

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Maria Piedade Teodoro da Silva

**Proposta de um Modelo Teórico para o Ensino de Texto Dissertativo-
Argumentativo para Alunos do Ensino Médio – Um Enfoque da Linguística
Sistêmico-Funcional.**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2017

Maria Piedade Teodoro da Silva

**Proposta de um Modelo Teórico para o Ensino de Texto Dissertativo-
Argumentativo para Alunos do Ensino Médio – Um Enfoque da Linguística
Sistêmico-Funcional.**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientação: Professora Doutora Sumiko Nishitani Ikeda.

São Paulo

2017

Maria Piedade Teodoro da Silva

**Proposta de um Modelo Teórico para o Ensino de Texto Dissertativo-
Argumentativo para Alunos do Ensino Médio – Um Enfoque da Linguística
Sistêmico-Funcional.**

**Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda – Orientadora

Profa. Dra. Cláudia Moreira dos Santos

Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma

Prof. Dr. Marcelo Sapparas

Profa. Dra. Sônia Regina Longhi Ninomiya

São Paulo, 14 de novembro de 2017

*Ao meu marido Rene Marques da Silva,
pelo apoio incondicional*

AGRADECIMENTOS

À entidade Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha função fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Por intermédio dessa fundação, que contribui para o desenvolvimento da pesquisa brasileira, foi possível a concretização de meus estudos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda pelo convívio saudável e produtivo por rápidos e deleitosos sete anos de PUC-SP.

Aos participantes da banca não somente pela presença, mas também pela contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu marido, Renê, pelo amor e cumplicidade, afagos e incentivos mesmo em pleno silêncio.

Aos meus filhos Renata e Júnior, à minha neta, Camila Paz, e ao meu genro, Camilo, por me apoiarem e por compreenderem, muitas vezes, minha ausência e cansaço e ainda por me darem oportunidade de lhes servir de referência.

À minha querida mãe, Erondina, no auge de seus quase 90 anos de idade, e ao meu pai, Teodomiro Teodoro da Silva (*in memorian*) que sempre glorificaram os estudos, defendendo-os como porta de oportunidades.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs (Raimunda, Sônia, Cláudia, Altair, José Augusto, João Paulo, Edmilson, Geraldo e José Itamar, ambos *in memorian*), aos meus sobrinhos e sobrinhas e aos meus verdadeiros amigos, professor Narita, Edina e Emanuel, que torceram por mim e me incluíram nas suas orações, pedindo a Deus que estivesse ao meu lado para que eu conseguisse atingir esse feito.

Aos meus alunos dos ensinos básico e superior pelo prestígio e aplausos pelos meus estudos.

Meu reconhecimento à secretária do LAEL, Maria Lúcia dos Reis, que, durante toda essa caminhada, me auxiliou e me ajudou incansavelmente, além das colegas e dos colegas com os quais convivi e compartilham comigo seu saber, sua solidariedade. Com eles, tive a oportunidade de me divertir, conviver e crescer.

*Não diga que a vitória está perdida, se é de batalhas que
se vive a vida. (RAUL SEIXAS, 2003)*

RESUMO

O objetivo desta tese é o delineamento de um diagnóstico baseado no exame da unidade de estrutura e de textura de textos dissertativo-argumentativos (TDAs) redigidos por alunos do Ensino Médio e vestibulandos para, à luz da literatura recente sobre a produção desse tipo de texto, mapear as zonas de desencontro entre as sugestões dessa literatura sobre o TDA e a efetiva realização desse tipo de texto pelo candidato. O diagnóstico deve permitir a elaboração de um enquadre que forneça aos professores recursos capazes de guiar os estudantes a escrever textos que satisfaçam as expectativas da audiência acadêmica tanto em termos de estrutura quanto de requisitos linguísticos. A dificuldade que a produção escrita representa para a maioria dos estudantes, em todos os níveis de ensino, está presente no discurso dos professores das mais diversas áreas. Quanto aos alunos do Ensino Médio bem como da universidade, essa dificuldade recai, especialmente, sobre a redação do TDA – o tipo de texto mais solicitado a esses alunos, mas em que eles, segundo pesquisas, encontram dificuldade em arguir, discutir, avaliar com competência e persuasão. Para a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, a redação está ligada ao desempenho em linguagens. Com o apoio básico da Linguística Sistêmico-Funcional - um modelo multiperspectivo, designado a dar aos analistas lentes complementares para a interpretação da língua em uso. – esta tese examina aspectos interpessoais referentes à estrutura de gênero – com seus estágios e finalidades, bem como à textura dos TDA, focalizando as escolhas léxicogramaticais do texto (coesão, coerência, modalidade e avaliatividade). A pesquisa deve responder às seguintes perguntas: (a) Quais são os recursos interpessoais que afetam o sucesso da produção de um TDA? (b) Que papel tem a unidade de estrutura de gênero nessa questão? e a unidade de textura? O diagnóstico deve permitir a elaboração de um enquadre que forneça aos professores recursos capazes de guiar os estudantes a escrever textos que satisfaçam as expectativas da audiência acadêmica tanto em termos de estrutura quanto de requisitos linguísticos.

Palavras-chave: Dissertação-Argumentativa. Persuasão. Fatores estruturais. Escolhas léxicogramaticais. Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is the delineation of a diagnosis based on the examination of the unit of structure and texture of the argumentative-dissertative essay (ADTs), written by High School students and the ones in preparatory course. In light of the recent literature on the production of this type of text, mapping the areas of mismatch between the suggestions of this literature on the ADT and the effective accomplishment of this type of text by the candidate. The diagnosis should allow the development of a framework that provides teachers with resources that can guide students to write texts that meet the expectations of the academic audience in terms of both structure and language requirements. The difficulty that writing production represents for most students, at all levels of education, is present in the discourse of teachers from the most divergent areas. As for the high school students, as well as the university ones, this difficulty relies on the writing of ADT - the type of text requested for the students, but in which they, according to research, find it difficult to argue, discuss and persuade. For the executive secretary of MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, the writing relates to the language performance. With the basic support of Systemic Functional Linguistics - a multiperspective model, designed to give analysts complementary lenses for the interpretation of the language in use. This thesis examines interpersonal aspects related to gender structure - with its stages and purposes, as well as the texture of the ADT, focusing on the lexicalgrammatical choices of the text (cohesion, coherence, modality and evaluation). The research should answer the following questions: (a) What are the interpersonal resources that affect the success of producing an ADT? (b) What role does the gender structure unit play in this issue? and the texture unit? The diagnosis should allow the development of a framework that provides teachers with resources that can guide students to write texts that meet the expectations of the academic audience in terms of both structure and language requirements.

Keywords: Argumentative-essay. Persuasion. Structural factors. Lexical-grammatical choices. Systemic Functional Linguistics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores que causaram a anulação da redação.....	16
Quadro 2 – Tipos de processos na LSF.....	33
Quadro 3 – Modalidade.....	34
Quadro 4 – Metafunção Interpessoal	34
Quadro 5 – As funções interpessoais.....	35
Quadro 6 – Exemplos de Avaliação.....	36
Quadro 7 – Recursos de Avaliatividade (APPRAISAL).....	37
Quadro 8 – A metáfora Interpessoal.....	40
Quadro 9 – N-Rema.....	42
Quadro 10 – O que é uma dissertação-argumentativa.....	50
Quadro 11 – Estrutura Problema-Solução.....	52
Quadro 12 – Esquema Problema-Solução.....	52
Quadro 13 – Unidade de textura.....	58
Quadro 14 – Tipos de coesão.....	61
Quadro 15 – As teorias e categorias de análise.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP.....	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ACLISF.....	Análise Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional
CNPq.....	Conselho Nacional de Pesquisa
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
LP.....	Limites de Parágrafo
LSF.....	Linguística Sistêmica-Funcional
MEC.....	Ministério da Educação e Cultura
OAB.....	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDA.....	Texto Dissertativo-Argumentativo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 Mapeamento das Ideias	24
1.2 Linguística Sistêmico-Funcional	30
1.2.1 Metafunção Ideacional: Transitividade	32
1.2.2 Metafunção interpessoal: Modalidade - Avaliatividade - Nominalização.....	33
1.2.2.1 Modalidade	33
1.2.2.2 Avaliatividade	35
1.2.2.3 Nominalização.....	37
1.2.3 Metafunção textual: Estrutura temática.....	40
1.2.4 Relação entre língua e contexto	42
1.3 Unidade textual.....	43
1.3.1 Unidade de Estrutura: O gênero	45
1.3.1.1 Dissertar e argumentar	48
1.3.1.2 Argumentação e persuasão	53
1.3.1.2.1 Intersubjetividade	55
1.3.1.2.2 Sub-funções do argumento	56
1.4 Unidade de textura: Coerência e coesão	57
1.4.1 Modos textuais	64
1.4.2 Paragrafação: um dos recursos da modalidade escrita	66
2 METODOLOGIA	69
2.1 Contextualização da pesquisa	69
2.2 Dados.....	70
2.3 Procedimentos analíticos	70
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
3.1 Análise da unidade de estrutura	72
3.1.1 Análise da unidade de estrutura de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”	72
3.1.1.1 Discussão geral da análise de estrutura de gênero de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”	75
3.1.2 Análise da unidade de estrutura de “A importância da amizade”	76

3.1.2.1	Discussão geral da análise de gênero de “A importância da amizade”	81
3.1.3	Análise da unidade de textura de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”	82
3.1.3.1	Discussão geral da análise de textura de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”	85
3.1.4	Análise da unidade de textura de “A importância da amizade”.	86
3.1.4.1	Discussão da análise de textura de “A importância da amizade”	90
3.2	Discussão geral das análises	90
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

A dificuldade que a produção escrita representa para a maioria dos estudantes vem sendo relatada no discurso dos professores e pesquisadores das mais diversas áreas, especialmente, com referência à redação do texto dissertativo-argumentativo (TDA), pois é esse o tipo de texto que mais se exige tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior no Brasil. Pode-se, assim, justificar a preocupação da escola em proporcionar ao discente a capacidade de, por meio da palavra escrita, não só desenvolver uma leitura crítica, mas também defender seu próprio ponto de vista, valendo-se de uma argumentação sólida que, em última instância, permita-lhe o exercício pleno da cidadania.

Essa preocupação está estampada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (1999, p. 139):

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como texto que constrói textos.

Essa situação problemática também foi detectada em minha sala de aula, espaço, no qual, os alunos apresentam sérios problemas na produção textual, descaracterizando o nível de escolaridade já alcançado. Percebe-se uma formação deficitária que os deixa em condição de desigualdade social, tanto como indivíduo, quanto ser social, participante ativo do processo de construção da cidadania.

A literatura sobre o tema mostra que o problema não é exclusivo da realidade brasileira, estando presente também em outros países, tal como na Austrália, onde Lee (2008) tem pesquisado o assunto com referência ao texto acadêmico. Afirma a autora que a argumentação que se tece em torno de um problema é um dos tipos de tarefa mais frequentes e importantes, requisitados na universidade, mas que os discentes enfrentam muita dificuldade em argumentar, discutir e avaliar de modo competente e persuasivo (BALLARD; CLANCHY, 1991; JOHNS, 1993; KNUDSON, 1994; GRABE; KAPLAN, 1996; STUART-SMITH, 1998, apud LEE, 2008).

A propósito, no Brasil, os resultados dos exames de redação da OAB¹ e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) têm-se mostrado, em geral, abaixo da média exigida. Assim, no exame do ENEM de 2014, mais de 500 mil candidatos receberam nota zero e alguns nem produziram a redação, segundo o jornal *O Estado de S. Paulo* (14.1.2015). Entre os concluintes² do Ensino Médio, a nota geral, em redação, foi de 470,8 pontos – ou seja, não atingiram nem a metade da nota máxima (1.000). O Quadro 1 mostra os itens que concorreram para o fracasso dos candidatos nesse exame.

Quadro 1 – Fatores que causaram a anulação da redação

Motivo da anulação	Número de candidatos
Fuga do tema	217.339
Cópia de texto da coletânea	13.039
Texto com menos de 7 linhas	7.824
Texto não dissertativo	4.444
Partes desconectadas	3.362
Fere direitos humanos	955
Outros motivos	1.508

Fonte: Guia do Estudante (fevereiro de 2017)

E os resultados das produções textuais do ENEM não têm mudado muito, demonstrando sérias dificuldades na produção escrita discente. O jornal *A Folha de S. Paulo* (18.01.2017) traz dados do ENEM de 2016: dos 6,1 milhões de estudantes que fizeram o exame, apenas 77 pessoas tiveram nota mil, a mais alta na redação do ENEM, conforme balanço divulgado pelo MEC. Verifica-se uma diminuição do número de notas máximas das 104 registradas em 2015.

A queda no número de redações nota mil vem sendo constatada ano a ano. De acordo com o MEC, as redações nota mil equivalem a 0,001% dos que fizeram a prova em 2016. Os percentuais nos anos anteriores foram de 0,002% (2015), 0,004% (2014) e 0,009% (2013). Mesmo com queda na quantidade de notas máximas, o grupo que obteve entre 901 e 999 pontos aumentou em relação ao ano anterior. Em 2016, foram 55.869 redações nessa faixa de notas, 47.770, em 2015, e

¹ Ordem dos Advogados do Brasil

² Do total de 6,19 milhões de participantes no ENEM 2014, apenas 1,48 milhão estavam concluindo o Ensino Médio.

35.719 no ENEM de 2014. Conforme afirma o MEC, 291.806 candidatos tiraram nota zero ou tiveram a redação anulada no ano de 2013, o que lhes impede de participar dos programas de seleção para vagas no ensino superior como o SISU (Sistema de Seleção Unificada).

Para a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, a redação está ligada ao desempenho em linguagens. "Há, claramente, um desempenho mais insuficiente em linguagens do que nas outras áreas, o que reforça o que as avaliações nacionais já indicam, que é a enorme dificuldade de leitura e escrita dos nossos alunos".

O que temos verificado é que há várias perguntas que esperam por respostas: por que o aluno, que se comunica oralmente, com proficiência no seu dia-a-dia, apresenta proficiência linguística insuficiente quando se expressa na modalidade escrita? Haveria, nesse caso, a interferência da modalidade oral, diretamente transposta para a modalidade escrita sem a necessária adequação? Que elementos existem na interação face a face que não são necessários na escrita? E quais seriam os elementos necessários na interação pela escrita? O que caracterizaria uma redação bem-sucedida, no caso, o TDA (texto dissertativo-argumentativo) – o tipo de texto mais solicitado em exames vestibulares do país?

Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa ACLISF (Linguística Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional), do LAEL³/PUC-SP, cadastrado no CNPq, que congrega pós-graduandos sob a orientação da profa. Dra. Ikeda, tem trabalhado, entre outros assuntos, a questão dos problemas que envolvem a redação do TDA de alunos pré-vestibulandos, com enfoque nos discentes do 3º. ano do Ensino Médio. O Grupo envolve professores do Ensino Médio, com experiência em correção de provas do ENEM e da OAB. Cito alguns docentes cujas dissertações ou teses versaram sobre esse tipo de texto, entre os quais, há aqueles em fase de pesquisa: Alencar; Bertelli; Dottori Filho; Freitas; além de pós-graduados: Dottori Filho (2005); Santos (2011); Silva (2010); Silva (2012); Teodoro-Silva (2013); Vieira (2015); Cantanhede (2016), entre outros, como, IKEDA (2006, 2011 e 2012).

Em um curso de extensão universitária – “Compreender o Oral para Entender a Escrita” – que frequentei na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, percebi que há fatores envolvidos no uso da língua que, em geral, não estão sendo

³ LAEL: Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

discutidos nas salas de aula, pelo menos no nível do Ensino Médio, que é o espaço no qual tenho atuado há vários anos. Foi, em minhas salas de aulas, constituídas de estudantes de Ensino Médio, que pude observar que a maneira de ofertar o contato com TDA e ampliação dos domínios discursivos, de meus alunos, não os habilitavam a responder, com segurança, às demandas sociais e escolares de produção de textos argumentativos. Essa constatação foi possível por meio das produções textuais dos alunos, atividade sugerida pela ação institucional sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), Avaliação de Aprendizagem em Processo (doravante AAP), avaliação diagnóstica. A coleta dos dados, semestralmente, constitui-se de questões de múltipla-escolha e da proposta de produção de texto argumentativo, para atendimento a uma prescrição do Currículo do Estado de São Paulo⁴ que prega a relevância do desenvolvimento do conhecimento linguístico, propondo mudança na maneira como a disciplina Língua Portuguesa deve ser ensinada, para que se torne uma vivência que permita a compreensão do aluno e o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, sobretudo, em discursos argumentativos.

[...] a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação. Esse processo exige que o aluno analise, interprete e utilize os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização. (SÃO PAULO, 2011).

Verifiquei, com base na análise das produções textuais de alunos de 3ª série do Ensino Médio, que as orientações sobre o uso de sequência argumentativa, estabelecida como exigência, no Currículo do Estado de São Paulo, desde o 9º ano do Ensino Fundamental, revelam resultados ainda contraditórios em relação à previsão da Secretaria que acredita atingir níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo a partir do estabelecimento do Currículo, posto que os textos argumentativos nem sempre são trabalhados com a necessária preocupação e o cabido interesse. Meus alunos, nessa proposta de produção textual sugerida

⁴ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

pela AAP, revelam esse descaso, mostrando acúmulos de dificuldades quanto à unidade de estrutura (estágios e suas finalidades) e à unidade de textura (Modos textuais, coesão e coerência) que se refletem na qualidade das redações, visto que vários textos desconsideram as especificidades e as propriedades da prática textual dissertativo-argumentativa, como mostro no capítulo **Análise e discussão dos resultados**.

Há uma crença geral de que, se soubermos o que está nos compêndios de gramática que circulam hoje em salas de aula, seremos bem-sucedidos no processo comunicativo.

Decorre desse fato que, nem todos têm consciência de que estamos tratando de comunicação, e não apenas de informação, quando falamos em atos de fala, crítica implícita, avaliação, modalização, ameaças à face, escolhas léxicogramaticais, que envolvem, por exemplo, a ideologia subjacente ao texto. Assim, o estudo da língua tem privilegiado o seu sistema morfossintático, sem levar em conta o sistema semântico-pragmático da comunicação. Essa restrição impede a percepção de fatores importantes que ocorrem na comunicação, interferindo no processo da compreensão de um texto: uma noção de leitura ativa que requer a consideração não só do contexto situacional imediato, mas também do conhecimento de mundo – ou frame - que cada leitor traz na sua interação com o texto (BEDNAREK, 2005).

Em uma etapa inicial de pesquisas, nós, do Grupo de Pesquisa ACLISF, temos constatado, em termos gerais, a existência, na questão em pauta, dos seguintes fatores: (a) desconhecimento por parte dos discentes das conquistas recentes no campo que trata da elaboração de um TDA, tanto em termos de estrutura quanto em termos de textura; (b) falta de pesquisa centrada nas diferenças entre a sintaxe das duas modalidades: oral e escrita; (c) falta de atenção em relação aos elementos interativos (marcas que guiam o leitor por meio do texto) e interacionais (posicionamento avaliativo do escritor frente à mensagem e ao leitor).

O fato é que como linguistas-pesquisadores⁵ que somos; que pesquisamos questões linguísticas com o apoio de teorias recentes ou já consagradas sobre o assunto, vimo-nos fazendo parte da responsabilidade de tentar, ao menos, um

⁵ Pertencentes ao Grupo de Pesquisa ACLISF.

diagnóstico que nos proporcionasse o entendimento da situação que envolve o aluno vestibulando.

