



Leonardo Miguel

**Argumentação em redações escolares: Análise
de elementos modalizadores e avaliativos na
perspectiva sistêmico-funcional**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da
PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção
do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Lúcia Pacheco de Oliveira
Co-Orientadora: Prof^a Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Abril de 2013



Leonardo Miguel

**Argumentação em redações escolares: Análise
de elementos modalizadores e avaliativos na
perspectiva sistêmico-funcional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Lúcia Pacheco de Oliveira

Orientadora - Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Co-Orientadora- Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Vania Lúcia Rodrigues Dutra

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Leonardo Miguel

Graduou-se em Letras (Português – Inglês) na Universidade Estácio de Sá em 2005. Cursou a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa na UERJ em 2008. Nos últimos anos, tem se dedicado ao ensino da língua inglesa e língua portuguesa em diferentes segmentos acadêmicos. Atualmente, é professor de inglês nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro e professor-visitante no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na Universidade Veiga de Almeida.

Ficha Catalográfica

Miguel, Leonardo

Argumentação em redações escolares: análise de elementos modalizadores e avaliativos na perspectiva sistêmico-funcional / Leonardo Miguel; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira; co-orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2013.

106 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Redações escolares. 3. Argumentação. 4. Modalidade. 5. Julgamento. 6. Teoria da avaliatividade. 7. Linguística sistêmico-funcional. I. Oliveira, Lúcia Pacheco de. II. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Para Euclides Pedro Miguel, meu avô-pai, e a todos os outros
que partiram com fé, pois há uma luz que nunca se apaga.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer...

... a minha orientadora, Prof^a Dra. Lúcia Pacheco de Oliveira, por acreditar, incentivar e, principalmente, guiar-me, mesmo nos momentos mais difíceis no processo de pesquisa e realização escrita do meu trabalho. E também pela paciência demonstrada ao longo do processo, pois houve muitos percalços que me fizeram pensar em desistir. Entretanto, em nenhum momento, ela me disse que eu deveria fazê-lo.

... a minha co-orientadora Prof^a Dra. Adriana N. A. Nóbrega por ter me envolvido em sua própria paixão pela Teoria da Avaliatividade (que se tornou minha também) e por suas contribuições e colocações sobre coisas que nem mesmo eu conseguia enxergar ou expressar por meio de palavras sobre minha própria pesquisa.

...às minhas colegas da PUC-Rio Juliana Velloso, Vanessa Marcondes, Ana Paula Deslandes, Luciana Ribeiro, Marcella Côrrea, Evellyn Dordron e Elizabeth Lewis por toda ajuda e incentivo ao longo dos períodos de aulas e do início propriamente dito da produção escrita de minha dissertação.

... aos meus amigos Bárbara Borges, Elisangela Cassiano e Clever Luiz Pinto, que nunca perderam a fé em minha capacidade e sempre me incentivaram a continuar mesmo quando eu mesmo já havia decidido desistir. Foram vocês, amigos, que me fizeram acreditar que poderia e que conseguiria chegar ao fim da jornada.

... às minhas professoras da UERJ e da PUC-Rio pelas aulas memoráveis que me instigaram a me tornar um pesquisador.

Resumo

Miguel, Leonardo; Oliveira, Lúcia Pacheco de (Orientadora). **Argumentação em redações escolares: análise de elementos modalizadores e avaliativos na perspectiva sistêmico-funcional**. Rio de Janeiro, 2013. 106p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como objetivo observar a argumentação em redações escolares de alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro por meio do estudo de elementos lexicais com função modalizadora e de sequências textuais com valor de julgamento. A fundamentação teórica tomou por base pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) visando à análise da modalidade (Halliday, 1994; Eggins, 2004; Thompson, 2004). A Teoria da Avaliatividade (Martin & White, 2005; Hunston & Thompson, 1999, Stubbs, 1996), especialmente o subsistema de Julgamento, foi utilizada para a investigação da avaliação que os autores assumem e expressam por meio do texto como mensagem. Conceitos das teorias da argumentação (Osakabe, 1999; Possenti, 2001) fundamentaram a observação dos elementos que influenciam a força argumentativa dos textos. A metodologia do trabalho alicerçou-se na pesquisa qualitativa. O *corpus* selecionado para análise é composto de redações de alunos do Ensino Médio, produzidas em aulas da disciplina Produção Textual. A análise dos textos foi desenvolvida em duas etapas complementares: a) descrição e observação dos elementos lexicogramaticais que auxiliavam as estratégias argumentativas pretendidas pelos alunos e; b) descrição, observação e interpretação das sequências e progressão argumentativas com base nos elementos de julgamento identificados nas redações. As considerações levantadas após a observação detalhada dos dados mostram que os textos selecionados apresentam estratégias argumentativas relacionadas aos elementos modalizadores e avaliativos, tais como a polarização e o uso de sequências textuais de julgamento. Os resultados da análise apontam também para uma variação na linearidade argumentativa dos textos e possibilitam a reflexão sobre as práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino de gêneros argumentativos no contexto escolar.

Palavras-chave

Redações escolares; argumentação; modalidade; julgamento; teoria da avaliatividade; linguística sistêmico-funcional.

Abstract

Miguel, Leonardo; Oliveira, Lúcia Pacheco de (Advisor). **Argumentation in high school writing: analysis of elements of modality and evaluation through the systemic-functional perspective**. Rio de Janeiro, 2013. 106 p. MSc. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of this research is to observe argumentation in high school student written production from public schools in Rio de Janeiro through the study of lexical elements with modal function, as well as textual sequences with value of judgement. The theoretical framework was based on assumptions from: Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994), aiming at the analysis of modality (Halliday, 1994; Eggins, 2004; Thompson, 2004); and Appraisal Theory (Martin & White, 2005; Hunston & Thompson, 1999; Stubbs, 1996), especially the subsystem of Judgement, that was used to investigate the assessment that the authors assume and express through text as message. Concepts from argumentation theories (Osakabe, 1999; Possenti, 2001) substantiate the observation of the elements that influence argumentative strength in texts. Research methodology followed a qualitative approach to text analysis. The corpus selected for analysis consists of essays written by high school students, produced during classes of the discipline Textual Production. The analysis of the texts was developed according to two complementary phases: a) observation and description of the lexicogrammatical elements that helped create argumentative strategies intended by students; and b) observation, description and interpretation of argumentative sequences in text progression, on the basis of judgement identified in the essays. The considerations raised after detailed examination of the data show that the selected texts present argumentative strategies related to modal and evaluative elements, such as polarization and the use of textual sequences of judgement. Results also point to a variation in the linearity of argumentative texts and allow for reflection on pedagogical practices in relation to teaching argumentative genres in the school context.

Keywords

School writing; argumentation; modality; judgement; appraisal theory; systemic-functional linguistics.

Sumário

1. Introdução	11
2 Argumentação e Linguagem	17
3. Funcionalismo e Linguística Sistemico-Funcional	23
3.1 Funcionalismo	24
3.2 Perspectiva Sistemico-Funcional	26
3.2.1 Metafunções	29
3.2.1.1 Metafunção Textual	31
3.2.1.2 Metafunção Ideacional	33
3.2.1.3 Metafunção Interpessoal	35
4 Modalidade na Linguagem	38
4.1 Modalidade na Linguística Sistemico-Funcional	39
4.1.1 Adjuntos Modais	42
4.2 Modalidade e Polaridade	43
5 Avaliação e Teoria da Avaliatividade	45
5.1 Sistema da Atitude	47
5.1.1 Subsistema do Julgamento	48
5.2 Sistema do Engajamento	49
6 Metodologia	52
6.1 Corpus	52
6.2 O Contexto Escolar	54

6.3 Geração dos Dados	55
6.4 Procedimentos de Análise	57
7. Análise dos Dados: Estratégias e Progressão Argumentativas	59
7.1 Estratégias Argumentativas	60
7.1.1 Polarização nas Orações	60
7.1.2 Uso do pronome Eu como Sujeito	63
7.1.3 Uso de Itens Lexicais como Manifestação de Julgamento	65
7.1.4 Modalidade por meio dos Adjuntos	69
7.2 A Progressão Argumentativa	73
7. 2.1 Manutenção da Linearidade Argumentativa	74
7. 2.2 Ambiguidade Temática	84
8. Considerações Finais	95
9. Referências Bibliográficas	98
10. Anexos	101

*If you must write prose/poems/the words you use should be your own/
don't plagiarise or take "on loan"*

(Cemetery Gates – Stephen Morrissey)

Introdução

Como professores e pesquisadores da área da linguagem, podemos perceber que há uma grande demanda em desenvolver as capacidades argumentativas dos discentes nas modalidades oral e escrita. Entretanto, paralelamente, os docentes discutem a falta de capacidade dos alunos em organizar a superfície textual nos moldes prototípicos de um texto argumentativo (Anscombre & Ducrot, 1983; Osakabe, 1999; Marchuschi, 2008) que, na concepção desses autores, visa à adesão de ideias pretendidas pelo(s) autor(es) por meio de sequências textuais que defendem e sustentam uma tese inicial.

Talvez a falta de conhecimento sobre argumentatividade e a dificuldade de desenvolvimento da argumentação nos textos de alunos se deem devido à pouca prática desses jovens nas habilidades de escrita dos textos argumentativos, já que, desde cedo, os gêneros mais estudados e desenvolvidos nas aulas de produção oral e escrita são aqueles em que predominam as sequências narrativas em detrimento das argumentativas (Christie & Martin, 1997). Além disso, muitos professores, exercendo o papel de avaliadores dos textos produzidos em sala de aula, dão maior importância aos aspectos formais da escrita escolar, ou seja, como esta é estruturada em relação aos elementos linguísticos e suas relações de ordem sintática e coesiva, dando importância menor aos aspectos semântico-discursivos, que se relacionam à criação de significados em um determinado contexto.

Devido ao valor dado à forma dos textos em detrimento dos significados dos mesmos, o estudo dos processos de significação que os textos apresentam é deixado de lado pelos avaliadores que, dessa forma,

não conseguem introduzir em seu trabalho de sala de aula o conhecimento teórico e/ou aplicado gerado por teorias que se concentram nos processos de significação realizados na escrita. O sentido que se pretende construir ao longo dos textos passa a ser considerado como um critério menor em relação à forma. Os aspectos sintaticogramaticais das construções discursivas são considerados mais importantes em detrimento do conteúdo gerado nos textos.

A visão semanticista da linguagem, proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional, e que será adotada neste trabalho, oferece o embasamento teórico que possibilitará a análise dos dados coletados, visando-se a uma abordagem mais discursiva e menos formal dos textos analisados.

Como professor de língua portuguesa (incluindo aulas de produção textual) e inglesa da rede pública do Rio de Janeiro há muitos anos, e também como pesquisador da área de linguagem, uma dúvida sempre me inquietava ao receber e corrigir as redações que me eram entregues pelos alunos nas aulas da disciplina Produção Textual¹: por que os estudantes encontravam tanta dificuldade em estruturar seus textos quando o currículo exigia que se trabalhasse a dissertação nas redações?

A partir da minha prática pedagógica, pude levantar a hipótese de que os alunos do Ensino Médio desenvolvem textos que apresentam uma progressão argumentativa, mesmo que esta se distancie do modelo prototípico da argumentação ensinado nas escolas. Como professor e pesquisador da área da linguagem, foi de meu interesse observar como o contínuo argumentativo se desenvolve nas redações dos alunos atendidos pela rede pública de Ensino Médio.

Assim, nesta dissertação, são discutidas as estratégias alternativas desenvolvidas pelos aprendizes para revelar e defender o seu ponto de vista sobre um determinado tema. A pesquisa justifica-se por visar fornecer subsídios teóricos para a complementaridade de estudos

¹ Devemos esclarecer aqui que algumas Diretrizes Básicas de Ensino estabelecidas por alguns governadores e prefeitos do Rio de Janeiro exigiam que o ensino da habilidade escrita fosse separada de todos os outros elementos (leitura, interpretação de textos, gramática entre outros) que compunham o currículo de ensino de línguas nas escolas.

anteriores sobre argumentação em textos escolares e por servir como base para reflexão de professores e estudiosos da linguagem na interpretação e avaliação de textos produzidos em escolas.

Pretendemos discutir a força argumentativa do texto e verificar como os alunos marcam sua presença em seus textos, ou seja, observar como a avaliação dos alunos, por meio de adjuntos modais e de outros elementos lexicais como adjetivos e processos verbais, direciona o leitor para o reconhecimento do posicionamento dos estudantes sobre os tópicos desenvolvidos nas redações.

O trabalho de pesquisa baseou-se nos conceitos funcionais-discursivos de M.A.K Halliday (1994) e de autores (Martin, 1999; Neves, 1997 & 2010; Eggins, 2004; Thompson, 2004) que seguem a corrente de estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), para delimitarmos as noções de adjuntos modais, modalização, argumentação, dentre outros. A fim de estudar alguns elementos que auxiliam na linearidade e na força argumentativa dos textos, serão examinados os elementos modalizadores (Halliday, 1994) e o subistema do julgamento (Martin & White, 2005; Hunston & Thompson, 1999).

Além disso, iremos rever os postulados da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Thompson (2004) e Eggins (2004) e da Teoria da Avaliatividade baseada nas pesquisas de Martin (1999), Hunston e Thompson (1999) entre outros, para observarmos como a argumentação é gramaticalmente construída no gênero que compõe o *corpus* do trabalho. Portanto, os conceitos de *metafunções*, *avaliatividade* e *modalização* servirão de base para analisarmos e verificarmos como os fraseados² (Thompson, 2004) e as escolhas lexicogramaticais influenciam as sequências argumentativas nos textos selecionados.

Como *corpus* deste trabalho, foram selecionadas produções escritas de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, a fim de identificar as sequências que apresentam elementos lexicogramaticais e orações com

² Fraseados (wordings) são as realizações lexicogramaticais dos falantes/escritores (ver Thompson, 2004, 27).

carga de julgamento. E, conseqüentemente, observar os efeitos da utilização desses elementos na argumentação.

A maioria dos professores discute sobre a falta de habilidade dos alunos em escrever textos dissertativos e expor seu posicionamento ou visão de mundo para convencer ou persuadir o(s) leitor(es) a aderir às teses suscitadas em seus textos. Entretanto, alguns professores parecem não reconhecer a funcionalidade de adjuntos modais e de outros elementos lexicogramaticais como marcas de posicionamento e de argumentatividade acerca de temas levantados na produção das redações por parte dos alunos.

O objetivo da presente pesquisa é, portanto, examinar como a força da argumentação na escrita escolar de alunos do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro é influenciada por elementos lexicogramaticais que têm função modalizadora, e como essa força está associada às sequências textuais com valor de julgamento. Para atingir esse objetivo, as seguintes perguntas de pesquisa foram propostas:

1) Como determinados elementos lexicogramaticais modalizadores influenciam na força argumentativa das redações escolares de alunos do Ensino Médio?

2) Como sequências de julgamento identificadas nos textos indicam o posicionamento dos alunos e auxiliam na progressão argumentativa?

Para desenvolver a pesquisa, observamos como elementos com força modalizadora, por exemplo, adjetivos, processos verbais e os adjuntos (especialmente os modais que se encontram em estruturas do Modo³) influenciam na força argumentativa dos textos de estudantes. Também são feitas considerações sobre a lexicogramática do complexo oracional como instrumento estratégico que fortalece, enfraquece ou mesmo suaviza a argumentação nos textos analisados. Observamos, ainda, as sequências que apresentam valores de julgamento para chegar a considerações sobre como a progressão do texto é comprometida, ou não, pelas estratégias argumentativas analisadas.

³ Modo e Teoria da Avaliatividade são apresentados nos capítulos 2 e 4 do presente trabalho, respectivamente.

Na introdução (cap. 1) desta dissertação enfocamos os postulados teóricos que embasaram o trabalho e os objetivos do trabalho. No capítulo 2, fazemos uma retomada sobre o que é argumentação e sobre as relações entre os interlocutores para chegar à adesão de ideias defendidas pelos autores em textos argumentativos. Nas seções desse capítulo, discutimos as relações entre os interlocutores e seus papéis nas estratégias argumentativas para chegar às escolhas paradigmáticas que se concretizam em textos visando atingir os objetivos persuasivos do texto argumentativo. Além disso, apresentamos a relação entre ideologia e discurso (Fiorin, 2007) e a função essencial de adesão dos leitores idealizados pelos autores aos seus conceitos da realidade dos textos argumentativos.

No capítulo 3, na primeira seção, é apresentada uma breve discussão sobre as diferenças de abordagem entre as correntes funcionalista e formalista nos estudos linguísticos, sendo enfatizada a visão funcionalista da linguagem. Nas seções seguintes são apresentados os principais conceitos que formam a base epistemológica da Linguística Sistêmico-Funcional, ou seja, o que são as metafunções ideacional, textual e interpessoal. Além disso, é apresentada a noção de adjunto modal no paradigma sistêmico-funcional, que se relaciona à metafunção interpessoal.

O capítulo 4 mostra uma revisão da modalidade como objeto de estudo, com ênfase nos teóricos e estudiosos seguidores da visão sistêmico-funcional e suas postulações em relação à modalização e, em especial, a relação entre modalidade e polaridade.

No capítulo 5, apresentamos a Teoria da Avaliatividade, tomando como base os estudos empreendidos por Martin (1999); Martin & White (2005), White (2012), Hunston & Thompson (1999) reforçando sua ligação à metafunção interpessoal. Nas seções desse capítulo, são descritos o Sistema da Atitude e seus subsistemas, que têm a ver com a realização nos textos das impressões do autor acerca de sua apreciação estética, julgamento de comportamentos e de sua relação afetiva sobre as proposições encontradas no discurso dos autores. Em seguida, é apresentado o Sistema do Engajamento, que tem importância no presente

trabalho ao expor a relação que os interlocutores, especialmente o autor, exercem nas relações interpessoais realizadas nos textos.

O capítulo 6 apresenta a metodologia utilizada na pesquisa para explicar como foram selecionados os textos que compõem o *corpus* da pesquisa, além do percurso metodológico, o tipo de procedimento analítico aplicado e uma breve contextualização acerca da origem dos textos analisados na pesquisa.

Depois de situar os leitores do trabalho acerca dos pressupostos teóricos, do contexto de origem do *corpus* e do *corpus* propriamente dito, no capítulo 7, analisamos os dados detalhadamente e discutimos as impressões que nossa análise levantou acerca do que nos foi revelado pelo *corpus* selecionado.

No capítulo 7, de análise dos dados, as estratégias argumentativas foram observadas e detalhadas para chegarmos a um diagnóstico qualitativo de como essas estratégias influenciam na força argumentativa dos textos definidos para o trabalho em questão. Na segunda parte da análise, apresentamos os itens lexicogramaticais e as estratégias argumentativas em que esses elementos se inserem, comprometendo ou fortalecendo a progressão da argumentação pretendida pelos autores das redações selecionadas. Desse ponto em diante, os textos são analisados como um todo e observadas as partes que se ligam coesivamente, conferindo-lhes uma unidade argumentativamente coerente. Por meio da interpretação conteudística atrelada às estratégias argumentativas, tivemos como objetivo observar e chegar a considerações se os autores se mantiveram fieis às teses iniciais dos textos ou se afastaram-se delas.

No capítulo 8, é feita uma relação entre o que a análise nos forneceu como dados empíricos para chegarmos a considerações sobre como (e se) os elementos lexicogramaticais e avaliativos influenciaram na força argumentativa. Além disso, apresentamos uma breve explicação sobre os resultados, as implicações práticas da pesquisa e sua relevância para estudos posteriores sobre argumentação em gêneros escolares.

Finalmente, os Anexos apresentam na íntegra as redações selecionadas para compor o *corpus* desta pesquisa.

Argumentação e Linguagem

É por meio da linguagem que os homens interagem entre si e com o ambiente que os cerca, exercendo, assim, sua capacidade de simbolizar suas experiências e suas impressões sobre o meio e os acontecimentos psíquicos e sociais.

