesso de "Alice no país dos maravilhas" (2010) de Tim Burton que foi baseado na animação de 1953. Após o gigantesco sucesso com Alice, a Disney resolveu apostar no conto de "A Bela Adormecida" (1959), trazendo-nos "Maleicela", dirigido por Robert Stromberg e protagonizado pela atriz Angelina Jolie.

O filme começa nos mostrando uma Maleicela diferente, vista criança, doce, feliz e sem nenhum tipo de sentimento obscuro. Ela é a filha mais poderosa do reino dos Moors, onde vivem criaturas mágicas e bruxas. No entanto ela acaba se apaixonando por um humano chamado Stefan (Shelton Longley) mas ele a abandona por causa de sua aparência e se trai, tornando suas oas, apenas para se tornar rei. Diante de tanta maldade e tristeza, Maleicela é consumida por sentimentos de ódio e vingança. Após descobrir que Stefan teve uma filha, chamada Aurora (Elle Fanning), ela usa os seus poderes e joga

uma maldição. Depois de conhecer Aurora no laboratório dos anos, uma menina doce e amável, ela se arrepende da maldição, no entanto, nem mesmo ela pode reverter-la.

O filme é um filme incrível, que se destaca nos estudos com os efeitos especiais, trazendo toda aquela atmosfera mágica que a Disney nos remete. O que também chama bastante atenção é de nos mostrar o outro lado da história, não apenas da Aurora, mas também o de Malévola, revelando o que aconteceu antes de ela se tornar vilã. Além de nos surpreender com um final diferente dos tradicionais finais de todos, o filme transmite uma bela mensagem: O amor pode superar os pesares mais insuportáveis.

ANEXO H - PI8 (A8/A19)

PRODUTO CULTURAL: Filme
"Minha Vida de Alvorinha"

O filme "Minha Vida de Alvorinha", primeiro longa dirigido por Claude Barrias, é uma animação produzida em stop-motion, de origem franco-suíça que promete surpreender seu espectador com qualidade e frescor de cenas peculiares.

A animação começa mostrando a realidade vivida pelo protagonista Alvorinha, uma criança cujo a mãe é dependente de álcool, que por uma fatalidade acaba por perder a mãe. Alvorinha é enviada a um orfanato, lá todas as crianças passaram por situações traumáticas como o estupro e o abandono.

Contando com personagens bem desenhados, uma atmosférica expressiva e principalmente com o medo com que as crianças lidam com seus respectivos traumas, a animação vai, certamente transportar o espectador para dentro do filme.

ANEXO I – PI9 (A10/A21)

IT - A esisa

O filme conta a história da cidade de Duvy no Maine que representa uma série de mistérios desaparecimentos de pessoas em um intervalo de 27 anos. Quando George desaparece seu irmão Bill passa a investigar o caso e junta seus amigos, que se autodenominam "o clube dos perdidos" para investigar. Um dos acaba descobrindo uma criatura que tem a forma de um palhaço, Pennywise, que vivota e come pessoas, se alimentando do medo das mesmas, transformando-se em seus medos pessoais para isso.

IT - A esisa é um adaptação do livro de Stephen King, que já foi filmado pela primeira vez 1990. O diretor da nova versão é Andy Muschietti que já teve destaque no filme "Mama", aborda no longa temas polêmicos, como, bullying, racismo, pedofilia; entre outros, onde não mostrados de forma bem qualista e precisa.

O filme mostra cenas de verdadeiras hateras e humor, em episódios ungracados com as piadinhas de Richie, o amigo matança. Os personagens foram bem constituídos fazendo com que nós nos apeguemos a eles, tendo destaque principal Bill Skarsgard que faz os vilões Pennywise tanto na atuação quanto na caracterização inerível, com dentes afiados, maquiagem macabre, olhos hipnotizantes e modo de falar.

Apesar de não gostar de filme de palhaço, IT - A esisa foi o melhor filme de terror que assisti esse ano superando Annabelle 2 - A eviação do mal, passando uma sensação de quebre mais, superamos pela segunda parte e não se desquise quando assistimos ao filme "você também vai flutuar."

ANEXO J – PI10 (A12/A13)

Trazendo a incrível genialidade da obra de Stephen King de volta ao cinema, *It – A coisa* ultrapassa a ideologia de ser apenas mais um filme de terror. A obra se concentra no terror psicológico seguido por um alívio cômico, deixando a trama mais para o lado aventureiro misturado com o drama dos personagens.

Diferente da primeira versão cult de 1990, a refilmagem acompanha o clube dos perdedores no ano de 1984, no qual o protagonista Bill (Jaeden Lieberher) junto de seus amigos entram numa investigação sobre a série de desaparecimentos de várias crianças na pequena cidade de Derry, incluindo seu irmão caçula Georgie. Juntos vivem uma “aventura” explorada pelo medo obscuro de cada um dos personagens e seus diversos problemas pessoais, algo muito melhor demonstrado comparado à versão clássica.

O diretor Andy Muschietti, também responsável pela direção de *Mama*, consegue cautelosamente envolver um enredo que mistura o horror, drama e até mesmo comédia, elevando a adaptação à um nível mais grandioso. Incluindo o fato de que o filme não teve nenhum envolvimento com o escritor da obra original, Stephen King, e sim criado apenas pela interpretação de Muschietti, com sua delicadeza de fazer cada cena essencial para a trama.

O resultado final é um filme que toma a atenção do espectador do começo ao fim, apresentando uma excelente exploração dos personagens e retratando temas como bullying, abuso, e depressão. Embora não sendo uma obra-prima do medo, o enredo dramático consegue envolver o filme positivamente, focando temas como a amizade e a coragem de uma forma única. Além da fotografia ser cativante, as atuações são ótimas, incluindo o próprio palhaço Pennywise (Bill Skarsgård). Essa mudança de gêneros presentes no filme, acerta na capacidade de focar nos protagonistas, carregando uma jornada inesquecível. Se você gosta de filmes apresentados por drama, ou que carregam aquela nostalgia thriller dos anos 80, *It – A coisa* é o indicado.

ANEXO K – PI11 (A14/A25)

CD Moderno à Moda Antiga*Marcela Tais*

Antes de tudo, um aviso: se você é contra os princípios e valores cristãos, provavelmente não irá gostar desse texto, no qual a moral e a ética cristã serão a base do texto.