Quando os estudantes escrevem ensaios, diz Lee (2008), eles precisam alcançar as expectativas da audiência em termos da apresentação e da troca de informação. Ao mesmo tempo, eles precisam interagir com a audiência por meio de escolhas cuidadosas da linguagem. Isso porque parte do que torna coerente um texto escrito está fora do texto, dependendo dos processos interpretativos dos leitores. A interação em textos escritos pode, assim, ser vista como referindo-se a meios de estabelecer a negociação entre escritor e a audiência por meio do texto. A finalidade dessa relação é a ajuda ao leitor para negociar o texto mais facilmente e ao escritor para melhor expressar sua mensagem.

A propósito, Lee delinea uma proposta teórica e metodológica para a análise de ensaios argumentativo-persuasivos e mostra que o enquadre fornece recursos aos professores para guiar seus alunos na escrita de ensaios acadêmicos bem sucedidos, que satisfazem as expectativas da audiência acadêmica tanto na *estrutura* (de gênero), quanto nas *feições interpessoais* da linguagem (modalidade e avaliatividade). Segundo Lee, os problemas com os componentes estruturais e interpessoais relacionam-se diretamente com a queixa principal dos professores: falta de voz/identidade analítico-crítica juntamente com falta de formalidade.

Esses dados não são muito diferentes do posicionamento de Hasan (1989) para quem a *unidade* é a característica mais importante de um texto. É a unidade que nos capacita distinguir um texto de um não-texto, de um texto completo de um incompleto, afirma a autora, distinguindo dois tipos de unidade: (a) unidade de *estrutura* (gênero) e (b) unidade de *textura* (coerência e coesão) (HASAN, 1989).

O Grupo de Pesquisa ACLISF tem trabalhado, considerando a importância da estrutura de gênero, ao mesmo tempo em que tenta casar as duas abordagens acima, no que se refere à textura, envolvendo coerência e coesão (HASAN, 1989), bem como, segundo Lee, a modalidade (HALLIDAY, 2004) e a avaliatividade (MARTIN, 2003). Nesse sentido, o ACLISF tem efetuado um diagnóstico, com base nessas pesquisas, examinando TDAs de vestibulandos e alunos do 3º. ano do Ensino Médio a fim de verificar os pontos em que as redações deixam de suprir os requisitos sugeridos pelas referidas pesquisas e outras que a elas se agregam.

O objetivo desta tese é a elaboração de um diagnóstico baseado no exame da unidade de estrutura e de textura de TDAs redigidos por alunos do Ensino Médio e vestibulandos para, à luz da literatura recente sobre a produção desse tipo de texto, mapear as zonas de desencontro entre as sugestões dessa literatura e a efetiva realização desse tipo de texto pelo candidato. Esse diagnóstico deve permitir a elaboração de um enquadre que forneça aos professores recursos capazes de guiar os estudantes a escrever textos que satisfaçam as expectativas da audiência acadêmica tanto em termos de estrutura quanto de requisitos linguísticos.

Com o apoio básico da Linguística Sistêmico-Funcional, examino os aspectos interpessoais referentes à estrutura de gênero – com seus estágios e finalidades (MARTIN, 1984) e à textura dos textos examinando as escolhas léxicogramaticais do texto (coesão, coerência, modalidade e avaliatividade). Para tanto, a pesquisa deve responder às seguintes perguntas: (a) Quais são os recursos interpessoais que afetam o sucesso da produção de um TDA? (b) Que papel tem a unidade de estrutura de gênero nessa questão? e a unidade de textura?

Tendo em vista essas perguntas, esta tese abrange as seguintes etapas distintas no capítulo da Fundamentação Teórica: (a) a expressão linguística desde a fala de uma criança até à de uma redação de um TDA acadêmico; (b) a Linguística Sistêmico-Funcional; (c) a estrutura de um TDA; (d) a textura de um TDA.

A pesquisa, na esteira de Fowler (1991), Charteris-Black (2004) e de Kerbrat-Orecchioni (2004), leva em conta que o apoio teórico em pesquisa de linguística aplicada tende a ser eclético, empregando metodologia mista, “já que os mesmos recursos não são apropriados para descrever diferentes níveis e componentes da interação, sendo necessário o apelo a várias tradições descritivas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004, p. 9).

Justificativa da pesquisa

Esse projeto de pesquisa surgiu da necessidade de compreender o fracasso real que os alunos enfrentam em relação à escrita no ensino médio, como meus alunos, por exemplo, por ser a fase em que eles, em princípio, já deviam dominar a escrita com mais proficiência. Os próprios professores, como eu, encarregados de orientá-los no que diz respeito à produção de textos dissertativo-argumentativos, são

de opinião que a atividade de escrita dessa modalidade representa um grande problema para os alunos quando da precisão de serem avaliados por redações, como, do ENEM, que apresentam índices de reprovação persistentes.

O presente trabalho surgiu, por conseguinte, com o propósito de propor um modelo teórico de produção de TDA com base na LSF, alicerçado na análise da produção escrita dos alunos, com o apoio de literatura especializada, recente, dessa forma buscando propor uma solução com base nessas análises. A tese é uma proposta de solução dos problemas que afligem tanto os professores que buscam estratégias de orientação para redação dos alunos como os estudantes que enfrentam, por exemplo, avaliações, como as do ENEM. Esta tese pode, talvez, não passar de mais um passo em direção à compreensão dos fatores que dificultam o alcance a uma redação satisfatória em termos de estrutura, bem como de textura, mas não deixa de ser um esforço de uma professora que acompanha o problema no dia a dia escolar.

Pretendo que esse estudo seja visto como instrumento que possa servir para análise do problema e multiplicação de discussão entre os docentes ou subsídio para próximas pesquisas na área.

Estrutura do Trabalho

A presente tese está constituída por quatro capítulos distribuídos e sintetizados conforme apresentação a seguir.

O primeiro capítulo – Introdução - apresenta o objetivo geral da pesquisa, o corpus pesquisado, as perguntas que nortearam esta tese, a justificativa da pesquisa e problema que justifica esse estudo.

O segundo capítulo – Fundamentação Teórica – apresenta os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, com vistas a mostrar ao leitor a importância das escolhas léxicogramaticais que marcam os textos, envolvendo a questão das unidades estruturais e de textura do TDA.

O terceiro capítulo – Metodologia – apresenta os Dados da pesquisa e os Procedimentos de análise.

O quarto capítulo – Análise e Discussão dos Resultados – apresenta as análises seguidas das respectivas interpretações que, espero, sirvam de

contribuição para o trabalho pedagógico do professor realizado em sala quanto à prática de escrita de TDA.

Seguem-se as Considerações Finais desse estudo, evidenciando a relevância da pesquisa para área e para vida profissional da pesquisadora, assim como as ponderações do que ficou faltando neste estudo e o legado para o futuro.

Encerram este trabalho, as Referências.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As teorias que apresento neste capítulo apoiam a finalidade de mapear as zonas de desencontro entre o que preconiza a literatura especializada sobre o assunto, que poderia, eventualmente, estar subjacente às expectativas das bancas corretoras de testes de redação do TDA, e a efetiva realização desse tipo de texto pelo candidato. No momento, o que temos de concreto são as propostas desenvolvidas por pesquisadores da área e as redações dos discentes.

Assim, inicio o capítulo, apresentando as expressões linguísticas de uma criança comparadas a de um adulto, além de uma série de situações em que mostro pares de possibilidades, semanticamente, iguais, mas, pragmaticamente, diferentes, já com vistas a mostrar ao leitor a importância das escolhas léxicogramaticais que marcam esses textos (HALLIDAY, 2004); a seguir, trago a Linguística Sistêmico-Funcional, envolvendo a questão das unidades estruturais e de textura do TDA.

1.1 Mapeamento das Ideias

Se considerarmos o desenvolvimento da criança até atingir a idade adulta (ontogenia), há uma tendência a passar de um mapeamento quase um-a-um para um mapeamento menos transparente (isto é, menos explícito) das ideias. Assim, um texto de uma criança é mais transparente do que o de um adulto. Vejamos um exemplo comparativo:

Criança:

Tinha uma mesa na cozinha. Em cima da mesa tinha um pote de geleia e então as formigas entraram na cozinha e daí subiram na mesa e daí comeram a geleia.

A mensagem é “transparente” por respeitar a ordem cronológica dos acontecimentos, além de expressar minúcias da situação, que trazem prolixidade ao texto.

Adulto:

As formigas comeram a geleia que estava na mesa da cozinha.

oração subordinada

O texto é mais conciso, pois não cita fatos que podem ser subentendidos e recuperados pelo contexto e nem respeita a ordem cronológica dos acontecimentos. Notemos que a oração subordinada possibilita a inversão da ordem cronológica da informação, o que não impede o texto de ser perfeitamente compreensível. Entre os textos (A) ou (B), um não é melhor que o outro, pois essa classificação depende de gênero (contexto cultural), do interlocutor (contexto situacional) e do contexto linguístico.

Dando continuidade à questão da concisão, comparo, a seguir, o texto (C), trecho de um editorial do jornal *Folha de S.Paulo* e o texto (D), um texto alternativo envolvendo a mesma carga semântica, mas recorrendo a escolhas léxicogramaticais diferentes.

TEXTO (C)

A Petrobrás está reivindicando junto à Seplan **um reajuste no orçamento de investimentos que permita a ampliação da produção de óleo cru para 500 mil barris diários até 1998.**

TEXTO (D)

A Petrobrás, que produz óleo cru, pretende ampliar sua produção. A *mesma* quer ampliar essa produção para 500 mil barris diários até 1998. Para tanto, ela está reivindicando à Seplan que *esta* reajuste o seu orçamento de modo que aumente o investimento que tornará realidade *tal* projeto.

O texto (C), do editorial, recorre a várias nominalizações (processo que transforma verbos e adjetivos em nomes, dando origem a substantivos abstratos), no caso: “reajuste”, “orçamento”, “investimentos”, “ampliação” e “produção”. Notemos que as nominalizações ocultam os sujeitos dos verbos, exigindo a sua recuperação para a compreensão do texto. Precisamos, assim, saber as seguintes informações subjacentes:

- (a) A Seplan (ou a Petrobrás?) **reajusta** um orçamento.
- (b) (Quem?) **orça** um investimento.
- (c) (Quem?) **investe** dinheiro.
- (d) A Petrobrás quer **ampliar** a produção.
- (e) A Petrobrás **produz** óleo cru.
- (f) A Petrobrás quer ampliar de (quantos?) barris para 500 mil barris.

O preenchimento das lacunas depende, em parte, do conhecimento do assunto. O texto é menos transparente e, por isso, pode ser de difícil entendimento para o leigo no assunto. Mas é conciso, enxuto, “maduro” em termos sintáticos, graças à condensação de várias orações agora contidas em um único termo da oração, no caso, o objeto direto:

Objeto Direto da oração (condensa várias orações)
um reajuste no orçamento de investimentos que permita a ampliação da produção de óleo cru para 500 mil barris diários até 1998.

E, por que, recorremos a esse tipo de procedimento? Segundo Randaccio (2004), com base em Halliday (1994), a Nominalização, ao mesmo tempo em que proporcionou a concisão, faz resultar a *abstração teórica*, tornando o texto mais complexo, distanciando o escritor em relação ao leitor, com vistas a se posicionar como um expert no assunto e, desse modo, poder tomar as rédeas na argumentação corrente. É um elemento importante no processo persuasivo.

O que acontece, porém, é que mesmo na universidade há redações que lembram o texto infantil apresentado inicialmente. Assim, no texto TDA, a seguir, a aluna não só foge da proposta, mas também comete repetições nem sempre necessárias, que causam prolixidade ao texto, como mostram os trechos sublinhados.

Quadro 1 – Texto prolixo

(A) A FAMÍLIA

Ter uma família é essencial para qualquer pessoa no mundo. Pois podemos compartilhar as alegrias e tristezas com ela. Mas a família não *tem* só aspectos positivos. A parte mais difícil na família é o relacionamento, mas na verdade, qualquer tipo de relacionamento é difícil, seja em família ou entre amigos.

Análise: A proposta refere-se à dificuldade do relacionamento familiar, sendo desnecessária a informação sublinhada.

Na minha família, por exemplo, eu e minha irmã somos consideradas inferiores às minhas duas outras primas, ¹que são filhas do irmão mais velho do meu pai. Então, tudo o que é feito por elas é melhor, ²pode ser até a mesma coisa que eu e minha irmã fazemos, mas elas sempre são as melhores. Esse tratamento vem acontecendo desde quando éramos crianças.

Análise: ¹Se são primas, são filhas do irmão do pai. Valeria a observação se o pai protegesse apenas pessoas de sua família, o que não é o caso.

²Se “tudo” o que é feito por elas, não há necessidade da observação seguinte. É uma questão de escolher entre “tudo” e “a mesma coisa”.

Agora, por parte da família da minha mãe, é tranquilo. É claro que existem "competições" entre primos, mas isso é resolvido entre as pessoas envolvidas sem a interferência dos que estão de fora.

Mas apesar desses problemas de preferência, a família do meu pai é mais unida do que a da minha mãe. Sempre que *tem* algum problema os irmãos do meu pai se unem e resolvem problema. Já a família da minha mãe, um acaba *empurrando para o outro.*

Análise: Se a família é “unida”, a observação seguinte não faria falta.

Enfim, nada no mundo possui só o lado positivo, assim como a família.

Análise: A conclusão acaba incluindo fatos não citados na proposta.

O texto (B), a seguir, é uma tentativa de evitar as repetições, além de recorrer à nominalização para tornar o texto mais conciso.

Quadro 2 – Texto conciso

(B) A FAMÍLIA

A família constitui um importante lugar de compartilhamento de alegrias e tristezas, apesar das dificuldades que esse relacionamento pode significar. O problema em casa sempre foi a nítida preferência de meu pai por nossas primas. Já essa inclinação tendenciosa não acontece com a minha mãe, mesmo em situações competitivas, já que ela deixa a resolução do conflito para os próprios participantes. Nesse contexto, porém, uma característica marca diferentemente as duas famílias: na de meu pai há maior união entre seus membros, fato que se verifica por exemplo, no esforço conjunto no tratamento de seus problemas, enquanto que na de minha mãe as pessoas procuram atribuir a responsabilidade ao outro.

Com o apoio das nominalizações, foi possível uma diminuição considerável verbos no texto (B). O quadro seguinte mostra, por exemplo, que a ocorrência do verbo “ser” foi reduzida de 18 para apenas 1 vez. Segundo a teoria, verbos como “ser”, “ter”, “fazer” são vicários⁶, ou seja, servem para evitar a repetição de termos. O excesso desses vicários pode prejudicar a textura de uma redação.

⁶ Vicário vem do latim “vicarius” e significa “o que faz às vezes de outro” ou “o que substitui outra coisa ou pessoa”, tal como faz o vigário (que fica no lugar de Deus aqui na terra). Bons autores recorrem aos vicários para evitar repetição: como nos versos de Herculano, em que o autor usa o verbo “é” para não repetir “acalma”: “E quando o vento acalma, é para saltar ao poente ou ao; sul.”

Quadro 1 – Texto 1
VERBOS (31): ter (3) - ser (18) - poder (2) - compartilhar (1) – considerar (1) - fazer (2) - vir (1) - acontecer (1) - existir (1) – resolver (1) - estar (1) - unir (1) - resolver (1) - acabar (1) - empurrar (1) - possuir (1)
Quadro 2 – Texto 2
VERBOS (11): constituir (1) - poder (1) - significar (1) - ser (1) - acontecer (1) - deixar (1) - marcar (1) - haver (1) - verificar (1) - procurar (1) – atribuir (1)

A análise dos dois textos – feita no Grupo ACLISF – mostra que os leitores (graduandos e pós-graduandos), preferem, com raras exceções, o texto (B). Os que preferiram o texto (A), assim o fizeram por considerá-lo mais “detalhado e compreensível”. Estariam certos, se diferente fosse o gênero – um relato a uma amiga, por exemplo – mas se considerarmos que se tratava de um TDA escrito para o parecer do professor, a situação muda. O texto é prolixo graças a informações que poderiam ser facilmente recuperadas graças ao *frame* do leitor.

Por outro lado, o texto apresenta a interferência da modalidade oral, incluindo erros gramaticais (sinalizados em itálico). A questão dessa interferência é tratada em tese de doutorado em andamento (SILVA, tese a ser defendida em 2017).

A concisão pode resultar também da observação do paralelismo sintático (ou simetria de construção), que sugere que as ideias similares devem corresponder forma linguística similar. Os exemplos seguintes (a) sem paralelismo e (b) com paralelismo mostram esse efeito:

- (a) A energia nuclear não só se aplica à produção da bomba atômica. Sabe-se que pode ser empregada na medicina.
- (b) A energia nuclear se aplica não só na produção da bomba atômica, mas também na medicina.

[No caso de a FAPESP aprovar o pedido, o texto e o parecer emitidos pela mencionada Instituição seguirão]:

- (a) (i) para um parecerista indicado pela EDUC, para avaliação relativa aos critérios editoriais; e
- (ii) para o coordenador da série, tendo em vista uma avaliação quanto ao atendimento dos critérios estabelecidos para a coleção.

(b) (i) para um parecerista indicado pela EDUC e para o coordenador da série para a avaliação relativa aos critérios editoriais.

Portanto, a concisão favorecida por oração subordinada, nominalização, paralelismo sintático, dentre outros elementos, são características que marcam, em geral, um TDA desejável na academia e para o qual o aluno deve ser preparado.

Passo, a seguir, a tratar do item (b) deste capítulo, a Linguística Sistêmico-Funcional.

1.2 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) considera a língua como um recurso multifuncional para construir significados: o código como um recurso sistêmico, um potencial de significado; e o comportamento como a realização do potencial em situações reais da vida. As funções da linguagem que preenchem uma série de necessidades humanas estão categorizadas, sob um guarda-chuva de três significados, denominados *Metafunções*, que agem simultaneamente: *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*. A Metafunção Ideacional constrói significados da nossa experiência oriundos de fenômenos físicos, biológicos e sociais (informação); a Metafunção Interpessoal constrói significados de papéis e relações sociais; e, finalmente, a Metafunção Textual constrói os significados Ideacionais e Interpessoais, de tal modo que a informação possa ser compartilhada pelo falante e seu interlocutor, proporcionando-lhes os recursos para guiar a permuta dos significados no texto.

A língua pode manipular esses três tipos de significados simultaneamente, porque possui um nível intermediário de codificação: a lexicogramática, que possibilita à língua construir esses significados, que entram no texto por meio das orações mediante escolhas feitas no sistema linguístico (HALLIDAY, 1994).

A noção de escolha é importante para a LSF: quando se faz uma escolha no sistema linguístico, o que se escreve ou o que se diz, adquire significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ter sido feitas, mas que não o foram, fato importante na análise do discurso.

Outra questão importante para a LSF é a relação entre língua e contexto para o estabelecimento do discurso, na medida em que este envolve questões dependentes do compartilhamento de conhecimento de mundo entre escritor e leitor. Os contextos que afetam a língua, para os systemicistas, são sociais: (a) gênero (contexto cultural), registro (contexto situacional) e ideológico.

O gênero representa os processos sociais em estágios orientados para uma finalidade de uma dada cultura, tais como a narrativa, uma anedota, uma reportagem, um relato, um procedimento, etc., e, por isso, são em geral rotulados de contexto de cultura. O registro, por outro lado, refere-se ao contexto de situação (MARTIN, 1992). Na LSF, o registro é organizado pelas três variáveis contextuais, Campo (assunto), Relações (status dos interactantes) e Modo organização do texto). Essas três variáveis contextuais de registro são, por sua vez, organizadas pelas metafunções da linguagem (HALLIDAY, 1978).