A comunicação se baseia, então, na troca de informações e construção de sentidos entre interlocutores. A construção de sentido por meio da argumentação tem por finalidade principal a intervenção nas opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor específico ou de um auditório, ou seja, a comunicação visa, muitas vezes, à modificação do ponto de vista do(s) interlocutor(es) por parte do produtor do texto, fazendo com que aquele(s) aceitem como verdade o conteúdo das proposições. Assim, a argumentação não se caracteriza como mero exercício retórico, mas obedece a uma função comunicativa e a um objetivo de persuasão.

O ato argumentativo não é livre das crenças, da visão de mundo e de uma representação subjetiva que o produtor do texto tem acerca de um determinado acontecimento ou estado de coisas. Há a intenção de fazer com que o ouvinte/leitor aceite o ponto de vista do enunciador. Por isso, na constituição do discurso, o ouvinte tem papel tão fundamental quanto o produtor do texto, pois “o ouvinte é ‘o conjunto daqueles sobre os quais o orador quer influir.’” (Perelman *apud* Osakabe, 1999: 182). Enfim, o ato de argumentar considera não apenas a estrutura do texto argumentativo em si mesmo, mas também o receptor a quem o mesmo se destina e a intencionalidade na produção textual.

Osakabe (1999: 59) afirma que o discurso se caracteriza “inicialmente por uma maior ou menor participação das relações entre um eu e um tu.” Por isso, toda a concretização discursiva se dá nas formações imaginárias que o locutor cria em relação aos seus interlocutores, de acordo com Pêcheux (*apud* Orlandi, 2001). Osakabe afirma que é “do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso” (*ibid*, p.59). O locutor, segundo o autor, por meio das reações dos ouvintes, determina sua construção linguística a fim de manter a estabilidade da relação comunicativa entre os interlocutores. Dessa forma, podemos considerar que o papel dos interlocutores é de grande importância na construção do significado textual, já que, como afirmam Guilhaumou & Mالدیدیر (1989: 66), o acontecimento discursivo se dá num espaço em que o falante se torna um “elemento unificador” dos enunciados para garantir a eficácia discursiva.

O enunciatador pode, por exemplo, fazer uso, nos textos argumentativos, de adjuntos modais e processos modalizados (ver cap. 4) a fim de manter ou desfazer as condições de verdade⁴ das proposições que ele pretende defender. Criando dúvidas quanto às condições de verdade, o autor expõe seu julgamento sobre o processo que desencadeia a argumentação. Por meio desses adjuntos, o autor marca, entre outras estratégias⁵, sua argumentação na forma de mensagem. E inclui, também, o seu leitor no processo de significação das proposições.

Como observado até o momento, a relação pragmática entre os interlocutores tem forte influência na construção dos textos argumentativos. O locutor tem um papel primário na formulação do texto no evento comunicativo; entretanto, como bem salienta Osakabe (1999: 71), o ouvinte tem um papel fundamental no evento discursivo, pois ele leva “o locutor a situá-lo num quadro de significações a que ele próprio é obrigado a obedecer”.

⁴ Cf. Dewey (1938)

⁵ Usamos, aqui, o termo **estratégia**. Contudo devemos deixar claro que as escolhas não são conscientes por parte do falante/escritor, mas uma atitude que vai do nível subconsciente ao consciente no campo paradigmático.

O locutor, a todo o tempo, considera o interlocutor de seu discurso, pois se sua intenção é a de, por meio do texto argumentativo, fazer com que sua audiência aceite sua ideia acerca de um tópico, o próprio locutor deve considerar em sua formulação discursiva os fatores constituintes, ou seja, os aspectos contextuais que permeiam a realidade do ouvinte/leitor.

No *corpus* analisado nesta pesquisa, a construção de imagens idealizadas pelos alunos acerca de seus interlocutores, ou seja, os professores que serão os leitores dos textos, têm um papel fundamental, pois, sabemos que todo texto comporta em sua superfície uma gama de vozes, ou seja, várias *personae* discursivas dos interlocutores que influenciam e perpassam o evento discursivo (Bakhtin, 1992). Nos textos analisados, por exemplo, a relação professor/aluno se faz muito representativa. O gênero redação escolar tem como uma de suas funções secundárias a construção de um texto sem falhas, por parte do autor/estudante, a fim de ter uma avaliação positiva por parte do leitor/professor. Essa função do gênero influencia as escolhas dos alunos no momento da sua escrita, bem como a leitura dos professores. Assim, muitas das estratégias discursivas realizadas no texto talvez não evidenciem o ponto de vista do autor, já que o escritor procura por outros meios demonstrar uma capacidade argumentativa eficaz, que, mesmo assim, pode ser falha. Possenti (2001) afirma que:

a seleção de um conjunto de recursos expressivos em vez de outros tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar. (...) Nunca é demais insistir, porém, que o interlocutor não é um receptor, ele também trabalha sobre a língua e que por isso os intentos do autor podem não ser atingidos (Possenti, 2001: 78).

Outro aspecto importante e inerente aos textos argumentativos é a ideologia que perpassa todo discurso. Apesar da teoria polifônica de Bakhtin (1992) propor que muitas vozes se fazem presentes nos textos escolares, a relação professor/aluno pode ser predominante na construção do evento discursivo em contextos escolares. Temos que considerar que o autor do texto imprime ao mesmo suas crenças (seus juízos de valor) acerca das coisas ao seu redor e de suas representações mentais do estado dessas coisas.

Podemos observar que, constantemente, a ideologia é parte integrante do processo de significação, tanto por parte do autor quanto do leitor, devido às imagens ideológicas que ambos possuem. Assim, uma mesma estrutura semântica pode ser construída e interpretada de formas completamente diferentes devido aos componentes ideológicos de cada participante do evento discursivo. Fiorin, a esse respeito, afirma que “(...) dois discursos podem trabalhar com os mesmos elementos semânticos e revelar duas visões de mundo completamente diferentes, porque o falante pode dar valores distintos aos elementos semânticos que utiliza” (idem, 2007: 21).

É importante salientar esse aspecto porque, como afirma Fiorin (Fiorin, 2007), não somos individualmente livres para uma construção discursiva igualmente livre. Os indivíduos estão presos a formações ideológicas coletivamente construídas e essas formações ideológicas, por sua vez, influenciam as vozes que se farão perceptíveis nos textos. As relações sociais afetam os processos discursivos e não há, conseqüentemente, uma individualidade absoluta por parte do autor: sua formação ideológica atua na voz que ele pretende fazer ser predominante em seu texto.

No nível retórico, os textos argumentativos podem se apresentar por meio de estratégias argumentativas distintas. Podemos utilizar estratégias que levem o leitor a aderir às ideias do autor por meio da persuasão ou do convencimento (Abreu, 2009). A persuasão se caracteriza como o aspecto retórico que implica os fatores de ordem emocional. Argumentações persuasivas são construídas com a intenção de estabelecer uma relação de afetividade entre os interlocutores, isto é, criar um laço emocional que leve a audiência a se sensibilizar acerca de sua tese. O convencimento, por outro lado, está relacionado à construção de algo no plano das ideias, ou seja, o locutor faz uso de estratégias linguísticas que apelam à razão e à exposição de fatos concretos para atingir a adesão a suas ideias. A relação antagônica entre persuasão e convencimento pode ser compreendida melhor ao observarmos a afirmação de Santana (2011) sobre os dois tipos de estratégias argumentativas no que diz respeito à retórica:

(...) gerenciando informação, (o autor) convence o outro de algo no plano das ideias e, gerenciando relação, persuade seu interlocutor, no plano das emoções, a fazer algo que deseja que seja feito. Seja qual for a situação comunicativa, saber argumentar é, antes de mais nada, saber integrar-se ao universo do outro (Santana, 2011: 20).

O locutor faz uso de signos linguísticos e não linguísticos para acessar as emoções da audiência a fim de conseguir tal adesão. Contudo, não podemos considerar a persuasão um ato de dissimulação, pois como afirma Citelli, “persuadir não é sinônimo de enganar, mas (...) o resultado de certa organização do discurso que o constitui como verdadeiro (...)” (2002: 14). Percebemos, a partir de então, que a organização interna do discurso traz a distinção entre verdade e verossimilhança, pois, se uma proposição não carrega um traço de verdade, se mostra ao menos verossímil, ou seja, “nos convence enquanto lógica interna” (ibid, 13), tentando ser fiel à realidade.

Assim, seguindo a Teoria da Argumentação de Anscombre & Ducrot (1983), todo texto, seja aquele que apresenta uma predominância de sequências narrativas ou aquele que apresente em sua estrutura a predominância de outra tipologia textual, tem por objetivo principal, de acordo com estes autores, a adesão de ideias ou conceitos por parte dos leitores. Eles afirmam que as características informativas ou referenciais são meios de argumentar, tendo a base argumentativa como objetivo principal.

As redações escolares, que compõem o *corpus* de nosso trabalho e como podemos ver nos Anexos, apresentam em sua estrutura, sequências narrativas e, em consequência, descritivas, em que os autores apresentam um fato ocorrido para embasar sua tese inicial por meio de exemplificações retiradas do mundo concreto. A exposição de um cenário situacional sempre funciona como um bom operador argumentativo, pois ajuda o leitor a situar-se em uma realidade distinta e criar empatia com a história para aceitar o posicionamento do autor. Baseando-se na Teoria da Argumentação, Dutra afirma:

(...) a argumentação é elemento essencial para a apreensão do sentido do enunciado, de que o sentido do enunciado é argumentativo, construído a partir da língua, e de que a argumentação, portanto, está na língua. (...) a língua é essencialmente argumentativa, do léxico ao texto (...) (Dutra, 2008: 63).

Nas redações escolares, esse traço se mostra por meio de exemplificações próximas à realidade do próprio aluno/escritor a fim de apelar para o lado emocional do interlocutor, ou seja, persuadi-lo de seu ponto de vista, além dos operadores modais e uso de certos elementos linguísticos, tais como processos, adjetivos com carga semântica de julgamento, entre outros, para chegar ao leitor e fazê-lo aceitar a tese defendida.

Já por parte dos professores/leitores/avaliadores do gênero há uma preocupação maior em buscar marcas de convencimento, que é a habilidade de expressar no sistema linguístico a habilidade retórica por meio do pensamento e da significação racional. A avaliação das estratégias argumentativas está direcionada para a identificação dos recursos e elementos linguísticos que expressem bases argumentativas quase irrefutáveis.

Nos textos argumentativos, podemos observar que há marcas linguísticas que orientam e determinam a intencionalidade do evento argumentativo pretendido pelo autor. Koch (2011: 33) as classifica em: a) pressuposições; b) marcas de intenções, veiculadas no texto, sendo essas marcas veladas ou explícitas; c) os modalizadores, que dizem respeito à atitude do falante perante o enunciado produzido; d) operadores argumentativos, que encadeiam, estruturam e determinam a orientação discursiva e; e) as imagens recíprocas, ou seja, as idealizações que os interlocutores assumem sobre si para orientar na construção discursiva.

Neste trabalho, elementos modalizadores, assim como elementos avaliativos (ver capítulo 5) serão analisados, visando-se ao estudo das estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos de Ensino Médio em seus textos. A análise desses elementos será feita de acordo com uma abordagem funcionalista que será apresentada no capítulo a seguir.

3

Funcionalismo e Linguística Sistêmico-Funcional

O pensamento linguístico apresenta duas visões, o funcionalismo e o formalismo, que se estabeleceram como correntes quase que antagônicas, embora possamos verificar que essa oposição não é verdadeira, uma vez que diferem apenas em relação à natureza e à concepção que têm do seu objeto de estudo: a língua. Concordamos, assim, com a afirmação de Dillinger (1991) de que o objeto em questão é estudado sob diferentes óticas e com Nascimento (1990) que alega que ambas as abordagens podem contribuir na “explicação da interação entre as representações mentais e o processamento linguístico.” (*apud* Neves, 1997: 50-1)

A abordagem formalista tem como princípio fundamental entender a língua como autônoma, ou seja, é a forma linguística que tem papel fundamental e de maior valor para uma análise de base formalista. O objeto estudado pelos formalistas – a língua - é considerado em seu aspecto interno. Seus constituintes e as relações entre eles constituem o princípio básico da sistematização da gramática de uma língua. A língua é em si considerada um sistema. Nesse tipo de abordagem a forma tem primazia sobre o significado, sendo a língua “ ‘um conjunto de frases’, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando-se, desse modo, à sua gramática.” (Neves, 1997: 41). Coseriu afirma que “as gramáticas do tipo não funcional (...) dão primazia às identidades e diferenças na designação, isto é, ao conteúdo do pensamento, relegando as identidades e diferenças no significado” (*apud* Bechara, 1991, 53).

Assim sendo, a abordagem formalista pretende sistematizar a linguagem, buscando regularidades e colocando em segundo plano as diferenças de uso e intencionalidades por parte dos interlocutores.

Enquanto isso, a visão funcionalista considera não apenas os níveis lexicogramaticais, mas também as relações associativas entre os domínios fonológico, sintático e semântico e os aspectos de ordem pragmática e discursiva no ato de produção de um texto, não vendo a língua apenas como código, mas sim como objeto de interação entre os indivíduos para um determinado propósito comunicativo.

3.1

Funcionalismo

Uma abordagem é considerada funcionalista quando se preocupa em analisar e avaliar as funções “entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social” (Neves, 1997: 41). Halliday (1994), um dos teóricos funcionalistas e cujo trabalho é a base para a análise dos dados dessa dissertação, leva em consideração, em seu embasamento teórico, aspectos etnográficos e contextuais desenvolvidos por Malinowski no início do século XX, a linguística etnográfica firthiana e o funcionalismo da Escola de Praga (ver item 3.2, a seguir). O sistema linguístico, para a teoria sistêmico-funcional, baseia-se no paradigma, ou seja, nas diferentes possibilidades de escolhas que o autor tem a disposição na estrutura para conferir a esta um significado específico. Devemos ressaltar que Berry (1977) afirma que as escolhas não são completamente conscientes por parte do autor do texto, mas sim uma variação da consciência, em que uma escolha pode ser subconsciente ou consciente.

Thompson (2004) defende a abordagem funcionalista, utilizando a metáfora de que a língua é uma ferramenta que, dependendo da necessidade do uso, será utilizada para uma determinada tarefa. Halliday (1994) diz que a língua é comumente concebida pelos formalistas como um produto, ou seja, a linguagem é uma forma que se encerra em si mesma. Entretanto, a análise linguística, afirma Halliday, deve se apropriar não apenas da forma que os textos, tanto escritos quanto falados, possuem, mas também analisar os fatores que permeiam a

nossa experiência na escrita e na fala. Assim, o texto é considerado não como um produto, mas como um processo.

A abordagem funcionalista, em sua descrição e na análise dos fenômenos da língua, considera a linguagem como um processo constituído por elementos socioculturais que se realizam em formas linguísticas visando a um determinado objetivo. A importância do conhecimento de mundo e do contexto cultural e situacional se faz presente se tomarmos como exemplo a situação colocada por Dutra (2007) ao afirmar que um turista conhecedor das normas gramaticais da língua do país que visita pode não obter o efeito desejado ao se comunicar em um determinado contexto. Dutra afirma que, “(...) só nos fazemos entender e entendemos o outro realmente se compartilhamos não só o vocabulário e a gramática, mas o conhecimento sobre que escolhas lexicais e gramaticais são adequadas a cada situação” (2007: 7).

Portanto, o contexto é importante na interação linguística, pois os aspectos contextuais também são fatores constituintes do sistema linguístico e influenciam as escolhas que são feitas pelos interlocutores durante as trocas de ideias, conceitos, informações e afins, mediadas pela palavra.

Dessa maneira, as análises de base funcionalista consideram que toda situação é única, e as formas disponíveis na gramática de uma língua nos fornecem os parâmetros para atingir os objetivos desejados na interação.

Percebemos, assim, que a análise linguística funcionalista é direcionada à identificação das diferentes formas gramaticais que servem a um determinado fim, e que, embora possam ser semelhantes, diferenciam-se na situação dada. Dessa forma, o fator extralinguístico é determinante no uso das formas linguísticas.

Devemos, então, partir do princípio de que o significado de um enunciado equivale à sua função. Por isso, uma forma afirmativa pode ser utilizada no lugar de uma pergunta, de uma ordem ou de qualquer outro tipo de oração, pois a realização baseia-se na função desejada. Fernandes (2008) interpreta o pensamento de Halliday quanto à questão da multifuncionalidade no trecho a seguir: “(...) a noção de função (...)”

não se refere aos papéis que as classes de palavras ou os sintagmas desempenham em unidades maiores, mas ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demandas, que são muitos e variados” (Fernandes, 2008: 15).

Na seção a seguir, iremos apresentar a Teoria Sistêmico-Funcional de M.A.K Halliday, que serve como embasamento teórico do trabalho aqui apresentado.

3.2

Perspectiva Sistêmico-Funcional

A linguagem é um sistema sociosemiótico, isto é, a língua é a realização, por meio da lexicogramática, das necessidades de uso por parte dos interlocutores em variados eventos comunicativos. Sendo a linguagem um processo de natureza tanto social quanto semiótica, ela apresenta quatro características fundamentais: a) a língua é funcional, ou seja, seu uso pressupõe funções; b) as funções da linguagem têm por objetivo principal criar significados; c) os significados pretendidos ou realizados sofrem influência dos contextos cultural e situacional e; d) o uso da linguagem, por ser um processo de escolhas para um determinado efeito de sentido, caracteriza-se como um processo semiótico.

Na obra *An Introduction to Functional Grammar* (1994), Halliday explica por que sua teoria é funcional, alegando que todo seu trabalho é baseado em uma análise que considera como a linguagem é usada. Para ele, “todo texto (...) se desdobra em algum contexto de uso.” (1994, xiii). Assim, não é a forma que determina a estrutura e sim o uso que dá forma ao sistema.

A teoria sistêmico-funcional de M.A.K. Halliday baseia-se nas noções de Firth (1957) sobre sistema como paradigma funcional, noção essa que foi ampliada na sistêmica para redes de sistemas (Halliday, 1994: xxvi). Halliday propõe que os sistemas linguísticos representam possibilidades de escolhas por parte dos falantes para significar sua interpretação da realidade e as possibilidades interpessoais por parte dos usuários de uma mesma língua.

Sendo o sistema linguístico uma rede de escolhas, a realização discursiva se dá em níveis passíveis de análise: o nível semântico, o nível lexicogramatical e o fonológico. Cada escolha tem o papel de orientar uma rede de possibilidades e opções, ou seja, cada escolha de palavras em uma oração leva a outra, criando uma rede coesa no todo gramatical.

A rede de escolhas linguísticas funciona como elemento principal do discurso e sua semanticidade depende do contexto dos interlocutores. O conhecimento compartilhado entre os interlocutores pode garantir a construção da significação pretendida pelo falante, se este considerar que seus ouvintes partilham do mesmo conhecimento que ele.

Como dito anteriormente, devido à importância das múltiplas situações e dos elementos culturais e sociais que constituem a situação comunicativa, Eggins (2004) mostra que o contexto e os textos analisados têm uma relação intrínseca dada a nossa habilidade de deduzir o contexto a partir do texto e viceversa. Assim, os indivíduos podem prever, a partir de um dado contexto, fazer as escolhas lexicogramaticais na realização de seus textos. E, em contrapartida, temos a habilidade de inferir o contexto de produção de um texto, o que nos leva a antecipar as possíveis respostas dos interlocutores e produzir as estruturas seguintes, dando coerência e coesão à interação comunicativa. Thompson reconhece que a relação texto/contexto é bidimensional. Ele afirma que:

(...) nossas experiências no mundo claramente influenciam sobre o que falamos e de que maneira falamos (...). Ao mesmo tempo, a maneira que falamos sobre essas experiências (e a maneira que ouvimos outros falarem sobre elas) influencia o modo como as vemos⁶ (Thompson, 2004: 10).

Segundo Thompson, a visão funcional da linguagem se dá nessa relação de mão dupla em que as realizações textuais são dependentes do contexto, mas que, em retorno, a linguagem em si contribui para a criação do contexto.

⁶ (...) our experiences in the world clearly influence what we normally talk about it and the way we talk about it. (...) At the same time, the way we normally talk about these experiences (and the way we hear other people talk about it) influences the way we see them (...)