Com mais de 1,8 milhões de seguidores nas redes sociais, a cantora Marcela Tais está entre os principais destaques no cenário gospel. Seus clipes oficiais já ultrapassam mais de 15 milhões de visualizações no Youtube. Seu álbum de estréia "Cabelo solto" lançado em 2011, foi um dos álbuns independentes mais vendidos e, em 2012 foi relançado pela Sony Music, gravadora com a qual assinou. Em 2015 lançou o

O Cd "Moderno a Moda Antiga" é o segundo e melhor disco lançado pela cantora Marcela Tais, onde a mesma através de suas canções critica o mundo atual e fala que não se encaixa no mesmo em que os valores espirituais e sentimentais estão sumindo e sendo esquecido pelas pessoas. A música que intitula o Cd além de uma ótima harmonia entre voz e instrumental e relata exatamente o objetivo do álbum. A canção traz uma visão do que o mundo está se tornando cada vez mais frio e as pessoas perdendo seus valores, além dessa canção também podemos citar "Sou diferente" com participação de Paulo César Baruk, "Parti" entre outras. Nesse Cd Marcela deixou seu estilo country de lado e adotou um estilo bem eclético, abordando o reggae, rock, funk e blues, entretanto sem perde sua característica marcantes como sua voz doce e meiga, que se encaixa perfeitamente nas produções, um instrumental diferenciado e sua extensão vocal, o soprano. Tudo isso com um cenário com tema antigo resultaram em uma obra de arte que é esse cd.

Todas as músicas reuniram um arranjo extraordinário e diferenciado, com exceção de "Parti" e "Espera por mim" que deixaram um pouco a desejar. Mas enfim, a cantora fez um ótimo trabalho e uma excelente participação vocal, cumprindo com objetivo do seu trabalho.



Se você ainda não ouviu falar em Marcela Tais não perca mais tempo, está de fácil acesso pelo celular, tablet ou computador e disponível nas principais plataformas digitais. É uma das mais belas vozes da música cristã brasileira da atualidade com jovialidade e brilho nas composições!

ANEXO L - PI12 (A15/A16)

The Flash - A série

"Passei a minha vida procurando o impossível. Agora, eu me tornei o impossível".

Essa frase aparece logo de cara do série e resume bem a vida de Barry Allen. Um certo criminal que, após sofrer um acidente envolvendo uma tempestade de raios e os produtos químicos de sua laboratório, adquire um super poder de velocidade, com esse dom ele procura ajudar a cidade, tornando-se o Flash.

Flash foi uma surpresa para nós, pois recentemente não achávamos que a série iria para frente, pelo menos não na época em que os rumores começaram a surgir. Várias pessoas criticando a série, mas depois que vimos a participação de Barry "Flash" em Arrow, ~~não~~ na mesma hora ^{mudamos} ~~nos~~ de ideia, e ~~começamos a assistir~~ começamos a assistir-la, e gostamos de muito da série.

A série conquistou muitas pessoas inclusive nós, eles provaram que poderiam fazer uma série com super-poderes sem ficar muito demais. Os efeitos são muito bons na maioria dos episódios, a história, os mistérios e até mesmo os vilões são ótimos.

Flash é uma série que diverte, que nós recomendamos para os pessoas que gostam de séries de ficção científica, quadrinho e super-heróis, entre outras, recomen-

domos que assistam a série legendada. Nos apria-
mos muito a dublagem, mas, ~~os~~ primeiros episódios
que foi divulgado a ~~dupla~~ dublado, a dublagem não
feou muito boa, por isso recomendamos assistir
legendado.

ANEXO M – PI13 (A18/A20)

Hawaii Five-0 A Força - Tarifa

Por José Wesley

A série Hawaii 5-0 foi exibida entre 1968 e 1980, contando com 12 temporadas. A história conta com Steve McGarrett (Jack Bond), um oficial aposentado da marinha que liderava uma força-tarefa policial, que combatia o crime na ilha do Havai. Hawaii five-0 trata-se de uma adaptação, produzida pela CBS, que foi lançada em 2010. Atualmente a série conta com 8 temporadas. A primeira temporada foi exibida no Brasil pela Rede Globo, mas logo depois a RedeTV adquiriu os direitos autorais de exibição. Hoje pode ser assistida pela Netflix.

A série é voltada para uma força-tarefa policial criada para combater o crime na ilha do Havai, EUA. A então Governadora Jameson (Jean Smart) convoca, o então oficial da marinha Steve McGarrett (Alex O'Loughlin) para comandar a força-tarefa. Por convite de Steve o detetive Danny Williams (Scott Caan), o policial afastado Chin Ho Kelly (Daniel Dae Kim) e a sua prima Kameka Kalakaua (Grace Park) também integram esse grupo. De fato, cada personagem é de grande importância para o contexto da obra, o que é bastante perceptível no decorrer da história: as contradições e as divergências entre Steve e Danny são, certamente, uma forte característica da obra, já que os dois possuem personalidades muito fortes e que ao decorrer da história criam um forte laço de amizade, outro ponto positivo da obra, que muito valoriza essa amizade.

Peter Benkov é o diretor da série, trabalhou em filmes como: MacGyver (2016), R.I.P.D - Agentes da Além (2013); CSI: New York (2005), e mesmo mantém suas características na série, como investigações policiais. Alex Kurtzman é um dos dois produtores, é bem conhecido por suas obras, como: A Múmia (2017), Truque de Mestre 2 (2016), O Espetáculo Homem Aranha 2 (2012), Transformers - A Vingança dos Destinados (2009), Transformers (2007), e produtor mantém suas características na obra, como ação e aventura. O segundo é Roberto Orci que se destacou em filmes como: O Espetáculo Homem Aranha 2 (2014), Transformers - A Vingança dos Destinados (2009) e Transformers (2007) e mantém os mesmos características de Kurtzman.

Hawaii 5-0 é uma das melhores séries da CBS, quem irá acompanhar a série, com certeza não vai querer parar de assistir. Uma ótima característica da série é que cada episódio é um crime diferente, e nesse espaço de tempo acontecem tensões, suspensas, reviravoltas e a solução do crime, o que certamente enriquece a obra. A equipe 5-0 mantém uma ótima atuação à cada episódio e vão se revezando no protagonismo, o que causa surpresa no decorrer da história. A série empolga a pessoa, faz com que até mesmo pessoas que não gostem desse gênero sintam interesse em assistir.

ANEXO N – PI14 (A22)

SIMPLESMENTE ACONTECE

CeceliaAherm



Simplesmente Acontece (Love, Rosie) é uma história de amor, amizade, encontros e desencontros. A história gira em torno de Rosie (Lily Collins) e seu melhor amigo Alex Stewart (Sam Claflin), e como eles são super unidos desde crianças. Até que, a partir de um momento, começam a trilhar caminhos diferentes do que haviam imaginado e isso vai causando todas as curvas e reviravoltas na vida dos dois. Surgem então novos amores para ele e para ela, gravidez indesejada, traições, casamentos, brigas, divórcios, filhos e a mudança para um novo país.