A ideologia ocupa um nível superior de contexto, referindo-se a posições de poder, a vieses políticos e a suposições sobre valores, tendências e perspectivas que os interlocutores trazem para seus textos, e tem chamado a atenção dos systemicistas, na medida em que, em qualquer registro, em qualquer gênero, o uso da língua será sempre influenciado pela nossa posição ideológica. A análise dos aspectos ideológicos tem sido feita, dentre outros, pela Linguística Crítica (FOWLER, 1991).

Devo mencionar, também, que a LSF distingue entre *Logogênese*, que se refere à construção dinâmica do significado conforme o texto se desenvolve (HALLIDAY, 1992, 1993; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004), também chamada de ressonância (THOMPSON, 1998) e *Prosódia* o significado avaliativo que se estende pelo texto.

Como Martin e White (2005, p. 7) explicam, "a LSF é um modelo multiperspectivo, designado a dar aos analistas lentes complementares para a interpretação da língua em uso". Além disso, a língua é vista como uma prática social, o resultado da relação entre dois aspectos fundamentais - sua sistematicidade e sua funcionalidade (MARTIN, 1997). Um sistema consiste numa série finita de *escolhas* ou *oposições* entre signos (EGGINS, 1994); a funcionalidade está refletida no discurso por meio da estrutura gramatical interna da língua ou, em

outras palavras, as funções da língua fornecem as motivações para a sua forma e a sua estrutura (HALLIDAY, 1978).

Início a apresentação das Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, tratando da Transitividade, da modalidade e da estrutura temática, respectivamente.

1.2.1 Metafunção Ideacional: Transitividade

A Metafunção *Ideacional*, por meio do sistema da *Transitividade*, trata da codificação pelos usuários da língua de suas experiências no mundo que os cerca, afiança (HALLIDAY, 1994). A transitividade, interessada nas relações semânticas de poder de “quem faz o que para quem”, tem o potencial de categorizar e avaliar a infinita variedade de ocorrências em um conjunto finito de tipos de *processo*.

Halliday (1994) sugere que os processos semânticos representados na oração tenham potencialmente três componentes: o próprio *Processo*, que é expresso pelo grupo verbal da oração; os *Participantes* envolvidos no Processo, realizados pelos grupos nominais da oração; e as *Circunstâncias* associadas com o processo, expressas por grupos adverbiais ou preposicionais.

Halliday ainda sugere a classificação dos Processos, conforme representem ações, eventos, estados da mente ou estados de ser. *Material*, *Mental* e *Relacional* são os três tipos principais no sistema da transitividade do inglês, referindo-se às ações ou eventos do mundo externo, à experiência interna da consciência e os processos que classificam e identificam, respectivamente.

Nos limites entre esses Processos acima descritos, estão os processos: *Comportamental* (que representam manifestações de atividades internas), *Verbal* (relações simbólicas construídas na consciência humana e em estados fisiológicos) e *Existencial* (processos relacionados à existência), resumidos no Quadro 2

Quadro 2 - Tipos de processos na LSF

Tipos de Processo	Processo em maiúscula; participantes, entre colchetes
Material Comportamental Mental Verbal Relacional Existencial	João [Ator] DEU o livro [Meta] a Ivo [Beneficiário]. e os participantes entre colchetes João [Comportante] GEMEU de aflição. João [Experienciador] GOSTOU do presente [Fenômeno]. João [Dizente] lhe [Receptor] DISSE que viajará [Verbiagem]. João [Portador] É inteligente [Atributo]. HÁ alunos [Existente] na classe [Circunstância].

Fonte: Halliday (1994)

1.2.2 Metafunção interpessoal: Modalidade - Avaliatividade - Nominalização

A oração, além de informar (Metafunção Ideacional), está organizada como um evento interativo, envolvendo falante (ou escritor) e audiência. Nessa função, a Metafunção Interpessoal abrange as noções de Modalidade, Avaliatividade e Nominalização.

1.2.2.1 Modalidade

Em termos da Metafunção *Interpessoal*, a oração está organizada como um evento interativo, envolvendo produtor e receptor da mensagem, e focaliza a interação como uma troca de *bens e serviços* (denominados de *proposta*) ou de *informação* (denominada de *proposição*) (HALLIDAY, 1994). Como mostra o Quadro 3. A Metafunção Interpessoal envolve: *mood*⁷ (sujeito + finito + modalidade) e *resíduo* (predicador + complemento + adjunto).

O Quadro 4 mostra as estruturas de *Mood* e de Resíduo, com os exemplos (i) e (ii).

Quadro 3 - Modalidade

PEDIR	DAR	Produto	MODALIDADE	
Informação		Proposição → (Informação)	Modalização	<u>Probabilidade</u>
Quem gritou?	Foi o João.			<u>Frequência</u>
Bens e Serviços		Proposta → (Bens & Serviços)	Modulação	<u>Obrigação</u>
Quero café..	Aqui está.			<u>Desejabilidade</u> <u>e</u>

Fonte: Halliday (1994)

Quadro 4 - Metafunção Interpessoal

(i) JOÃO PRECISA ESTUDAR A LIÇÃO NO DOMINGO.				
Mood		Resíduo		
(a) João	Precisa (modalidade)	estudar a lição no domingo		
Sujeito	Finito			
(ii) JOÃO ESTUDAVA A LIÇÃO.				
Mood		Resíduo		
(b) João	-va (tempo primário)	estuda-(va ⁸)	a lição	no domingo
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto

Fonte: Halliday (1994)

⁷ “*Mood*” tem sido traduzido por *Modo* (com inicial maiúscula); porém decidimos manter o termo inglês para evitar confusão com “*Modo*”, componente de Registro, quando em início de sentença.

⁸ O sufixo “-va”, do pretérito imperfeito pertence ao *mood*. Foi aí colocado entre parênteses para facilitar o entendimento.

- (a) O *MOOD* estabelece relações entre papéis de falante e ouvinte, por meio de: (i) *orações declarativas* (afirmativas ou negativas), *interrogativas*, *imperativas* e, no caso do português, as *subjuntivas*; (ii) *modalidade*, que inclui *verbos modais* (ex., *precisar, poder, querer*), *adjuntos modais* (ex., *talvez, certamente*) e o *tempo primário* (tempo verbal).
- (b) O *RESÍDUO* consiste de elementos funcionais de três tipos: *predicador*, *complemento* e *adjunto*. Há apenas um *predicador*, um ou dois *complementos* e um número indefinido de *adjuntos* até, em princípio, cerca de sete.

Todavia, autores, como Lemke,(1998) notam que a abordagem hallidayana tende a confundir a função interpessoal (*Mood*) com a função do ‘intrometimento’ *pessoal* (modalidade para a LSF). Assim, Thompson e Thetela (1995) propõem que se faça uma distinção no interior da Metafunção Interpessoal, e que se a interprete como abrangendo duas funções relacionadas, mas relativamente independentes: *PESSOAL* (Modalidade) e *INTERACIONAL* (Modo). Além disso, propõem, na metafunção textual, a função *INTERATIVA* (para guiar o leitor por meio do texto: por exemplo, *em resumo, como dissemos antes*, etc.). O Quadro 5, mostra o sistema da interpessoalidade proposto por eles.

Quadro 5 – As funções interpessoais

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	Pessoal [Modalidade para a LSF]	Modalidade	<ul style="list-style-type: none"> ● responsabilidade aceita ● responsabilidade camuflada
		Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● proposicional ● encaixada
	Interacional [Modo para a LSF]	Papéis desempenhados	<ul style="list-style-type: none"> ● direto ● indireto
		Papéis projetados	<ul style="list-style-type: none"> ● nomeação ● atribuição

Fonte: Thompson; Thetela (1995)

Quanto ao papel dos significados considerados pela LSF, a Metafunção Interpessoal da linguagem é hoje a mais relevante para as pesquisas recentes, já que as escolhas léxicogramaticais que se fazem tanto na Metafunção Ideacional, quanto na Textual, são feitas tendo sempre em vista a interlocução, ou seja, a Metafunção Interpessoal.

Apresento, a seguir, ainda como extensão da Metafunção Interpessoal, a noção de Avaliatividade (tradução de *appraisal*), proposta por Martin (2000). A noção

de avaliação – que pode ser explícita ou implícita – dá margem a outras noções como as de: A LSF, de características marcadamente socio-ideológicas, requer nas considerações envolvendo as metafunções, o apoio de noções cognitivistas tais como: *frame* discursivo (GOFFMAN, 1986), intersubjetividade (KÄRKKÄINEN, 2006) e alinhamento (GOFFMAN, 1981).

1.2.2.2 Avaliatividade

Segundo Martin (2000), na LSF, o sistema interpessoal têm sido gramatical em sua base, funcionando no nível da oração e focalizado o diálogo como uma troca de bens & serviços ou informação. O que tendeu a ser omitido pelas abordagens da LSF, diz Martin, é a semântica da avaliação – como os interlocutores estão sentindo, os julgamentos que eles fazem e a apreciação de vários fenômenos de sua experiência, como exemplifica o Quadro 6.

Quadro 6 – Exemplos de Avaliação

AFETO – emoções	
RITA	Eu <u>adoro</u> esta sala. Eu <u>adoro</u> aquela janela. E você <u>gosta</u> também?
FRANK	O quê?
JULGAMENTO – ético (avaliando comportamento)	
FRANK	E é o seguinte, entre você, eu e as paredes, eu sou na verdade um professor <u>péssimo</u> . Na maioria das vezes, veja, nem interessa realmente – dar aulas <u>péssimas</u> está bem para a maioria dos meus alunos <u>péssimos</u> .
APRECIÇÃO – estética	
RITA	Sabe, a Rita Mae Brown, que escreveu <u>Rubyfruit Jungle</u> ? Você leu esse livro? Ele é <u>fantástico</u> .

Fonte: Martin (2000)

Nos exemplos do Quadro 6, é evidente que em diálogos como esses é mais que uma simples troca de bens & serviços ou de informação. Juntamente com modelos baseados-na-gramática, então, precisamos elaborar sistemas lexicalmente-orientados que tratem também desses elementos.

Martin (2000), então, acrescenta, ao lado da modalidade, o léxico avaliativo que expressa a opinião do falante (ou do escritor) sobre o parâmetro bom/mau. Ele se enquadra na tradição da LSF e denominou o sistema de escolhas usado para descrever essa área de significado potencial de *Appraisal* (doravante Avaliatividade), rótulo para uma coleção de recursos semânticos para negociar o posicionamento do

autor em relação à mensagem e também em relação ao interlocutor, incluindo três subsistemas: *Atitude*, recursos para a avaliação de pessoas e coisas de nossa experiência; *Engajamento*, para impor a opinião do autor, ou para aceitar diversidade de posicionamento; e *Graduação*, para aumentar ou diminuir a avaliação.

A atitude abrange três dimensões: *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*. O afeto constrói respostas emocionais (*felicidade*, *tristeza*, *medo*); o julgamento refere-se à avaliação moral de comportamento (*honesto*, *decepcionante*) e a apreciação trata da qualidade estética dos elementos avaliados (*harmonioso*, *inovador*), e, quando referente a grupos, toma a designação de *avaliação social* (MARTIN, 2000, p. 145-146). Os recursos da avaliatividade estão no Quadro 7.

Quadro 7 - Recursos de Avaliatividade (APPRAISAL)

AVALIATIVIDADE	ATTITUDE	Afeto Julgamento Apreciação (inclui: a Avaliação Social)	
	ENGAJAMENTO	Monoglossia [avaliação sem negociação] Heteroglossia [avaliação com negociação]	
	GRADUAÇÃO	Força	aumenta [<i>completamente</i> devastado] diminui [<i>um pouco</i> chateado]
		Foco	aguça [um policial <i>de verdade</i>] suaviza [<i>cerca de</i> quatro pessoas]

Fonte: Martin (2000)

Martin observa, por outro lado, que, quando a avaliação está, explicitamente, realizada, é fácil a distinção entre Avaliatividade positiva ou negativa; porém, há casos em que a avaliação não se faz explícita, como em: *O Brasil desafiou os EUA na ALCA*, quando depende do contexto em que o enunciado foi produzido. Martin (2000), então, propõe a noção de “*token* de atitude” para denominar o modo pelo qual o significado ideacional pode ser “saturado” em termos avaliativos, interpessoais (MARTIN, 2000). Esse fato levou-o a postular uma distinção importante: a avaliatividade *inscrita* (ou explícita) e a *evocada* (ou implícita).

Martin (1992, p. 553-559) e outros sistemicistas notaram, também, que as realizações de significados Interpessoais tendem a ser mais “prosódicas” que as realizações mais segmentáveis e localizadas, ou seja, componentes redundantes,

qualificadores e amplificadores ou restritivos, daquilo que é funcionalmente uma única avaliação, espalham-se por meio da oração ou mesmo de longos trechos de um texto (LEMKE, 1998).

A seguir, trato da *metáfora gramatical*, envolvendo a metáfora ideacional, representada pela nominalização de verbos e adjetivos, além da metáfora interpessoal. Assim como a modalidade e a avaliatividade, a nominalização é um recurso que age na interação, na medida em que a transformação de um verbo em substantivo abstrato proporciona abstração teórica ao discurso, com o que o escritor distancia-se do leitor, posicionando-se como especialista do assunto, para, desse modo, tomar as rédeas na argumentação corrente. Daí a sua inclusão na metafunção interpessoal. A questão já foi apresentada na primeira parte desta Fundamentação Teórica, mas julgamos que uma abordagem mais abrangente e pormenorizada poderia mostrar a importância da sua presença nas expressões cotidianas.

1.2.2.3 Nominalização

Para uma dada configuração semântica, diz Halliday (1994), haverá, uma realização, na lexicogramática, que será considerada *congruente* e outra, não-congruente ou *metafórica*. O autor trata do que chama de “metáfora gramatical ideacional”, a nominalização de verbos e adjetivos, processo pelo qual padrões oracionais (por exemplo: *o álcool destrói*) são substituídos por sintagmas nominais – ou “grupos nominais”, segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (por exemplo: *destruição pelo álcool*).

Se alguma coisa é considerada metafórica, ela será metafórica em relação a uma outra coisa. Essa relação é em geral apresentada como sendo uma relação de uma mão tal que a um significado metafórico [*João é um leão*] corresponde um outro, não-metafórico, dito literal [*João é forte*].

Não se está dizendo, alerta Halliday, que a realização congruente seja melhor, que seja mais frequente, ou mesmo, que funcione como norma; há vários exemplos em que a representação metafórica se tornou norma, o que é de fato um processo natural na mudança linguística. Nem se está sugerindo que no conjunto de

variantes elas sejam, totalmente, sinônimas; a seleção da metáfora é por si uma escolha significativa, e a metáfora selecionada envolverá outros traços semânticos. Mas estarão, sistematicamente, relacionadas em significado, e por isso sinônimas de certo modo.

A Nominalização traz consigo algumas consequências para o discurso. Assim, pode ocorrer perda de informações como as indicações de modo e de tempo, ou ainda do sujeito do verbo, com a consequente despersonalização da oração. Essa escamoteação do sujeito, segundo Fowler (1991), pode contribuir no processo persuasivo. Há também a possibilidade de o nome resultante (no caso: *destruição*) ter a ele atribuído um adjunto adnominal (como em: *total destruição*), recurso que é, segundo Fowler, o modo persuasivo mais adequado para a introdução de uma avaliação com vistas à sua aceitação pelo leitor. Por outro lado, como demonstrou Figueiredo (2006), o nome resultante da nominalização pode, assim, integrar o Tema (o chamado sujeito psicológico) de uma oração, possibilitando ao autor selecionar e focalizar o elemento que deseja na oração, para assim guiar a interpretação do leitor. Além disso, o uso da Nominalização em lugar do verbo tem o efeito de distanciar o escritor do leitor, permitindo-lhe posicionar-se como especialista do assunto e, desse modo, tomar as rédeas na argumentação corrente (FOWLER, 1991).

Há dois tipos principais de metáfora gramatical na oração: metáfora ideacional e metáfora interpessoal.

A Nominalização é o recurso mais poderoso para criar metáfora gramatical, diz Halliday (1994). Por esse instrumento, *Processos* (congruentemente expressos como verbos) e *propriedades* (congruentemente expressos como adjetivos) são expressos metaforicamente por nomes. Em vez de funcionar na oração, como processo ou atributo, funcionam como *coisa* no grupo nominal. Veja exemplos (1) e (2):

Forma metafórica: (1) *Não tive os benefícios da sua **experiência**.*

Forma congruente: (2) *Infelizmente, não experienciei tanto quanto você.*

Outros exemplos:

(a) *Ele tem um salário **confortável**.*

- (b) *Seu salário é amplo o suficiente para lhe possibilitar viver confortavelmente.*
- (a) **Avanços** na tecnologia estão agilizando a **redação** de programas de negócios.
- (b) *Pelo fato de a tecnologia estar melhorando, podemos escrever programas de negócios mais rapidamente.*
- (a) Acrescentar **danos** causados pelo álcool ao problema da inexperiência é um **convite** ao desastre.
- (b) *Se alguém que não tem muita experiência é também prejudicado pelo álcool algo desastroso pode acontecer.*

A nominalização exerce as seguintes funções discursivas:

- (i) proporciona abstração teórica e, assim, o distanciamento do escritor em relação ao leitor, com vistas a se posicionar como especialista do assunto e, desse modo, poder tomar as rédeas na argumentação corrente;
- (ii) a nominalização do verbo em nome escamoteia os participantes e as características do processo: tempo, modo);
- (iii) (ii) e (iii) tornam o texto complexo, fato que coloca o autor numa posição de “expert” e relega o leitor a uma posição de leigo.
- (iv) permite acrescentar ao substantivo resultante atributos, em forma de termos ou de oração adjetiva (expande o grupo nominal e aumenta a densidade lexical);
- (v) aumenta o nível de complexidade gramatical (condensa orações);
- (vi) graças à normalização, o substantivo agora pode ocupar o lugar de Tema da oração, orientando a interpretação do leitor (FIGUEIREDO, 2006);
- (vii) como Tema, contribui para organizar retoricamente o texto, não em torno de participantes, mas em torno de ideais, razões e causas.

A gramática também acomoda metáforas do tipo interpessoal, na expressão de *mood* e modalidade. Um exemplo de metáfora de modalidade: *Eu não acredito que esse pudim fique pronto*, em que assinalamos que: *Eu não acredito* funciona como uma expressão de modalidade.

Quadro 8 - A metáfora Interpessoal

<i>Provavelmente</i>			<i>esse pudim não fique pronto</i>
<i>Eu</i>	<i>Não</i>	<i>acredito que</i>	

Fonte: Adaptado de Halliday (1994)

Nem sempre é possível dizer exatamente o que é ou o que não é uma representação metafórica da modalidade, continua Halliday. Mas os falantes têm infinitos modos de expressar suas opiniões – ou antes, talvez, de dissimular o fato de que estejam expressando suas opiniões. Eis alguns exemplos significados “Eu acho”: *é óbvio que ..., todos admitem que ..., acredita-se que ..., seria tolice negar isso, essa conclusão dificilmente seria negada, nenhuma pessoa em sã consciência fingiria que ... não..., o senso comum determina que ..., todas as autoridades no assunto concordam que ..., não se duvidaria seriamente que...*

1.2.3 Metafunção textual: Estrutura temática

A metafunção *textual* constrói os significados ideacionais e interpessoais para que a informação possa ser compartilhada pelo falante e seu interlocutor, proporcionando recursos para guiar a permuta dos significados no texto, explica Matthiessen (1995). Podemos falar em "guia" do ponto de vista do ouvinte (que é “projetado” pelo falante nas suas escolhas textuais). Assim, as condições textuais, tais como, tematicidade, novidade, continuidade, contraste e recuperabilidade são designadas por sistemas textuais. Tema, foco informacional, elipse-substituição, referência fazem contribuições complementares e os modos textuais (narração, descrição e argumentação), guiando os ouvintes no processo de construir sistemas discursivos a partir do texto.