Algumas das noções da LSF, relacionadas a aspectos contextuais ou culturais da teoria, como os apresentados anteriormente, baseiam-se nas ideias de Whorf (1956, *apud* Halliday & Hasan, 1989) e Malinowski (1935, *apud* Halliday & Hasan, 1989). Whorf afirma que as características culturais de um determinado grupo linguístico se relacionam intrinsecamente aos fenômenos gramaticais e, por essa razão, não podem ser desconsideradas pelos linguistas. Malinowski, em seus trabalhos no início do século XX, introduz os conceitos de **contexto de situação e cultural**, ou seja, todo texto possui um ambiente discursivo. Os contextos cultural e situacional determinam a natureza do código, sendo a língua uma manifestação do código por meio do texto, falado ou escrito, que é ao mesmo tempo influenciada pela cultura das sociedades linguísticas e pelas situações comuns a essas sociedades.

Como comentado na seção anterior, no uso da linguagem, há vários objetivos e propósitos interrelacionados, ou seja, o falante escolhe estruturas gramaticais para realizar um determinado significado em um determinado contexto situacional e cultural. As realizações do significado constituem-se por meio do que chamamos metafunções da linguagem. Halliday define esse importante conceito de sua teoria da seguinte forma: “(...) função será interpretada não apenas como o uso da língua, mas como uma propriedade fundamental da língua em si mesma, algo que é básico para a evolução do sistema semântico”⁷ (Halliday & Hassan, 1989: 17).

As três metafunções da linguagem, Textual, Ideacional e Interpessoal, serão apresentadas na seção a seguir.

⁷ (...) function will be interpreted not just as the use of language but as a fundamental property of language itself, something that is basic to the evolution of the semantic system.

3.2.1

Metafunções

A teoria sistêmico-funcional considera o texto a unidade linguística que deve ser analisada, pois o texto representa o conjunto de palavras da língua em uso que é permeado pelos contextos situacionais e culturais.

Um **texto**, para a LSF, é toda realização lexicogramatical, falada ou escrita, estruturada e de qualquer tamanho que forma um todo unificado e inteligível em um determinado contexto (Halliday & Hassan, 1989). Para os autores, um texto é reconhecido como tal quando apresenta em sua estrutura a propriedade da **Textura**⁸, que abarca a característica da **coerência**, ou seja, sua relação com os elementos extratextuais (os contextos cultural e situacional), e da **coesão**, que é a forma que os elementos linguísticos se relacionam a fim de manter o todo unificado.

Pécora (1999), reforçando a noção de Textura de Halliday, afirma que na justaposição dos elementos linguísticos

(...) quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a ideia de que existem nexos, nós, elos (*ties*) entre seus componentes e que, dessa forma, conferem-lhe uma mútua dependência de significação (Pécora, 1999: 59).

Portanto, a textura de um texto deve abarcar os itens lexicogramaticais que se relacionam entre si e com as condições extralinguísticas favoráveis para determinado construto semântico. Assim, cria-se um laço partilhado entre os interlocutores, isto é, a forma unida a elementos de ordem pragmática e contextual, que dão a um texto um determinado significado.

Conforme Martin (1999: 5), a realização comunicativa caracteriza-se como um desenrolar das instâncias internas da linguagem para determinado fim. Os recursos linguísticos disponíveis no léxico são utilizados pelos interlocutores de acordo com as funções e os objetivos pretendidos. Tais recursos são utilizados, levando em consideração os fatores disponíveis no **registro**: o **campo** (no nível ideacional), as

⁸ *Texture* no original.

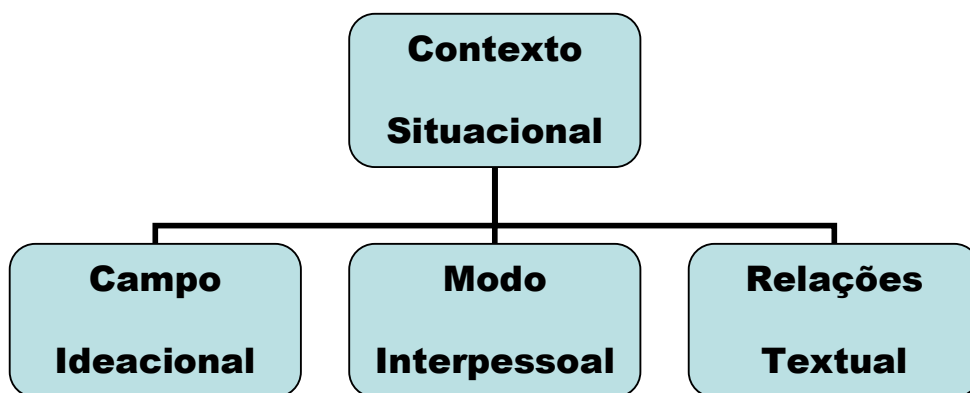
relações (no nível interpessoal) e o **modo** (no nível textual). O **campo** (*field*) se define como a natureza do evento comunicativo; as **relações** (*tenor*), como a natureza da relação dos participantes do evento comunicacional; e **modo** (*mode*) que é definido como o papel da linguagem na interação linguística.

Para fins de exemplificação, as redações usadas como *corpus* desta pesquisa apresentam como **campo**, o cenário pedagógico de sala de aula, onde foi pedido que os textos fossem escritos; as **relações** são caracterizadas pelos interlocutores, que assumem os papéis predominantes de autor/aluno e leitor/avaliador/professor, já que muitas vozes se fazem presentes durante os eventos comunicativos e; o **modo** é representado pelo gênero redação escolar, utilizado como instrumento de avaliação do processo pedagógico em sala.

Além disso, a LSF postula que a superfície linguística pressupõe dois níveis de separação: o **plano do conteúdo** e o **plano da expressão**. O **plano do conteúdo** é aquele que, na construção textual, influencia na construção dos significados. E, **no plano da expressão**, orbitam os recursos fonológicos e grafológicos para a organização das realizações linguísticas.

Podemos observar a organização do sistema de contexto de situação no organograma abaixo:

Quadro 1- Elementos Constituintes do Registro



São essas variáveis do registro que influenciam as escolhas linguísticas dos atuentes da interação comunicativa e norteiam a forma em que a língua será estruturada em dado contexto situacional. A esses elementos do contexto correspondem elementos textuais, interpessoais e ideacionais que, por sua vez, relacionam-se às metafunções textual, interpessoal e ideacional, as quais serão examinadas nas seções seguintes.

3.2.1.1

Metafunção Textual

Uma das funções da linguagem é a de dar corpo à mensagem, ou seja, o evento comunicativo é organizado textualmente para dar ao sistema uma forma. Essa forma de organização textual se divide nas categorias de **Tema** e **Rema**.

O Tema é “o elemento que serve como ponto de partida da mensagem.”⁹ (Halliday, 1994: 37) e seus elementos constitutivos apresentam a proposição que o autor se interessa em desenvolver. O Tema, na maioria das línguas ocidentais, se encontra na posição inicial das orações, mas essa característica não é fator determinante para categorizar um elemento lexicogramatical ou oracional como Tema, pois pesquisas em outras línguas já evidenciaram que o mesmo pode ocupar outras posições no complexo oracional.

O Tema de uma oração costuma ser realizado por um grupo nominal, mas também pode ser realizado por meio de dois ou mais grupos como os grupos adverbiais e/ou preposicionais e/ou partes do elemento **Modo** classificado como **Finito** (cf. seção 3.2.1.3) em frases interrogativas e/ou processos nas frases imperativas¹⁰. Esse tipo de Tema é chamado de **Tema Não Marcado** e costuma ser delimitado pelos verbos principais das orações. Os **Temas Marcados** são aqueles que

⁹ The Theme is the element which serves as the point of departure of the message.

¹⁰ Uma frase imperativa pode apresentar um Tema Marcado se a frase for iniciada por um adjunto, precedendo o processo.

apresentam em sua estrutura elementos que não são o tópico do que será desenvolvido ao longo da oração.

Se o Tema é descrito como o ponto de partida da mensagem, podemos considerar o Rema como o desenvolvimento da mensagem da qual o Tema é o ponto de partida. Em outras palavras, o Rema é a parte da oração na qual se fala sobre o tópico representado, como podemos observar nos exemplos abaixo, retirados dos textos que compõem o *corpus* dessa dissertação:

Eu	acho que a lei deveria ser mais rigorosa em respeito a esses menores
Tema Não-Marcado	Rema

Em festas	você tem uma porção de exemplos:
Tema Marcado	Rema

Thompson (2004) complementa a teoria hallidayana ao constatar que uma análise da metafunção textual deve levar em consideração quais estratégias coesivas o autor deseja utilizar para estabelecer as escolhas temáticas. Ele afirma que um autor pode escolher um determinado elemento temático se desejar: manter a progressão do texto; se houver uma necessidade ou desejo de mudança do *framework* para mudar a proposição das orações seguintes; utilizar Temas para estabelecer os limites de seções em um texto, ou; sinalizar o que o autor considera como ponto inicial útil, importante ou viável para o desenvolvimento do texto.

3.2.1.2

Metafunção Ideacional

A metafunção ideacional representa a experiência do falante no mundo, seu entendimento sobre as coisas, ações e estados das coisas. Essa metafunção auxilia a linguagem na construção, por parte dos falantes, de um “quadro mental da realidade a fim de dar sentido ao que ocorre em volta e dentro deles.”¹¹ (Halliday, 1994: 106). A experiência do indivíduo é representada por meio de **processos**, **participantes** e **circunstâncias** que se realizam nos textos por meio do sistema gramatical da **Transitividade**. Vejamos os elementos constituintes do sistema de Transitividade a seguir:

No Brasil	a lei	é	ridicularizada pelos menores.
Circunstância	Participante	Processo	Participante

Os processos consistem na representação dos acontecimentos experimentados pelos indivíduos, ou seja, processos que concretizam os acontecimentos, as ações, os sentidos, as significações, os estados de ser e de tornar-se experimentados pelos indivíduos, sendo responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir. Os **Participantes** dizem respeito aos envolvidos com os processos, de forma obrigatória ou não; e as **Circunstâncias** são as informações adicionais atribuídas aos diferentes processos.

Os processos são representados por unidades verbais, levando em consideração o verbo principal, pois os outros elementos constituintes dos grupos verbais como as desinências modo-temporais, por exemplo,

¹¹ (...) a mental picture of reality, to make sense of what goes on around them and inside them.

possuem a função de realização das relações de modalidade e polaridade, isto é, são realizados a fim de expressar a função interpessoal (ver próxima seção).

Apesar dos processos estarem separados e categorizados como unidades delimitadas, Halliday afirma que os tipos principais de processos são os **materiais**, **mentais** e **relacionais** (1994: 107) e que os processos **verbal**, **existencial** e **comportamental** mantêm uma relação intermediária com os principais, como podemos ver nos exemplos a seguir, em que os elementos em negrito representam exemplos dos diferentes tipos de Processos:

a) “(...) muitos garotos por ai com 16, 17 anos **fazendo** um monte de besteiras (...)” – Processo Material

b) “(...) ninguém **pensa** no que vai acontecer depois.” – Processo Mental

c) “(...) pois lá a Justiça **é** severa (...)” – Processo Relacional

d) “(...) porque **dizem** que a lei nesse pais so funciona para as pessoas (...)” – Processo Verbal

e) “Porque **tem** muitos garotos por aí com 16, 17 anos fazendo um monte e besteiras (...)” – Processo Existencial¹²

f) “Tem outros que não **querem** nada com trabalho (...)’ – Processo Comportamental¹³

Thompson completa a afirmação hallidayana, dizendo que a categorização dos processos deve unir “o senso comum e a gramática” (2004: 89). O senso comum é usado para distinguir os tipos de acontecimentos representados pelos processos e a gramática para confirmar se essas diferenças realmente se refletem na linguagem.

¹² O verbo **ter** no Português Brasileiro também funciona como um sinônimo do verbo **existir**, como podemos perceber no exemplo acima.

¹³ O verbo **querer** pode ser considerado um Processo Mental. Entretanto, devido ao complemento **nada com trabalho**, podemos considerá-lo, nesse contexto, um Processo Comportamental.

3.2.1.3

Metafunção Interpessoal

A Metafunção Interpessoal diz respeito à troca de significados entre os participantes do processo discursivo. Além de mensagem e representação da experiência do falante, “a oração é também organizada como um evento interativo, envolvendo o falante e o ouvinte e/ou a audiência”¹⁴ (Halliday, 1994: 68). Assim, a linguagem é usada para a troca de significados entre os participantes e serve para manter e estabelecer relações comunicativas. Os papéis nas relações comunicativas se estabelecem em um constante dar/receber “informações ou bens e serviços”¹⁵. (Halliday, 1994: 69)

Na esfera de significação do contexto de troca entre falante e ouvinte, o significado linguístico assume diferente aspecto relacionado à função que a linguagem exerce na comunicação. No campo da troca, o significado assume “sua função no processo da interação social” (Halliday & Hassan, 1989: 20). Aqui, o significado da linguagem assume o papel de “produto” para intercâmbio entre os interlocutores, ou seja, a linguagem deixa de ser apenas uma interpretação da realidade e assume o papel de “objeto de troca” entre os falantes.

Os constituintes interpessoais da oração se dividem em **Sujeito**, **Finito** e **Resíduo**¹⁶, sendo nesse nível de constituintes de um complexo oracional que encontramos os “adjuntos de modalidade e polaridade” (Halliday, 1994: 82). Vejamos o exemplo a seguir:

¹⁴ (...) the clause is the also oragnized as an interactive event involving speaker, or writer, and audience.

¹⁵ information e goods & services no original

¹⁶ *Subject, Finite e Residue* no original.

Pessoas de menor	não	faria mas as coisas que fazem
Sujeito	Finito = Não + futuro do pretérito	Resíduo¹⁷

O Sujeito de uma oração é formado pelo(s) elemento(s) através dos quais as “proposições podem ser afirmadas ou negadas” (1994: 76), isto é, o elemento que funciona como entidade formal que dá validade aos processos. O Sujeito é o elemento interpessoal que serve como objeto para a realização das asserções tais como afirmações, comandos, ofertas e todos os outros tipos de proposições e propostas.

No caso do Finito, este é o elemento que funciona como fator linguístico que situa as proposições no tempo ou espaço. O Finito dá às proposições o aspecto modalizante e/ou temporal dos processos verbais. Tanto o Finito quanto o Sujeito são elementos formadores do Modo¹⁸ oracional, que é classificado como o elemento interpessoal que comporta os componentes essenciais para o significado de uma oração.

O último elemento constituinte de uma oração é o Resíduo, que é caracterizado por elementos que funcionam como **Predicador**¹⁹ (o elemento do grupo verbal que comporta o significado dos processos); como **Complemento**²⁰, que são elementos que completam o argumento proposto na oração, e têm potencial para assumir a função de Sujeito; e os **Adjuntos**²¹, que servem para complementar as informações sobre os outros elementos da oração, como podemos observar na oração (...) as adolescentes ficam grávidas cedo (...), em que **ficam** funciona como Predicador; **grávidas**, como Complemento e; **cedo**, como Adjunto.

¹⁷ O Predicador **fazer** faz parte do Resíduo e não do Modo.

¹⁸ *Mood* no original.

¹⁹ *Predicator* no original.

²⁰ *Complement* no original.

²¹ *Adjuncts* no original.

A metafunção interpessoal estabelece a troca entre os interactantes no evento comunicativo. Dessa forma, devemos perceber que, dependendo do tipo de mensagem trocada, a oração adquire a característica de proposição ou proposta. Halliday (1994, 68) chama a esse evento de troca de *commodity exchange*.

As orações podem funcionar como um fim para atingir um determinado ato no mundo físico ou apenas como um instrumento para obter um resultado que se situa na própria linguagem. Assim, oferecer um copo d'água, por exemplo, terá um resultado físico no receptor do pedido o qual poderá ou não entregar ao solicitante um copo de água. A esse tipo de *commodity exchange*, chamamos de **bens-e-serviços**. Já quando a linguagem oferece o resultado do pedido ou da demanda através da própria linguagem, como em um pedido sobre um determinado endereço, chamamos esse produto de troca de **informação**.

Dessa forma, podemos classificar que ao usarmos a língua para conseguir uma informação, estamos fazendo uso da linguagem no formato da **proposição**. Já, quando usamos a linguagem para atingir fins fora do plano linguístico, a mensagem toma a forma de uma **proposta**. As proposições podem ser realizadas textualmente por meio de afirmações ou perguntas; enquanto as propostas são caracterizadas como ofertas ou comandos, sendo realizadas por orações imperativas ou interrogativas.

A metafunção interpessoal é importante para nosso trabalho, pois é nesse nível funcional que podemos observar como os elementos lexicogramaticais utilizados como instrumento argumentativo funcionam como instrumentos de troca entre os interlocutores. Dessa forma, a metafunção interpessoal tem ligação direta com a modalidade e com a Teoria da Avaliatividade, que veremos nos capítulos seguintes.

Modalidade na linguagem

Os estudos sobre modalidade existem desde a Antiguidade Clássica quando Aristóteles afirmava que as proposições eram classificadas em termos de possibilidade e necessidade. As categorias modais propostas por Aristóteles, também conhecidas como modalidades aléticas, cobriam apenas o campo do possível e do necessário sobre as condições de verdade ou falsidade das proposições.

Recentemente, linguistas como Palmer (1986) e Goossens (1985) ampliaram o escopo da modalidade e incluíram, além do eixo da possibilidade e da necessidade, os conjuntos proposicionais que abarcavam as modalidades epistêmicas (aspectos de crença) e deônticas (aspectos da conduta), essencialmente. A partir dessa categorização por meio da observação das línguas naturais, outros tipos de modalidades foram acrescentados à lista.

A Linguística, que tem como objeto de estudo as línguas naturais, voltou suas observações sobre modalidades para não apenas os aspectos semânticos das proposições, mas também para as “relações existentes entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva” (Neves, 2010: 152).

Assim, os primeiros pressupostos linguísticos incluíram em seu escopo as características subjetivas, ou seja, pragmáticas das proposições. Desse ponto em diante, passou-se a considerar o conceito de modalidade como um processo não apenas objetivo sobre a realidade observável, mas que também incluía tomadas de decisão e de posicionamento no interior do discurso pelos locutores.

Dessa forma, os estudos funcionalistas foram abarcando outros tipos de modalidade além do puro e simples antagonismo verdade x falsidade / obrigação x necessidade das proposições, expandindo-se para outros campos modais como afirmação/negação, ênfase e interrogação entre outros. Afirma Neves que “reconstruídas como parâmetros comunicativos, as modalidades proposicionais (...) se redefinem (...) pelas atitudes, crenças e expectativas dos participantes da comunicação (...)” (2010: 158).

4.1

Modalidade na Linguística Sistêmico-Funcional

A teoria de M.A.K. Halliday classifica a **modalidade**²² como o espaço intermediário entre os níveis positivo e negativo das proposições. Seguindo sua proposta de que o evento comunicativo se realiza em três campos funcionais diferentes e interativos, Halliday (1994) propõe que a modalidade se encontra no campo da metafunção interpessoal já que os aspectos modais dizem respeito às relações de troca entre os interlocutores.

Halliday divide as categorias modalizantes em oferta, ordem, afirmação e pergunta. A modalidade nas afirmações e nas perguntas é chamada de **modalização**²³ enquanto que, em relação a ofertas e ordens, é chamada de **modulação**²⁴.

No que se refere à realização no texto das categorias modais, Halliday afirma que os elementos mais representativos da modalidade são os Finitos e os Adjuntos Modais, que nas modalizações atuam como elemento distintivo no campo da afirmação/negação e aspectos das possibilidades e usualidades, enquanto que nas modulações servem como distinção no campo das obrigações e ofertas, tendo como pontos intermediários das obrigações, elementos representativos de possibilidade e nas ofertas, elementos de inclinação.

²² *Modality* no original.

²³ *Modalization* no original.

²⁴ *Modulation* no original.