O enredo do filme é baseado na visível paixão entre os melhores amigos Alex e Rosie, que não conseguem viver separados. **No início**, nada impede a união, além do próprio sentimento de amizade que ambos tinham medo de destruir. Mas como felicidade sem conflito não rende um filme, o roteiro de Juliette Towhidifaz questão de criar todos os obstáculos possíveis para afastá-los. O que acontece quando duas pessoas que foram feitas uma para outra **simplesmente** não conseguem ficar juntas? Separados **geograficamente** mas sempre conectados, os dois seguem suas vidas, com outros sonhos mas sempre dividindo um com o outro suas conquistas. Sem a convivência diária, a amizade começa a ser questionada por eles e, talvez o que parecia ser apenas uma forte amizade passa ser a descoberta de um grande amor.

O filme aborda em sua trama uma típica história de amor sob uma visão doce do mundo, repleta de mensagens positivas como “o amor sempre vence”, “basta querer muito para ter sucesso na vida” e “não é possível lutar contra o destino”. Além disso, está presente características como a jovialidade e traz ainda o sexo com relativa naturalidade.

O longa é inspirado na obra de mesmo título, de Cecelia Ahern (mesma autora de PS: Eu te amo). O roteiro é inspirado no livro Love, Rosie, que, **anteriormente**, era intitulado e vendido como WhereRainbowsEnd (EUA), assinado por Cecelia Ahern.

Simplesmente Acontece é um filme que vale a pena assistir. Um “água com açúcar” gostoso, leve e, **principalmente**, bem feito. Para os fãs do gênero e do livro, acreditem: não irão se arrepender. 

ANEXO O – PI15 (A23/A26)

Gatos, Fios Dentais e Amassos

Baseado no primeiro livro da série Confissões de Georgia Nicolson: Gatos, Fios Dentais e Amassos (ou o título original: Angus, Thongs and Perfect Snogging), de Louise Rennison, de 2009, retrata a história de Georgia Nicolson, uma garota britânica prestes a completar 15 anos, que mora com seus pais, sua irmãzinha e Angus, o seu gato escocês selvagem.

O filme conta (basicamente) toda a vida Georgia, desde o primeiro beijo até a primeira paixão, e retrata de uma forma descontraída os dramas que quase todas adolescentes sofrem, e mostra também que devemos nos aceitar por o que somos e do jeito que somos.

Propensa a se meter em situações embaraçosas e preocupada com o casamento de seus pais, ela descobre que ser um adolescente pode dar dor de cabeça. No meio desses embaraços Georgia com a intenção de parecer mais madura, perde o seu "Bv" com o garoto salíva (essa cena com certeza é uma das mais hilárias do filme).



Georgia, uma garota super hilária e sarcástica, conta com a companhia de suas amigas para lhe fazerem companhia nos dias difíceis na escola. Mas a escola ganha dois novos alunos, os gêmeos Tom e Robbie (nomeados por Georgia e suas amigas como Deuses do Sexo), onde Robbie é um dos integrantes da banda Sttif Dylans.

Jas, a melhor amiga de Georgia, se apaixona por Tom, quando o vê pela primeira vez na loja de verduras em que ele trabalha, daí então começa o interesse de Georgia em Robbie e ela tenta o cortejar. Mas como nem tudo são flores, Robbie já tem namorada, a arquirrival de Georgia, Lindsay. Além disso, o pai dela vai se mudar para a Nova Zelândia e quer levar a família junto. Confusões hilariantes, a iminente partida para Nova Zelândia e claro, a namorada brega de Robbie, deixa Georgia no maior estado de loucura juvenil. Mas, com o auxílio das amigas, a garota fará tudo e mais um pouco para conquistar o gato, e ter a melhor festa de aniversário de todas.

O filme é muito bom, engraçado e sinceramente é impossível não rir assistindo ele, além do

mais o filme chama a atenção pelo fato de a protagonista não ter o esteriótipo de beleza que geralmente encontramos nos filmes para esse público, como por exemplo nariz enorme que herdou de seu pai ou a chance de ter seios tão enormes quanto os de sua mãe. Não bastasse isso, ela ainda herdou a querida monocelha. Numa falha tentativa de tirar o excesso de pelos, ela acaba arrancando mais do que deveria e ficando praticamente sem sobrancelhas. Já não bastasse essa vergonha, uns dias antes ela inventou de ir vestida de azeitona recheada numa festa a fantasia e acabou virando motivo de piada. Pra completar o inferno que sua vida se encontra as férias estão acabando e ela precisa voltar para a prisão que os adultos gentilmente chama de escola.

ANEXO P – PF1 (A1)

Prison break

Prison break e uma serie americana que foi transmitida pela fox,logo foi encaminhada para a netflix.



A historia gira em torno de um homem,lincon burrows,que foi preso e condenado a morte acusado de um assassinato que não cometeu.seu irmão ,Michael scofield ,inconformado com essa acusação ,cria um plano de fuga,assim ,tatuando a planta da prisão de fox river em todo o seu corpo.para ser preso e colocar seu plano em pratica,ele assalta um banco.

Dentro da foz river,Michael conhece algumas pessoas que ele leva pra vida toda,já outras nem tanto.ele conhece a doutora sara tancredi,pela qual se apaixona e com quem vive um romance no decorrer da serie.com sua inteligência e a ajuda dos seus colegas,eles conseguem fugir da prisão,levando seu irmão Lincoln.apos a fuga,eles são procurados como os maiores fugitivos do pais,inclusive do FBI.

O diretor foi bastante atencioso em cada detalhe da serie,principalmente com o enredo,querendo transmitir para quem assistir a importância do companheirismo e da amizade.focou também no que o protagosnita sente particularmente,mostrando que ele e capaz de fazer de tudo para proteger os que ele ama.prison break desperta uma certa curiosidade em cada episodio,exigindo assim a atenção de quem assiste.e uma serie que traz algumas lições de vida,e ate mesmo algumas realidades.e do interesse principalmente de um publico mais ligado a investigação ,a justiça e a ação.e uma das poucas series do diretor paul scheuring que realmente me interessei ate o fim.

ANEXO Q – PF2 (A2/A24)

Você conhece a doença Alzheimer?

Dirigido e escrito por Wash Westmoreland e Richard Glatzer o filme "Para Sempre Alice" é envolto da vida de Alice (Julianne Moore) uma renomada professora que aos 40 anos é diagnosticada com Alzheimer precoce. O filme é cheio de momentos emocionantes e situações verdadeiras onde podemos perceber que certamente não é uma doença para ter pena, tanto que você pode sentir como se fosse alguém próximo de você por causa da emoção que é passada aos telespectadores.