A metafunção textual organiza os significados ideacionais e interpessoais na oração, de acordo com as exigências do meio sócio-histórico-cultural, apoiada nos conceitos de *tema e rema*. O tema (sujeito psicológico) é o ponto de partida da mensagem e indica uma posição importante na oração, ajudando a estruturar o discurso, a dar proeminência aos elementos que o compõem e, segundo Figueredo (2009), a orientar a interpretação do leitor. O rema é o restante da mensagem da oração, e foi estudado por Fries (1995), como mostro a seguir.

Rema é tudo menos o rema. O que significa que existe muita coisa dentro do rema, mas não significa que tudo que esteja aí tenha a mesma função, explica Fries (1995). Assim, o autor destaca o *novo* dentro do rema, (unindo assim o sistema do tema/rema com o sistema da informação dado/novo), chamando esse elemento de N-rema (chamando a porção que resta de *outros*). O que seria esse N-rema? N-Rema, o constituinte final da oração, é “o local não-marcado de colocação da informação nova” (FRIES, 1995b, p. 349). Vamos analisar, no Quadro 9, um exemplo dado por ele:

No exemplo, o N-rema rio é o que o escritor quer que o leitor se lembre quando ler 2a e 2b (**no leito do rio** e **água** formam uma cadeia de semelhança com **rio**). Já *as folhas das arvores* e **as folhas** formam uma cadeia de identidade, segundo Fries. Não é o rema todo que deve funcionar nesse sentido, mas apenas o N-rema, explica Fries. Por outro lado, planície deve ser lembrado pelo leitor em 5a. (3 sentenças abaixo) e portanto é chamado N-rema pule 3.

Quadro 9 – N-Rema

Adeus às armas	
1. <u>No fim do verão daquele ano,</u>	<u>moramos numa casa de uma vila que se via</u>
Tema	Outros
<u>através do rio</u>	e <u>da planície</u> próximos da montanha.
N-Rema (Sant)	N-Rema (Pule 3)
2a. No leito do rio havia seixos e pedras, secos e brancos ao sol,	
2b. e a água era clara e se movia suavemente e era azul nos canais.	
3a. Os rebanhos passavam diante da casa e desciam pela estrada,	
3b. e a poeira que eles que levantavam polvilhavam <u>as folhas das árvores</u> .	
N-Rema	
4a. Os troncos das árvores também estavam empoeirados	
4b. e as folhas caíram cedo naquele ano	
4c. e vimos os rebanhos marchando pela estrada ...	
5a. A planície era rica de plantações, [...]	

A noção de N-rema pode ajudar na manutenção da coerência/coesão textual, na medida em que força o escritor - especialmente o iniciante – a retomar o que foi dito anteriormente. Assim, o N-rema pode constituir-se em um meio de evitar a fuga do assunto, erro com maior índice de ocorrência nos exames do ENEM.

1.2.4 Relação entre língua e contexto

Segundo Halliday, alguns fatos mostram que língua e contexto estão interrelacionados. Essa relação, de suma importância para a LSF, refere-se ao contexto social, envolvendo o contexto situacional (*Registro*, com suas variáveis de *Campo*, *Relações* e *Modo*, referindo-se ao assunto, aos interactantes e à construção do texto, respectivamente) e o contexto cultural (*gênero*).

Há também um terceiro contexto – o *ideológico*, que mais recentemente tem sido abordado pela LSF. A ideologia ocupa um nível superior de contexto, referindo-se a posições de poder, a vieses políticos e a suposições sobre valores, tendências e perspectivas que os interlocutores trazem para seus textos, e tem chamado a atenção dos sistemicistas, na medida em que, em qualquer registro, em qualquer gênero, o uso da língua será sempre influenciado pela nossa posição ideológica. A análise dos aspectos ideológicos tem sido feita, dentre outros, pela Linguística Crítica (FOWLER, 1991).

Quanto ao contexto situacional – o registro – Halliday (1989) fala de três variáveis de registro: *Campo*, *Relação* e *Modo*, que se referem a certos aspectos das situações sociais – que agem sempre sobre a língua em uso. Hasan introduz um conceito a eles relacionado: a *configuração contextual* (doravante CC).

Cada uma das três variáveis pode ser pensada como uma variável que é representada por algum valor específico – ou, usando um termo técnico – *escolha*. Assim, a variável campo pode ter o valor de “elogio” ou “caçoada”; a relação pode permitir uma escolha entre “mãe-para-filho” ou “chefe-para-subordinado” e modo pode ser “oral” ou “escrito”. Esses pares de opções podem ser combinados entre os membros da interlocução, resultando num CC. Portanto, o CC é um conjunto específico de valores que realizam Campo, Relação e Modo.

Precisamos da noção de CC, explica Hasan, para tratarmos da estrutura de um texto, pois são as feições específicas de um CC – os valores das variáveis – que permitem afirmações sobre a estrutura de um texto. Na unidade estrutural de um texto, o CC tem papel central. Se o texto pode ser descrito como "língua fazendo algum trabalho num contexto", é razoável, diz Hasan, descrever a expressão verbal de uma atividade social: o CC é uma explicação dos significados atribuídos nessa atividade social. Assim, não surpreende que as feições do CC possam ser usadas para fazer certos tipos de predição acerca da estrutura de um texto: Que elementos

devem/podem ocorrer? Onde devem/podem eles ocorrer? Com que frequência podem ocorrer? Ou seja, mais sucintamente, podemos dizer que um CC prediz os elementos obrigatórios e opcionais da estrutura de um texto, bem como a sua seqüência e a sua repetição. Assim, creio que o CC é um elemento que permite distinguir um texto coerente de um não coerente, em que vários temas são superpostos sem uma ligação lógica entre eles.

Campo do discurso diz respeito à natureza da atividade social, envolvendo tanto o tipo de ação realizada quanto suas metas. Uma meta a curto prazo seria a aquisição de alimentos em troca de dinheiro. Isso é o que chamamos de “compra”, e compra sempre envolve “venda”.

Relação do discurso leva em conta que a atividade social é institucionalizada. E, assim, a natureza da atividade prediz o conjunto de papéis relevantes no desenrolar da atividade (HASAN, 1980), que chamamos de componente de *papéis de agentividade* da relação do discurso: o vendedor e o comprador. Há ainda um outro componente da relação, suscetível também ao fato de a atividade ser ou não ser institucionalizada. Trata-se do grau de controle (ou poder) que um participante pode exercitar sobre o outro, em virtude da relação de papéis. A distância social é um continuum, entre máxima e mínima, e ela afeta o estilo da comunicação. A distância social entre vendedor e comprador é próxima da máxima.

Modo do discurso é uma variável que pode ser descrita sob pelo menos três subtítulos. (i) o papel da língua: se constitutiva, se auxiliar, são categorias que nem sempre são claramente evidentes, mas certamente são pontos extremos de um continuum. No caso da compra, o papel da língua é auxiliar, pois apenas acompanha a troca de mercadoria por dinheiro; (ii) o processo de partilhamento que os interlocutores participam da criação do texto ou entram em contato com um texto pronto; (iii) o canal: fônico ou gráfico? Esta categoria está próxima do partilhamento, pois numa conversa, os interlocutores estão face-a-face, enquanto que na escrita, o texto está pronto.

1.3 Unidade textual

Halliday (1989) define texto como sendo “a linguagem que é funcional” e funcional como “a linguagem que exerce alguma atividade em algum contexto”

(HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 52). Nesse sentido, partindo do princípio de que texto e contexto estão tão intimamente relacionados e que nenhum desses conceitos pode ser enunciado sem o outro, Hasan (1989)⁹ propõe examinar com mais detalhe a definição de texto.

Pensar a estrutura textual não em termos da estrutura de cada texto individual como entidade separada, mas como uma afirmação sobre um gênero como um todo, é implicar que há uma relação próxima entre texto e contexto, afirma Hasan. O valor desse tipo de abordagem é em última instância reconhecer a natureza funcional da língua. Se texto e contexto estão relacionados, segue-se que não existe uma única maneira certa de falar ou de escrever. O que é adequado num contexto pode não sê-lo em outro.

Aprende-se a escrever texto, escrevendo textos, tal como se aprende uma língua, falando essa língua. A familiaridade com diferentes gêneros não se desenvolve automaticamente com a idade, mas requer experiência social, segundo Hasan. A relevância de estrutura é importante para a memória, diz a autora, na medida em que um trecho escrito pode ser mais facilmente lembrado se a sua estrutura estiver clara. Esse fato, acredito, está intimamente ligado à questão da “fuga do tema”, pois tende a manter o escritor dentro da proposta que apresenta na introdução de seu texto.

Para Hasan, a *unidade* é a característica mais importante de um texto. É a unidade que nos capacita distinguir um texto de um não-texto, de um texto completo de um incompleto. Ela distingue dois tipos de unidade: (a) unidade de *estrutura* (gênero) e (b) unidade de *textura* (coerência e coesão).

De maneira semelhante, Lee (2008) propõe um enquadre que fornece recursos aos professores para guiar seus alunos na escrita de textos bem sucedidos, que satisfaçam as expectativas da audiência acadêmica tanto na *estrutura* (de gênero) quanto nas feições *interpessoais da linguagem* (modalidade e avaliatividade). Para a autora, os problemas com os componentes estruturais e interpessoais relacionam-se diretamente com a queixa principal dos professores: falta de voz/identidade analítico-crítica juntamente com falta de formalidade. Dessa constatação resulta seu enquadre interpessoal, uma proposta teórica e metodológica para a análise de TDAs.

⁹ O livro está dividido em duas partes: a primeira sob a responsabilidade de Halliday e a segunda, de Hasan.

Lee, ao associar a dificuldade da produção escrita com o fato de o escritor não levar em conta a audiência (*audience awareness*), ampara-se em muitos autores (KIRSCH; ROEN, 1990; BURGESS, 2002; SWALES; FEAK, 2004; CASANAVE, 2004; PALTRIDGE, 2004); quanto à relação da consideração da audiência e seu efeito em construções bem sucedidas Lee tem apoio da literatura pertinente (BRADBURY; QUINN, 1991; JOHNS, 1993; SCHRIVER, 1992; THOMPSON, 2001). O problema se intensifica quando o escritor precisa lidar com uma audiência “distante” (PETERS, 1986, p. 169).

A interação, segundo Lee, pode se apoiar tanto em recursos *interativos* quanto *interacionais*.

- Os recursos **interativos** guiam o leitor por meio do texto.
- Os recursos **interacionais** envolvem a colaboração do leitor no texto (THOMPSON, 2001).

Interativo: tais são as técnicas de padronização de uma estrutura argumentativa, como a estrutura **problema-solução**, e técnicas de sinalização das unidades do discurso, tais como as referências dêiticas (*este, aquele, aqui, agora, você, me*) e de enumeração (*primeiramente, em segundo lugar ...*) são consideradas da perspectiva da interatividade (THOMPSON, 2001; AL-SHARIEF, 2001; HOEY, 2001; TADROS, 1994).

Interacional: tais como **mood, modalidade e avaliação**, são, no nível da oração, explorados pelos sistemas interpessoais da LSF. Parte do que faz uma escrita coerente está fora do texto, nos processos interpretativos do leitor. A interação em textos escritos pode assim ser vista como meios de estabelecer explicitamente (por meio de da negociação interacional) e implicitamente através da negociação interativa.

1.3.1 Unidade de Estrutura: O gênero

O gênero descreve a influência das dimensões do contexto cultural sobre a língua. Dessa forma o texto não é utilizado somente para explorar as formas gramaticais isoladas, mas tem-se o objetivo de analisá-lo como uma dimensão

textual-discursiva, uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na interlocução.

Sobre o gênero, diz Bakhtin (2003, p. 261): "Todos os campos da comunicação humana se relacionam com a utilização da língua". "Cada campo elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero, que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico, leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida, diz o autor.

Na LSF, Martin (1985, p. 25) oferece, para a noção de gênero, uma definição que permite sua operacionalização na análise, no caso, do texto dissertativo-argumentativo: "gênero é uma atividade estruturada em *estágios*, orientada para uma *finalidade* na qual os falantes se envolvem como membros de uma determinada cultura". Diz ele que grande parte do choque cultural é de fato choque de gêneros. Menos tecnicamente (MARTIN, 1985, p. 248), ele diz que gêneros são como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para efetivá-las.

Para ilustrar a noção de estrutura, Hasan refere-se ao modelo mais antigo de estrutura de texto no Ocidente, que se origina em Aristóteles, quando este definiu a tragédia grega como sendo constituída de três elementos: começo, meio e fim; refere-se também à peça teatral japonesa, o *kabuki*, e diz que, neste, o gênero *sewamono* inclui um sub-gênero, o *enkirimono*, que apresenta uma estrutura constituída de *evento precipitativo*, *evento resultativo* e *revelação*, que são essenciais ao *enkirimono*. Hasan diz, então, que tanto a tragédia grega quanto o *enkirimono* são exemplos de gênero. Feito isso, a autora passa a esclarecer o que ela entende por "elemento da estrutura de um texto" e "a estrutura de gênero de um texto".

Entre a tragédia grega e a conversa casual, há uma vasta gama de gêneros, variando na medida em que a estrutura global de sua mensagem parece ter uma forma definida. Muitos poderão se surpreender, diz Hasan, diante da sugestão de que há uma estrutura até num texto gerado durante a compra de um quilo de batatas e três cabeças de alho.

Hasan lembra uma pergunta feita por Halliday: "como explicar o sucesso de uma comunicação?". Halliday sugeriu, então, que "a situação na qual a interação lingüística acontece dá aos participantes as informações sobre os significados que estão sendo intercambiados", e então é igualmente verdadeiro que os significados que estão sendo construídos pela língua darão aos participantes muitas das informações sobre o tipo de situação em que eles estão.

Essa relação entre língua e contexto é importante, diz a autora, por dois motivos, um teórico e outro, prático. Teoricamente, esse fato revela uma visão do senso não-comum. O senso comum, numa compra de batatas, seria dizer: "Me dá um quilo de batatas", "Quanto custa?". O senso não-comum é a visão de que a compra se constitui num tipo culturalmente reconhecível de situação que foi construída por meio dos anos pelo uso precisamente desse tipo de linguagem. Sem o reconhecimento dessa bi-direcionalidade, língua-contexto/contexto-língua, seria difícil considerar a possibilidade da arte verbal, da ciência, da filosofia – de fato, todo o domínio do conhecimento humano – ou dos desentendimentos. Do ponto de vista prático, esse fato é importante porque, diz Hasan, ajuda a entender os detalhes da relação entre *contexto* e a *estrutura de um texto*.

Em termos didáticos, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, feitos a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, tem como premissa a adoção da concepção interacionista de linguagem, por ser o gênero uma concretização discursiva. "A partir do momento que entendermos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos" (ZANINI, 1999, p. 85 apud POLATO, 2013).

Para tratar da estrutura de gênero há duas perguntas: (a) o chamado texto dissertativo-argumentativo constituiria um gênero? (b) o texto dissertativo-argumentativo, que caracteriza o gênero editorial, publicado, por exemplo, no jornal *Folha de S.Paulo*, poderia ser comparado a um texto solicitado por exames vestibulares universitários? Para Pilar (2002), a resposta é positiva para (a), e negativa para (b). Assim, para (b), a autora denomina de "gênero redação de vestibular" o texto que tem a função de comprovar a competência no uso da língua do candidato aspirante à universidade, e que, pelas considerações acima referidas, envolve argumentação e dissertação.

1.3.1.1 Dissertar e argumentar

Por outro lado, embora alguns autores distingam “argumentação” de “dissertação”, os exames vestibulares do país, ao solicitarem dos candidatos a produção de textos dissertativos, esperam, na verdade – pela natureza polêmica dos temas – que o candidato produza um texto dissertativo-argumentativo, em que analise e discuta um problema, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).

Essa questão terminológica, com implicações no conteúdo da redação, ocorreu na instrução dada aos candidatos, para a redação da FUVEST 2013: “Redija uma **dissertação** em prosa, na qual você interprete e discuta a mensagem contida nesse anúncio, [...]. Procure **argumentar** de modo a deixar claro seu ponto de vista sobre o assunto” (grifos meus). Afinal, haveria diferença entre “dissertar” e “argumentar”? Que características marcariam cada um desses termos? Uma dissertação-argumentativa seria um gênero.

Para Koch (1987), o ato de argumentar, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, “constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de dissertação e de argumentação, já que a dissertação seria uma exposição de ideias sem posicionamento pessoal (KOCH, 1987).

Mesmo quando se solicita em exames seletivos, como é o caso do ENEM, a produção de uma dissertação, o que acontece é que, na medida em que se pede ao autor do texto que ele analise e discuta um problema; defenda seu ponto de vista; e, às vezes, proponha soluções, o que se espera é a elaboração de uma dissertação-argumentativa (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).

Sobre essa questão, Porta (2002) faz algumas observações, que julgo importantes para quem vai escrever uma dissertação-argumentativa. Dissertar somente sobre uma questão, sem apresentar um *problema* e nem a *argumentação* em defesa de um ponto de vista, não constitui uma dissertação-argumentativa, diz ele. Certamente, o *descrever* a experiência desempenha um papel importante; o que não pode é eliminar o problema enquanto tal. A *tese* é uma solução ao problema e implica um optar em que outras alternativas são descartadas. É aqui

que os *argumentos* desempenham um papel essencial, legitimando a opção por uma determinada tese. Em resumo, o texto dissertativo-argumentativo trata de um tema ou assunto por meio de argumentações, sendo marcado pela defesa de um ponto de vista, a fim de persuadir o leitor.

Para Porta, a argumentação tem início, necessariamente, com um *problema* que exige uma *solução*. O estabelecimento da tese principal de uma determinada obra depende, portanto, da correlativa fixação do seu problema básico. Uma *hipótese* (proposta de solução do problema) é uma candidata a tese. A *tese* é uma solução ao problema e implica um **optar** em que outras alternativas são descartadas. Às vezes, há várias respostas igualmente pertinentes para a mesma pergunta. É aqui que os *argumentos* desempenham um papel essencial. O que legitima a opção por uma determinada tese são os argumentos. Para Porta (2002), a estrutura genérica de uma dissertação-argumentativa tem as seguintes características, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – O que é uma dissertação-argumentativa

Descrição e Problema	Entendamos: dissertar somente sobre uma questão, sem apresentar um problema e a argumentação em defesa de um ponto de vista sobre esse problema, não constitui uma dissertação-argumentativa (PORTA, 2002).
Hipótese de Solução	Uma hipótese é uma candidata à tese. O estabelecimento da tese principal de uma determinada obra depende, portanto, da correlativa fixação do seu problema básico.
Argumentação	A tese é uma solução ao problema e implica um optar em que <u>outras alternativas são descartadas</u> . É aqui que os argumentos desempenham um papel essencial. <u>O que legitima a opção por uma determinada tese são os argumentos</u> .
Tese	Tese é a comprovação da hipótese por meio dos argumentos: a solução do problema.

Fonte: Porta (2002)

Em resumo, o texto dissertativo-argumentativo trata de um tema ou assunto por meio de argumentações, sendo marcado pela defesa de um ponto de vista, ao mesmo tempo em que tenta persuadir o leitor. Sua estrutura textual é, em termos gerais, dividida em três partes: tese (apresentação), antítese (desenvolvimento), nova tese (conclusão).

A propósito da estrutura textual, Hoey (1994) propõe a estrutura Problema-Solução, com os seguintes estágios para o texto dissertativo-argumentativo: Situação – Problema – Solução (ou pontos de vista sobre a questão) - Argumentos em prol da Solução – Avaliação. São exemplos de texto dissertativo-argumentativo:

editorial jornalístico, artigo de opinião, ensaio, resenha, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado.