Resumimos a modalidade sob a ótica sistêmico-funcional no quadro abaixo:

Quadro 2 – Modalidade, seus tipos e suas categorias

Modalidade			
Modalização		Modulação	
Probabilidade	Usualidade	Obrigaçã	Inclinaçã

Alguns dos elementos representativos da modalização são os adjuntos modais, tais como **provavelmente, frequentemente, certamente, eventualmente, possivelmente, talvez** entre outros. O Finito também funciona como elemento modalizador, especialmente, quando o modo ou o tempo verbal realizados por aquele apresenta em seu aspecto significativo uma atitude ou colocação do falante/escritor em relação às proposições ou propostas nas orações.

Já a modulação costuma ser realizada por meio de alguns adjuntos, mas sua maior representatividade no português são os operadores Finitos **poder, dever, querer** entre outros e os operadores verbais de tempo e modo.

A modalidade se enquadra na metafunção interpessoal devido ao grau de representatividade dos operadores na relação de troca entre os interlocutores. Thompson (2004) chama a “presença” do falante, sentido da realização lexicogramatical, de comprometimento modal, ou seja, os papéis exercidos pelos interlocutores e, conseqüentemente, suas realizações modais variam em termos de graus e escalas. Os pontos intermediários entre os polos positivo e negativo das proposições ou propostas envolvem, por parte do locutor, certo grau de envolvimento e posicionamento sobre o que se fala ou escreve. Assim, os itens lexicogramaticais modais servem como instrumentos significativos sobre o que é ofertado, afirmado, negado e/ou ordenado.

Dessa forma, podemos considerar que a modalidade está não apenas presente no texto, mas além da oração. Ele afirma que a

mensagem contém **modos de expressão metafóricos** (ibid, 340), ou seja, nos níveis ideacional e interpessoal, há formas linguísticas que alcançam capacidade significativa além do “sentido típico ou não marcado” (Thompson, 2004: 341). Um fraseado ou um complexo oracional pode atingir um grau de significação que foge do seu sentido primário.

As metáforas interpessoais (Halliday, 1994: 354) são úteis nas operações modalizadoras devido às características que elas apresentam sobre como o falante escolhe realizar suas proposições. Uma das formas de variantes na expressão da modalidade são as **expressões de probabilidade**. Ao utilizar, por exemplo, uma oração como **eu acho** o falante está realizando a modalidade de forma subjetiva e explícita, isto é, o uso do Sujeito **Eu** deixa claro a posição do falante/escritor em relação ao tópico para o ouvinte/leitor. Por outro lado, quando o autor faz uso de adjuntos modais de probabilidade, por exemplo, sua forma expressiva assume caráter objetivo, ou seja, o autor inclui mais enfaticamente o interlocutor sobre o significado da proposição ou proposta.

Outro aspecto das variáveis modais é o **Valor**²⁵. Valor refere-se ao grau de significação modal que um elemento apresenta semanticamente. Por exemplo, no nível da probabilidade, o modal **às vezes** tem valor menor em relação a **sempre**, pois este encontra-se mais próximo de um dos pólos (no caso o pólo positivo) do que aquele. Halliday afirma que essa variação no valor dos elementos modalizadores pode ser classificada nos graus alto, médio e baixo, de acordo com a pretensão de expor o posicionamento do autor em suas proposições e propostas.

Contudo, Thompson (2004) reconhece que a classificação proposta por Halliday é uma idealização, pois as intenções do autor também levam em consideração o quanto este deseja incluir o seu ouvinte/leitor na validade do que é dito/escrito. Thompson considera que os níveis de valor dos elementos modalizadores representam a **responsabilidade modal** (ibid, 69) do falante/escritor.

²⁵ Value no original. Para definir Valor, ver Thompson, 2004.

4.1.1

Adjuntos Modais

Os adjuntos são os elementos da oração “que não têm o potencial para serem Sujeito” (Halliday, 1994: 80) do complexo oracional. São tipicamente representados pelos grupos adverbiais ou preposicionais. Os adjuntos se dividem em **Adjuntos Conjuntivos**, **Adjuntos Modais** e **Adjuntos Circunstanciais**, conforme os exemplos, a seguir, retirados do *corpus*:

a) “**Por isso** eu concordo sim com a diminuição da maioria penal no Brasil.” - Adjunto Conjuntivo

b) “(...) e **provavelmente** cometendo os mesmos delitos.” – Adjunto Modal

c) “(...) essa lei melhoraria muito mas como nada adianta **nesse país** (...)” – Adjunto Circunstancial

Os adjuntos se caracterizam pelas relações de polaridade e modalidade. A polaridade se refere aos graus positivo e negativo, havendo uma gradação, ou seja, no caso dos adjuntos modais pode haver um nível de certeza, possibilidade e probabilidade da/na proposição. Por exemplo, o adjunto **com certeza** possui aspecto mais positivo em relação, por exemplo, ao adjunto **provavelmente** na relação de probabilidade desses modais. É essa gradação na escala da polaridade que chamamos de **modalidade**.

Como a própria nomenclatura nos mostra, os adjuntos modalizadores têm como função expressar, no plano linguístico, as intenções ou intervenções do falante na concretização do discurso. De acordo com Halliday (1994: 81), o uso dos adjuntos modais, diferente dos outros adjuntos, é elemento que tem característica interpessoal²⁶.

Os adjuntos modais afirmativos ou negativos são utilizados como uma marcação da crença do escritor. Ele (o autor) acredita que o que diz

²⁶ Os adjuntos circunstanciais servem aos propósitos experienciais, enquanto que os conjuntivos são do tipo textual.

é verdadeiro ou falso, e por isso utiliza o adjunto ou a locução adverbial como um reforço enfático sobre a afirmação.

Ao expressar por meio de adjuntos modais sua crença ou descrença em determinados fatos, ele também reflete seu julgamento sobre os acontecimentos. De fato, suscitar o polo mais negativo do sistema de probabilidade é uma forma de levantar suspeitas acerca da veracidade de um acontecimento. Por exemplo, no aspecto da responsabilidade modal, os adjuntos **sempre** e **nunca** apresentam gradação alta, enquanto que **possivelmente** apresenta gradação média.

A modalidade relaciona-se com os sistemas avaliativos devido ao seu caráter pragmático na realização dos textos. Como os elementos modais apresentam na mensagem as atitudes do falante/escritor sobre os tópicos das proposições, devemos considerar que os modalizadores possuem carga semântica avaliativa. Adjuntos modais e outros elementos modalizadores como o Finito no Subjuntivo, por exemplo, funcionam muitas vezes como marcadores da apreciação, do julgamento ou do afeto dos falantes/escritores.

4.2

Modalidade e Polaridade

Na seção anterior apresentamos como a modalidade é teorizada e classificada pela Linguística Sistêmico-Funcional e os seus elementos representativos nos textos como concretização discursiva. Como visto anteriormente, a modalidade, para a LSF, é uma atitude de representação textual dos espaços de significação que se encontram entre os polos negativo e afirmativo dos eventos comunicativos. Além disso, os elementos modais funcionam como um instrumento de marcação autoral do posicionamento ou do comprometimento no texto.

Se há pontos intermediários nas proposições e propostas (ver a diferença na página 35), então podemos considerar que esse espaço é delimitado em pontos extremos de uma reta definida por polos. Esses polos, na linguagem, são representados pela afirmação ou negação sobre a realidade objetiva, realizadas em proposições ou propostas. Os pontos

opostos de afirmação e negação em que os elementos modalizadores são inseridos são chamados de **polaridade**.

A polaridade é realizada, no português, essencialmente, pela oposição entre o adjunto modal **não** e por proposições e propostas com significado afirmativo. A ausência do modal **não** confere às propostas e às proposições aspecto afirmativo. Por exemplo, uma oração como **Ela foi à feira** encontra-se no polo afirmativo, pois, essencialmente, não há nenhum elemento lexicogramatical presente na oração que contradiga a declaração. Em algumas situações, o adjunto modal **sim** serve como elemento enfático da declaração. Se adicionarmos **sim** à oração **Ela foi à feira**, o adjunto funcionará como elemento redundante sobre o aspecto positivo da declaração.

A polaridade também se faz presente nas relações antagônicas entre os modais **sempre** e **nunca**. Os dois modais, no nível do Valor apresentam grau alto, pois ambos estão próximos dos polos afirmativo e negativo.

Tanto a modalidade quanto a polaridade se relacionam entre si e com os aspectos avaliativos da/na linguagem já que apresentam, gramaticalmente, marcas avaliativas e, no campo da significação, marcas valorativas que expressam os valores explícitos ou implícitos dos interlocutores. A relação da modalização com os juízos estéticos, afetivos e comportamentais representados textualmente pelos interlocutores é base para o campo de estudos funcionais conhecido como Teoria da Avaliatividade, que será descrita no próximo capítulo.

5

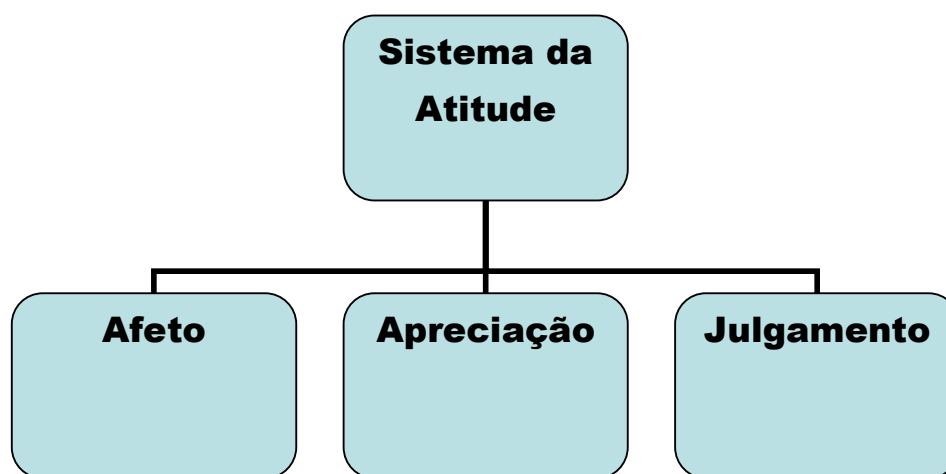
Avaliação e Teoria da Avaliatividade

A Teoria da Avaliatividade se caracteriza como a avaliação de “recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamentos e valores” (Martin & White, 2005: 145) e sua principal função é expressar ao leitor/ouvinte, por meio do sistema linguístico, as ideias e opiniões do escritor/falante. Entretanto, como ressaltam Hunston & Thompson (1999: 6), a avaliação não apenas expressa tais opiniões, mas também constroi um sistema de valores que pode ser compartilhado pelos interlocutores ou não e que carrega em seu nível mais profundo “a ideologia da sociedade que construiu o texto.”

Para a finalidade de persuadir o interlocutor a aceitar o posicionamento do locutor, além de dar maior valor às proposições e teses por meio de confirmação ou embasamento de outros discursos competentes ou autorizados, os elementos avaliativos não apenas refletem a avaliação dos falantes/escritores sobre as proposições, mas também funcionam como elemento argumentativo, já que, ao expor seu posicionamento, o autor está trazendo o ouvinte/leitor para o exercício reflexivo sobre seu próprio posicionamento com relação ao tópico discutido.

O Sistema de Avaliação se divide em três sistemas: Atitude, Engajamento e Gradação, dos quais apenas os dois primeiros serão enfocados nesta pesquisa. O Sistema da Atitude se subdivide em mais três subsistemas, que são Afeto, Julgamento e Apreciação. A figura a seguir ilustra o Sistema da Atitude:

Quadro 3 – Sistema da Atitude e seus subsistemas



A Teoria da Avaliatividade baseia-se no aspecto funcional da linguagem como troca entre os interlocutores, oferecendo um arcabouço teórico para a análise das avaliações de caráter moral, ético e afetivo que o falante faz acerca de um contexto a fim de construir seu discurso. Sobre isso, White afirma que “a Teoria da Valoração²⁷ (...) se preocupa em investigar, descrever e explicar as possíveis formas usadas por falantes/escritores com o objetivo de avaliar, adotar posicionamentos/posturas morais e construir *personas* textuais.” (White *apud* Nóbrega, 2009: 89)

5.1

Sistema da Atitude

O Sistema da Atitude lida com a forma com que os indivíduos apresentam sua avaliação acerca dos acontecimentos, das coisas e dos comportamentos que nós incluímos no discurso. Tal sistema se subdivide nos subsistemas do Afeto, que considera a nossa avaliação a partir da

²⁷ O termo Valoração vem sendo substituído por Avaliatividade.

nossa emoção; da Apreciação, que leva em consideração a avaliação estética que fazemos dos fatos e das coisas do mundo real; e do Julgamento, que registra, na realização discursiva, nosso julgamento sobre o comportamento ético e moral dos sujeitos e dos acontecimentos.

Devemos ressaltar também, como afirma Nóbrega (2009), que os subsistemas do Julgamento e da Apreciação estão intrinsecamente ligados ao sistema do Afeto, pois

Apesar de cada um desses subsistemas possuírem características individuais – bem como referirem-se a aspectos diferentes, estes se encontram interligados a partir do AFETO, uma vez que todos os subsistemas estão conectados ao campo da emoção” (Nóbrega, 2009: 93).

De acordo com Hunston & Thompson (2000), a Avaliação e, no que diz respeito a este trabalho, mais especificamente, a Atitude são domínios importantes para a semântica discursiva porque na relação interpessoal, ou seja, na troca de informações ou de bens e mercadorias, a Atitude tende a “se realizar em uma série de categorias gramaticais” que formalizam a intenção do falante na construção do discurso.

Este trabalho concentra-se especificamente no Subsistema do Julgamento, pois é nele que se encontram as realizações de avaliação ética e moral do comportamento utilizadas para a análise dos itens lexicais e oracionais, e sua influência na argumentação das produções textuais dos alunos, que formam o *corpus* de nossa pesquisa.

O Sistema de Julgamento será considerado como uma das bases de análise neste trabalho, pois os temas escolhidos para as redações são temas polêmicos, em que os alunos deveriam dar sua opinião sobre um tópico controverso da atualidade para termos a noção de como os estudantes se posicionam como autores de seus textos e defensores das teses levantadas nas redações.

5.1.1

Subsistema do Julgamento

O Julgamento é “a parte do significado que constrói nossas atitudes em relação às pessoas e à maneira como elas se comportam”²⁸ (Martin & White, 2005: 52), ou seja, o falante impõe em seu discurso a sua crença ou os seus valores sobre um determinado comportamento.

O Julgamento pode ser subdividido em duas categorias: a **Estima Social** e a **Sanção Social**. A primeira tem relação com o julgamento da capacidade, da normalidade e da tenacidade que alguém ou algo pode ter. E a segunda diz respeito aos julgamentos de veracidade e do valor ético que uma atitude pode ter.

A Estima Social relaciona-se com a normalidade, a tenacidade e a capacidade das atitudes de julgamento, sendo a primeira uma avaliação do quão incomum alguém ou algo pode ser; a segunda, o quanto algo pode ser resoluto; e a terceira, o quão capaz algo pode ser. (Martin & White, 2005: 52)

Dessa forma, como as propostas das redações eram sobre temas como diminuição da criminalização no Brasil, por exemplo, foi possível estabelecer a relação dos adjuntos modais e do Modo como um todo com o julgamento dos alunos sobre os assuntos abordados, pois, como afirmado anteriormente, o Julgamento relaciona-se com o valor de possibilidade de veracidade que pode ser atribuída a uma ação ou a um comportamento em uma determinada realização discursiva.

A modalidade e a polaridade, abordados no capítulo anterior relacionam-se intimamente com o sistema do Julgamento devido ao grau de avaliação positiva ou negativa porque o julgamento sempre expõe a avaliação que o autor dá aos comportamentos levantados na interação sociocomunicativa.

²⁸ “The region of meaning construing our attitudes to people and the way they behave.”

5.2

Sistema do Engajamento

Essa seção visa a apresentar os pressupostos teóricos sobre o Sistema do Engajamento. Pretendemos aqui mostrar que tal sistema se realiza na estrutura linguística a fim de expressar os posicionamentos do autor acerca dos temas discutidos nos eventos comunicativos e como esse posicionamento determina a relação entre os interlocutores.

Para esta pesquisa, compreender o engajamento como função textual é importante porque apesar de todo texto apresentar em sua estrutura uma polifonia de vozes (Bakhtin, 1992), podemos perceber que as vozes predominantes no gênero redação escolar são a do autor como aluno e do receptor exercendo o papel de professor e avaliador dos textos.

Na pesquisa aqui apresentada, seguimos o pensamento de Stubbs (1996) e Martin & White (2005) ao afirmarem que toda unidade textual apresenta a postura e a atitude de seus autores. Além disso, Martin & White seguem a teoria bakhtiniana de que, sendo a interação comunicativa um ato dialógico, todo texto também possui a intencionalidade de influenciar e antecipar as respostas dos interlocutores em potencial.

O Sistema do Engajamento relaciona-se com esse dialogismo linguístico devido à intenção do autor, por meio da argumentação na realização linguística, tentar estabelecer uma relação em que os interlocutores compartilhem “valores e crenças significativas na comunidade social.” (Martin & White, 2005: 92); e o engajamento dos autores relaciona-se com o Sistema da Atitude ao apresentar recursos retóricos e lexicogramaticais a fim de persuadir/convencer os leitores por meio de elementos linguísticos que apresentam em sua constituição aspectos de modalidade, polaridade entre outros.

Quanto a essa intersubjetividade, o engajamento estabelece o que Martin & White chamam de **alinhamento** e **desalinhamento**, sendo esses conceitos o ponto de relação da concordância ou discordância entre os interlocutores sobre os posicionamentos, atitudes e crenças que

podem ser estabelecidos entre os interlocutores. As negociações se formam a partir dos recursos linguísticos a fim de compartilhar ou introduzir o interlocutor quanto ao ponto de vista do autor, mas também para antecipar se a proposição apresentada terá uma consequência antagônica ou problemática, contribuindo para a “ruptura” entre os participantes do evento comunicativo.

Os adjuntos modais, no Sistema do Engajamento, podem funcionar como realização da **proclamação**²⁹, quando o autor apresenta a proposição como algo extremamente garantido. Por exemplo, o uso de adjuntos como **certamente**, **obviamente**, entre outros, dá à proposição um valor de verdade quase incontestável e que revela o grau de segurança do autor em relação aos seus posicionamentos.

Contudo, quando o autor deseja não apresentar alto grau de certeza quanto à sua proposição, seja pelo motivo de preservação de seu eu-autoral ou para assegurar o alinhamento com o interlocutor, aquele pode utilizar os modais para estabelecer o princípio da **distração**³⁰, ou seja, usar adjuntos como **possivelmente**, **aparentemente**, por exemplo, para que a voz autoral se coloque em posição de preservação das condições de verdade das proposições apresentadas.

A Distração, entretanto, não deve ser vista como uma estratégia dissimuladora ou enganadora. De fato, ela é útil para que a relação autor/receptor se mantenha alinhada e que por meio da modalidade os textos apresentem um dialogismo livre de tensões e mantenham estável a intersubjetividade do evento comunicativo.

O Sistema da Gradação trata de como os autores apresentam, por meio da lexicogramática, o peso que uma proposição pode apresentar por parte do leitor. Isso significa que ao usar, por exemplo, o adjunto **completamente**, como na oração “(...) eu concordo completamente com essa lei (...)”, por exemplo, o autor demonstra que a proposição tem um peso relativamente alto em seus padrões interpretativos. Entretanto, não

²⁹ *Proclaim* no original (cf. Martin & White, 2005).

³⁰ *Entertain* no original .

aprofundaremos aqui as discussões sobre o tal sistema, pois não é do interesse deste trabalho.

No capítulo a seguir, serão abordados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada alicerça-se nos fundamentos da abordagem funcionalista, que prega a análise dos fenômenos linguísticos, considerando, não apenas a matéria concreta da linguagem, mas também os elementos extralinguísticos e as características de uso que permeiam e influenciam na construção do(s) sentido(s) desejado(s) ou pré-concebido(s) pelo autor do texto.

Dessa forma, a proposta deste trabalho foi observar, sob a ótica da Teoria Sistêmico-Funcional e da Teoria da Avaliatividade, como os elementos modalizadores e avaliativos com carga de julgamento nas redações escolares de alunos de Ensino Médio de uma escola pública da região da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, convergem para o fortalecimento da argumentatividade dos textos.