Alzheimer é uma doença que interfere no comportamento e na personalidade. Inicialmente, o paciente começa a perder as memórias mais recentes, como aconteceu com Alice. Pode até lembrar com precisão acontecimentos de anos atrás, porém podendo esquecer alguma ação à qual tinha acabado de esquecer. Com a evolução da doença, a pessoa fica completamente dependente da ajuda dos outros, até mesmo para rotinas básica, como higiene e a alimentação.

No decorrer do filme, pode-se perceber que o relacionamento de Alice com sua família é um pouco afetado e a única pessoa que irá cuidar de Alice é sua filha mais nova Lydia Howland (Kristen Stewart) enquanto seu marido viaja para procurar respostas com outros médicos e sua filha mais velha Anna Howland (Kate Bosworth) se afasta da mãe por portar a mesma doença.

O filme é obviamente muito bom e sem dúvida nenhuma você deve dar uma chance e assistir, se emocionar juntamente conosco e logicamente termos Alice como exemplo de vida e aproveitar o máximo cada momento. Afinal, amanhã tudo pode ter sumido.

ANEXO R – PF3 (A3)

Resenha

NA PRAIA À NOITE SOZINHA



Um curta metragem autobiográfico, com detalhes e cenas simples.

Na praia à noite sozinha, um curta com mais ou menos 90 min, retrata as mesmas características e linhas de produção usadas pelo diretor Hong Song-Soo, que apresenta longas cenas de diálogos, zoom e pouquíssimos movimentos de câmera, porém, de uma forma bem mais pessoal. Em 2016, o seu caso extraconjugal com a atriz Kim Min-Hee tornou a notícia viral na Coreia do Sul, que foi considerado um escândalo. Então, Song-Soo resolve transformar o filme em sua história, surgindo "na praia à noite sozinha".

A própria atriz Min-Hee que teve o caso com o diretor de cinema, atua no curta interpretando corajosamente sua própria história. O curta se desenrola pelo ponto de vista da personagem sem deixar de existir os traços do diretor. É dividido em duas partes, se inicia quando uma atriz está na Alemanha visitando uma amiga, **provavelmente**, fugida de uma perseguição dos paparazzi coreanos que descobrem seu caso extraconjugal com um diretor de cinema. Essa primeira parte termina de forma bem misteriosa, onde a personagem aparece sendo carregada por um homem desconhecido enquanto ela estava na praia. A segunda parte do filme começa com ela dentro de uma sala de cinema, emocionada assistindo a um filme, talvez do diretor em questão. O tal homem misterioso ressurgiu em várias outras cenas, e sempre é ignorado por todos, ele também aparece em uma outra cena na varanda contemplando mar. Os questionamentos surgem. O que seria esse personagem? O que ele representa? Qual seu significado no filme?

Seguramente, na praia à noite sozinha, é um curta aguardado para os que acompanham o trabalho de Song-soo, não só por conta de sua história pessoal transformada no filme, mas também pelo "certo agora, errado antes", um de seus filmes que apresenta assinatura cinematográfica muito própria, com características perenes, mas que **curiosamente** muitos viram como algo cheio de defeitos e com repetições. **Particularmente** a história me deixou curiosa e me despertou o desejo de assistir, porém essa produção eu indico para as pessoas que entendem os estilos de filmes indies, para quem acompanha os trabalhos do diretor, quem gosta de filmes coreanos e filmes com estilo bem diferente - que **honestamente** não foi o meu caso - fiquei confusa e perdi o interesse de assistir já na metade do filme, o que me deixou bastante frustrada e derrubou minhas expectativas, mesmo sabendo que não é como os grandes filmes de produção americana, que deixam as salas lotadas e alcançam sucesso de bilheteria.

Então para os que se interessaram na história e que buscam estilos diferentes, "na praia à noite sozinha" está em cartaz nos dias 5 a 11 de outubro no cinema do Dragão do Mar em Fortaleza-Ce, que **pessoalmente** é um dos melhores locais da região para se ver arte e cultura.

ANEXO S – PF4 (A4)



Já imaginou utilizar 100% do cérebro?

Sem Limites aborda um tema bem polêmico e interessante que é o uso de droga, só que não é qualquer droga, essa que deixa quem consome a capacidade de usar 100% do cérebro. O diretor Neil Burger que já vem de dois grandes sucessos o Interview the Assassin (2002) e O Ilusionista (The Illusionist) (2006) soube desenvolver uma boa história em cima do assunto.

No filme sem limites fala sobre Eddie Morra (Bradley Cooper), um escritor fracassado e que não consegue escrever um livro e descobre através de seu ex-cunhado uma droga, o NTZ-48, ainda em fase de testes, e vendo que não tem nada a perder ele consome e faz com que nas horas seguintes ele possa usar 100% do seu cérebro o transformando em um ser humano superdotado.

Ao usar pela primeira vez, vemos uma mudança radical. O filme ganha cores mais vivas e vemos o escritor tornando-se um gênio. Após alguns acontecimentos começa a aparecer os efeitos colaterais. Então ele decide pegar um empréstimo com um agiota (e isso lhe trará problemas no futuro) e investir na bolsa de valores.



Enquanto faz sua meteórica carreira, pílula a pílula, rumo ao topo do mundo, Eddie vai passando pelos mundos paralelos do tráfico, da máfia e das grandes corporações até chegar à política. É a escalada natural do dinheiro e do poder, que o leva a esbarrar em Carl Van Loon (Robert De Niro).

Sem Limites provavelmente é o melhor filme que já assisti. Bradley Cooper foi muito bem escalado por Neil Burguer pra fazer esse papel e se supera na atuação. A trilha sonora também não podia ser mais acertada e apesar do filme receber duras críticas sobre a apologia as drogas, o sucesso de Eddie Morra se deu por sua genialidade que já existia antes dos comprimidos, visto que ele não foi o único a tomar, mas foi o único que conseguiu se dar bem.

ANEXO T – PF5 (A5/A11)

SCOTT PILGRIM CONTRA O MUNDO

Scott Pilgrim Contra O Mundo é um filme de aventura e comédia que conta a história de um garoto chamado Scott (Michael Cera) que namora uma colegial chamada Knives Chau (Ellen Wong), mas ele acaba se apaixonando por uma garota chamada Ramona Flowers (Mary Elizabeth) que tem sete ex-namorados malvados, para ele ficar com ela ele precisa derrotar esses ex malvados. O filme se desenrola com ele lutando contra esses ex e em cada luta ele se mete em uma confusão diferente.