Hoey (1994) explica a estrutura – que chamou de Problema-Solução – para esquematizar um texto argumentativo. Se tomarmos quatro sentenças, conforme a lista a seguir, diz o autor, verificaremos que a ordem em que as sentenças aparecem aqui parece mais natural do que outras:

- (a) Eu estava na função de sentinela.
Eu vi o inimigo se aproximando.
Eu abri fogo.
Eu venci o ataque inimigo.

Mas não é apenas a sequência das sentenças que é importante, também a sua presença, diz Hoey. Nenhuma das quatro sentenças pode ser omitida (a menos que seja pressuposta) sem ameaçar a clareza do texto. O que isto sugere é que cada uma das quatro sentenças é essencial para a estrutura, que podemos identificar como estrutura Problema-Solução, com os seguintes elementos:

Situação	Eu estava de sentinela.
Problema	Vi o inimigo se aproximando.
Resposta	Abri fogo.
Avaliação	Venci o ataque inimigo.

As sentenças do texto artificial podem agora ser projetadas em diálogo:

- A: Qual era a situação?
B: Eu estava na função de sentinela.
A: Qual era o problema?
B: Eu vi o inimigo se aproximando.
A: Qual foi a sua solução?
B: Eu abri fogo.
A: Qual foi o resultado?

e Como foi o êxito disso?

B: Eu venci o ataque inimigo.

As perguntas acima precisam de algum refinamento, explica Hoey. *Qual foi o problema?* é uma forma natural de uma pergunta mais precisa: *Que aspecto da situação requereu uma resposta?* Como podemos ver, existem razões para definir *problema* como *um aspecto da situação requerendo uma resposta*; essas serão esclarecidas mais abaixo.

A questão: *Qual foi a solução?* também requer uma qualificação. Como se observa, é uma forma natural de uma pergunta menos possível: *Qual foi sua resposta?* (para o aspecto da situação requerendo uma resposta?)

Embora seja conveniente na maioria das vezes falar em estruturas Problema-Solução, é importante informar que a palavra *solução* contém em si uma avaliação de uma resposta bem sucedida. Já que desejamos ser capazes de tratar de léxico que descreva respostas mal sucedidas, continua Hoey, é importante manter a pergunta mais artificial como nosso texto mais preciso da existência daquela parte da estrutura “Problema-Solução”.

Apresento, a seguir, no Quadro 11, a estrutura genérica “Problema-Solução”, de Hoey (1994) e acrescido por contribuições de Porta (2002), que será utilizado em minhas análises.

Quadro 11 - Estrutura Problema-Solução

Situação que contextualiza o Problema
Hipótese de Solução
Argumentação em prol da Solução proposta
Avaliação/Tese demonstrada

Alguns esquemas de gêneros foram propostos, desde então, tais como, os padrões:

- (a) *Problema-Solução* (com quatro estágios: Situação – Problema – Resposta – Avaliação) (HOEY, 1986, 1994);
- (b) *Hipotético-Real* (um fato comprova ou refuta uma hipótese) (THOMPSON, 2001); e
- (c) *Pergunta-Resposta* (argumentos pró ou contra uma pergunta) (HOEY, 1994).

Em termos gerais, temos adotado no Grupo ACLISF, o padrão Problema-Solução-Argumento, ou seja, uma combinação de proposta de Hoey com acréscimos baseados na proposta de Porta (2002), como mostra o Quadro 12:

Quadro 12 – Esquema Problema-Solução

Situação	São Paulo enfrenta longo período de seca.
Problema	A água começa a faltar.
Hipótese de Solução	Devemos todos enfrentar a crise hídrica.
Argumentos	(a) o governo estadual deve procurar recursos; (b) o povo deve pensar em meios de captação de água; (c) cada um deve restringir o uso da água para o essencial.
Tese/Avaliação	A solução exige a contribuição de cada uma dessas áreas.

Fonte: Grupo ACLISF

Apresento um texto que foi examinado pelo Grupo ACLISF, que ilustra com clareza a estrutura genérica Problema-Solução.

Como cuidar de seu cão: B.F. and S.Daly (1995)	Estágios e Finalidades
Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e <u>precisam de um líder - que será você, na qualidade de seu proprietário.</u> Para conseguir seu respeito, você precisa ter, ou desenvolver, qualidades de autoridade, coerência, bondade e paciência. Precisa saber incutir confiança e ser firme, mas não duro. Vez por outra, o animal testará sua liderança e por isso você deve deixar claro desde o começo que é coerente. Cães são como pessoas: se você não conseguir seu respeito, pouco conseguirá em retorno, e é onde começam os problemas.	SITUAÇÃO e PROBLEMA (sublinhado)
Na qualidade de instrutor de seu cão, você precisa ter um conhecimento básico sobre treinamento, e além disso a habilidade de passar esse conhecimento a ele. Para isso, siga o método de treinamento em casa de acordo com este livreto.	HIPÓTESE DE SOLUÇÃO
O cão é o único animal que tem completa afinidade com o ser humano. Ele lhe dará devoção e lealdade incondicionais. Ele o protegerá e a sua família, nada pedindo em retorno exceto liderança responsável e, talvez, um ocasional osso suculento	ARGUMENTO via SEDUÇÃO

<p>como uma adição cobiçada à sua dieta. Um cão não raciocina como um ser humano, mas é altamente inteligente. Seu dono tem a responsabilidade de ensinar-lhe um comportamento socialmente aceito. Esse animal tem sentidos aguçados e um desejo de agradar que facilitam o processo de treinamento. Ele tem também uma excelente memória, o que é de grande ajuda.</p>	
<p>Os cães têm uma compreensão limitada de vocabulário – portanto (você) não desperdice palavras. Cada ordem deve ser feita através de uma única sílaba, se possível, e acompanhada pelo nome do cão, que deve ser também de uma sílaba, de preferência, ou reduzido a uma ou duas sílabas para treinamento. Por exemplo, (para os propósitos do programa nós chamaremos seu cão de “Tobi”) as ordens seriam “Senta Tobi”, “De pé Tobi”, “Aqui Tobi”. Toda ordem deve ser completada. Se você ordena seu cão a sentar-se, ele deve sentar-se. Por fim, ele deve ser dispensado com uma palavra constante como “Vai”. Essa sequência é importante, pois o animal deve entender que a lição termina com a sua permissão.</p>	<p>ARGUMENTO via CONVICÇÃO</p>
<p>Seguindo este programa, você, não apenas desfrutará a recompensa de um cão mais responsável e controlável, mas também construirá uma confiança e amizade duradouras que de outro modo poderia não acontecer.</p>	<p>AValiação/ TESE</p>

Trato, a seguir, de algumas noções que apoiam a argumentação, que se tece para sustentar a persuasão.

1.3.1.2 Argumentação e persuasão

O ato de argumentar, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia (KOCH, 1987). A argumentação pertence à família das ações humanas que têm como objetivo persuadir (BRETON, 2003). Persuadir é saber gerenciar uma relação, é falar à emoção do outro, é construir algo no campo das

ideias: quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (ABREU, 2002).

Por outro lado, Latour e Woolgar (1979, p. 240) afirmam que “o resultado de uma persuasão retórica é que os participantes devem ser convencidos de que não foram convencidos”. Segue-se que a persuasão tende a ser, altamente, implícita, sem o recurso da linguagem avaliativa, geralmente, associada ao significado interpessoal, caso em que sua interpretação depende em grande parte do sistema de valores compartilhados.

Esses instrumentos retóricos são empregados no nível interpessoal como veículos para recuperar no nível do discurso um argumento do “não-dito” (KITIS; MILAPIDES, 1997, p. 579), mas que realiza o nível da coerência subjacente do texto. Tais instrumentos ajudam a transformar o discurso em uma sedutora *crypto*-argumentação, a argumentação que subjaz ao texto descritivo e narrativo, contribuindo assim para a construção geral da ideologia do texto, segundo Kitis e Milapides (1997).

Relacionado a esses fatos, a noção de “dialogismo”, de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1935[1981]) proporcionou, aos teóricos literários e linguistas, a consciência da característica endereçadora dos chamados textos monológicos. Nessa perspectiva, os textos escritos estabelecem um diálogo virtual com os leitores conforme o desenrolar do processamento do texto.

Nesse sentido, Fløttum (2010) indica a polifonia como um recurso persuasivo efetivo, com a inclusão de traços explícitos ou implícitos de diferentes vozes, por exemplo, a presença de múltiplos pontos de vista, típica do discurso político. Essa presença pode ser efetivada com a atribuição a fontes distintas ou confusas. A abordagem polifônica pode, assim, revelar algumas interações sutis por meio de vozes e argumentos implícitos, segundo a autora.

Luchjenbroers e Aldridge (2007) tratam da persuasão, definindo *frames* como conjuntos de informação aceitos culturalmente que acompanham qualquer termo lexical, e mostram que a adequação do *frame* escolhido é muito importante para “contrabandear uma informação”. Esse termo é usado para a inserção sub-reptícia de informação negativa, com base no fato de que cada escolha lexical desencadearia uma rede ampla de associações, presentes no uso do termo escolhido. Nessa linha de raciocínio, Coffin e O'Halloran (2006) tratam da

Avaliatividade negativa, enfocando o que tem sido chamado de “política do apito do cão” (*dog whistle politics*), expressão cunhada para capturar a forma implícita de avaliação. Assim, a comunicação usa significados aparentemente neutros, mas que são “entendidos” como uma mensagem negativa pela comunidade alvo (MANNING, 2004).

As considerações sobre avaliação implícita – os *tokens* de atitude, a prosódia, as metarrelações (ou seja, relações entre as avaliações no decorrer do texto) – requerem a explicação de algumas noções que subjazem à interação. A propósito, segundo Butler (2013), a fim de compreender o fenômeno altamente complexo e multifacetado a que chamamos linguagem, a LSF e a Linguística Cognitiva poderiam beneficiar-se com um diálogo construtivo com psicolinguistas, bem como entre ambos. É nesse sentido, que em minhas análises, a LSF, de características marcadamente sócio-ideológicas, está aberta ao apoio de noções cognitivistas tais como: *frame* discursivo (GOFFMAN, 1974), intersubjetividade (KÄRKKÄINEN, 2006) e modos textuais (REYNOLDS, 2000).

1.3.1.2.1 Intersubjetividade

Kärkkäinen (2006) afirma que a atitude no discurso não é a apresentação linguística transparente de “estados internos” de conhecimento, mas emerge da interação dialógica entre os interlocutores. Assim, a atitude é mais apropriadamente vista de um ponto intersubjetivo, e não considerada primordialmente como uma dimensão subjetiva da linguagem.

A subjetividade refere-se ao fenômeno que o falante com suas atitudes ou crenças faz-se presente nos enunciados que produz. Em outras palavras, em vez de simplesmente descrever um evento ou apresentar uma declaração objetiva de algum evento ou estado de coisas, o falante representa um evento ou estado de coisas a partir de uma perspectiva específica. Kockelman (2004) propõe a seguinte definição para os marcadores de avaliação: qualquer sinal que os membros de uma comunidade associam com a contribuição pessoal do falante para a construção-do-evento, em que “avaliações” são entendidas como tipos possíveis dessa contribuição pessoal.

Kärkkäinen (2006) considera uma visão de avaliação mais dialógica, dinâmica e emergente – considerando-a mais como uma característica da língua *intersubjetiva* do que subjetiva. Ela se baseia no trabalho de Du Bois (2000, 2002, 2004, no prelo) que advoga a noção de avaliação envolvendo não somente a dimensão subjetiva, mas também o compromisso intersubjetivo com outras subjetividades: "sem a intersubjetividade, a subjetividade é inarticulada, incoerente, disforme" (Du BOIS, 2004). Hunston e Thompson (2000, p. 143) também afirmam que "a expressão da atitude não é, como se costuma dizer, simplesmente uma questão pessoal (o falante "comentando" sobre o mundo), mas uma questão interpessoal em que a razão básica para adiantar uma opinião é eliciar a resposta solidária do endereçado".

1.3.1.2.2 Sub-funções do argumento

No modo argumentativo, há muitas funções, que, juntas, formam a natureza persuasiva desse modo. Vestergaard (2000:103-5) alista cinco tipos do que ele chama "avaliativo" (não-verificável) tipos ilocucionários, como propostas, avaliações, previsões, interpretações e explicações causais. Esta não é uma lista exaustiva. Reynolds (2000) concentra-se em dois deles, *predição* e *avaliação*, já que elas estão sempre presentes na argumentação, e inclui dois outros: *declarações* e *hipóteses*.

- (a) **Predição:** Podemos distinguir entre predição inferencial, que pertence inteiramente ao modo argumentativo, e a referência futura, que é ou narrativo, ou narrativo-com-argumento.
- (b) **Avaliação:** Vertergaard (2000, p.104) alerta: deve-se verificar se a avaliação resulta de algum fundamento no discurso.
- (c) **Declaração:** São afirmações do modo argumentativo que são feitas sem nenhum fundamento específico ou garantias explícitas apresentadas no discurso (embora, é claro, as garantias sejam recuperáveis, como suposições subjacentes ou pressuposições pragmáticas).
- (d) **Hipótese:** Uma função do argumento é posicionar algum possível estado de coisas como um prelúdio para a afirmação, de maneira tão persuasiva quanto

possível, tal que o estado de coisas é o caso, com ou sem evidência de prova. Essa é a essência da hipótese, e um meio sintático para sua sinalização é o uso da oração “se”. Que o argumento é em geral tanto especulativo quanto persuasivo ao mesmo tempo é demonstrado através da combinação da modalidade deôntica com a condicionalidade.

A seguir, retorno à proposta de Hasan (1989) para tratar da unidade de textura, componente da unidade textual, como já mencionei.

1.4 Unidade de textura: Coerência e coesão

Textura é a propriedade que distingue um texto de um não-texto; é o que mantém juntas as orações de um texto para lhes dar unidade. Segundo Eggins (1994), um texto é coerente em termos de gênero e de registro; e coeso se mantiver os participantes; atender a seleção lexical exigida pelo gênero e pelo registro em questão; e esclarecer as relações entre orações via conjunções, conforme Quadro 13.

A coerência tem a ver com a "boa formação" do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer ideia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada, talvez, a uma boa formação em termos da interlocução comunicativa, explica Bednarek (2005). Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na situação comunicativa entre dois usuários.

Quadro 13 – Unidade de textura

COERÊNCIA	Cultural	Gênero: estrutura esquemática e finalidade
	Situacional	Registro: campo, relações e modo
COESÃO	manutenção dos participantes	
	seleção lexical	
	Conjunções	

Fonte: Eggins (1994)

A coerência é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. A coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada

explicitamente na estrutura de superfície. Para Bednarek (2005), a coerência não é uma propriedade inerente ao texto; ela se refere a relações lógicas de um texto e é estabelecida pelos ouvintes.

Nesse contexto, Hobbs e Evans (1979) falam em *coerência global*. O produtor de texto (falante/escritor) tem metas globais (proposições) que ele deve realizar. Ele deve desenvolver um plano para realizar suas metas, fragmentando-as em sub-metas e estas em outras sub-metas, até que estas possam ser diretamente realizadas por meio de sentenças, que ele seleciona em seu sistema linguístico de acordo com o co-texto (linguístico) e o contexto situacional, e começa a produzir enunciados (sentenças contextualizadas). Conforme ele produz o texto, ele monitora as escolhas (léxicogramaticais), modificando o plano inicial se inferir que ele não está indo bem. Ex.: Se estou falando sobre 'petróleo', tudo no texto deve referir-se de algum modo a esse tema para realizar a coerência global: óleo, plataforma, Petrobrás, riqueza mineral, ANP, etanol, carro flex.

Por seu lado, Hobbs (1978) propõe a noção de *coerência local*. Em algum ponto do desenvolvimento do plano textual, diz o autor, as sub-metas estarão menos relacionadas com coisas que o falante tenta efetivar no mundo (coerência global) do que com coisas que o falante está tentando efetivar no texto: alguma informação de background, explicação do que falou, tratamento do assunto sob outro ângulo, antes de seguir para o próximo evento. Elas são uma função que forçam a reconstrução da série de crenças do falante, ou do seu mundo cognitivo (hoje: *frame*). [que uma análise crítica poderia desnudar a fim de apontar as verdadeiras intenções do texto].

A propósito, Li (2010) mostra que a escolha lexical e a coesão constroem significados no discurso que transcendem os significados referenciais de cada palavra por meio da interação de itens lexicais que se relacionam semântica e pragmaticamente. A coesão lexical não é um recurso estável que liga informações no texto; é um processo dinâmico que formata o significado no texto e contribui para a informação geral. Assim, a coesão lexical pode fornecer intravisiões importantes no processo da construção da ideologia do texto. A análise da coesão lexical no texto enfoca as repetições de itens lexicais relacionadas colocacionalmente que criam um determinado entendimento, interferindo na compreensão do discurso.

Se a coerência global nos dá a visão *top-down* (por exemplo, estou falando de petróleo), a coerência local nos dá a visão *bottom-up* (que pode ser a opinião do

escritor). Ocasionalmente, contudo, temos exemplos em que um ou outro parece se perder. Por exemplo, encontramos casos em que o falante entra em um tipo de "avalanche associativa", permanecendo localmente coerente, mas derrapando no seu plano geral.

A coesão, ao contrário da coerência, é explicitamente revelada por meio de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas pode ser também semântica. Há opiniões contrárias, porém. Assim, segundo Cornish (1999), nos casos em que não existe antecedente co-textual relevante, podemos trabalhar com a chamada "exófora" que a autora afirma funcionar essencialmente do mesmo modo que a endófora padrão.

Diferentemente da abordagem tradicional da anáfora em termos da chamada *endófora*¹⁰ (por exemplo, HALLIDAY; HASAN, 1976), em que a expressão anafórica precisa, primeiramente, ligar-se a um antecedente textual co-ocorrente adequado para que a relação anafórica se estabeleça, a abordagem desenvolvida neste artigo pede uma relação mais indireta, em três vias, entre o que o autor chama de *desencadeador-de-antecedente* (CORNISH, 1999, p. 41-43) e uma representação discursiva mental e uma anáfora. Sob essa abordagem, há uma interação entre os domínios do texto e do discurso, enquanto que, sob a concepção tradicional, a relação é estabelecida inteiramente dentro do texto. É por razões '*top-down*'¹¹ em vez de exclusivamente '*botton-up*', o que inclui fatores intertextuais, que a referência indexical da anáfora do discurso é estabelecida (EMMOTT, 1995, p. 84-86; WERTH, 1999, p. 291-293).

Há na natureza funcional da língua uma relação íntima entre contexto e estrutura textual, diz Hasan. A unidade textual possui duas circunstâncias:

- (a) circunstância extra-linguística (**contexto**) relevante para o texto inteiro;
- (b) circunstância linguística (**co-texto**) a língua que acompanha a unidade em foco.

¹⁰ **Endófora** - Dentro do texto: anáfora: Pedro comprou um livro e ele (=anáfora) vai me emprestar. (pronome vem depois); catáfora: Ele comprou isto: um belo de um carro. (pronome vem antes); **Exófora** - Fora do texto: Ei, você, preencha este cupon e ganhe um prêmio.

¹¹ Top-down: hipóteses que formulamos enquanto o texto se desenvolve; Botton-up: o texto (as letras, as palavras, enfim o concreto) que vão me dando pistas para a formulação daquelas hipóteses.

A interpretação de um elemento implícito deve ser encontrada no **co-texto** ou no **contexto**. A interpretação é considerada:

Endofórica se a fonte de interpretação do elemento implícito estiver no co-texto.

(i) anafórica se o elemento implícito vier depois do referente (João comprou um carro, mas ele não sabe dirigir.)