Buscando uma visão dessas ocorrências nas redações escolares, pretendemos apresentar neste capítulo: a) a descrição do *corpus* selecionado; b) a descrição do contexto escolar, incluindo informações de caráter educacional e sociocultural sobre os participantes da pesquisa e a escola; c) a descrição da geração de dados no contexto escolar, incluindo algumas práticas pedagógicas relacionadas a esse momento; e d) os procedimentos utilizados na análise das redações que compõem o *corpus* da pesquisa.

6.1

Corpus

Foram coletadas redações em duas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro para um levantamento das sequências estruturais que apresentassem elementos lexicais em função modalizadora e sequências textuais com carga de julgamento.

Inicialmente, propomo-nos a selecionar redações que apresentassem elementos linguísticos de julgamento. Dessa forma, dentre todas as redações coletadas, fizemos um levantamento dos adjuntos modais com carga de julgamento para analisarmos suas funções na estrutura do texto. Entretanto, ao longo do aprofundamento da pesquisa e do escrutínio dessas marcas linguísticas, percebemos que muitas se repetiam e apresentavam a mesma função no texto. Assim, selecionamos, dentro do conjunto de redações coletadas, as que atendiam aos objetivos propostos para a análise a ser apresentada nesta Dissertação.

Então, foram escolhidas cinco redações escritas por alunos da primeira série do Ensino Médio, que apresentavam características importantes para a discussão da hipótese levantada para este estudo. Essa hipótese propõe que os alunos do Ensino Médio desenvolvem textos que apresentam uma progressão argumentativa, mesmo que essa se distancie do modelo prototípico de argumentação ensinado nas escolas (ver página 11). Devemos ressaltar que outras redações também apresentavam alguns elementos pertinentes ao trabalho, mas optamos por selecionar os textos que se mostraram mais relevantes para a análise desenvolvida neste estudo³¹, já que verificamos que estratégias semelhantes foram recorrentes em vários textos.

Os textos, selecionados nos anos de 2010 e 2011, nas aulas de Produção Textual, em diversas turmas, tinham como objetivo direcionar os alunos para o uso de elementos lexicogramaticais, pragmáticos e

³¹ As redações não selecionadas e não apresentadas aqui, num total de 110 textos, foram arquivadas para formar um *corpus* para posterior aprofundamento da pesquisa.

semânticos que um texto de tipologia argumentativa poderia conter, ou seja, os elementos considerados fundamentais de um texto argumentativo³².

6.2

O Contexto Escolar

Os participantes da pesquisa são alunos de duas escolas públicas do Ensino Médio de Nilópolis, município da região da Baixada Fluminense que faz fronteira com a capital do estado do Rio de Janeiro.

As escolas escolhidas para a coleta das redações são escolas consideradas modelos em aprendizagem dentro do sistema público de ensino³³. Uma das escolas, inclusive, tem uma grande procura da população nilopolitana e regiões adjacentes, pois oferece cursos profissionalizantes na área técnica.

Ambas as escolas situam-se na parte central de Nilópolis. Entretanto, atendem a alunos residentes nos bairros fronteiriços da capital fluminense além da população nilopolitana devido ao número reduzido de escolas municipais da capital e do município de Nilópolis que não são capazes de atender a demanda por escolas públicas na região.

O corpo discente de ambas as escolas é heterogêneo, abarcando tanto alunos pertencentes às classes C e D, ou seja, alunos com dificuldades financeiras e todos os problemas que tal situação proporciona, quanto alunos de classes mais altas, que apresentam pouca ou nenhuma dificuldade financeira e que têm suporte e infraestrutura familiar para o exercício de suas práticas de estudo.³⁴

³² Falamos em elementos característicos de um texto argumentativo apesar da Teoria da Argumentação de Anscombe & Ducrot (1983) afirmar que todo texto possui em sua base intenções argumentativas.

³³ Ressaltamos aqui a importância das escolas serem classificadas como escolas-modelos, já que, devido ao senso comum e a problemas de ordem governamental, a rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro é considerada inferior ao ensino oferecido pela rede particular do mesmo estado.

³⁴ Tais informações gerais foram coletadas em conversas entre o autor da pesquisa e a equipe de coordenação pedagógica dos colégios, pois a Direção de ambos os colégios proibiu a utilização de questionários para verificação de dados socioculturais que pudessem colaborar na elaboração mais detalhada de informações desse tipo.

Os alunos, em sua maioria, são adolescentes de 15 ou 16 anos, não apresentando disparidade na relação idade/série, com exceção de alguns que estavam fazendo a primeira série do Ensino Médio pela segunda vez. Um grande número de estudantes não trabalham, o que possibilita frequentar as aulas nos turnos diurnos. Além disso, muitos revelaram, em conversas informais, que freqüentavam cursos de idiomas, técnico-profissionalizantes, entre outros, nos horários vagos.

6.3

A Geração dos Dados

As aulas da disciplina Produção Textual foram planejadas em duas etapas. A primeira consistia na apresentação teórica dos conceitos sobre textualidade e sobre os gêneros e tipologias textuais planejados para as aulas. A segunda relacionava-se à aplicação dos conceitos apresentados na etapa anterior por meio de exercícios de identificação dos gêneros e das tipologias predominantes nos textos estudados anteriormente, além da produção escrita dos mesmos formatos textuais pelos alunos com a intenção de identificar as possíveis falhas e os possíveis acertos na produção do gênero pedido. A maioria dos textos analisados nas aulas aqui descritas eram os que apresentassem maior predominância de elementos que compõem um texto argumentativo tais como editoriais, cartas de leitores entre outros.

Consequentemente, as propostas de análise e discussões em aula enfocavam o posicionamento de autores acerca de temas considerados polêmicos e como esses textos apresentavam uma estrutura lexicogramatical considerada ideal para um texto argumentativamente eficaz. Após a identificação das características nos textos canônicos, foi proposto como exercício prático em que os alunos dissertassem sobre os mesmos temas que haviam sido apresentados nos diferentes textos em análise.

A intenção básica, no momento de planejamento das atividades exigidas pelo currículo da escola, era trabalhar a formação de alunos críticos, que refletissem sobre diferentes temas da atualidade, para

prepará-los para a escrita argumentativa exigida e avaliada em concursos e vestibulares. Dessa forma, procuramos por textos com temática polêmica, a fim de funcionarem como um catalisador do posicionamento e das habilidades argumentativas dos alunos, pois, ao pedir que o interlocutor exponha sua opinião sobre um determinado tópico, ele coloca mais em evidência suas avaliações, sejam de caráter emocional ou racional, em suas construções linguísticas.³⁵

Um dos temas propostos em sala de aula foi a maioria penal no Brasil. No primeiro momento da atividade planejada, foram analisados em editoriais, artigos científicos, redações de vestibulares, entre outros tipos de textos predominantemente argumentativos, os pontos de vista expostos pelos autores e o formato que os diferentes textos apresentam, como a disposição dos títulos, a organização textual, o vocabulário utilizado, a motivação dos autores e outros elementos linguísticos e extralinguísticos que influenciam na produção de um texto.

Após a análise e a discussão do formato e da função dos textos, passamos para a aplicação das considerações levantadas em conjunto por mim (o professor) e pelos alunos na construção de seus próprios textos sobre o tema proposto. Demos então início à produção de textos dissertativos, dos quais cinco foram selecionados para análise neste trabalho, e têm o seguinte tema: “Você concorda com a diminuição da maioria penal no Brasil?”.

Após a produção dos textos, as redações eram corrigidas e, em um novo momento, discutíamos os pontos positivos e negativos de algumas delas para, em seguida, darmos início a sua reescrita.³⁶ De alguma forma, os alunos conseguiram atingir o objetivo principal do exercício proposto na aula, ou seja, os alunos conseguiram expressar suas opiniões sobre o tema escolhido.

³⁵ Quando falamos em evidenciar seu posicionamento, devemos lembrar que os papéis exercidos pelos interlocutores no evento discursivo têm uma grande influência na construção da argumentação, levando-os a mascarar, suavizar ou expor com mais veemência sua posição sobre o tema discutido (cf. capítulo 2).

³⁶ Vale ressaltar que os textos selecionados para este trabalho não foram devolvidos aos alunos porque já havia sido iniciada a coleta das redações que comporiam o *corpus* da presente pesquisa.

Entretanto, para esta pesquisa, fomos além desse ponto, já que nesta Dissertação visamos discutir as estratégias alternativas desenvolvidas pelos aprendizes para revelar e defender o seu ponto de vista sobre um determinado tema. Para isso buscamos examinar como a força da argumentação na escrita escolar de alunos do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro é influenciada por elementos lexicogramaticais que têm função modalizadora, e como essa força está associada às sequências textuais com valor de julgamento.

6.4

Procedimentos de Análise

Orientamos o percurso analítico do trabalho por meio da pesquisa qualitativa, que na visão de Maanen (1979), “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (*apud* NEVES, 1996: 1). Optamos pela “abordagem qualitativa” (Severino, 2007) devido à natureza inicial do trabalho, que era a interpretação dos elementos presentes nas redações, sem a preocupação da quantificação dos mesmos elementos presentes nos textos coletados³⁷.

De fato, o processo de análise dos dados selecionados se deu em dois momentos. No primeiro, fizemos o levantamento dos elementos lexicogramaticais interessantes ao trabalho. Depois de encontrados os elementos pertinentes, demos início à observação detalhada dos trechos em que esses elementos se encontravam para chegar a considerações sobre seu papel no fortalecimento ou enfraquecimento argumentativo.

Assim, no primeiro momento, após a definição do tipo de pesquisa quanto à abordagem qualitativa, foi feito o levantamento dos elementos modalizadores, tais como adjuntos modais e processos, e dos que apresentavam categorias gramaticais com valor de Julgamento. Em seguida, analisamos como esses elementos lexicogramaticais

³⁷ A abordagem qualitativa foi a escolha metodológica que melhor se adequava aos propósitos gerados pela hipótese inicial do trabalho.

influenciavam a força argumentativa dos textos e, conseqüentemente, a linearidade argumentativa pretendida pelos autores das redações.

O segundo momento da descrição e da análise foi a observação de como esses elementos unidos a orações ou períodos que apresentavam julgamento ajudavam na progressão da argumentação nos textos. Vale ressaltar que, nesse momento da pesquisa, nos valem também da observação interpretativa das proposições. Isso se fez necessário, pois desejávamos perceber se a linearidade proposicional e o posicionamento autoral se mantinham coerentes do início ao fim dos textos.

No capítulo de Análise dos Dados, a seguir, aplicaremos os procedimentos de análise com exemplos retirados do *corpus*, para, em seguida, apresentarmos as discussões acerca dos mesmos. Os textos são apresentados ao longo da análise e a coletânea completa dos que foram selecionados para as análises está na seção intitulada “Anexos”, no capítulo final do trabalho.

Análise dos Dados: Estratégias e Progressão Argumentativas

Neste capítulo, por meio de exemplos retirados de algumas das redações selecionadas para a presente pesquisa, será feita a análise das redações quanto às relações entre as formas linguísticas que apresentam características modalizadoras, com base na Teoria da Avaliatividade combinada aos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional de M.A.K. Halliday³⁸. As teorias da argumentação também embasaram o trabalho a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

Como visto anteriormente (cap. 5), a avaliação que os indivíduos fazem acerca de todos os eventos à sua volta estão sempre presentes nas realizações discursivas dos mesmos. Entretanto, dependendo da função principal que permeia a troca de informações entre os interlocutores, alguns subsistemas se fazem mais presentes (ou mais perceptíveis) nas estruturas textuais. Uma vez que o tema das redações propostas para essa pesquisa pedia que os alunos expusessem sua opinião acerca de um determinado tópico – a diminuição da maioria penal no Brasil –, era de se esperar que o Sistema da Atitude e seus subsistemas coexistissem no texto.

Devemos lembrar também que os subsistemas do Julgamento e da Apreciação são, na verdade, instâncias distintas constituídas pelo subsistema do Afeto, pois os aspectos emocional e psicológico na significação dos eventos não podem ser separados das demais características que perpassam o efeito de sentido pretendido pelos autores dos textos.

³⁸ Daremos ênfase maior ao que Halliday (1994) e outros autores falam sobre a metafunção interpessoal e seus elementos constituintes.

Como o texto é a unidade para análise nos postulados da LSF, apresentamos, no primeiro momento de descrição e análise dos dados, exemplos em que os itens lexicais relevantes para o trabalho forneceram realizações de sequências argumentativas e julgamento.

Os autores dos textos analisados no trabalho fazem uso de elementos modalizadores como os adjuntos modais, processos verbais e adjetivos que funcionam como instrumentos linguísticos para sustentar e defender, no texto, suas colocações acerca de suas teses iniciais sobre o tema proposto. Assim, ao longo das seções seguintes, iremos expor e levantar considerações sobre os resultados do uso desses elementos lexicogramaticais como estratégias persuasivas a fim de fortalecer a argumentação dos textos.

7.1

Estratégias Argumentativas

A identificação das estratégias argumentativas apresentadas, em seguida, foi feita a partir da observação dos elementos modalizadores e avaliativos nos textos. Uma vez constatada a recorrência de alguns desses elementos nos diversos textos analisados, classificamos e nomeamos as estratégias argumentativas que serão exemplificadas e discutidas nas seções 7.1.1 a 7.1.4, a seguir.

7.1.1

Polarização nas Orações

Podemos considerar que a oposição entre as proposições é a estratégia argumentativa mais pertinente para os alunos que não estão familiarizados com outras estratégias argumentativas. Em todos os textos há um grande número de relações antagônicas entre as orações por meio do uso de modais que apresentam os níveis extremos da polaridade. Nos textos 1, 2, 3, 4 e 5³⁹, encontramos trechos em que os autores utilizaram

³⁹ Textos na íntegra nos Anexos.

o modal **não** como elemento de relação entre as proposições apresentadas.

Texto 1 – Exemplo 1	“Concordo, pois muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e não pagarem (...)”
---------------------	---

Texto 1 – Exemplo 2	“desarticulária os maiores de idade que pede para o menor cometer um delito, pois praticamente não prejudicaria o menor.”
---------------------	--

Texto 1 – Exemplo 3	“Assim quando ele sai, provavelmente não cometerá os mesmos crimes.”
---------------------	---

Texto 1 – Exemplo 4	“A justiça aqui no Brasil não deveria ter pena de colocar um menor na cadeia, pois ele próprio não tem pena dele!”
---------------------	--

Texto 2 – Exemplo 5	“(...) tendo várias oportunidades de arrumar empregos para não precisar ficar assaltando os outros.”
---------------------	---

Texto 2 – Exemplo 6	“E quando as adolescentes ⁴⁰ ficam grávidas cedo, isso não é certo.”
---------------------	--

Texto 3 – Exemplo 7	“(…) tem muitos garotos por aí com 16, 17 anos fazendo um monte de besteira e não são punidos.”
---------------------	--

Texto 3 – Exemplo 8	“Tem outros que não querem nada com trabalho, engravidam meninas por aí e, quando nasce os bebês não tem o que dar de comer pra pobre criança.”
---------------------	---

Texto 3 – Exemplo 9	“Se sabe que não quer trabalho pra que fazer um filho?”
---------------------	--

Texto 4 – Exemplo 10	“ Não concordo porque por a lei ser só para maiores de 18 anos uma boa parte dos adolescentes cometem crimes (…)”
----------------------	--

Texto 4 – Exemplo 11	“Por eles não serem punidos, eles fazem o que querem (…)”
----------------------	--

⁴⁰ Os textos foram apresentados em sua versão original, sem correções ou alterações.

Texto 5 – Exemplo 12	“Eu concordo porque assim pessoas de menor não faria mais as coisas que fazem.”
----------------------	--

Em todos os trechos apresentados, observamos que a estratégia da oposição entre as orações por meio da polarização é muito utilizada por todos os autores. **Não** é o elemento modal de negação mais presente nos trechos devido à sua natureza significativa essencialmente negativa, relacionando-se com as outras orações que carregam o pólo positivo das proposições.

Consideramos que o adjunto **não** tem um papel fundamental na argumentação, pois é ele que reforça a relação antagônica entre as proposições apresentadas. Além disso, o modal atua como elemento-chave para explicitar o antagonismo de significados das orações que são realizadas, principalmente pelas relações coordenativas das orações.

7.1.2

Uso do pronome Eu como Sujeito

Como já exposto, sobre os procedimentos de análise e os elementos analisados, a segunda estratégia argumentativa em nossa pesquisa foi o uso do pronome **eu** como elemento lexical para reforçar a argumentação e o posicionamento dos autores sobre suas afirmações ao longo dos textos.

Foram encontrados trechos em que o pronome **eu** estava explícito nos complexos oracionais. Contudo, esse pronome também foi apresentado como Sujeito recuperado em algumas orações já que os processos verbais na língua portuguesa apresentam características desinenciais que possibilitam o reconhecimento dos sujeitos que se apresentam elípticos nas orações.

Como o tema da redação era uma pergunta (“Você concorda com a diminuição da maioria penal no Brasil?”), era possível prever que o pronome **eu** e/ou os **processos** em primeira pessoa do singular seriam o

ponto de partida para a argumentação dos autores em nossos textos-*corpus*. Podemos afirmar também que esse ponto de partida deu-nos a possibilidade de verificar que o Sujeito **eu** se realizou explicitamente em alguns textos e, em outros, sofreu elipse, não importando se o autor concordava ou não com a pergunta-tema proposta.⁴¹

Na maioria dos trechos em que encontramos o elemento lexical **eu** como Sujeito, percebemos a relação desse item com o subsistema do Julgamento, pois o uso do pronome deixa mais evidente o posicionamento do autor sobre as proposições e suas avaliações sobre os comportamentos discutidos nos textos, como observamos nos trecho que se segue.⁴²

Texto 3 – Exemplo 13	“ Eu acho isso um absurdo.”
----------------------	------------------------------------

A oração exposta no trecho anterior demonstra uma forte necessidade do autor em deixar evidente sua opinião sobre o tema discutido, já que em outras orações ao longo do texto o autor utiliza elementos lexicais que nos remetem a outros Sujeitos – explícitos ou recuperados. Entretanto, nessa oração o Sujeito **Eu** carrega toda a força argumentativa sobre o julgamento do autor sobre o tópico discutido no texto.

Percebemos também que o julgamento se faz presente no pronome **isso**, que retoma anaforicamente a gravidez na adolescência. O pronome **isso** tem carga de julgamento negativo, pois faz referência ao ato de

⁴¹ É importante ressaltar que levamos em consideração o uso da primeira pessoa do singular em outras partes dos textos dada a natureza interrogativa (“Você concorda com a diminuição da maioridade penal no Brasil?”) da proposta de produção textual. Assim, a proposta já demanda o uso do pronome **eu** ou não.

⁴² Na próxima seção discutiremos como outros itens lexicais funcionam como elementos caracterizadores do posicionamento autoral. Decidimos discutir o pronome em uma seção separada apesar da mesma função avaliativa devido à sua função de tornar as proposições mais pessoais em detrimento da impessoalidade objetiva recomendada em alguns manuais e livros sobre a escrita acadêmica e textos de natureza argumentativa. No caso do vocábulo **Eu**, ou sua elipse, entendemos que se trata de um posicionamento pessoal.

engravidar durante a adolescência, o que é considerado um comportamento errado pelo autor da redação.

Já no texto 5, o autor faz uso do pronome **eu** como Sujeito para posicionar-se sobre sua proposição além de iniciar todo o período com o Tema Marcado **Para mim**. Vejamos:

<p>Texto 5 – Exemplo 14</p>	<p>“Para mim essa lei não adiantaria muito, mas eu queria que fosse aceita para ver se mudaria alguma coisa nesse país que nunca vai pra frente.”</p>
-----------------------------	---

Como vemos no trecho anterior, o período é iniciado por um Tema marcado (**Para mim**) que nos remete ao posicionamento do autor. Em seguida, o período todo apresenta carga de julgamento evidenciada pelo pronome **eu**, que funciona como Sujeito da segunda oração além do sujeito recuperado na oração subordinada **para ver**.