O filme é baseado em uma serie de HQs criadas por Bryan Lee O'Malley, as HQs dão um pouco mais de detalhes que o filme. O filme é muito engraçado e divertido de se assistir. Você acaba se pondo na pele dos personagens e se importando com eles, uma das coisas que chamou mais nossa atenção no filme foi a forma como foi retratado os ex malvados, cada um com um jeito e uma personalidade diferente, alguns com poderes especiais e outros normais e sem importância. O filme é envolvente e não tem nada de complexo, qualquer um que assiste pode entender se prestar atenção na trama.

O que mais gostamos no filme foram as lutas e aventuras que o Scott passou, cada vez que ele derrotava um ex já queríamos saber quem era o próximo, qual a história dele e se ele tinha algum poder especial ou algo assim. Quem assiste esse filme ate o final fica com uma vontade de ver um próximo e próximo, mas infelizmente não poderemos porque para ter um novo filme do Scott Pilgrim precisaria de uma nova série de HQs e não teremos pelo menos não por agora, até da para pensar que poderia ter por causa do final do filme mas não temos nada confirmado de continuação. Mas sem sombra de dúvidas oque chamou mais nossa atenção foi a temática de videogame que o filme tem, como são postos os ex malvados, como se fossem chefões finais das fases dos jogos. Como foi a primeira vez que vimos esse tipo de temática sendo posta assim foi o que mais gostamos do filme.

Scott Pilgrim é um ótimo filme que na nossa opinião deveria sim ter uma continuação. Bom se você ainda não assistiu esse filme faça um favor para você mesmo e assista, curta e aproveite essa linda adaptação.

ANEXO U – PF6 (A6/A17)

*“A Cura”**Um terror suave, que mistura geneticismo com suas piores fobias.*

Gore Verbinski, diretor da primeira trilogia de *Piratas do Caribe* e do remake de *O Chamado*, retorna ao terror com *A Cura* (ou *A Cura for Wellness*) trazendo uma trama mais madura e inteligente, porém meio monótona, sendo até bastante previsível.

A trama segue com Lockhart (Dane DeHaan), um operador financeiro, sendo enviado para uma clínica no meio dos Alpes para encontrar o sênior da empresa que havia mandado uma carta misteriosa dizendo que não voltaria mais. Estando neste spa de luxo, que promete uma “cura” através da água milagrosa que ali se encontra, o jovem estranha o comportamento extremamente solícito do diretor. E por um “infortúnio”, sofre um acidente ao regressar, se vendo obrigado a lá permanecer e entre uma hidroterapia e outra descobre que o tal spa e a tal cura eram mais estranhos do que ele desconfiara de início.

A estética do filme em si é um deleite para os olhos, que mistura o belo e o misterioso, nada muito exagerado, mas efetivo em causar certo desconforto. Todavia não podemos dizer a mesma coisa sobre o roteiro de Justin Haythe, mesmo com entrelaçamento realmente perceptível entre alguns dos clássicos do terror, se torna obvio e até cansativo, com fatídicas voltas e pontas tentando despistar o espectador da verdade.

Mesmo com as falhas no roteiro da trama, que o torna meio lento e muito preso a história original, *A Cura* é uma boa opção para quem gosta do típico terror psicológico.

ANEXO V – PF7 (A7/A9)

Malévola**E se a vilã também fosse a heroína?**

Malévola é claramente um exemplo que os tradicionais contos de fadas podem ser readaptados sem perder o seu valor ou sua essência. O filme ainda consegue aumentar a significação do seu próprio conto, quebrando um pouco o tipo de roteiro fixo que existe em quase todas as histórias deste gênero.



Nos últimos anos, a Disney vem buscando readaptar seus contos clássicos e sem dúvida nenhuma dessas ideias ganhou força depois do enorme sucesso de "Alice no país das maravilhas" (2010) de Tim Burton que foi baseado na animação de 1951. Após o gigantesco sucesso desse filme, a Disney resolveu apostar no conto de "A bela adormecida" (1959), trazendo-nos 'Malévola', dirigido por Robert Stromberg e protagonizado pela atriz Angelina Jolie.

Stromberg estreia nesse filme como diretor, apesar de sempre se destacar na parte artística no mundo cinematográfico, já tendo ganhado dois Oscars na categoria Direção de Artes por "Alice no país das maravilhas" e "Avatar". O seu cuidado com os efeitos especiais em Malévola é seguramente notável e absolutamente incrível. Também não podemos esquecer a magnífica atuação de Angelina Jolie que dá vida e alma para o filme, conseguindo nos transmitir toda raiva, dor e tristeza assim como também o amor e o perdão que surge ao decorrer do longa.

O filme começa nos mostrando uma Malévola diferente, ainda criança, doce, feliz e sem nenhum tipo de sentimento obscuro. Ela é, inicialmente, a fada mais poderosa do reino dos Mors, Onde vivem criaturas mágicas e bondosas. No entanto ela acaba se apaixonando por um humano chamado Stefan (Sharlito Copley) mas ele a abandona por causa de sua ganância e a trai, cortando suas asas, apenas para se tornar rei. Diante de tanta maldade e tristeza, Malévola é consumida por sentimentos de ódio e vingança. Após descobrir que Stefan teve uma filha chamada Aurora (Elle Fanning), ela vai ao seu batizado e joga uma maldição. Depois de conhecer Aurora ao decorrer dos anos, uma menina doce e amável, ela se arrepende da maldição, no entanto nem mesmo ela pode revoga-la.

O que realmente nos chama atenção, é o fato da perspectiva do filme se passar pelos olhos de Malévola, revelando um novo ponto de vista para história, além de nos surpreender com um final diferente dos tradicionais contos de fadas e nos transmitir uma bela mensagem: O amor pode vir dos lugares mais inusitados.

ANEXO W – PF8 (A8/A19)

Ma Vie de Courgette

Claude Barras traz a tona temas sérios com a delicadeza de uma obra em stop-motion

O filme “Minha Vida de Abobrinha”, primeiro longa dirigido por Claude Barras, é uma animação produzida em stop-motion de origem franco-russa que promete surpreender o espectador com qualidade e frescor, que felizmente estão presentes em toda a obra.

A animação retrata a vida de Icare (Abobrinha), uma criança que depois da morte da mãe é levada por um policial a um orfanato, onde conhece outras crianças que lamentavelmente passaram por situações traumáticas, como o estupro e o abandono, assim como ele.

Contando com personagens bem desenvolvidos, uma atmosfera encantadora e, principalmente, com o modo com que a inocência das crianças se moldou pelos traumas vividos, essa delicada e ao mesmo tempo ríspida animação vai certamente transportar o espectador para dentro desse encantador universo de Abobrinha.