(ii) catafórica se vier antes (Eu a vi, então. Maria estava linda!)

Exofórica se a fonte está no contexto (fora do co-texto)). *Pare de gritar aqui.* [você]

A seguir, exemplos de coesão não-estrutural e de coesão estrutural.

Quadro 14 - Tipos de coesão

REFERÊNCIA***	LEXICAL (Expectativa entre as palavras: rato lembra queijo)	CONJUNÇÕES
EXOFÓRICA (contexto imediato partilhado)	TAXONÔMICA (i) classificação : - co-hiponímia (pneumonia/doença) - classe-sub-classe : roedor e rato - contraste : seco/molhado - similaridade : (a) sinônimo (clínica/hospital) (b) repetição (transusão/transusão) (ii) composição : - meronímia : (todo e parte: corpo e artéria) - co-meronímia : (relacionados a um todo: veia e artéria).	Coordenativas
ENDOFÓRICA (relação no interior do texto): 3 tipos: Anafórica Catafórica esfórica ¹² Funcionando nesses 3 tipos, há também: Elíptica Comparativa ¹³ Bridging Locacional Referência a todo texto		EXPECTATIVA Relação previsível entre: (i) verbo e agente/paciente (latir/cachorro) (ii) processo/participante típico (comer/jantar) (iii) processo/lugar típico (transusão/hospital) (iv) item individual/grupo nominal (doador/doador de sangue).

Fonte: Eggins (1994)

A seguir, análise, levando em conta a unidade de textura o texto “Como educar seu cão”, já apresentado na íntegra quando da análise da unidade de estrutura.

¹² Esfórica: quando o referente ocorre na frase imediatamente seguinte ao referente (dentro do mesmo grupo nominal): Procure o vaso que te dei. [dizendo "o vaso", determino esse vaso, mas para assegurar de que vaso se trata, continuo: "que te dei".

¹³ Comparativa: Outros problemas ...; Um problema diferente ...

Como educar seu cão

B.F. and S.Daly (1995)

Primeiro estágio de gênero: Situação e Problema

Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e (eles) precisam de um líder - que será você, na qualidade de seu proprietário. Para conseguir seu respeito, você **precisa** ter, ou desenvolver, qualidades de autoridade, coerência, bondade e paciência. **Precisa** saber inculcar confiança (nele) e ser firme (com ele), mas não duro. Vez por outra, o animal testará sua liderança e por isso você **deve** deixar claro (para ele) desde o começo que é coerente. Cães são como pessoas: se você não conseguir seu respeito, pouco conseguirá em retorno, e é onde começam os problemas.

Análise

(i) Modalidade e avaliatividade: Na tentativa de conscientizar o dono do cão de que lhe falta a qualidade de líder, o texto lança mão de modalidade de obrigação (“precisa” e “deve”), em relação a várias características que envolvem um líder (“autoridade”, “coerência”, “bondade”, “paciência”, “firmeza sem ser duro”). Com essa quantidade de escolhas lexicais referentes à liderança, o primeiro estágio cumpre o objetivo do processo persuasivo de aumentar a dimensão do problema.

(ii) Coerência e coesão: O estágio é coerente em termos globais (HOBBS; EVANS, 1979) pois percorre um caminho lógico da necessidade de liderança do cão → chama a atenção do seu dono para esse dever → mostra as qualidades necessárias para essa missão → alerta para a importância dessas qualidades, com ameaça de problemas caso não estejam ausentes na relação cão/dono.

Para a realização dessa coerência, um caminho lógico é construído por vários tipos de coesão: via anáfora lexical (“animal”, “cães”), pronominal (“seu”) e zero (“eles”, “sem ele”, “com ele”, “para ele”), além da coesão realizada por taxonomia via classe:sub-classe (cão/animal), realizando a manutenção dos participantes (EGGINS, 1994).

Para a manutenção dos participantes (no caso, do “cão”), a coesão recorre também à seleção lexical adequada (EGGINS, 1994; LI, 2010). Com isso, esse estágio revela o tratamento de um assunto específico, concorrendo para a realização da coerência global (HOBBS; EVANS, 1979). Martin (1992, p. 140 apud EGGINS, 1994), ilustra a manutenção de participantes, um dos fatores da coesão, por meio da *cadeia de referência*, que liga por exemplo:

cães – matilha – seu líder – seu proprietário – seu respeito – confiança nele – firme com ele.

Notemos que, em termos de coerência, há a criação de um mundo textual, que promove uma falácia, em que o dono do cão é chamado a liderar o animal, quando, na realidade, o líder de um cão (na matilha) é outro cão. Eis um exemplo de persuasão baseada em reivindicação sem dados garantidos (TOULMIN, 2006 [1958]).

Dando continuidade à análise da unidade de textura, examino a avaliatividade no 3º. estágio do mesmo texto “Como cuidar de seu cão), que trata da primeira argumentação em favor do livreto para educar o animal.

Terceiro estágio de gênero: 1ª. argumentação

O cão é o **único** animal que tem **completa afinidade** com o ser humano.

Julgamento (+) ↑

Julgamento (+) ↑

Ele lhe dará **devoção** e **lealdade incondicionais**. Ele o **protegerá**

Julgamento (+)

Julgamento (+) ↑

Processo

Material/Julgamento (+)

e a sua família, **nada pedindo** em retorno exceto

Processo Mental Julgamento (+)↑

liderança responsável

Julgamento (+)

Nominalização (liderar)

e, talvez, um ocasional osso suculento como uma adição cobiçada à sua dieta.

Um cão não raciocina como um ser humano, mas é **altamente inteligente**. Seu dono

Julgamento (+)

tem a **responsabilidade** de ensinar-lhe um **comportamento socialmente aceito**.

Julgamento (+) ↑ (+)	Julgamento
Esse animal tem sentidos aguçados e um desejo de agradar que facilitam Apreciação (+)	Afeto (+)
o processo de treinamento . Ele tem também uma excelente memória , Apreciação (+)	Apreciação (+)
o que é de grande ajuda . Apreciação (+)	
Análise	
<p>(i) Modalidade e avaliatividade: Para persuadir via sedução, a argumentação nesse estágio recorre amplamente à <i>avaliatividade</i> de <i>atitude</i> de <i>Julgamento</i> positivo, por vezes com <i>força</i> aumentada (“único”, “incondicional”, “altamente”). Ao mesmo tempo em que descreve o cão, esse estágio não deixa de chamar a atenção do dono do cão (“liderança responsável”, “responsabilidade”, “ensinar”, “processo de treinamento”, “grande ajuda”), já que a intenção aqui subjacente é suscitar o interesse e a necessidade do leitor pelo livreto: se o meu cão é tão bom companheiro, nada exigindo em troca, por que não compraria o livreto?, talvez pense seu proprietário. Notemos que esse cão é fruto da construção de um <i>mundo textual</i>, não mencionando todas as características de um cão real: aquele que late, que suja, que morde, que adoce, que exige ração cara etc.</p> <p>(ii) Coerência e coesão: Este estágio conta com vários julgamentos positivos, fato que proporciona o que Li (2010) chama de <i>coesão lexical</i>. Ele mostra que as escolhas lexicais e a coesão constroem significados no discurso que transcendem os significados referenciais de cada palavra por meio da interação de itens lexicais que se relacionam semântica e pragmaticamente. Assim, o texto é coerente porque trata das virtudes do cão por meio de escolhas lexicais que se confirmam e, ao mesmo tempo, contribuem para construir a progressão temática lexical. É também uma maneira de realizar a manutenção dos participantes (no caso, por meio da nominalização de processos relacionais (metafunção ideacional) (“liderança” < liderar; “responsabilidade” < responsabilizar; “ensinar”, “treinamento” < treinar; “ajuda” < ajudar), processos que realizam a descrição do cão. Notemos, que a coerência global (AGAR; HOBBS, 1982) é garantida no sentido de que os temas do texto, referindo-se ao cão, sinalizam que “estamos falando do cão” (e não fugimos do assunto). O tema – também chamado de sujeito psicológico - interfere na interpretação do significado do texto (FIGUEREDO, 2009) .</p>	

1.4.1 Modos textuais

Reynolds (2000) explica como a “textura” de um texto pode ser explicada em termos de apenas três modos de textura representacional – *narrativo*, *descritivo* e *argumentativo* – e sua fusão linear (a relação de um modo após outro) ou escalada (em que os modos se sobrepõem) e mostra como o argumento predomina no gênero editorial. A razão para tal fusão deriva da necessidade de apoiar o argumento com evidência: a narrativa e a descrição tratam de afirmações verificáveis, enquanto o argumento trata afirmações não-verificáveis.

Embora esses termos – “narrativo” e “argumentativo” sejam regularmente usados como termos para gêneros, diz Reynolds (2000, p.2), o argumento aqui é que eles não são “gêneros” por si, mas descritores dos modos que se combinam para formar gêneros.

A frequência de um ou outro modo textual depende do gênero em que ocorrem. Assim, em termos do modo textual, o texto DA é predominantemente um modo argumentativo fundido com a narrativa e a descrição.

Vejamos como se constitui o texto do gênero editorial em termos dos modos textuais, bem como de outros recursos expressos até aqui. Este editorial foi o único texto (dentre 10) que não condenava o fracasso ds festejos dos 500 anos do descobrimento do Brasil, construindo aos poucos a persuasão nesse sentido. (Os 9 outros eram artigos de opinião). Apresento os três primeiros estágios de gênero do editorial.

O QUINTO CENTENARIO	
(Editorial FSP 22/4/00)	
(1º.) Há 500 anos, a nau capitânia do navegador português Pedro Álvares Cabral aportava na região da atual cidade de Porto Seguro, Bahia. Decerto tratou-se do início de uma <u>história relevante, a história do Brasil branco</u> , porque existe uma outra para ser contada a respeito dos vários povos indígenas que aqui habitavam desde remotos tempos.	
Análise: Em termos dos modos textuais, o editorial recorre à narração de um fato conhecido para, segundo Fowler (1991), embasar sua argumentação (“Decerto ... tempos”), usando uma modalização de	

probabilidade de força maior. Notemos que este estágio não apresenta nenhuma nominalização.

(2º.) Na época estavam os portugueses **muito mais interessados** nos *lucros* do comércio ultramarino de especiarias. Dominavam uma rota alternativa de comércio, contornando o Cabo da Boa Esperança (extremo sul da África) para chegar ao Oriente. **Não foi à toa** que a expedição de Cabral permaneceu nas terras brasileiras apenas alguns dias, para tomar *posse* efetiva de uma porção de terras que, pelo Tratado de Tordesilhas, pertencia aos portugueses. Foi **apenas** uma *parada* em uma *viagem* que tinha como *destino* Calicute, na Índia.

Análise: O segundo estágio inicia-se com uma afirmação monoglóssica de uma avaliatividade de Avaliação Social de força maior (“muito mais interessados”), insistindo - em fusão entre os modos textuais de narração e de descrição – por meio de vários itens referentes a terras longínquas do Brasil, para aos poucos mostrar que a rota de Cabral não visava às terras americanas. Lembra, em construção sintática de adjunto adverbial (mero termo acessório da oração), que a terra já pertencia a Portugal.

(3º.) A exploração efetiva das terras brasileira só começaria décadas depois, com o aproveitamento do fértil solo, especialmente da zona da mata nordestina, para a plantação da cana e a produção do açúcar destinado ao abastecimento do mercado europeu. Mas não é preciso cobrar rigor historiográfico das comemorações que ocorrem na data de hoje sobre os 500 anos da chegada da frota do navegador português. Como a maioria das festas cívicas do gênero, ela fala muito mais do presente que do passado. E é esse presente histórico, o Brasil de 22 de abril do ano 2000, que é particularmente interessante.

Análise: Já no terceiro estágio (de 9 no total), o editorial lança mão da nominalização (sublinhadas) em contexto em que, em fusão escalada, misturam-se a narração e argumentação – ou seja fatos

e opiniões – para mostrar o inicial desinteresse de Portal pelas terras brasileiras, reforçando com isso a casualidade do “descobrimento” em 22 de abril de 1500.

Abro, a seguir, um espaço para tratar de um dos recursos da modalidade escrita: a paragrafação.

1.4.2 Paragrafação: um dos recursos da modalidade escrita

Entende-se o parágrafo, consoante o estudo de Mamizuka (1977) recurso da modalidade escrita, como semi-totalidade discursiva (parte do texto na sua integridade), exigindo, por conseguinte, que o parágrafo apresente uma progressão de ideias/fatos entre os períodos que o compõem, e não exclusivamente como unidade de significação completa, mas de relação de referencialidade linguística do mesmo campo semântico. O parágrafo também se caracteriza por ser uma unidade funcional por ser um instaurador de progressão de uma unidade discursiva a outra, estabelecendo a condição de continuidade e suficiência entre uma unidade e outra. O parágrafo, ao apresentar esse aspecto, garante totalidade discursiva conseguida a partir de se apanhar uma ideia que se retorna sempre ao mesmo ponto de partida, transformando-as em parágrafos (unidades discursivas).

Jl (2006) afirma que um texto escrito é convencionalmente apresentado em parágrafos. De acordo com três estudos anteriores que envolvem a identificação dos limites de parágrafo (doravante LP) em texto sem parágrafo (BOND; HAYES, 1984; KOEN et al., 1969; STARK, 1988), os sujeitos tendem a fazer coincidir os LPs onde há descontinuidade temática. Como essas descontinuidades constituem pontos importantes no desenvolvimento de um texto, o uso do LP exerce papel chave na revelação da estrutura subjacente do texto. Essa revelação, conforme é sugerida por muitos pesquisadores (por exemplo, BRITTON, 1994; BROWN; YULE, 1983; HINDS, 1980; HOFMANN, 1989), facilita o processamento do texto pelo leitor.

Apesar dos resultados do primeiro dos três estudos citados, surge uma questão referente ao conteúdo relatado nos textos. Isto é, embora os sujeitos

identifiquem os LPs nos quais eles julgam que há descontinuidade temática, eles não compartilham exatamente as mesmas divisões em parágrafo com os autores dos textos (e nem eles consigo mesmos). Na tarefa de identificação de parágrafos conduzido por Bond e Hayes (1984), por exemplo, enquanto todos os 21 sujeitos e o autor compartilhassem a identificação do primeiro parágrafo, apenas 8 deles escolheram o segundo parágrafo do autor num texto de 16 sentenças não paragrafadas. Três novas divisões em parágrafo também foram feitas por 11, 2 e 6 sujeitos respectivamente. Resultados semelhantes são relatados por Stark (1988). Em seu estudo que envolve a identificação de limites em parágrafos em três ensaios não paragrafados, 9 LPs do autor (em 17) foram identificados por mais de 50% de seus sujeitos, e o restante identificados por menos de 50%.

Esses resultados sugerem que se os LPs são selecionados para marcar descontinuidades temáticas, algumas delas gozam claramente de mais acordos do que outros, entre os sujeitos. Em outras palavras, as divisões em parágrafo identificadas com taxas de acordo relativamente altas parecem ser um tanto diferentes daqueles identificados com taxas de acordo relativamente baixas em termos de descontinuidades temáticas com as quais se associam. As diferenças entre elas, contudo, não estão caracterizadas nos estudos citados.

Em nossa visão, as diferenças entre as divisões em parágrafos refletidas na variação das taxas de acordo deveriam ser especificadas se quisermos obter um entendimento compreensível das funções discursivas dos LPs. A especificação das diferenças deveria lançar alguma luz sobre o motivo do uso de divisões em parágrafo não serem coincidentes inteiramente e revelam ao mesmo tempo quais deles tende a ser usados com mais ou menos acordo.

O que este estudo mostrou está também de acordo com o enquadre da construção de estrutura de Gernsbacher's (1990) de compreensão da linguagem. De acordo com esse enquadre, o leitor mapeia a informação que chega em uma estrutura mental em desenvolvimento quando essa informação é coerente com a informação apresentada anteriormente. Se a informação que chega é incoerente com a estrutura em evolução, o leitor parará a construção da estrutura atual e começará a desenvolver uma nova. No contexto do estudo de JI (2006), o foco não está no modo como o leitor compreende o texto, mas no modo como o escritor o apresenta, pode-se ver que o escritor claramente tem em mente essa estratégia de

compreensão por parte do leitor. O uso consistente de divisões em parágrafo para marcar ‘descontinuidades temáticas no início de um episódio ou sub-episódio mostra o esforço do escritor para preparar o leitor a iniciar uma nova unidade textual quando este aparece.

A seguir, apresento o Quadro 15, que inclui as teorias até aqui apresentadas e que fornecem as categorias de análise a que recorro no exame dos textos DA.

Quadro 15 – As teorias e categorias de análise

Análise de redações dissertativo-argumentativas Enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional
Metafunções: Ideacional (transitividade) Interpessoal (modalidade, avaliatividade, nominalização) Textual (tema e rema)
Unidade textual Unidade de estrutura: Gênero Unidade de textura: Coerência, Coesão e Modos textuais
Persuasão e Argumentação Avaliatividade <i>Frames</i> discursivos Intersubjetividade

2 METODOLOGIA

Este capítulo descreve: (i) o corpus (coleta e seleção) e (ii) os procedimentos analíticos, incluindo os critérios adotados para análise (MOITA LOPES, 2012). A pesquisa examina TDAs cujos limites são esclarecidos em termos de resposta a perguntas feitas, de fontes de dados usadas e do contexto envolvido (HOLLOWAY, 1997).

A pesquisa recorre à proposta teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1978, 1985, 1994) para explicar o modo como as escolhas léxicogramaticais da estrutura superficial do texto revelam a interdiscursividade e a intersubjetividade.

2.1 Contextualização da pesquisa

A atividade de produção de TDA, desenvolvida com alunos da 3ª série do Ensino Médio, iniciou-se a partir de uma das ações institucionais sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), para atendimento a uma prescrição do Currículo do Estado de São Paulo: a necessidade, com a intenção diagnóstica, de indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando com base em habilidades prescritas no Currículo. Com base no resultado, o professor deve identificar intervenções pedagógicas necessárias, adequando suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Nesse processo, senti a necessidade de entrar em contato com novas propostas sobre a redação dissertativo-argumentativa, envolvendo-me assim neste programa de doutorado do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).

O Grupo de Pesquisa ACLISF, como já me referi anteriormente, tem trabalhado, considerando a importância da estrutura de gênero, ao mesmo tempo em que tenta casar as duas abordagens acima, no que se refere à textura, envolvendo coerência e coesão (HASAN, 1989), bem como, segundo Lee, a modalidade (HALLIDAY, 2004) e a avaliatividade (MARTIN, 2003). Nesse sentido, o ACLISF tem efetuado um diagnóstico, com base nessas pesquisas, examinando

TDA de vestibulandos e alunos do 3º. ano do Ensino Médio a fim de verificar os pontos em que as redações deixam de suprir os requisitos sugeridos pelas referidas pesquisas e outras que a elas se agregam.

Assim, as análises a seguir objetivam, tendo como pano de fundo as teorias até aqui apresentadas, tentar levantar os pontos de dificuldade que os alunos enfrentam diante do TDA e, desse modo, sugerir um enquadre que forneça recursos aos professores para guiar seus alunos na escrita de ensaios acadêmicos bem sucedidos, que satisfaçam as expectativas da audiência acadêmica tanto na *estrutura* (de gênero), quanto na *textura* (*feições interpessoais* da linguagem: coerência, coesão, modalidade e avaliatividade).