Este complexo oracional, apesar de extenso, foi utilizado estrategicamente pelo autor como um ponto chave de seu posicionamento sobre o tópico. Podemos considerar que é nesse período que o aluno enfatizou sua presença autoral no texto.

7.1.3

Uso de Itens Lexicais como Manifestação de Julgamento

A terceira estratégia observada no *corpus* de redações foi a utilização de itens lexicais específicos que funcionam como demonstração de julgamento por parte dos autores. Os itens encontrados com tal função são os adjetivos e os processos verbais, especialmente os materiais.

Os adjetivos, por sua natureza caracterizadora de objetos, pessoas, comportamentos e outros elementos da realidade experimentada pelo autor, carregam em sua significação um alto teor avaliativo. Como citado

anteriormente, o Sistema da Atitude, no texto, realiza-se por meio desses e de outros itens para expressar não apenas o julgamento sobre o comportamento, mas também o valor afetivo e a apreciação estética das coisas e dos eventos do mundo.

Já os processos materiais carregam, especialmente nos textos analisados, carga de julgamento devido às afirmações dos autores sobre ações que devem ou deveriam ser tomadas para manter ou mudar o estado das coisas que compõem a situação discutida na temática do texto. Dessa forma, o autor, ao afirmar que uma atitude deve ser tomada, expõe, implicitamente, sua posição contrária ou a favor sobre o comportamento apresentado nas proposições.

A utilização desses itens é uma forte estratégia argumentativa devido ao seu caráter de ênfase do posicionamento dos autores sobre o tópico que norteia todas as redações. Os adjetivos e os processos materiais funcionam como itens retóricos para a adesão dos leitores quanto às ideias expostas pelos escritores. O posicionamento de caráter avaliativo se mostra nos textos como ferramenta essencial para o propósito argumentativo.

Em todos os textos, verificamos que os autores expõem sua avaliação sobre os processos e sobre os atores das orações por meio de adjetivos. Encontramos os adjetivos **infratores**, **bárbaros**, **bestas**, **irresponsáveis**, **rigorosas**, **inescrupulosos** e **corruptos**. Esses adjetivos são usados para descrever os Sujeitos das orações dos textos. Todos os adjetivos citados apresentam valor negativo sobre as atitudes dos elementos citados nas redações. Contudo, também há ocorrência de adjetivos que apresentam julgamento positivo, tais como **bonitas** e **jovens**.

Além disso, percebemos que todos os adjetivos se relacionam intimamente com os processos expressos nas orações, pois é perceptível que o valor de julgamento dos adjetivos é reforçado pelos processos verbais encontrados nas orações. Nos verbos mais vazios de significado, tais como **ter**, **usar**, **tomar**, entre outros, o Complemento do Processo será essencial para construir o julgamento e, conseqüentemente, aumentar a força argumentativa. Vejamos os trechos em que os adjetivos

e os processos se relacionam e enfatizam o posicionamento autoral e reforçam a argumentação:

Texto 1 – Exemplo 15	“(…) muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e não pagarem .”
----------------------	--

Texto 4 – Exemplo 16	“(…) uma boa parte dos adolescentes cometem crimes às vezes bárbaros e as vezes ‘ bestas ’.”
----------------------	---

Texto 4 – Exemplo 17	“(…) eles deveriam tomar vergonha na cara e ter mais atitudes com esses jovens irresponsáveis .”
----------------------	--

Como visto nos trechos anteriores, os adjetivos relacionam-se intrinsecamente com os sujeitos das orações e, em consequência, com os processos verbais realizados pelos sujeitos das orações. Assim, consideramos que tais itens lexicais expressam o julgamento dos autores.

Além disso, os processos verbais têm um valor semântico negativo, explicitando o posicionamento dos escritores e enfatizando a força argumentativa pretendida pelos mesmos.

Os processos não funcionam nos textos apenas como itens lexicais que reforçam a carga avaliativa de outros itens como os adjetivos. Em alguns momentos, tais processos por si só expressam a manifestação avaliativa do autor quando este faz uso, na maioria das vezes, de processos de natureza material.

No nível argumentativo, consideramos que os Processos Materiais auxiliam na argumentação já que o Julgamento se caracteriza como a avaliação do comportamento dos outros e os Processos Materiais apresentam em sua semanticidade o valor de ação no mundo.

Texto 2 – Exemplo 18	“(…) esses adolescentes sucegam um pouco com as besteiras.”
----------------------	--

Texto 2 – Exemplo 19	“E quando ficam grávidas cedo, isso não é certo.”
----------------------	--

Texto 3 – Exemplo 20	“(…) e por não serem punidos, continuam fazendo <u>besteiras</u> (…)”
----------------------	--

Texto 3 – Exemplo 21	“Tem outros que não querem nada com trabalho, engravidam meninas (…) Tem outros que usam drogas e querem bater nos pais. Ou então roubam coisas de dentro de casa para comprar mais drogas.”
----------------------	---

Texto 4 – Exemplo 22	“(…) os Estados Unidos pune todos aqueles que cometem crime (…)”
----------------------	--

Texto 4 – Exemplo 23	“(...) desses políticos ficarem brigando entre si e quererem roubar as pessoas (...) ter mais atitudes com esses jovens (...)”
----------------------	---

Em todos os trechos anteriores, é possível perceber como os processos materiais expressam um valor semântico negativo, com exceção do processo **ter mais atitudes**, ou seja, todos os processos carregam em sua significação não apenas a demonstração de uma ação mas também o valor que essas ações têm em relação à realidade observada e descrita pelos autores. Consequentemente, a carga semântica dos processos fortalece a intencionalidade persuasiva pretendida pelos autores.

7.1.4

Modalidade por meio dos Adjuntos

Na seção 7.1, vimos que todos os textos analisados apresentaram um grande número de ocorrências de polarização para relacionar uma proposição exposta pelos autores a outras proposições nas orações que se ligavam por meio da subordinação e da coordenação.

O uso dos modais de negação **não** e **nunca**, por exemplo, funcionava como o elo entre as orações para reforçar a natureza argumentativa das ideias apresentadas pelos escritores. O ato de negar uma proposição através desses adjuntos negativos enfatiza o caráter positivo das outras frases que não apresentavam itens lexicais positivos, isto é, a polarização tem a função de fortalecer tanto as proposições negativas quanto as positivas.

Além disso, a polarização, no âmbito da assunção da autoria (do posicionamento e da atribuição de juízos de valor) por parte dos alunos, reforçou o caráter persuasivo quanto ao que podemos considerar como

intencionalidade argumentativa. Afirmar ou negar apresentava uma tomada de posição veemente no que diz respeito ao papel do escritor como o sujeito discursivo que deseja alcançar e modificar o ponto de vista dos seus leitores idealizados. Em alguns casos, inclusive, os autores utilizaram modais intermediários para reforçar o posicionamento enfatizado pelas relações de polaridade apresentadas em orações que continham adjuntos modais de negação.

Contudo, uma das estratégias argumentativas utilizadas pelos autores foi a utilização de adjuntos modais. O uso de modais de probabilidade e habitualidade serviu como estratégia argumentativa para a preservação do posicionamento avaliativo dos autores sobre as condições de verdade das proposições. Esse tipo de estratégia funcionou, argumentativamente, como uma transferência de responsabilidade interpretativa para o(s) leitor(es), reforçando o papel que os receptores das proposições exercem na troca comunicativa no âmbito da metafunção interpessoal.

Vejamos alguns trechos selecionados dessas ocorrências:

Texto 1 – Exemplo 24	“(...) ele estaria novamente nas ruas e provavelmente cometendo os mesmos delitos.”
Texto 1 – Exemplo 25	“Assim quando ele sai, provavelmente não cometerá os mesmos crimes.”
Texto 2 – Exemplo 26	“(...) eu concordo completamente com essa lei (...)”

Texto 3 – Exemplo 27	“(…) eu concordo sim com a diminuição da maioria penal no Brasil.”
Texto 4 – Exemplo 28	“(…) uma boa parte dos adolescentes cometem crimes as vezes bárbaros e as vezes “bestas”.”
Texto 5 – Exemplo 29	“(…) esse país é ridicularizado por causa de políticos que roubam por causa das violências que acontecem diariamente .”
Texto 5 – Exemplo 30	“(…) a lei sempre condena as pessoas pobres e nunca as pessoas que têm dinheiro.”
Texto 5 – Exemplo 31	“(…) essa lei não adiantaria muito, mas eu queria que fosse aceita para ver se mudaria alguma coisa nesse país que nunca vai pra frente.”

Como podemos ver nos trechos selecionados do Texto 1, o autor utilizou em duas orações o adjunto modal **provavelmente**, conferindo às proposições das orações a característica de possibilidade – e não a certeza - de ocorrência que o processo **cometer** poderia indicar.

Já no Exemplo 26, o modal **completamente** funciona como adjunto fortalecedor da proposição apresentada pelo escritor. O modal reforçou, nesse caso, a característica positiva do que foi afirmado, ou seja, o modal aumentou a polaridade positiva apresentada pelo processo **concordar**. O mesmo ocorreu no Exemplo 27, quando o uso do modal de polaridade positiva **sim** fortalece o significado do mesmo processo (**concordar**).

Observamos no Exemplo 30 o uso dos adjuntos modais de usualidade (Halliday, 1994: 82) **sempre** e **nunca**, que na escala da modalização são primariamente antagônicos. Podemos considerar que o autor pretendia enfatizar tal antagonismo, utilizando em ambas as orações elementos representativos da polaridade.

Já no Exemplo 31 do mesmo texto, o autor considera importante a explicitação, por meio de outros modais, das relações antagônicas. No complexo oracional ele utiliza o modal **não** para enfatizar o caráter negativo de sua proposição (na primeira oração) e em seguida utiliza outro modal de negação (**nunca**) a fim de reforçar a oposição semântica que compõe todo o complexo oracional.

Nos Exemplos 28 e 29, encontramos uma situação importante para nossa análise. No Exemplo 28, o aluno utiliza a expressão modalizadora **às vezes** para conferir ao elemento lexical **crimes** e aos adjetivos **bestas** e **bárbaros** um caráter avaliativo de julgamento gradual. No caso em questão, o uso de **às vezes** permitiu que o autor se colocasse em uma posição em que seu julgamento era exposto, mas que também dava ao interlocutor a possibilidade de interpretação sobre seu próprio posicionamento avaliativo. Ao dizer “às vezes crimes bárbaros e às vezes crimes bestas”, o autor deixa a critério do leitor a consideração sobre o peso avaliativo que os adjetivos **bestas** e **bárbaros** conferiam ao substantivo **crimes**.

Já no Exemplo 29, o autor segue uma estratégia contrária ao utilizar o adjunto **diariamente**⁴³ para reforçar a ideia expressa ao longo de todo o

⁴³ O adjunto **diariamente** é considerado como modal por estar mais ligado ao Finito do que ao Resíduo da oração (ver Thompson, 2004: 60). Além disso, o adjunto expressa o sentido de usualidade, podendo ser substituído por **constantemente**, **frequentemente**, entre outros.

complexo oracional. Colocando o adjunto em uma posição final na frase, ele aumentou a força e a característica essencialmente negativas de toda a proposição já representada pelos itens lexicais **ridicularizado**, **roubão** e **violências**.

Apresentamos e discutimos, nas seções anteriores, como os itens lexicais funcionam como instrumentos linguísticos para alcançar o objetivo da argumentação e, em consequência, da intencionalidade do autor na adesão a seus posicionamentos e avaliações sobre os tópicos discutidos.

7.2

A Progressão Argumentativa

A seguir, nesta parte do trabalho, apresentaremos nossas observações sobre como os autores organizaram o percurso argumentativo ao longo de todo o texto e discutiremos como algumas características influenciaram na força argumentativa dos mesmos.

As características observadas demonstraram que a linearidade e a força argumentativa dos textos foram reforçadas ou enfraquecidas no que diz respeito ao conteúdo das proposições defendidas pelos escritores. Além disso, essas características serviram como critérios para estabelecermos o grau de força argumentativa nos textos.

O primeiro critério verificado foi a manutenção, no nível do conteúdo, das informações fornecidas pelos autores acerca do tópico. Levamos em consideração se, desde as proposições iniciais, o autor manteve o foco sobre o que foi defendido como tese inicial.

Em seguida, analisamos como o uso de complexos oracionais, que foram realizados por meio de relações coordenativas, fortaleceram ou enfraqueceram a interpretação dos possíveis leitores idealizados pelos alunos. Consideramos que as coordenações tinham como função servir ao propósito de ligar uma proposição a outra para manter um tipo de ligação argumentativa entre elas.

O terceiro aspecto foi a quebra da expectativa do leitor por meio de proposições que negavam proposições anteriores. Muitas dessas quebras

foram percebidas no nível lexicogramatical pelo uso de processos com Finitos no Subjuntivo.

E, finalmente, encontramos a fuga ao tema, que serviu como estratégia de exemplificação e confirmação da tese inicial pelos autores. Consideramos, aqui, se o desvio do tópico principal funcionou como base para o fortalecimento da argumentação apresentada nos textos.

Unimos a análise da linearidade textual ao que já foi discutido na apresentação das estratégias argumentativas, pois estas tiveram forte influência no percurso argumentativo dos textos. Assim, retomamos muitas observações feitas no início deste capítulo para reforçar e demonstrar como as escolhas de determinados itens lexicogramaticais influenciaram no percurso argumentativo e como serviram de instrumental analítico para as considerações levantadas neste capítulo de base essencialmente interpretativa.

7.2.1

Manutenção da Linearidade Argumentativa

Como dito antes, nesta seção apresentaremos e faremos considerações acerca do que classificamos como paralelismo textual, ou seja, se as proposições seguiram uma linearidade nas afirmações por parte dos escritores. Nossa intenção foi verificar se, desde as primeiras orações dos textos, os autores se mantiveram fieis às suas ideias e se não houve contradições nos significados de suas colocações. Em todos os textos, os alunos tentaram seguir a linearidade em suas asserções para manter a fidelidade às teses apresentadas em seus textos.

Decidimos, nesta parte do trabalho, apresentar os textos na íntegra e analisar o percurso argumentativo a fim de determinar se a presença de inadequações no nível do conteúdo semântico ou, em nossas considerações, desvios semânticos foram importantes na manutenção ou não da linearidade argumentativa ao longo das unidades textuais.

TEXTO 1

Parágrafo 1	Concordo, pois muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e não pagarem, pois com 18 anos ele estaria novamente nas ruas e provavelmente cometendo os mesmos delitos. Essa lei seria muito boa se entrasse em vigor pois desarticulária os maiores de idade que pede para o menor cometer um delito, pois praticamente não prejudicaria o menor
Parágrafo 2	Nos EUA tem casos especiais que até crianças vão parar na cadeia, por isso lá é um país com pouco índice de criminalidade, pois os menores de lá temem a justiça, tem medo de ir parar na cadeia, pois lá a Justiça é severa e não tem medo de colocar nenhum menor na cadeia. Assim quando ele sai, provavelmente não cometerá os mesmos crimes.
Parágrafo 3	A Justiça aqui no Brasil não deveria ter pena de colocar um menor na cadeia, pois ele próprio não tem pena dele!

No caso do texto 1, o aluno/autor foi quase, totalmente, bem sucedido, pois seu texto apresenta inadequações mínimas no que diz respeito a seguir, por meio das estratégias argumentativas descritas no capítulo anterior, sua linha de argumentação sobre o tópico discutido.

Trecho 1	“Concordo, pois muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e não pagarem, pois com 18 anos ele estaria novamente nas ruas e provavelmente cometendo os mesmos delitos.”
----------	--

A estratégia argumentativa do autor do texto 1 é a apresentação da relação antagônica entre um processo (**cometer** delitos) e outro (**pagar**

por seus crimes) por meio do modal **não** (E1)⁴⁴. Entretanto, o autor faz uso do modal de probabilidade **provavelmente** (E4) para não afirmar com veemência que o adolescente voltaria a cometer delitos. Dessa forma, o autor coloca a eficácia da lei em uma posição não muito certa entre os polos mais extremos do nível da modalidade, ou seja, a eficácia da lei pode ser interpretada favoravelmente ou não.

Consideramos esse posicionamento como um desvio leve na linearidade argumentativa porque, logo em seguida, no trecho 2, na sequência, o autor evidencia as possibilidades da aplicação da lei de diminuição da maioridade penal.

Trecho 2	“Essa lei seria muito boa se entrasse em vigor, pois desarticulária os maiores de idade que pede para o menor cometer um delito, pois praticamente não prejudicaria o menor.”
----------	---

A inadequação na argumentatividade se apresenta no trecho 2 se o considerarmos em relação ao trecho anterior. No primeiro trecho, o autor, ao utilizar o modal **provavelmente**, coloca a eficácia da lei em dúvida. Nesse trecho, contudo, ele afirma que a lei possibilitaria que crimes fossem cometidos por menores. Ao diferenciar ao longo do texto sua proposição, o autor coloca em risco a força de seu argumento. No nível da polaridade, o escritor passou do polo intermediário da modalização para o nível negativo ao afirmar por meio do adjunto **não** que a lei seria benéfica, ou seja, não prejudicaria os menores de idade.

⁴⁴ Classificamos as estratégias encontradas em E1, E2A, E2B, E3 e E4, respectivamente. Consideramos os diferentes usos de pronomes de primeira pessoa e outros itens lexicogramaticais como estratégias antagônicas. Por isso, a classificação em E2A e E2B.

Além disso, a inadequação também se apresenta quando o autor transfere a responsabilidade dos atos dos menores para os maiores de idade que os influenciam a cometer tais crimes como demonstrado no trecho 2, que apresenta o Sujeito recuperado **maiores de idade**. O prejuízo na linearidade ocorre no caso de uso de outros sujeitos, pois em partes anteriores do texto, o autor utiliza **menores infratores** como Sujeito do processo **cometer delitos** (E2B). Em um momento da argumentação, o aluno atribui a responsabilidade aos maiores de idade para, em seguida, transferir a responsabilidade para os menores. O autor, nesse caso, contradiz toda sua tese de que a lei evitaria a influência dos adultos sobre as ações dos adolescentes.

O processo **prejudicar** como Finito no Futuro do Subjuntivo também é mal utilizado, pois oferece à proposição um caráter implícito de que a lei aplicada não prejudica o menor. De fato, o tempo verbal mais adequado para o processo seria o Presente, dando a ideia de que a ausência da lei garante ao menor privilégios e possibilidades de impunidade. Assim, a última oração seria melhor formulada se fosse escrita na forma: “(...) pois praticamente não prejudica o menor.” O próximo trecho também apresenta inadequações consideradas mínimas no que diz respeito ao propósito argumentativo do autor. Vejamos:

Trecho 3	<p>“Nos EUA tem casos especiais que até crianças vão parar na cadeia, por isso lá é um país com pouco índice de criminalidade, pois os menores de lá temem a justiça, tem medo de ir parar na cadeia, pois lá a Justiça é severa e não tem medo de colocar nenhum menor na cadeia. Assim quando ele sai, provavelmente não cometerá os mesmos crimes.”</p>
----------	--

Nesse trecho, o autor utiliza o exemplo americano para mostrar que os menores sentenciados não cometem novos crimes, pois sofrem as punições que um adulto sofreria caso cometessem um mesmo crime. Essa possibilidade é reforçada pelo uso do modal **não** (E1) quando o aluno afirma em outras orações que a justiça americana não teme a reação pública ao condenar um menor: **não tem medo de colocar nenhum menor na cadeia**. No entanto, mais uma vez, o autor se coloca em uma posição evasiva sobre a eficácia da lei quando faz uso do modal **provavelmente** (E4).

Além disso, o uso da modalidade nos processos **prejudicar** (Trecho 2) por meio do Subjuntivo e **cometer** no Futuro (Trecho 3) tornou a linha argumentativa questionável. Isso porque o modo subjuntivo confere ao primeiro processo a característica da possibilidade enquanto que o futuro confere ao segundo um peso de certeza, ou seja, a polarização positiva de **cometer**, em detrimento da posição intermediária na escala da modalidade do processo **prejudicar**. Essas escolhas comprometem a intenção do autor de favorecer a lei de diminuição da maioridade penal.