ANEXO X – PF9 (A10/A21)

It- A Coisa**“Você também vai flutuar”**

O filme conta a história da cidade de Derry no Maine que apresenta uma série de misteriosos desaparecimentos de pessoas em um intervalo de 27 anos. Quando George desaparece seu irmão Bill passa a investigar o caso e junta seus amigos ,que se autodenominam "o clube dos perdedores". Assim eles acabam descobrindo uma criatura que toma forma de um palhaço, Pennywise , que rapta e come pessoas, se alimentando de medo dos mesmos, transformando-se em seus maiores pesadelos para isso. It-A coisa é um adaptação do livro de um dos mais notórios escritores de contos de terror fantásticos e ficção,Stephan King,na qual já foi filmado pela primeira vez em 1990. O diretor da nova versão é o argentino Cindy Muschiette que já teve destaque no filme de horror "mama"em 2013, e agora com It em 2017. Aborda no longa temas polêmicos, como bullying, racismo, pedofilia; entre outros, onde são mostrados de forma bem realista e pesado, que nos faz refletir sobre enfrentar seus próprios vilões. O filme mescla cenas de verdadeiro horror e humor,em episódios engraçados com as piadinhas de Richie,o amigo matraca.Os personagens foram bem construídos fazendo com que nós nos apeguemos a eles, tendo destaque principal Bill Skargard que faz o vilão Pennywise,tanto na atuação quanto na caracterização incrível, com dentes afiados,maquiagem marcante, olhos hipnotizantes e modo de falar Apesar de não gostar de filme de palhaço, It-A coisa foi o melhor filme de terror que assistimos esse ano superando o Annabelle2- A criação do mal, passando uma sensação de quero mais.Esperamos pela segunda parte e não se esqueça quando assistirem ao filme"você também vai flutuar".

[REDACTED]

ANEXO Y – PF10 (A12/A13)

It- A coisa**A volta dos anos 80, das fitas cassete, crianças numa aventura, e palhaços assassino**

Trazendo a incrível genialidade da obra de Stephen King de volta ao cinema, felizmente ultrapassa a ideologia de ser apenas mais um filme de terror. A obra se concentra no terror psicológico seguido por um alívio cômico, deixando a trama mais para o lado aventureiro misturado com o drama dos personagens.

Diferente da primeira versão cult de 1990, a refilmagem acompanha no ano de 1984 o clube dos perdedores, um grupo de 7 crianças, incluindo o protagonista Bill (JaedenLieberher) que junto de seus amigos entram numa investigação sobre a série de desaparecimentos de várias crianças na pequena cidade de Derry, incluindo o irmão caçula de Bill, Georgie (jacksonrobertscott). Juntos vivem uma “aventura” explorada pelo medo obscuro de cada um dos personagens e seus diversos problemas pessoais, além do cativante palhaço assassino Pennywise (Bill Skarsgård) como a fonte de todo o terror presente na trama, algo muito melhor demonstrado comparado à versão clássica.

O diretor Andy Muschietti, também responsável pela direção de *Mama*, consegue cautelosamente envolver um enredo que mistura o horror, drama e até mesmo comédia, elevando a adaptação a um nível mais grandioso. Incluindo o fato de que o filme não teve nenhum envolvimento com o escritor da obra original, Stephen King, e sim criado apenas pela admirável interpretação de Muschietti, com sua delicadeza de fazer cada cena essencial para a trama.

O resultado final é um filme que toma a atenção do espectador do começo ao fim, apresentando uma excelente exploração dos personagens e retratando temas como bullying, abuso, e depressão. Embora não sendo uma obra-prima do medo, o enredo dramático consegue positivamente envolver o filme, focando temas como a amizade e a coragem de uma forma única. Essa mudança de gêneros presentes no filme acerta na capacidade de focar nos protagonistas, carregando uma jornada inesquecível. Se você gosta de filmes apresentados por drama, ou que carregam aquela nostalgia thriller dos anos 80, *It – A coisa* é o indicado.

ANEXO Z – PF11 (A14/A25)



MODERNO A MODA ANTIGA

Antiga

Antes de tudo, um aviso: se você é contra os princípios e valores cristãos, provavelmente não irá gostar desse texto, no qual a moral e a ética cristã serão a base do texto.

Com mais de 1,8 milhões de seguidores nas redes sociais, a cantora Marcela Tais está entre os principais destaques no cenário gospel. Seus clipes oficiais já ultrapassam mais de 15 milhões de visualizações no YouTube. Seu álbum de estreia “Cabelo solto” lançado em 2011, foi um dos álbuns independentes mais vendidos e, em 2012 foi relançado pela Sony Music, gravadora com a qual assinou. Em 2015 lançou o álbum Moderno à moda antiga, no qual contou com a parceria do renomado compositor e produtor musical Michael Sullivan.

O Cd “Moderno a Moda Antiga” é sem dúvida alguma o segundo e melhor disco lançado pela cantora Marcela Tais, onde a mesma através de suas canções critica o mundo atual e fala que não se encaixa no mesmo em que os valores espirituais e sentimentais estão sumindo e sendo esquecido pelas pessoas, a cantora é tão filósofa em suas composições que para o melhor entendimento indico que escutem com calma.

A música que intitula o Cd além de uma ótima harmonia entre voz e instrumental relata exatamente o objetivo do álbum, a canção traz uma visão do que o mundo está se tornando cada vez mais frio e as pessoas perdendo seus valores, além dessa canção também podemos citar “Sou diferente” com participação de Paulo César Baruk, “Parti” entre outras. Nesse Cd marcela deixou um pouco de lado seu estilo country e adotou um estilo bem eclético, abordando o reggae, rock, funk e blues, entretanto sem perde sua característica marcantes como sua voz doce e meiga que se encaixa perfeitamente nas produções, um instrumental diferenciado e sua extensão vocal, o soprano. E se você ainda não ouviu Marcela Tais não perca mais tempo, está de fácil acesso pelo celular, Tablet... e disponível nas plataformas principais digitais.

ANEXO AA – PF12 (A15/A16)

Resenha -The flash (A série)



“Passei a minha vida procurando o impossível. Agora, eu me tornei o impossível”.

Essa frase resume bem a vida de Barry Allen. Um perito criminal que, após sofrer um acidente envolvendo uma tempestade de raios e os produtos químicos de seu laboratório, adquire super-velocidade e decide usar esse novo dom para proteger sua cidade, tornando-se o Flash.