2.2 Dados

O corpus de análise é composto por dois TDAs que abordam (a) a corrupção política e (b) a relevância da amizade. São eles:

- (a) No "jeitinho" da maracutaia
- (b) A importância da amizade

2.3 Procedimentos analíticos

Os textos são analisados da seguinte forma:

- (a) apresentação na íntegra do texto a ser analisado;
- (b) análise do contexto situacional – Registro – por meio de:
Campo: assunto; **Relações:** interlocutores; e **Modo:** a linguagem do texto, que deve ser adequada ao assunto e aos interlocutores.
- (c) análise da unidade de estrutura: gênero – seus estágios e finalidades;
- (d) análise da paragrafação;
- (e) análise da unidade de textura:
 - (i) modos textuais, modalidade e avaliatividade positiva (+) ou negativa (-);

- (ii) coerência e coesão;
 - (f) análise de Tema e Rema;
- cada trecho analisado recebe um comentário explicativo da análise.
- (g) finalizando: discussão geral da análise do texto.

Código para a análise da textura

Serão assim marcados, conforme ocorram nos textos:

- (i) modalidade (em negrito)
- (ii) avaliatividade (em negrito): positiva (+) ou negativa (-);
força maior (↑) ou menor (↓);
- (iii) coesão (sublinhada); e
- (iv) coerência (comentada na análise).

NOTA: Para evitar repetições inadequadas, nem todos os estágios receberão o exame de todas as categorias de análise acima listadas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passo a analisar os TDAs: “No ‘jeitinho’ da maracutaia” e “A importância da amizade”.

3.1 Análise da unidade de estrutura

Inicialmente, examino a unidade de estrutura nos dois TDAs. Feito isso, examino a unidade de textura dessas redações.

3.1.1 Análise da unidade de estrutura de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”.

Texto na íntegra

No "jeitinho" da maracutaia

A maracutaia no Brasil é algo visível diante de tantas manchetes envolvendo escândalos do famoso jeitinho brasileiro até mesmo dentro da política. Já não é mais uma novidade diante da população que se vê no meio dessa situação crítica. Não se aprecia mais as dificuldades e sim a facilidade de se resolver questões de forma errada.

O número de pessoas que aplicam na maior “cara de pau” todo tipo de golpe nos outros é digno de livro de recorde, multiplicam-se sem controle centenas de "financeiras" fajutas, que enganam, dão golpe de falsos empréstimos, pedem seguro fiança, a pessoa deposita, depois vem com uma conversa fiada.

A cada dia que passa, aparece uma notícia nova falando de políticos que desviam dinheiro público, que usam seus direitos de deputado para dar regalias aos seus familiares, que colocam dólar na cueca. Os verdadeiros ladrões usam terno e gravata.

Diante disso e de tantas outras evidências o Brasil é mais um país composto por

maracutaia e de uma grande parte da população que prefere o mais fácil, porém errado. Ao invés de usarem tamanha eficiência em falcatura podiam resolver os problemas do país; como educação, falta de segurança, alto índice de pobreza e fome. Até quando iremos conviver com tantos problemas e com tantas maracutaias no Brasil.

Análise de registro

Campo: O texto trata da “maracutaia”, o jeitinho brasileiro de resolver questões dentro da informalidade, desde pequenos desvios da legalidade até os mais ousados.

Relações: Aluno escrevendo ao professor.

Modo: Modalidade escrita, linguagem informal, com várias falhas nas escolhas léxicogramaticais e de adequação ao contexto.

Antes de iniciar a análise de estrutura genérica, repito o Quadro 12 para servir de apoio.

Quadro 12 - Estrutura Problema-Solução

Situação que contextualiza o Problema
Hipótese de Solução
Argumentação em prol da Solução proposta
Avaliação/Tese demonstrada

No "jeitinho" da maracutaia

Aluno do 3º. ano do Ensino Médio

Primeiro estágio de gênero: Situação

A maracutaia no Brasil é algo visível diante de tantas manchetes envolvendo

escândalos do famoso jeitinho brasileiro até mesmo dentro da política. Já não é mais uma novidade diante da população que se vê no meio dessa situação crítica. Não se aprecia mais as dificuldades e sim a facilidade de se resolver questões de forma errada.

Discussão: O texto inicia-se mostrando a Situação, porém sem explicitar termos essenciais para a compreensão “dessa situação crítica”, tais como: “escândalos” (que tipo de escândalo?) ou mesmo a própria “maracutaia”, que parece ser definida como “resolver questões de forma errada”. Porém, “forma errada” não necessariamente significa maracutaia, já que significa resolver questões “fora da legalidade”.

Poder-se-ia alegar o processo da intersubjetividade, confiando no *frame* do leitor, deixando assim de expressar algumas informações, mas uma argumentação sólida pode requerer outras para não deixar dúvidas.

Segundo estágio de gênero: Situação (continuação)

O número de pessoas que aplicam na maior “cara de pau” todo tipo de golpe nos outros é digno de livro de recorde, multiplicam-se sem controle centenas de “financeiras” fajutas, que enganam, dão golpe de falsos empréstimos, pedem seguro fiança, a pessoa deposita, depois vem com uma conversa fiada.

Discussão: O autor do texto continua a descrever a Situação. A linguagem, como veremos na análise da textura, mostra claramente a interferência da modalidade oral.

Terceiro estágio de gênero: Situação (continuação)

A cada dia que passa, aparece uma notícia nova falando de políticos que desviam dinheiro público, que usam seus direitos de deputado para dar regalias aos seus familiares, que colocam dólar na cueca. Os verdadeiros ladrões usam terno e gravata.

Discussão: O autor do texto continua a descrever a Situação, enumerando vários Problemas, mas sem tomar uma posição de propositura de Solução.

Quarto estágio de gênero: Hipótese de Solução?

Diante disso e de tantas outras evidências o Brasil é mais um país composto por maracutaia e de uma grande parte da população que prefere o mais fácil, porém errado. Ao invés de usarem tamanha eficiência em falcatrua podiam resolver os problemas do país; como educação, falta de segurança, alto índice de pobreza e fome. Até quando iremos conviver com tantos problemas e com tantas maracutaias no Brasil.

Discussão: Neste estágio, acontece finalmente algo que poderia ser uma hipótese de Solução: a “educação”. Notemos, porém, que a educação aparece juntamente com “falta de segurança, alto índice de pobreza e fome”, ou seja, integrando a série de problemas, dando a entender “falta de educação”.

3.1.1.1 Discussão geral da análise de estrutura de gênero de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”

A dissertação-argumentativa “No ‘jeitinho’ da maracutaia” compõe-se de: Situação, recorrendo ao modo textual descritivo (REYNOLDS, 2000) para tratar de maneira dispersa vários aspectos da maracutaia. Enumera várias questões referentes à maracutaia, numa espécie de dissertação (PORTA, 2002), sem contudo apontar um Problema específico para o qual propusesse uma hipótese de Solução. Aliás, a hipótese de Solução surge no último estágio, sem ser seguida da argumentação em prol de sua defesa.

Portanto, a estrutura desse texto mostra falha na sua composição. Assim, se se trata de dissertação-argumentativa, necessário seria estruturá-la para incluir a

argumentação. Notemos que essa argumentação encontra-se dispersa no texto, faltando, portanto, a estruturação adequada. É pertinente atentar que não apresentando essa estrutura ajustada (PORTA, 2002; HOYE, 1994; (KOCH, 1987; THOMPSON, 2001; VESTERGAARD, 2000), por conseguinte também não oferece uma progressão de ideias/fatos entre os períodos e parágrafos que o compõem, dessa forma não mostra unidade de significação completa (MAMIZUCA, 1977). Falha-se, então, na paragrafação.

A propósito, em relação à estrutura, Hobbs e Evans (1979 apud AGAR; HOBBS, 1982) chamam de “avalanche associativa” ao fato de o escritor/falante alista vários fatos referentes a um assunto, permanecendo localmente coerente, mas derrapando no seu plano geral. Há um exemplo comparativo que mostra a diferença de um texto dissertativo-argumentativo com a referida avalanche e outro coerente tanto no plano local, quanto no plano geral, respeitando a “coerência global, na terminologia de Hobbs (1978 apud AGAR; HOBBS, 1982).

3.1.2 Análise da unidade de estrutura de “A importância da amizade”.

Texto na íntegra

A Importância da amizade

Por ocasião do aniversário de minha filha adolescente, fiquei por um momento observando aquela profusão de conversas, risadas, gritinhos. Abraços calorosos, lágrimas emocionadas a cada cumprimento, votos de eterna amizade.

Naquele momento percebi o quão mudamos nossas expectativas com relação às amizades, conforme nos tornamos mais maduros. E me questiono porque essas expectativas crescem tanto, a ponto de impedir que uma amizade aflore levemente, sem a obrigatoriedade da troca e do exclusivismo, tão presentes nas relações que presencio.

Durante a infância temos muitos amigos. Nossos brinquedos, bichos de estimação, a turminha da rua, os primos. Amigos inseparáveis, companheiros de brincadeiras, traquinagens, mal criações.

De vez em quando a amizade se desfaz. Ora o brinquedo quebrou e não pôde ser

reparado. Ora o primo discordou da brincadeira e resolveu partir para a briga. Ora o cãozinho mastigou aquele carrinho preferido da coleção. Amizade desfeita e logo refeita. Enquanto criança, as intempéries que ocasionalmente acontecem são logo esquecidas. Tudo passa rápido. Sabemos que um dia sem brincar só por estarmos de mal uns com os outros fará muita falta lá na frente. E por isso não tardamos em selar votos de amizade eterna. Não tardamos a perdoar.

Infância e adolescência são fases que galgamos durante nossa vivência. Fases que deixamos para trás, assim como os brinquedos, os amiguinhos, as brincadeiras. E que são substituídas por outras, marcadas pela presença de pessoas com as quais desenvolveremos relacionamentos de parceria, coleguismo, amizade, romance.

Qualquer que seja o momento, nossa vida sempre será marcada pela figura de um amigo. Diferente da figura inseparável da infância e adolescência, o amigo de nossa fase adulta dista e muito do companheiro mirim das grandes aventuras e da confidente leal do colégio. A amizade que antes afluía fácil, numa peladinha inusitada, numa brincadeira de roda ou mesmo no bater de figurinhas, agora esbarra na timidez, no preconceito, na desconfiança, no medo.

No entanto, mesmo considerando os fatores negativos que muitas vezes impedem a aproximação das pessoas, devemos investir em novas amizades. Não tem como o ser humano manter-se saudável sem constituir uma relação interpessoal baseada no afeto e no bem querer. Mesmo que haja a presença familiar, cujo vínculo afetivo comumente sobrepõe qualquer outro, a amizade possibilita uma troca preciosa de experiências, boas ou ruins.

Portanto, ainda que estejamos inclinados a uma vida mais reservada, cultivar amizades apresenta-se como boa oportunidade de aprendermos a lidar com as diferenças e compreender as pessoas que nos rodeiam.

Análise de registro

Campo: A amizade entre crianças ou adultos

Relações: Aluno escreve para a professora

Modo: Linguagem formal

Antes de iniciar a análise de estrutura genérica, repito o Quadro 12 para servir de apoio.

Quadro 12 - Estrutura Problema-Solução

Situação que contextualiza o Problema
Hipótese de Solução
Argumentação em prol da Solução proposta
Avaliação/Tese demonstrada

A importância da amizade
1º. estágio de gênero: Situação Por ocasião do aniversário de minha filha adolescente, fiquei por um momento observando aquela profusão de conversas, risadas, gritinhos. Abraços calorosos, lágrimas emocionadas a cada cumprimento, votos de eterna amizade.
Discussão: O TDA inicia-se corretamente em termos da Estrutura Problema-Solução, apresentando a situação de uma mãe em aniversário de filha adolescente.
2º. estágio de gênero: Situação já apontando o Problema. Naquele momento percebi o quão mudamos nossas expectativas com relação às amizades, conforme nos tornamos mais maduros. E me questiono porque essas expectativas crescem tanto, a ponto de impedir que uma amizade aflore levemente, sem a obrigatoriedade da troca e do exclusivismo, tão presentes nas relações que presencio.
Discussão: Há um Problema nos relacionamentos conforme se atinge a idade adulta: a falta de espontaneidade. Nesse caso, a escolha léxicogramatical “nos tornamos mais maduros” pode não ser adequada se julgarmos que a maturidade evitasse esse “exclusivismo”. Este estágio poderia fazer parte do primeiro estágio, diminuindo,

assim, a ocorrência de parágrafos injustificados.

Nota-se que para o tema “a importância da amizade”, o fato de tratar da diferença entre as amizades na infância e na idade adulta parece indicar desvio na condução do TDA.

3º. estágio de gênero: Ampliação do Problema

Durante a infância temos muitos amigos. Nossos brinquedos, bichos de estimação, a turminha da rua, os primos. Amigos inseparáveis, companheiros de brincadeiras, traquinagens, mal criações.

Discussão: A amizade na infância envolve não só pessoas, mas animais e coisas. Esse fato amplia a dimensão da Problema anunciado inicialmente, o que pode diminuir a força persuasiva para tratar da questão.

4º. estágio de gênero: Argumento em favor da amizade infantil

De vez em quando a amizade se desfaz. Ora o brinquedo quebrou e não pôde ser reparado. Ora o primo discordou da brincadeira e resolveu partir para a briga. Ora o cãozinho mastigou aquele carrinho preferido da coleção. Amizade desfeita e logo refeita. Enquanto criança, as intempéries que ocasionalmente acontecem são logo esquecidas. Tudo passa rápido. Sabemos que um dia sem brincar só por estarmos de mal uns com os outros fará muita falta lá na frente. E por isso não tardamos em selar votos de amizade eterna. Não tardamos a perdoar.

Discussão: O TDA retorna ao Problema apontado: diferença entre a amizade infantil e a do adulto, em que a primeira tende a ser, para o autor, muito mais favorável, no sentido de os participantes não guardarem ressentimentos como os adultos.

5º. estágio de gênero: Abandono do Problema.

Infância e adolescência são fases que galgamos durante nossa vivência. Fases que deixamos para trás, assim como os brinquedos, os amiguinhos, as brincadeiras. E que são substituídas por outras, marcadas pela presença de

pessoas com as quais desenvolveremos relacionamentos de parceria, coleguismo, amizade, romance.

Discussão: Neste estágio, nota-se um acréscimo na relação dialógica que girava entre infância e idade adulta, envolvendo na relação a adolescência. Além disso, o autor entra em contradição mostrando que na idade adulta “desenvolveremos relacionamento de parceria, coleguismo, amizade, romance”, quando, inicialmente, havia dito que o adulto impede “que uma amizade aflore levemente, sem a obrigatoriedade da troca e do exclusivismo”.
A contradição diminui a força persuasiva da argumentação.

6º. estágio de gênero: Retorno ao Problema inicial

Qualquer que seja o momento, nossa vida sempre será marcada pela figura de um amigo. Diferente da figura inseparável da infância e adolescência, o amigo de nossa fase adulta dista e muito do companheiro mirim das grandes aventuras e da confidente leal do colégio. A amizade que antes afluía fácil, numa peladinha inusitada, numa brincadeira de roda ou mesmo no bater de figurinhas, agora esbarra na timidez, no preconceito, na desconfiança, no medo.

Discussão: O tom monoglóssico em “Qualquer que seja o momento, nossa vida sempre será marcada pela figura de um amigo” esbarra na afirmação de que a amizade adulta “esbarra na timidez, no preconceito, na desconfiança, no medo”, incluindo nova contradição na corrente argumentativa.

7º. estágio de gênero: Nova contradição

No entanto, mesmo considerando os fatores negativos que muitas vezes impedem a aproximação das pessoas, devemos investir em novas amizades. Não tem como o ser humano manter-se saudável sem constituir uma relação interpessoal baseada no afeto e no bem querer. Mesmo que haja a presença familiar, cujo vínculo afetivo comumente sobrepõe qualquer outro, a amizade possibilita uma troca preciosa de experiências, boas ou ruins.

Discussão: Sob o tema “A importância da amizade”, o texto não consegue mostrar essa importância, ao afirmar que “mesmo considerando os fatores negativos que muitas vezes impedem a aproximação das pessoas, devemos investir em novas amizades”. Como investir em amizade se “fatores negativos impedem a aproximação”? E por que não se deve investir na continuidade de velhas amizades?

8º. estágio de gênero: Hipótese de Solução

Portanto, ainda que estejamos inclinados a uma vida mais reservada, cultivar amizades apresenta-se como boa oportunidade de aprendermos a lidar com as diferenças e compreender as pessoas que nos rodeiam.

Discussão: A Hipótese de Solução deveria ser proposta logo após ter sido enunciado o Problema, de tal forma que, assim, justificaria a argumentação que se teceria em prol dessa proposta. Colocada no final do TDA seria tomada como a Tese/Avaliação, porém de algo que não foi proposto.

3.1.2.1 Discussão geral da análise de gênero de “A importância da amizade”

A análise mostra que o TDA “A importância da amizade” apresenta falhas na estrutura Problema-Solução. Inicia-se bem, apresentando a Situação que apresenta o Problema: a amizade inocente e pura da criança que se torna “obrigatória e exclusivista” com o passar do tempo. Mas não propõe uma Solução, em prol da qual seria tecida a argumentação para persuadir o leitor da validade de sua proposta, qual seja: “lidar e compreender as diferenças”, que, contudo, só é expressa no último estágio.

A tentativa de argumentar em favor da importância da amizade – deixando de lado as diferenças que cercam as duas fases desse relacionamento, proposta

inicialmente – deixa-se eivar de contradições que diminuem a força persuasiva desse TDA.

Acredito que a observação das etapas da estrutura Problema-Solução, se bem discutida em sala de aula ajudaria o discente a entender que essa estrutura é uma possibilidade de (i) coerência entre as partes constituintes do TDA e (ii) evitaria a fuga do tema, de ocorrência elevada e que tem zerado as redações nos vestibulares.

Início, a seguir, a segunda parte da análise, passado a discutir a unidade de textura, quando serão examinados os seguintes itens:

- (i) modos textuais, modalidade e avaliatividade positiva (+) ou negativa (-);
- (ii) coerência e coesão (sublinhada).

3.1.3 *Análise da unidade de textura de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”.*

No "jeitinho" da maracutaia
Primeiro estágio de gênero: Situação
A maracutaia no Brasil é algo visível diante de tantas manchetes envolvendo escândalos do famoso jeitinho brasileiro até mesmo dentro da política. Já não é mais uma novidade diante da população que se vê no meio dessa situação crítica . Não se aprecia mais as dificuldades e sim a facilidade de se resolver questões de forma errada .
Discussão: (i) modalidade e avaliatividade: O texto lança mão da modalidade de frequência (“tantas” e “até mesmo”); quanto à avaliatividade, há as avaliações sociais negativas (“maracutaia”, “escândalos”, “situação crítica”, “dificuldades”, “errada”). Esses elementos contribuem para delinear a situação do País especialmente na política. Nesse contexto, “jeitinho” funciona

como avaliação negativa e evocada (MARTIN, 2000), token de atitude por criar um significado informacional “saturado” em termos avaliativos, ou seja, interpessoais.

(ii) coerência e coesão: O estágio mantém a coerência, pois descreve os escândalos que têm abalado o Brasil. Já a coesão requereria, a meu ver, uma definição de “maracutaia”, logo após sua menção, mas que só aparece no último período. Há nesse sentido, um sensação de “espalhamento” de informações, que lembra a *avalanche associativa* (HOBBS; EVANS, 1979).

Mas o grande problema que vejo aqui são erros de várias naturezas que, segundo Silva (2017) (comunicação pessoal) seriam a confirmação da interferência da modalidade oral na escrita. Vejamos:

A maracutaia no Brasil é algo visível diante de tantas manchetes (de quê?) envolvendo escândalos (de que tipo?) do famoso jeitinho brasileiro até mesmo dentro da política. Já não é mais uma novidade (o quê?) diante da população que se vê no meio dessa situação crítica. Não se aprecia mais as dificuldades e sim a facilidade de se resolver questões de forma errada.