A linearidade do Texto 1 apresenta alguns leves desvios, o que não compromete completamente a intenção argumentativa do texto, pois o posicionamento do autor em relação à lei se mantém ao longo da redação, salvo algumas falhas nos tempos verbais de alguns processos e na utilização do modal **provavelmente**.

Assim, a força e a linearidade argumentativas seguem uma coerência ao longo do texto, pois em todo momento fica evidente que o autor considera a lei de diminuição da maioridade penal um instrumento necessário no combate à criminalidade e que só não funciona porque a justiça brasileira é leniente com esses casos, possibilitando aos menores a liberdade de cometer crimes sem riscos de serem responsabilizados pelos mesmos.

Podemos concluir que o Texto 1, apesar de algumas inadequações na utilização de estratégias argumentativas, segue uma linearidade quase ideal para atingir o propósito persuasivo.

O Texto 4, diferentemente do Texto 1, apresenta mais visivelmente a falta de linearidade argumentativa devido à incoerência nas afirmações

expressas pelo autor já no início da dissertação e ao longo dos trechos argumentativos que deveriam sustentar a tese inicial do texto. Vejamos o texto na íntegra e o primeiro trecho analisado:

TEXTO 4

Parágrafo 1	Não concordo! Porque por a lei ser só para maiores de 18 anos uma boa parte dos adolescentes cometem crimes as vezes bárbaros e as vezes “bestas”.
Parágrafo 2	No Brasil a lei é ridicularizada pelos menores, por eles não serem punidos, eles fazem o que querem iniciando pelo roubo podendo ir até o crime de assassinato.
Parágrafo 3	Eu acho que a lei deveria ser mais rigorosa em respeito a esses menores ou que pelo menos eles sejam punidos de uma forma que ajude a melhorar a sua educação e o seu estado psicológico.
Parágrafo 4	Diferente do Brasil o Estados Unidos pune todos aqueles que cometem crime não só os maiores de 18 como os menores e lá as leis são bem mais rigorosas em relação a crimes.
Parágrafo 5	Em vez desses políticos ficarem brigando entre si e quererem roubar as pessoas eles deveriam tomar vergonha na cara e ter mas atitudes com esses jovens irresponsáveis.
Parágrafo 6	Deveriam criar uma lei que tire tudo o que eles tem de mais valor e ocupa-os com serviços que beneficie a cidade. E se com o tempo eles não melhorarem, aí a Justiça deverá tomar atitudes mais rigorosas como coloca-os na prisão separadamente de bandidos superiores a eles, dependendo do crime o tempo máximo para eles deverá ser até 5 anos presos e trabalhando para não ficarem piores.

O texto é iniciado pela oração “Não concordo!” que enfatiza o posicionamento adotado pelo autor e que também cria a expectativa no leitor de que todo o texto será desenvolvido em uma linha argumentativa contrária ao tópico proposto para a redação – a diminuição da maioria penal.

Trecho 1	Não concordo! Porque por a lei ser só para maiores de 18 anos uma boa parte dos adolescentes cometem crimes as vezes bárbaros e as vezes “bestas”.
----------	--

O autor dá prosseguimento ao complexo oracional com a oração que podemos classificar como a tese em que a argumentação se baseará. A tese se torna equivocada, pois o período cria ambiguidade na interpretação do leitor quando o aluno afirma que a lei, sendo para maiores de 18 anos, possibilita os atos criminosos.

Ao utilizar o Resíduo **para maiores de 18 anos**, o primeiro parágrafo do texto parece mostrar ao leitor que o aluno não tem um conhecimento do tema discutido. Ocorre, neste trecho, um mal-entendido, pois o autor se posiciona contra a diminuição da maioridade penal (**Não concordo!**) para, em seguida, apresentar, na oração seguinte, seu julgamento negativo em relação aos atos dos menores de idade quando classifica os atos como bárbaros e bestas.

A incoerência continua no trecho a seguir:

Trecho 2	“(...) a lei é ridicularizada pelos menores (...)”
----------	--

Podemos constatar a incoerência quando o texto prossegue na avaliação de que o Sujeito da oração (**a lei**) carrega um julgamento negativo representado pelo item lexical **ridicularizada**. Além disso, o significado da afirmação se torna equivocado porque leva à pressuposição de que o autor considera que a lei já existe na legislação brasileira.

Em seguida, no parágrafo 3 do texto, a oração **Eu acho que a lei deveria ser mais rigorosa em respeito a esses menores** demonstra novamente que não há uma sequência argumentativa coerente em relação ao que o aluno expôs como tese de seu texto. Mais uma vez ele apresenta um julgamento negativo em relação à lei de diminuição da

maioridade penal ao utilizar o Processo **dever** com um **Finito** no **Subjuntivo**. Percebemos que o uso desse finito deu ao processo um valor modal de necessidade, isto é, de que a lei se faz necessária para a mudança da realidade observada pelo autor. Contudo, ao retomarmos o parágrafo tese, podemos verificar que para o autor a lei não se faz necessária.

Logo em seguida, o aluno utiliza como exemplo a comparação para confirmar sua nova tese de necessidade da lei. Vejamos:

Trecho 3	“Diferente do Brasil o Estados Unidos pune todos aqueles que cometem crime não só os maiores de 18 como os menores e lá as leis são bem mais rigorosas em relação a crimes.”
----------	--

O escritor utiliza o Tema Marcado **Diferente do Brasil** para enfatizar o Sujeito **Estados Unidos** seguido do processo **punir** e apresenta uma atitude positiva de julgamento em relação ao caso de crimes cometidos por menores. Além disso, o julgamento positivo em relação às leis de maioridade penal nos Estados Unidos se torna mais evidente quando o Sujeito **as leis** é apresentado com algo positivo (**bem mais rigorosas**).

Podemos considerar todo o trecho como mais um exemplo de escolhas que dificultarão a interpretação dos possíveis leitores sobre o posicionamento do autor e, consequentemente, sua linha argumentativa sobre o tópico proposto para a redação.

Nos parágrafos seguintes, o autor, para confirmar seu equívoco na mudança de atitude em relação ao tópico, muda a sua estratégia argumentativa, optando pela mudança de Tema nas orações a seguir:

Trecho 4	“Em vez desse políticos ficarem brigando entre si e quererem roubar as pessoas eles deveriam tomar
----------	--

	vergonha na cara e ter mas atitudes com esses jovens irresponsáveis.”
--	---

Em todo o trecho 4, acima, observamos que a defesa da lei continua presente, mas de forma sutil. O autor não utiliza o item lexical **lei** como Sujeito das orações. Porém, o julgamento negativo permanece quando faz uso de itens com valor semântico negativo sobre os novos Sujeitos das orações: **políticos** e **eles**, também, como Sujeito que nos remete anaforicamente ao substantivo **políticos**.

E a última sequência textual que apresenta um desvio na linha argumentativa é representada pelo trecho 5, abaixo:

Trecho 5	“Deveriam criar uma lei que tire tudo o que eles tem de mais valor e ocupa-los com serviços que beneficie a cidade. E se com o tempo eles não melhorarem, aí a Justiça deverá tomar atitudes mais rigorosas como coloca-los na prisão (...)”
----------	--

A incoerência reaparece no trecho anterior, que não explicita quem ocupa o lugar de Sujeito da oração **Deveriam criar uma lei**. Analisando o texto em sua totalidade e, especialmente, o parágrafo anterior, é possível supor que **políticos** funcionaria como Sujeito recuperado. Entretanto, uma multiplicidade de interpretações é possível já que, anteriormente, o autor confere julgamento negativo ao Sujeito **políticos**.

E a confusão interpretativa se completa quando analisamos o trecho composto pelo Sujeito **a Justiça** seguido do processo com Finito Futuro **deverá tomar**, que expressa obrigação no campo da modalidade.

Assim, consideramos que o autor perdeu seu foco inicial, expresso em uma tese negativa em relação à eficácia da lei, a qual não foi desenvolvida argumentativamente, já que, ao longo do texto, o aluno

seguuiu uma linha de defesa em relação à lei, o que invalidou toda a progressão textual.

O Texto 5, assim como o Texto 4, apresenta problemas semelhantes na progressão argumentativa, no que diz respeito à manutenção da linearidade. Além disso, apresenta maiores falhas de ordem formal, como a estruturação do texto em um único período e a falta de respeito à ortografia e pontuação.

TEXTO 5

Parágrafo 1	Eu concordo porque assim pessoas de menor não faria mas as coisas que fazem roba mata se drogar imprudências não aconteceriam mas e não ia pra reformatório ia direto para a prisão assim melhoraria um pouco a vilocencia no Brasil pelo menos eu acho assim que com essa lei melhoraria muito mas como nada adianta nesse pais acho que não ia mudar muito porque em termos de lei o Brasil e ridicularizado porque dizem que a lei nesse pais so funciona para as pessoas que tem poucas condições de vida para pessoas ricas não e a mesma coisa sempre e assim a lei sempre condena as pessoas pobres e nunca as pessoas que tem dinheiro pra mim essa lei não adiantaria muito mas eu queria que fosse aceita para ver se mudaria alguma coisa nesse pais que nunca vai pra frente por isso que esse pais e ridicularizado por causa de políticos que roubão por causa das violências que acontecem diariamente. Porque acabaria com muitas coisas mas vamos ver no que vai dar essa lei.
--------------------	---

Assim como o Texto 1, o texto agora analisado toma como tese principal o apoio ao tema da proposta de redação. Entretanto já na primeira oração subordinada encontramos novamente a modalização presente no processo **fazer** que se encontra no subjuntivo. Vejamos:

Trecho 1	“Eu concordo porque assim pessoas de menor não faria mas as coisas que fazem (...)”
-----------------	--

O uso do Processo Material **fazer** no subjuntivo dá ao processo a característica modal da incerteza, ou seja, a base da argumentação fica comprometida. O ideal seria usar o processo no Futuro como podemos exemplificar abaixo:

“Eu concordo porque assim pessoas de menor não farão mais as coisas que fazem.”

Se a oração fosse escrita dessa forma, tanto a argumentação (no sentido retórico) quanto a subordinação (no sentido sintático) apresentariam força avaliativa com maior peso autorial bem como força argumentativa reforçada pela oposição entre as orações por meio da polarização (uso do modal **não**). Além disso, o Trecho 1 e o Trecho 2, a seguir, apresentam um conflito interpretativo no que diz respeito à avaliação. Vejamos:

Trecho 2	“(...) a lei sempre condena as pessoas pobres e nunca as pessoas que tem dinheiro.”
-----------------	---

No segundo trecho, o autor não mantém seu posicionamento inicial de defesa de sua tese, já que confere ao Sujeito **a lei** duas possibilidades de significado, utilizando os modais antagônicos **sempre** e **nunca** e conferindo atributos, também opostos, aos itens ligados ao processo **condenar** (**pessoas pobres e pessoas que tem dinheiro**).

O comprometimento da tese inicial fica mais evidente quando no Trecho 3, o autor faz uso de vários processos (**adiantar**, **querer** e **mudar**) no Subjuntivo, dando a eles a característica modalizada da incerteza. E no fim do período o autor faz uso do processo **ir** no Presente, dando o aspecto modal da certeza, contrariando toda sua tese e dando um peso significativo maior de certeza aos processos anteriores. Vejamos abaixo:

Trecho 3	“(...) essa lei não adiantaria muito, mas eu queria que fosse aceita para ver se mudaria alguma coisa nesse país que nunca vai pra frente.”
-----------------	---

Assim, a linearidade fica comprometida, pois uma possível interpretação do leitor seria de que o autor, nos trechos anteriores, concorda que a lei faria alguma diferença enquanto que depois ele compromete sua argumentação sobre a eficácia da lei devido a outros fatores, implícitos, como políticos inescrupulosos e a desordem apresentada na esfera política e social do Brasil.

Consideramos, em termos de progressão, que o Texto 5 apresenta algumas inadequações no campo dos significados assim como o Texto 4 já que o percurso argumentativo não se mantém fiel à tese inicial exposta pelos autores de ambos os textos.

7.2.2

Ambiguidade Temática

O segundo aspecto que a análise dos textos mostra no que diz respeito à progressão da argumentação é a ambiguidade no tema. Muitos alunos, como estratégia argumentativa, seguem outros caminhos argumentativos e criam ambiguidades temáticas, expondo experiências pessoais ou descrevendo e dissertando sobre outros fatos para que estes funcionem como exemplos que se aproximam da tese inicial defendida pelos escritores.

Nos textos a seguir, os aspectos avaliativos são muito presentes já que o uso de exemplos e digressões relaciona-se essencialmente às experiências vividas e/ou observadas pelos autores. Na maioria dos textos selecionados, encontramos como desvio temático principal o tema da gravidez na adolescência como um fator que, se não estimula a prática de atos ilícitos por menores, pelo menos é uma característica marcante relacionada ao tema de crimes na juventude.

Dois textos que fazem parte do *corpus* selecionado, os textos 2 e 3, exemplificam como a gravidez na adolescência serve como ponto norteador de toda a argumentação e da intenção persuasiva dos textos.

Além disso, encontramos um grande número de elementos avaliativos, reforçando nossa hipótese de que essa temática relaciona-se com o contexto sociocultural dos autores dos textos.

TEXTO 2

Parágrafo 1	Eu concordo. Porque na hora de fazer eles fazem, ninguém pensa no que vai acontecer depois. Por isso que concordo muito com essa lei. Uns rapazes e umas moças bonitas jovens com tanta coisa boa pela frente, tendo várias oportunidades de arrumar empregos para não precisar ficar assaltando os outros pela rua podendo ser independente, pois acho que essa lei está certíssima, porque o que ela vai ensinar pais seus filhos mais na frente e qual vai ser o orgulho que esses filhos darão aos seus pais.
Parágrafo 2	E quando as adolescentes ficam grávidas cedo, isso não é certo porque ainda fala que é bom na hora de fazer todo mundo faz e ainda fala que é bom portanto tem que ser presa pois se é bomna hora de fazer para aturar as consequência tem que agüenta por isso eu concordo completamente com essa lei para vermos se esses adolescentes sucegam em pouco com as besteiras.

No texto 2, encontramos no primeiro parágrafo vários trechos que apresentam itens lexicais e orações com carga de julgamento confirmando a tese principal de concordância sobre a diminuição da maioridade penal. Vejamos:

Trecho 1	“(...) ninguém pensa no que vai acontecer depois.”
----------	--

A oração do trecho anterior apresenta em sua totalidade uma carga de julgamento quando o autor utiliza o processo **pensar**, essencialmente mental, para enfatizar que as ações dos adolescentes são atitudes impensadas. Além disso, o autor utiliza o processo no Presente para enfatizar sua posição sobre a proposição e não dar margem para dúvidas sobre sua afirmação.

Trecho 2	“Uns rapazes e umas moças bonitas jovens com tanta coisa boa pela frente, tendo várias oportunidades de arrumar empregos para não precisar ficar assaltando os outros (...)”
----------	--

Nesse trecho, notamos o alto grau avaliativo sobre o comportamento dos adolescentes quando o autor faz o contraponto entre os processos **arrumar empregos** e **ficar assaltando**. Nessa oração, há uma relação causal entre o primeiro processo e o segundo.

Além disso, o Subsistema da Apreciação⁴⁵ se faz presente quando o aluno enfatiza características dos adolescentes por meio dos adjetivos **bonitas** e **jovens**. O caráter generalizante que o autor confere a todos os adolescentes reforçou a ideia de atitudes impensadas representado pelo processo **pensar** do trecho anterior.

Os substantivos **pais** e **filhos** em conjunto com os trechos acima citados funcionam como uma pista da linha argumentativa que será seguida pelo aluno. Tais trechos servem como ponto de partida para o segundo e último parágrafo, que fala sobre a gravidez na adolescência, que é o aspecto principal da base argumentativa seguida pelo autor do texto.

O próximo parágrafo é todo estruturado na temática da gravidez para servir de elemento argumentativo para a proposta de redação. Vejamos:

Trecho 3	“(...) quando as adolescentes ficam grávidas cedo, isso não é certo (...)”
----------	--

⁴⁵ Por não fazer parte do objetivo da pesquisa buscar com profundidade marcas de Afeto e Apreciação e por não termos tido a oportunidade de pesquisar características socioculturais dos alunos/autores das redações, decidimos que essa mudança em relação ao tema seria uma inadequação na argumentação. Assim, acreditamos que a estratégia “desvio do tema” poderia ser melhor explicada se aprofundássemos a análise das marcas de afeto e apreciação.

O trecho 3, apresenta a oração **quando as adolescentes ficam grávidas cedo** que serve como desvio do tema que se relacionará com a tese inicial do texto. Em seguida, o período apresenta a oração **isso não é certo** que carrega a avaliação de Julgamento representativo do posicionamento do autor e de toda linha argumentativa expressa no parágrafo 2.

O trecho anterior é seguido pela conjunção subordinativa explicativa **porque**, no trecho 4, a seguir, pois verificamos que o autor faz questão de explicar a razão de seu posicionamento em relação à tese secundária (gravidez na adolescência). As orações seguintes também contêm uma expressiva carga de Julgamento e, conseqüentemente, de afeto, representados pelo adjetivo **bom** e pelo Sujeito **adolescente**, que pode ser inferido no texto por meio do processo **fazer** que também serve como base para que os leitores possam inferir que a Meta do processo é a palavra **sexo**. Observemos:

Trecho 4	“(...) isso não é certo porque ainda fala que é bom na hora de fazer todo mundo faz e ainda fala que é bom portanto tem que ser presa pois se é bom na hora de fazer para aturar as conseqüência tem que agüenta (...)”
----------	---

O trecho anterior mostra que o desvio do tema foi marcante no comprometimento da argumentação, pois o aluno passa a relacionar a questão jurídica à temática da gravidez quando ele utiliza a oração **tem que ser presa** como conseqüência de uma suposta gravidez. Além disso, percebemos que a avaliação comportamental se desloca para o tópico da gravidez, pois o período **se é bom na hora de fazer para aturar as conseqüência tem que agüenta** expressa todo o julgamento íntimo do autor sobre gravidez na adolescência e não mais sobre crimes realmente relevantes para o judiciário.

O autor apresenta como fechamento do seu texto a retomada da concordância da lei por meio da oração **eu concordo**, no trecho 5, a seguir:

Trecho 5	“eu concordo completamente com essa lei para vermos se esses adolescentes sucegam em pouco com as besteiras.”
----------	---

A argumentação já se encontra tão comprometida que o substantivo **besteiras** se torna ambíguo. O leitor não tem clareza sobre a que o autor se refere: se aos crimes propriamente ditos ou à gravidez na adolescência.

Consideramos que o desvio temática foi extremamente prejudicial para a defesa da tese inicial do autor, já que os períodos seguintes apresentam várias ambiguidades que prejudicam o processo inferencial do(s) leitor(es).

O Texto 3 também segue o mesmo desvio temático, enveredando para o tópico da gravidez na adolescência. Entretanto, podemos observar que o texto segue uma linha argumentativa mais moderada, não perdendo o foco da tese inicial.

TEXTO 3

Parágrafo 1	Sim, eu concordo com isso sim. Porque tem muitos garotos por aí com 16, 17 anos fazendo um monte de besteiras e não são punidos e por não serem punidos, continuam fazendo besteiras, e até coisas piores.
Parágrafo 2	Toda hora agente vê no jornal “menores matam tantos, menores roubam banco”. Tem outros que até com drogas estão mechendo, sabem todas que tá na moda, e as que viram futuramente.
Parágrafo 3	Em festas você tem uma porção de exemplos: menores consumindo bebida alcólica, usando drogas o tempo todo e outras coisas mais que rolam nessas festas.
Parágrafo 4	Tem outros que não querem nada com trabalho, engravidam meninas por aí, e quando nasce os bebes não tem o que da de comer pra pobre criança. Eu acho isso um

	absurdo, se sabe que não quer trabalhar pra que fazer um filho? Sabendo que não vai ter o que da pra criança.
Parágrafo 5	E também tem outros que usam drogas ficam louco por causa do efeito das drogas e querem bater nos pais. Ou então roubam coisas de dentro de casa pra comprar mais drogas.
Parágrafo 6	Por isso eu concordo sim com a diminuição da maioria penal no Brasil.