Com um ritmo e atmosfera diferentes de Arrow, Flash me conquistou pois eles provaram que poderiam fazer uma série com um super ser sem ficar zoada demais. Os efeitos são muito bons na maioria dos episódios, a história, os mistérios e até mesmo os vilões são ótimos. Um outro ponto positivo, pelo menos na primeira temporada, foi ele ter uma equipe com ele, não só para ajudar ele a combater os “gatunos” de Central City, mas também para ajudar ele mesmo a entender e usar seus poderes com sabedoria. Tanto até que, uma das melhores cenas da série, é quando foi revelado que o metabolismo do Flash era bastante acelerado e ele precisava comer basicamente tudo o que ele visse. Eu gostei dessa cena pois mostrou que, mesmo em um mundo de fantasia e super heróis, eles respeitaram a ciência.

Flash é uma série divertida, que eu recomendo para todas as pessoas, sejam elas amantes de quadrinhos ou não, pois ela respeita muito os personagens. Outra coisa que eu recomendo é que assistam a série legendada. Eu apoio muito a dublagem, mas, pelo menos no primeiro episódio que foi divulgado dublado, a dublagem não ficou muito boa. Respeitaram a ciência.

ANEXO BB – PF13 (A18/A20)

Hawaii Five-0

A Força-Tarefa, para eles nada é impossível

A série Hawaii 5-0 foi exibida entre 1968 e 1980, contando com 12 temporadas. O enredo conta com Steve McGarrett (Jack Lord), um oficial aposentado da marinha que liderava uma força-tarefa policial, combatendo o crime na ilha do Havaí. A atual refilmagem da série original foi produzida pela CBS e lançada em 2010. Atualmente, a refilmagem conta com 8 temporadas e está disponível naNetflix.



Quanto ao enredo, inicialmente a Governadora Jameson (Jean Smart) convida o aposentado oficial da marinha Steve McGarrett (Alex O'Loughlin) para comandar a equipe 5-0. Por convite, o detetive Danny Williams (Scott Caan), o policial afastado Chin Ho

Kelly (Daniel Dae Kim) e a sua prima Kono Kalakaua (Grace Park) passam a integrar esse time.

De fato, cada personagem possui grande importância para o contexto da obra, que é bastante percebido no decorrer da história. As contradições e as desavenças entre Steve e Danny são, certamente, uma forte característica da série, já que possuem personalidades muito fortes e ao decorrer da história criam um forte laço de amizade. A obra enriquece ao valorizar essa amizade.

Peter Lenkov é o diretor da série e carrega na bagagem o comando de outra série de investigação policial, CSI: New York (2005). Alex Kurtzman é um dos dois produtores, sendo bem conhecido por se destacar em suas obras como, Truque de Mestre 2 (2016), O Espetacular Homem Aranha e (2012) e Transformers (2007).

O segundo produtor é Roberto Orci que se destacou em filmes como, O Espetacular Homem Aranha 2(2014) e Transformers (2007). Seu trabalho mantém as características de ação e aventura na série e por coincidência, as obras que Kurtzman e Orci trabalharam são as mesmas, permitindo uma maior afinação para desenvolver um ótimo enredo da série oriunda dessa parceria.

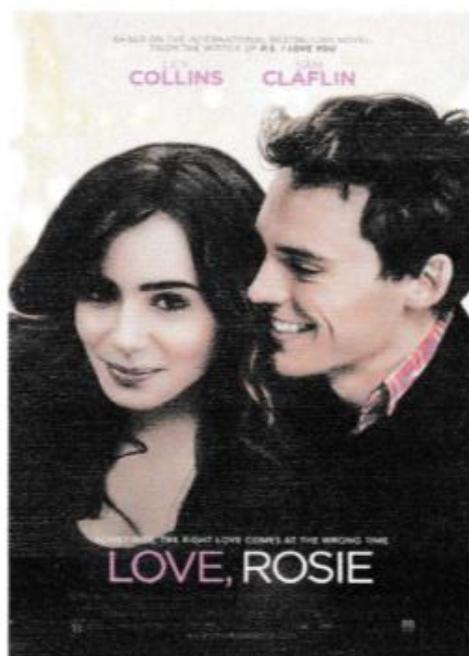
Uma característica marcante da obra é que, a cada episódio é abordado um novo crime, não demorando mais que 45 minutos para contar uma história e apresentar uma solução para a mesma, não deixando a desejar.No decorrer das temporadas, várias situações de propostas de suborno são retratadas em torno dos personagens, contudo, devido à honestidade dos integrantes da equipe 5-0, todas as propostas são rejeitadas. Cenas do gênero só reforçam a importância de praticar o bem, independentemente da situação, por meio das escolhas certas.

A série é marcada por tensões, suspenses e reviravoltas enriquecedoras para a obra. Hawaii 5-0 é uma das melhores séries da CBS, portanto, quem decidir acompanhá-la não vai querer parar de assistir. A equipe 5-0 conserva ótima atuação dos personagens a cada episódio e mantém revezamento no protagonismo da história, gerando muitas surpresas ao decorrer da série.

ANEXO CC – PF14 (A22)

Simplesmente Acontece

Cecelia Ahern



Simplesmente Acontece (Love, Rosie) é uma história de amor, que gira em torno da esportiva Rosie (Lily Collins), e o seu melhor amigo, o certinho Alex (Sam Claflin).

O enredo do filme é baseado na visível paixão entre os melhores amigos Alex e Rosie, que não conseguem viver separados. No início, nada impede a união, além do próprio sentimento de amizade que ambos tinham medo de destruir. Mas, como felicidade sem conflito não rende um bom filme, o roteiro de Juliette Towhidi faz questão de criar todos os obstáculos possíveis para afastá-los.

O que acontece quando duas pessoas que foram feitas uma para outra simplesmente não conseguem ficar juntas? Separados geograficamente, mas sempre conectados, os dois seguem suas vidas, com outros sonhos, mas sempre dividindo um com o outro suas conquistas. Sem a convivência diária, a amizade começa a ser questionada por eles e, talvez o que parecia ser apenas uma forte amizade passa ser a descoberta de um grande amor. A história se desenrola com a maior facilidade e a cada momento novos conflitos vão surgindo e se reinventando.

O longa é inspirado na obra de Cecelia Ahern. Tendo atualmente 33 anos, Seus livros já ultrapassaram a marca de seis milhões de vendas e foram traduzidos em mais de 45 línguas. Entre seus sucessos estão: P.S. eu te amo, A vez da minha vida e Simplesmente acontece. O roteiro é inspirado no livro "Love, Rosie" que, anteriormente, era intitulado e vendido como "Where Rainbows End" (EUA), assinado por Cecelia Ahern.

Simplesmente Acontece é um filme que vale a pena assistir. Um "água com açúcar" gostoso, leve e, principalmente, bem feito. Para os fãs do gênero e do livro, acreditem: não irão se arrepender.

ANEXO DD – PF15 (A23/A26)

Gatos, Fios Dentais e Amassos



Baseado no primeiro livro da série Confissões de Georgia Nicolson: Gatos, Fios Dentais e Amassos (ou o título original: Angus, Thongs and Perfect Snogging), de Louise Rennison, lançado em 25 de julho de 2008 na Irlanda, retrata a história de Georgia Nicolson, uma garota britânica prestes a completar 15 anos, que mora com seus pais, sua irmãzinha e Angus, o seu exótico gato.

Gatos, Fios Dentais e Amassos foi o primeiro e único livro de Louise Rennison que virou filme. Ele conta com a direção de Gurinder Chadha e com a grande atuação de Georgia Groome, que mesmo sendo um de seus primeiros filmes, não deixou a desejar e deu um show de interpretação.

O filme conta toda a vida de Georgia e sua turma, a “Ace Gang”, desde o primeiro beijo até a primeira paixão, e retrata de uma forma descontraída os dramas que todas as adolescentes sofrem, e mostra também que devemos nos aceitar do jeito que somos.

Georgia, uma garota super hilária e sarcástica, conta com a companhia de suas amigas nos dias difíceis na escola. Mas a escola ganha dois novos alunos, os gêmeos Tom e Robbie (nomeados por Georgia e suas amigas como Deuses do Sexo), onde Robbie é um dos integrantes da banda Stiff Dylans e o garoto a quem Georgia tenta conquistar.

Propensa a se meter em situações embaraçosas e preocupada com o casamento de seus pais, a protagonista descobre que ser um adolescente pode dar uma dor de cabeça. No meio desses embaraços Georgia com a intenção de



parecer mais madura, perde o seu “Bv” com o “garoto saliva” (essa cena com certeza é uma das mais engraçadas do filme).



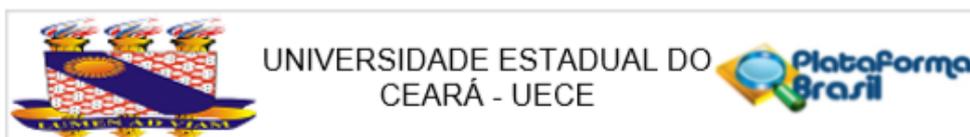
O filme é muito bom, engraçado e honestamente é impossível não rir assistindo ele, além do mais, ele chama a atenção pelo fato de a protagonista não ter o estereótipo de beleza que geralmente encontramos nos filmes para esse público, como por exemplo nariz enorme que herdou de seu pai ou a chance de ter seios tão enormes quanto os de sua mãe.



ANEXO EE – CIRCULAÇÃO DO GÊNERO



ANEXO FF – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UECE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Pesquisador: FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90758417.4.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.857.129

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa aplicar atividades modulares que, a partir da produção do gênero resenha por turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de Fortaleza- CE, viabilizem o trabalho com a gramática numa perspectiva contextualizada. O fenômeno da Modalização será abordado a partir de suas realizações em textos prototípicos do gênero resenha crítica e nas produções dos alunos, desse mesmo gênero. Será utilizada, como metodologia de base, a Sequência Didática, de Dolz, Noverraz e Schewly (2004), para a qual propõe-se uma adaptação. A sequência de aulas será: apresentação da situação, reconhecimento do fenômeno linguístico, reconhecimento do gênero, produção inicial, módulos de atividades voltadas para a estrutura prototípica do gênero e para a análise da Modalização, produção final e módulo de confirmação de aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver e aplicar um trabalho com gramática contextualizada inspirado na estrutura modular da Sequência Didática para, a partir da produção do gênero resenha crítica, contribuir na qualidade e na produtividade do ensino de Modalização, contemplando, especialmente, o uso dos Advérbios modalizadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este trabalho foi pensado para minimizar os riscos impostos aos seus participantes, no entanto,

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9908 E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.857.129

como toda atividade que envolve seres humanos, não há como impedi-los totalmente. Pensando no contexto geral da aplicação da pesquisa (ambiente escolar e alunos adolescentes de escola pública), listamos, aqui, os possíveis riscos:- o número de participantes não pôde ser reduzido, uma vez que a turma possui muitos alunos

matriculados, o que pode ser um obstáculo para o aprendizado. Não teremos como afirmar que 100% dos alunos atingiram o entendimento da matéria trabalhada;- embora o histórico de frequência da turma seja positivo, não podemos prever total assiduidade de todos os alunos, o que pode ocasionar lacunas no desenvolvimento das atividades para aqueles que não puderem comparecer a uma ou outra aula;- por se tratar de uma abordagem totalmente diferenciada no ensino de gramática, os alunos podem demorar a apresentar resultados, uma vez que estão habituados a outra forma de entender esse momento;- haverá momentos de socialização das produções, o que pode ocasionar certo desconforto para um ou outro aluno, o que tentaremos contornar da melhor maneira possível para os participantes da ação e para o bom desenvolvimento da pesquisa;

Benefícios:

O ensino de gramática tem se mostrado um grande obstáculo para professores e alunos, acreditamos que, com este trabalho, podemos contribuir para que essa realidade comece a mudar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pois busca métodos inovadores de ensino. A metodologia condiz com os objetivos propostos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, carta de anuência, TCLEs (para pais e para alunos >18 anos), termo de assentimento e orçamento estão adequados.

O cronograma foi ajustado conforme orientação do parecer anterior.

Recomendações:

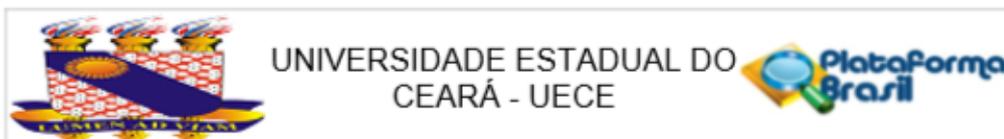
Enviar o relatório ao final do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser desenvolvido quanto aos preceitos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.857.129

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_973696.pdf	25/08/2018 09:25:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.doc	03/06/2018 19:27:40	FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	03/06/2018 19:27:26	FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_os_pais.doc	03/06/2018 19:26:44	FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_Maiores_de_18_anos.doc	03/06/2018 19:26:33	FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	24/08/2017 16:59:21	FRANCISCA REBECA DE LIMA XAVIER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/08/2017 10:09:09	FRANCISCA REBECA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Agosto de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br