O Texto 3, como dito anteriormente, também se posiciona a favor da temática norteadora da redação. Contudo, diferentemente do Texto 2, o autor utiliza o desvio do tema e outras abordagens argumentativas para sustentar sua proposição inicial **eu concordo com isso sim**.

Nos parágrafos 2 e 3, o autor faz uso do tema do abuso de drogas para enfatizar a sua concordância com a lei. Todos os processos nesses parágrafos expressam o julgamento contrário em relação ao comportamento da juventude. Vejamos:

Trecho 1	“Toda a hora agente vê no jornal “menores matam tantos, menores roubam banco”. Tem outros que até com drogas estão mechendo (...)”
----------	--

Nesse trecho, os processos **matar**, **roubar** e **mexer com drogas** funcionam como elementos introdutórios para as argumentações que virão em seguida. Esses processos servem como elementos “fixadores” do julgamento do aluno no processo interpretativo dos leitores.

No parágrafo seguinte, ele aprofunda o tema do abuso de drogas para reforçar o caráter comportamental negativo dos jovens.

Trecho 2	“(...) menores consumindo bebida alcólica, usando drogas o tempo todo e outras coisas mais que rolam nessas festas.”
----------	--

Mais uma vez, a escolha dos itens lexicais serve para estabelecer o julgamento do autor. Além de retomar novamente a expressão **usar drogas**, o autor inclui em sua exposição a expressão **consumir bebida alcólica**. E, como uma estratégia de troca entre os interlocutores, o escritor faz um bom uso da expressão **outras coisas mais que rolam nessas festas**. Esta oração exemplifica bastante o aspecto interpessoal, pois o grupo nominal **outras coisas mais** inclui o leitor no contexto descrito pelo aluno e abre a possibilidade de inferências sobre o que seriam essa “coisas mais que podem rolar nas festas” e ajuda no processo persuasivo do texto.

Seguindo o propósito da exposição da realidade, o escritor inicia o quarto parágrafo com o trecho:

Trecho 3	“Tem outros que na querem nada com trabalho (...)”
----------	--

Esse trecho funciona tanto como um elo de ligação entre as sequências argumentativas quanto como o período que vai direcionar o autor a uma nova linha argumentativa. Ele se liga ao seguinte para então dar prosseguimento ao novo tópico da redação, que é a gravidez na adolescência. Vejamos:

Trecho 4	“(...) engravidam meninas por aí, e quando nasce os bebes não tem o que da de comer pra pobre criança. Eu acho isso um absurdo, se sabe que não quer trabalhar pra que fazer um filho?”
----------	---

Mais uma vez, o julgamento se faz presente no novo tema abordado quando o autor coloca seu posicionamento explícito por meio da oração **Eu acho isso um absurdo**. Além disso, o trecho seguinte **se sabe que não quer trabalhar pra que fazer um filho**, na interrogativa, novamente funciona como elemento formal de troca entre os interlocutores. A

interrogação influencia a interpretação do leitor e o convida a aderir aos argumentos expostos pelo aluno.

A única inadequação que observamos no texto quanto ao desvio do tema é o parágrafo 5, que retoma as discussões sobre uso de drogas abordados nos parágrafos 2 e 3.

Trecho 5	“E também tem outros que usam drogas ficam louco por causa do efeito das drogas e querem bater nos pais. Ou então roubam coisas de dentro de casa pra comprar mais drogas.”
----------	---

Consideramos, portanto, que a ambiguidade temática atrelada à quebra das sequências argumentativas prejudicou, mas não comprometeu, o texto como um todo. Na verdade, o melhor seria a inserção do parágrafo no trecho em que segue os parágrafos referentes ao tópico de uso de drogas na juventude. O mais pertinente seria que o parágrafo 5 viesse logo em seguida ao parágrafo 3. Assim, a estrutura do texto seria a seguinte:

<p>“Em festas você tem uma porção de exemplos: menores consumindo bebida alcólica, usando drogas o tempo todo e outras coisas mais que rolam nessas festas.</p> <p>E também tem outros que usam drogas ficam louco por causa do efeito das drogas e querem bater nos pais. Ou então roubam coisas de dentro de casa pra comprar mais drogas.”</p>

Assim, o texto 3 não está comprometido no nível argumentativo no que diz respeito ao desvio temático, pois todos os desvios ao tema serviram como elemento exemplificador e fortalecedor da tese do aluno/escritor. Além disso, as sequências argumentativas seguem uma coerência interna própria, ou seja, as orações e os processos que iniciam

os parágrafos funcionam como elementos coesivos ao longo do texto, não deixando que o autor se perca em suas explicações (**Por isso concordo (...) com a diminuição da maioria penal no Brasil**) e não confundindo o leitor em seu processo interpretativo.

Concluindo, o percurso da análise dos textos-*corpus* se deu em duas etapas. No primeiro momento, fizemos um levantamento das estratégias de argumentação mais presentes nos textos analisados. Encontramos em todos os textos um grande número de oposições nas proposições expressadas pela polarização das orações. Essas oposições se realizam, principalmente, por meio dos modais **não** e **nunca**, que se relacionam, por meio de coordenação, às proposições de caráter positivo.

A segunda estratégia mais encontrada é o posicionamento do autor por meio do pronome pessoal de primeira pessoa. Para reforçar sua autoria, muitas vezes, os autores utilizam o pronome **eu**, que enfatiza seu posicionamento acerca do que afirmam. O pronome, em alguns exemplos, estão explícitos na oração. Entretanto, também há situações em que estão elípticos dada a possibilidade de serem recuperados pelos verbos nas desinências número-pessoais na língua portuguesa.

Contudo, a força autoral (ou posicionamento) se torna menos enfática quando observamos que, na contramão da assunção de autoria, os alunos fazem uso de sujeitos de outras categorias pessoais para proteger seus posicionamentos sobre afirmações realizadas nos textos.

A terceira estratégia encontrada foi a utilização nos textos de itens lexicais específicos como adjetivos e processos verbais para manifestar o julgamento dos autores acerca das proposições apresentadas por eles nos textos. E, finalmente, foi considerada a utilização de modais de possibilidade e usualidade como estratégia argumentativa a fim de proteger o autor em relação ao conteúdo da proposição apresentada nas orações.

Na segunda etapa, analisamos como a linearidade textual influenciou a força argumentativa dos textos. Observamos a progressão e os meios argumentativos utilizados ao longo do texto para chegarmos às considerações sobre como o emprego de estratégias retóricas fortaleceram ou enfraqueceram a argumentatividade nos textos.

Os processos de organização das sequências argumentativas observadas nos textos foram: a) manutenção ou quebra das afirmações dos autores ao longo do texto a fim de manter seus posicionamentos, ou seja, analisamos se as orações seguiam uma coerência desde o início ao fim do texto e; b) observamos como a fuga ao tema influenciava a força argumentativa dos textos.

Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado partiu do pressuposto de que as redações do tipo dissertativo-argumentativo, que compõem o nosso *corpus*, apresentam argumentatividade, independentemente de falhas de ordem ortográfica e gramatical. Por isso, nossa intenção foi observar como a argumentação é realizada nesses textos, produzidos por alunos do Ensino Médio do grupo investigado. Ao fazer uso de estratégias metodológicas de base qualitativa, verificamos que esses textos, redações escolares, são permeados por tentativas dos jovens estudantes em atingir o objetivo primário da argumentação: a aceitação de ideias por parte dos interlocutores, nesse caso, o professor como leitor idealizado pelos autores.

Como base teórica de nosso trabalho, fizemos uso dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional em conjunto com a Teoria da Avaliatividade, e com algumas proposições de teóricos da argumentação, tendo por objetivo averiguar como os elementos modalizadores e avaliativos influenciam a força argumentativa das redações dos alunos do Ensino Médio. Seguindo o nosso objetivo, também, examinamos como as sequências com valor de julgamento marcavam o posicionamento do enunciador e auxiliavam na linearidade argumentativa.

O percurso metodológico se deu em duas etapas, sendo a primeira um levantamento dos elementos formais que continham valores de julgamento e aspectos modalizadores e, a segunda, uma análise interpretativa de como esses elementos funcionavam para influenciar a coerência argumentativa ao longo do texto como um todo.

Foram encontradas as seguintes estratégias argumentativas no que diz respeito aos elementos modalizadores: a) uso de oposições nas proposições; b) uso de pronomes de primeira pessoa, explícitos ou elípticos, como marcação de posicionamento; c) uso, em oposição à estratégia anterior, de outros pronomes como forma de não assunção autoral; d) uso de adjetivos e processos verbais com valor de julgamento e; e) utilização dos adjuntos modais de possibilidade e usualidade como estratégia de proteção autoral em relação ao conteúdo das proposições apresentadas nas orações. Em seguida, fizemos a análise por meio da progressão da argumentação ao longo do texto. Essa análise evidenciou: a) manutenção da linearidade no que diz respeito às afirmações dos autores e; b) ambiguidade temática como fator de influência na progressão argumentativa da tese inicial.

Os processos (especialmente o materiais) e os adjuntos modais têm forte influência na argumentação devido à sua natureza modalizadora. Assim, consideramos que a modalização não serve apenas como instrumento de posicionamento, explícito ou implícito, do autor nos textos, mas também como instrumento que guia os interlocutores nas proposições expressas e que auxilia no fortalecimento das teses.

Questões de espaço formal e limitações externas, tais como a dificuldade de aplicar questionários socioeducacionais nas turmas investigadas, impediram o aprofundamento no que diz respeito à discussão de aspectos socioculturais dos alunos/autores das redações selecionadas para análise. Entretanto, acredito que as análises apresentadas podem ser consideradas como instrumentos úteis no auxílio e no fomento da atividade reflexiva e transformadora, para que outros pesquisadores ampliem os estudos da linguagem produzida em contextos escolares, especialmente nas áreas da argumentação e da funcionalidade da/na linguagem.

Além disso, o trabalho possibilitou que criássemos um *corpus* de redações de estudantes oriundos de uma área geográfica distinta da capital fluminense, criando, assim, um novo *corpus*, e possibilitando outros trabalhos no que diz respeito às questões que envolvem comunicação e linguagem.

Outra contribuição do trabalho para os interessados na área de estudos da linguagem e outras áreas humanas foi a utilização de um aparato teórico inovador. A Lingüística Sistêmico-Funcional e a Teoria da Avaliatividade forneceram subsídios teóricos para chegarmos às considerações aqui apresentadas, provando ser produtivas na análise de base funcional textos de aprendizes e outros tipos de textos. Esperamos que este trabalho possa, também, servir como instrumento que possibilite o exercício reflexivo para professores de línguas, especialmente aqueles que trabalham com produção textual em escolas. Desejamos que o exercício reflexivo seja o de repensar as práticas pedagógicas no que diz respeito ao tratamento dado às produções escritas dos alunos e à análise, à avaliação e à resposta aos aspectos comunicativos expressos pelos discentes em suas redações. Além disso, os resultados da pesquisa podem indicar que há uma necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica atual no que diz respeito à revisão e/ou ao aprimoramento de técnicas de avaliação dos textos escolares produzidos pelos discentes, especialmente nas aulas em que a produção textual é fator principal na troca de experiências entre alunos e professores, uma vez que, embora os textos dos alunos não sigam modelos já estabelecidos, os jovens escritores conseguem, por vias alternativas, externar suas opiniões.

E, finalmente, pudemos mostrar, a partir dos textos aqui analisados, que todos os indivíduos são capazes de realizar, nos textos, estratégias argumentativas na defesa de suas teses.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ANSCOMBRE, J. C & DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelas: Mardaga, 1983.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, E. Gramática funcional: natureza, funções e tarefas. In: Neves, M.H.M. (org.). **Descrição do Português II**. Ano V, v. 1, UNESP, p. 12 – 13, 1991.

BERRY, M. **Introduction to Systemic Linguistics**: Structures and Systems. Londres: Batsford, 1977.

CHRISTIE, F. & MARTIN, J. R. Introduction. In: Christie, F. & Martin, J. R. (orgs.). **Genres and Institutions**: Social Processes in the Workplace and School. London: Cassell, 1997.

CITELLI, A. **Linguagem e Persuasão**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

DEWEY, J. **Logic**: The Theory of Inquiry. New York: Henry Holt and Company, 1938.

DILLINGER, M. Forma e função na linguística. **D.E.L.T.A**, v. 7, 1, p. 395-407, 1991.

DUTRA, V.L.R. **Relações conjuntivas causais no texto argumentativo**. Tese (Doutorado). UERJ: Rio de Janeiro, 2007.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ª ed. Londres: Continuum, 2004.

FERNANDES, M.S.B de B. **A modalidade em português**: uma abordagem sistêmico-funcional das orações principais. Tese (Doutorado) – UERJ, 2008.

FIORIN, J.L. **Linguagem e ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIRTH, J.R. **Papers in Linguistics**. Londres: Oxford University Press, 1957.

GOOSENS, F. Modality and modals: a problem for functional grammar. In: Bolkestein, A.M.; Groot, C.; Mackenzie, J. L. (orgs). **Predicates and terms in functional grammar**. Dordrecht: Foris, 1985.

GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise do discurso. In: Guimarães, E. (org). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. London: Arnold, 1994.

_____, M.A.K & HASAN, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HUNSTON, S. & THOMPSON, G. An Introduction. In: Hunston, S. & Thompson, G. (orgs.) **Evaluation in Text**: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520 – 526, 1979.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J.R. Analysing genre: functional parameters. In: Christie, F. & Martin, J.R. (orgs.) **Genre and Institutions**: Social Processes in the workplace and school. New York: Continuum, 1997.

MARTIN, J.R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: Hunston, S. & Thompson, G. (orgs.) **Evaluation in Text**: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____, & WHITE, P. Introduction. In: Martin, J. & White, P. **The Language of evaluation**: Appraisal in English. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

NASCIMENTO, M. do. Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua. **D.E.L.T.A.**, v. 6, n. 1, p. 83-98, 1990.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, M. H. de M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração** v. 1. n 3. São Paulo, p.1- 5, 1996.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Tese (Doutorado). PUC-Rio, Departamento de Letras, 2009. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqttese=0510569_09_Indice.html. Acesso em: 08 de julho de 2012

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PALMER, F. R. **Mood and modality**. New York: Cambridge University Press, 1986.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTANA, L. V. **Recursos lingüísticos interpessoais na argumentação**: análise de artigos de opinião em uma perspectiva sistêmico-funcional. Dissertação (Mestrado). PUC-Rio. Departamento de Letras, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

STUBBS, M. A matter of prolonged fieldwork: towards a modal grammar of English. **Applied Linguistics**, v. 7, p. 1-25, 1986,

_____, M. **Text and Corpus Analysis**: Computer-Assisted Studies of Language and Culture. Oxford: Blackwell, 1996.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2ª ed. Londres: Hodder Education, 2004.

WHITE, P.R.R. **Overview**. Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal>>. Acesso em: 26 de junho de 2012.

10

Anexos

TEXTO 1

“Você concorda com a diminuição da maioridade penal no Brasil?”

Concordo, pois muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e não pagarem, pois com 18 anos ele estaria novamente nas ruas e provavelmente cometendo os mesmos delitos. Essa lei seria muito boa se entrasse em vigor pois desarticulária os maiores de idade que pede para o menor cometer um delito, pois praticamente não prejudicaria o menor.

Nos EUA tem casos especiais que até crianças vão parar na cadeia, por isso lá é um país com pouco índice de criminalidade, pois os menores de lá temem a justiça, tem medo de ir parar na cadeia, pois lá a Justiça é severa e não tem medo de colocar nenhum menor na cadeia. Assim quando ele sai, provavelmente não cometerá os mesmos crimes.

A Justiça aqui no Brasil não deveria ter pena de colocar um menor na cadeia, pois ele próprio não tem pena dele!

TEXTO 2

“Você concorda com a diminuição da maioridade penal no Brasil?”

Eu concordo. Porque na hora de fazer eles fazem, ninguém pensa no que vai acontecer depois. Por isso que concordo muito com essa lei. Uns rapazes e umas moças bonitas jovens com tanta coisa boa pela frente, tendo várias oportunidades de arrumar empregos para não precisar ficar assaltando os outros pela rua podendo ser independente, pois acho que essa lei está certíssima, porque o que ela vai ensinar pais seus filhos mais na frente e qual vai ser o orgulho que esses filhos darão aos seus pais.

E quando as adolescentes ficam grávidas cedo, isso não é certo porque ainda fala que é bom na hora de fazer todo mundo faz e ainda fala que é bom portanto tem que ser presa pois se é bom na hora de fazer para aturar as consequência tem que agüenta por isso eu concordo completamente com essa lei para vermos se esses adolescentes sucegam em pouco com as besteiras.

TEXTO 3

“Você concorda com a diminuição da maioridade penal no Brasil?”

Sim, eu concordo com isso sim. Porque tem muitos garotos por aí com 16, 17 anos fazendo um monte de besteiras e não são punidos e por não serem punidos, continuam fazendo besteiras, e até coisas piores.

Toda hora agente vê no jornal “menores matam tantos, menores roubam banco”. Tem outros que até com drogas estão mechendo, sabem todas que tá na moda, e as que viram futuramente.

Em festas você tem uma porção de exemplos: menores consumindo bebida alcólica, usando drogas o tempo todo e outras coisas mais que rolam nessas festas.

Tem outros que não querem nada com trabalho, engravidam meninas por aí, e quando nasce os bebês não tem o que dá de comer pra pobre criança. Eu acho isso um absurdo, se sabe que não quer trabalhar pra que fazer um filho? Sabendo que não vai ter o que dá pra criança.

E também tem outros que usam drogas ficam louco por causa do efeito das drogas e querem bater nos pais. Ou então roubam coisas de dentro de casa pra comprar mais drogas.

Por isso eu concordo sim com a diminuição da maioridade penal no Brasil.

TEXTO 4

“Você concorda com a diminuição da maioridade penal no Brasil?”

Não concordo! Porque por a lei ser só para maiores de 18 anos uma boa parte dos adolescentes cometem crimes as vezes bárbaros e as vezes “bestas”.

No Brasil a lei é ridicularizada pelos menores, por eles não serem punidos, eles fazem o que querem iniciando pelo roubo podendo ir até o crime de assassinato.

Eu acho que a lei deveria ser mais rigorosa em respeito a esses menores ou que pelo menos eles sejam punidos de uma forma que ajude a melhorar a sua educação e o seu estado psicológico.

Diferente do Brasil o Estados Unidos pune todos aqueles que cometem crime não só os maiores de 18 como os menores e lá as leis são bem mais rigorosas em relação a crimes.

Em vez desses políticos ficarem brigando entre si e quererem roubar as pessoas eles deveriam tomar vergonha na cara e ter mas atitudes com esses jovens irresponsáveis.

Deveriam criar uma lei que tire tudo o que eles tem de mais valor e ocupa-los com serviços que beneficie a cidade. E se com o tempo eles não melhorarem, aí a Justiça deverá tomar atitudes mais rigorosas como coloca-los na prisão separadamente de bandidos superiores a eles, dependendo do crime o tempo máximo para eles deverá ser até 5 anos presos e trabalhando para não ficarem piores.

TEXTO 5

“Você concorda com a diminuição da maioria penal no Brasil?”

Eu concordo porque assim pessoas de menor não fariam as coisas que fazem robar e matar se drogas e imprudências não aconteceriam mas e não ia pra reformatório ia direto para a prisão assim melhoraria um pouco a violência no Brasil pelo menos eu acho assim que com essa lei melhoraria muito mas como nada adianta nesse país acho que não ia mudar muito porque em termos de lei o Brasil é ridicularizado porque dizem que a lei nesse país só funciona para as pessoas que têm poucas condições de vida para pessoas ricas não é a mesma coisa sempre e assim a lei sempre condena as pessoas pobres e nunca as pessoas que têm dinheiro pra mim essa lei não adiantaria muito mas eu queria que fosse aceita para ver se mudaria alguma coisa nesse país que nunca vai pra frente por isso que esse país é ridicularizado por causa de políticos que roubam por causa das violências que acontecem diariamente. Porque acabaria com muitas coisas mas vamos ver no que vai dar essa lei.