Sabe-se que, na modalidade oral – devido às circunstâncias que a envolvem (pressão de tempo, *frame*, ato presencial), não se preenchem, em geral, o esquema de casos (indicado entre parênteses, sublinhado). Além disso, há escolhas lexicais que lembram a interação oral (“algo”, “dentro da política”), ou a repetição inadequada de “diante”. além de erros de pontuação (a falta de vírgula antes de “envolvendo”), concordância (“não se apreciam”). Por fim, maracutaia não é a resolução de questões “de forma errada”, mas de forma ilegal.

Segundo estágio de gênero: Situação (continuação)

O número de pessoas que aplicam na maior “cara de pau” todo tipo de golpe nos outros é digno de livro de recorde, multiplicam-se sem controle centenas de “financeiras” fajutas, que enganam, dão golpe de falsos empréstimos, pedem seguro fiança, a pessoa deposita, depois vem com uma conversa fiada.

Discussão:

Continuam erros lexicogramaticais semelhantes aos do primeiro estágio. A linguagem mistura escolhas léxicogramaticais da modalidade escrita com as da modalidade oral, com expressões mais adequadas a esta modalidade (“cara de pau”, “fajuta”, “conversa fiada”) além de sintaxe inadequada para a escrita formal (“pedem seguro fiança, a pessoa deposita, depois vem com uma conversa fiada”), além da avalanche associativa.

Terceiro estágio de gênero: Situação (continuação)

A cada dia que passa, aparece uma notícia nova falando de políticos que desviam dinheiro público, que usam seus direitos de deputado para dar regalias aos seus familiares, que colocam dólar na cueca. Os verdadeiros ladrões usam terno e gravata.

Discussão:

Continua a dissertar sobre a Situação; continua a avalanche associativa com erros lexicogramaticais semelhantes aos dos estágios anteriores.

Quarto estágio de gênero: Hipótese de Solução

Diante disso e de tantas outras evidências o Brasil é mais um país composto por maracutaia e de uma grande parte da população que prefere o mais fácil, porém errado. Ao invés de usarem tamanha eficiência em falcatrua podiam resolver os problemas do país; como educação, falta de segurança, alto índice de pobreza e fome. Até quando iremos conviver com tantos problemas e com tantas maracutaias no Brasil.

Discussão:

A descrição da Situação continua, caracterizada pela repetição de informação – que deixa de ser informativa, já que, a custa de

reiteração, é do conhecimento do interlocutor.

Na realidade, não se apontou um Problema específico, dentre tantos, e que poderia ser a aglutinação de alguns, e o autor não tomou um posicionamento em relação a esse Problema, apontando uma hipótese de Solução, em favor da qual seria tecida a argumentação.

Pode-se dizer que a proposta de Solução se encontra subjacente à dissertação até aqui elaborada, mas – diante de tantos problemas reais – o desejo do leitor é conhecer o que a leitura desse pretense TDA lhe ofereceria de visão analítica nova e singular.

3.1.3.1 Discussão geral da análise de textura de “No ‘jeitinho’ da maracutaia”

Como já fiz ver na análise de estrutura, o texto “No ‘jeitinho’ da maracutaia” não condiz com os requisitos de um TDA. Assim sendo, não há uma estrutura de argumentação, para a qual contribuíssem processos persuasivos explícitos e implícitos. Há, no 3º estágio e na metade do 4º e último estágio, uma listagem de fatos relacionados à maracutaia, o que pode suscitar a alegação de que o texto não fugiu ao tema proposto no título.

Porém, um TDA exige mais do que uma descrição (mal alinhavada) de situações que denunciam a maracutaia. Daí porque não se ter condições para tratar de modalidade e de avaliatividade, já esses elementos aí estão, mas sem atuar na função persuasivo-argumentativa a que seriam chamados.

O mesmo se diga à função da coerência ou da coesão, já que não concorrem para a consecução da meta, ou seja, a construção de um texto em que nelas se apoiassem para persuadir o leitor.

Poder-se-ia dizer que, diante da ausência da argumentação, inexistem também os recursos que a apoiem, tais como a nominalização, a avaliatividade implícita e elementos interpessoais que integrem o leitor no texto. O que há são declarações monoglóssicas que não permitem ver um diálogo entre autor e leitor.

3.1.4 Análise da unidade de textura de “A importância da amizade”.

A importância da amizade
1º. estágio de gênero: Situação
Por ocasião do aniversário de minha filha adolescente, fiquei por um momento observando aquela profusão de conversas, risadas, gritinhos. Abraços calorosos, lágrimas emocionadas a cada cumprimento, votos de eterna amizade.
Discussão: (i) modalidade e avaliatividade: Para mostrar a diferença entre a amizade infantil e a da idade adulta, o texto – para descrever a primeira – recorre a várias instâncias de avaliatividade de afeto positivo (“calorosos”, “emocionadas”, “eterna amizade”). (ii) coerência e coesão: O texto é coerente em termos globais (HOBBS; EVANS, 1979), falando sobre a amizade.
2º. estágio de gênero: Situação já apontando o Problema.
Naquele momento percebi o quão mudamos nossas expectativas com relação às amizades, conforme nos tornamos mais maduros. E me questiono porque essas expectativas crescem tanto, a ponto de impedir que uma amizade aflore levemente, sem a obrigatoriedade da troca e do exclusivismo, tão presentes nas relações que presencio.
Discussão: (i) modalidade e avaliatividade: A avaliatividade de atitude de apreciação negativa (“obrigatoriedade”, “exclusivismo”) constroem a fusão entre descrição e narração para mostrar a diferença que marca a amizade na idade adulta com a infantil. O tom é monoglóssico, com exceção de “questiono” que modaliza a afirmação do autor. (ii) coerência e coesão: A coerência global mostra a diferença que separar criança de adulto no tocante à amizade. O texto é coeso, especialmente no que se refere à coesão lexical (EGGINS, 1994; LI,

2010), ocorrendo entre: “amizade”, “mudamos”, “maduros”, “impedir”, “aflore levemente”.

3º. estágio de gênero: Ampliação do Problema

Durante a infância temos muitos amigos. Nossos brinquedos, bichos de estimação, a turminha da rua, os primos. Amigos inseparáveis, companheiros de brincadeiras, traquinagens, mal criações.

Discussão:

(i) modalidade e avaliatividade: A avaliatividade de afeto positivo continua a marcar a amizade infantil.

(ii) coerência e coesão: Sob o tema “a importância da amizade”, pode-se estranhar a entrada de animais e brinquedos nessa relação. Pelo processo da logogênese (construção dinâmica do significado conforme o texto se desenvolve), essas referências não fazem muito sentido.

4º. estágio de gênero: Argumento em favor da amizade infantil

De vez em quando a amizade se desfaz. Ora o brinquedo quebrou e não pôde ser reparado. Ora o primo discordou da brincadeira e resolveu partir para a briga. Ora o cãozinho mastigou aquele carrinho preferido da coleção. Amizade desfeita e logo refeita. Enquanto criança, as intempéries que ocasionalmente acontecem são logo esquecidas. Tudo passa rápido. Sabemos que um dia sem brincar só por estarmos de mal uns com os outros fará muita falta lá na frente. E por isso não tardamos em selar votos de amizade eterna. Não tardamos a perdoar.

Discussão:

(i) modalidade e avaliatividade: Continua a descrição mesclada com a narração para favorecer a argumentação em prol da amizade infantil. As avaliatividades alternando apreciação negativa (“discordou”, “briga”, “desfeita”, “intempéries”, “de mal” e positiva (“refeita”, “esquecidas”, “amizade eterna” ou “perdoar”). O tom é monoglóssico, sem dialogar com o leitor (algo como “como

sabemos”, “não nos esquecemos”).

(ii) coerência e coesão: A coerência global é retomada, pois refere-se às diferenças entre a infância e a idade adulta. A coesão lexical ampara a coerência.

5º. estágio de gênero: Abandono do Problema.

Infância e adolescência são fases que galgamos durante nossa vivência. Fases que deixamos para trás, assim como os brinquedos, os amiguinhos, as brincadeiras. E que são substituídas por outras, marcadas pela presença de pessoas com as quais desenvolveremos relacionamentos de parceria, coleguismo, amizade, romance.

Discussão:

(i) modalidade e avaliatividade: A avaliatividade de apreciação positiva entre a fase infantil da amizade (“brinquedos”, “amiguinhos”, “brincadeiras”) e a adulta (“parceria”, “coleguismo”, “romance”).

(ii) coerência e coesão: Com já fiz ver, há dois itens incoerentes: A referência à “adolescência”; à referência positiva à amizade da fase adulta, contrariando o que se disse no primeiro e no segundo estágios.

A menção de “amizade”, quando se fala exatamente sobre a amizade parece ser inadequada porque redundante.

6º. estágio de gênero: Retorno ao Problema inicial

Qualquer que seja o momento, nossa vida sempre será marcada pela figura de um amigo. Diferente da figura inseparável da infância e adolescência, o amigo de nossa fase adulta dista e muito do companheiro mirim das grandes aventuras e da confidente leal do colégio. A amizade que antes afluía fácil, numa peladinha inusitada, numa brincadeira de roda ou mesmo no bater de figurinhas, agora esbarra na timidez, no preconceito, na desconfiança, no medo.

Discussão:

(i) modalidade e avaliatividade: Volta a se comparar as amizades

nas duas etapas da vida, mas com a ressalva de que, novamente, a boa amizade descrita no 5º. estágio, agora está eivada de apreciações negativas (“timidez, no preconceito, na desconfiança, no medo”).

(ii) coerência e coesão: Como fiz ver na análise da estrutura, essas contradições – que afetam a coerência expositiva - diminuem a força persuasiva do texto.

7º. estágio de gênero: Nova contradição

No entanto, mesmo considerando os fatores negativos que muitas vezes impedem a aproximação das pessoas, devemos investir em novas amizades. Não tem como o ser humano manter-se saudável sem constituir uma relação interpessoal baseada no afeto e no bem querer. Mesmo que haja a presença familiar, cujo vínculo afetivo comumente sobrepõe qualquer outro, a amizade possibilita uma troca preciosa de experiências, boas ou ruins.

Discussão:

(i) modalidade e avaliatividade: A avaliatividade neste estágio volta-se para apoiar a descrição da necessidade humana de amizade, que mesmo trazendo aspectos negativos (“impedem a aproximação”) deveria ser cultivada (“mesmo que haja a presença familiar”).

(ii) coerência e coesão: a – como acontece no texto todo – muitas contradições, como já foi explicado na análise da estrutura. Como pode haver amizade em situações que “impedem a aproximação”? os laços familiares não podem constituir a amizade?

8º. estágio de gênero: Hipótese de Solução

Portanto, ainda que estejamos inclinados a uma vida mais reservada, cultivar amizades apresenta-se como boa oportunidade de aprendermos a lidar com as diferenças e compreender as pessoas que nos rodeiam.

Discussão:

(i) modalidade e avaliatividade: A avaliatividade de apreciação positiva (é um *token*, pois parece expressar apreciação negativa) em “vida mais reservada” parece mostrar que uma vida reservada impede a amizade, quando se trata de estilo de vida que não necessariamente impede a existência de amizade.

(ii) coerência e coesão: Enfim, há muitas instâncias de incoerência no texto e que acabam interferindo na coesão global; embora cada estágio mantenha a coesão temática (AGAR; HOBBS, 1982).

3.1.4.1 Discussão da análise de textura de “A importância da amizade”

A análise mostra que a coerência de “A importância da amizade” fica prejudicada devido, especialmente, ao fato de o/a autor(a): (i) tender mais a diferenciar a amizade infantil da adulta, sem que essa distinção apoie o tema do texto; (ii) quanto à amizade adulta, o texto não se decide – e a avaliatividade mostra este fato – se esse relacionamento é positivo ou negativo.

Além disso, o texto se prolonga em descrever essa diferença, que seria a Situação de um provável TDA, sem esclarecer uma justificativa em relação ao tema a “importância” da amizade.

3.2 Discussão geral das análises

Diante das falhas tanto em termos estruturais quanto de textura, que a análise mostrou, o que se pode, talvez, concluir é de que o aluno não tem conhecimento dos constituintes de um TDA, não tem acesso a um guia que lhe indicasse o caminho a seguir na sua expressão. Nesse sentido, ao entrar em contato com a literatura sobre a redação de um TDA, acreditei que ali estava uma orientação valiosa para uma tarefa que tem sido extremamente árdua ao discente, um caminhar no escuro.

Se atentarmos para o Quadro 1, que apresentei na Introdução desta tese, teremos a motivação para tentar solucionar alguns dos itens desse Quadro, em especial a “fuga do tema”, “texto não dissertativo” e “partes desconectadas”. Notemos que o Quadro não menciona a argumentação, conforme já me referi anteriormente¹⁴. No quadro do Hoey e Porta, já apresentado, aparecem a questão da argumentação, exigência que o Quadro inicial não determina que seja argumentação, justamente quando o que eles pedem é argumentação (CEREJA, MAGALHÃES, 2003).

Esse fato é esclarecido no esquema de maneira explícita, ou seja, constituindo a etapa posterior à hipótese de Solução.

Quadro 1 – Fatores que causaram a anulação da redação

Motivo da anulação	Número de candidatos
Fuga do tema	217.339
Cópia de texto da coletânea	13.039
Texto com menos de 7 linhas	7.824
Texto não dissertativo	4.444
Partes desconectadas	3.362
Fere direitos humanos	955
Outros motivos	1.508

Fonte: Guia do Estudante (fevereiro de 2017)

Temos verificado no Grupo ACLISF que a estrutura de um TDA, apresentada no Quadro 12 (PORTA, 2002 e HOEY, 1994), que repito aqui, pode evitar a fuga do tema. Após explicação detalhada acrescida de exemplos, os alunos dos professores pós-graduandos, integrantes do Grupo, começam a prestar mais atenção ao que incorporam no texto.

¹⁴ Essa questão terminológica, com implicações no conteúdo da redação, ocorreu na instrução dada aos candidatos, para a redação da FUVEST 2013: “Redija uma **dissertação** em prosa, na qual você interprete e discuta a mensagem contida nesse anúncio, [...]. Procure **argumentar** de modo a deixar claro seu ponto de vista sobre o assunto” (grifos meus). Afinal, haveria diferença entre “dissertar” e “argumentar”?

Quadro 12 - Estrutura Problema-Solução

Situação que contextualiza o Problema
Hipótese de Solução
Argumentação em prol da Solução proposta
Avaliação/Tese demonstrada

Esse processo inclui igualmente a conexão lógica entre os parágrafos, já que há um esquema orientador – a estrutura Problema-Solução - que evita a inserção de assunto não pertinente à discussão de cada etapa da estrutura. Como já foi dito, existem outras possibilidades de estrutura, mas seja qual for a escolha, haverá sempre a orientação referente à constituição do TDA. Assim os textos dos alunos passam apresentar menos deficiências quanto ao ato de argumentar, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, revelando um posicionamento diante uma situação-problema. E, a partir do domínio da unidade de estrutura, outros aspectos pertinentes à unidade de textura vão sendo incorporados, como, saber explorar a crypto-agumentação (fusão da narração e descrição com argumentos), o Token de atitude, a Logogênese, a Polidez, responsável pelo Alinhamento do interlocutor, a Nominalização, responsável por deixar o texto “maduro” em termos sintáticos, graças à condensação de orações, além de saber lidar com os arranjos sintáticos das informações. Todos esses recursos aumentam o poder persuasivo do escritor corroboram com a Reinvidicação pleiteada pelo autor.

A separação didática entre estrutura e textura esclarece ao produtor do texto a diferença entre as estruturas macro (estágios do esquema genérico) e o micro (as escolhas que constituem cada estágio. Na estrutura micro, o discente deve prestar atenção para evitar a avalanche associativa, as repetições, a linguagem oralizada, a formalidade dessa linguagem entre outros quesitos conforme a Fundamentação Teórica desta tese; além disso, entenderá a função da nominalização, das orações coordenadas e subordinadas, dos modos textuais e outros recursos para a produção de texto conciso, adequado à (in)formalidade exigida de acordo com o contexto de produção.

A aquisição das habilidades, em relação ao funcionamento e ao uso da língua, explorando situação discursiva e o papel ativo do aluno-escritor, exige a contato com diversos TDAs sob a mediação do professor para que o aluno possa

construir o seu próprio discurso e, por que não dizer, a sua própria identidade. Dessa forma o desenvolvimento de habilidades de escrita de TDA ocorre à medida que o aluno se torna capaz de explorar tanto a unidade de estrutura quanto a unidade de textura.

O que tem ficado claro, a partir das intervenções de professores, como evidencia as pesquisas do Grupo de Pesquisa ACLISF e minha experiência em sala de aula, é que, uma vez esclarecido, o aluno inicia um processo de conscientização referente à modalidade escrita – sua sintaxe diferente à da oral – e, mais importante, a focar a atenção nesses elementos nas leituras que faz.

Sabe-se que o aluno do Ensino Médio é ainda imaturo em relação a essas questões, mas creio que vale a pena tornar claro para ele as questões que devem ter sido negligenciadas e que são importantes para ele interiorizar nessa etapa, pois tudo isso lhe será cobrado na universidade. Não acredito que seja cedo demais, que seja acima da capacidade para essa fase etária desses discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar este estudo, retomo o principal objetivo desta tese: diagnosticar a redação dos alunos do Ensino Médio com base no exame da unidade de estrutura e de textura de TDAs, orientado pela literatura recente sobre a produção desse tipo de texto. Em seguida, mapear as zonas de desencontro entre as sugestões dessa literatura e a efetiva realização desse tipo de texto pelo aluno, e, assim, elaborar um enquadre que forneça aos professores recursos capazes de guiar os estudantes a escrever textos que satisfaçam as expectativas da audiência acadêmica tanto em termos de estrutura quanto de requisitos linguísticos.

Acredito que os principais achados dessa pesquisa centram-se nos seguintes aspectos:

- (i) O professor necessita de modelo teórico confiável e a seu alcance, posto que as orientações, em livros didáticos e manuais de Secretarias de Educação não atendem, com eficiência, como guias em relação à produção de TDAs.
- (ii) O professor precisa esclarecer ao aluno sobre aspectos interpessoais referentes à estrutura de gênero - Estágios/Finalidades de uma TDA -, além dos Modos textuais que são usados na construção desse tipo de texto por meio de fusão escalada e/ou fusão linear. Acredito que, caso o aluno saiba da necessidade, em TDAs, de problematizar uma situação, argumentar em prol da comprovação da existência desse problema e propor uma solução viável para a situação-problema, produzirá bons textos dissertativo-argumentativos.
- (iii) O ensino de produção de TDAs deve contemplar o funcionamento da linguagem, por isso a importância também no foco das escolhas léxicogramaticais do texto (coesão, coerência, modalidade e avaliatividade). Essas exigências estabelecem a precisão de recebimento de orientações sobre como usar esses recursos atitudinais que podem criar o posicionamento autoral dos escritores. Com base nessa observação, é possível perceber ser imperativa a ingerência na prática de escrita dos alunos, de forma sistemática, pelo professor “na elaboração de

estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação”(SÃO PAULO).

- (iv) Durante as pesquisas, incluindo mestrado e doutorado, tive oportunidade de implementar, em minhas salas de aula dos Ensinos Básicos e Superiores, orientações de prática argumentativa tomando por base a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), especialmente, o Sistema de Avaliabilidade (MARTIN; WHITE, 2005), em interface com uma perspectiva social de argumentação (LEE, 2008; PORTA, 2002; HOYE, 2000; REYNOLDS, 2000), para a análise qualitativa das redações do tipo dissertativo-argumentativo de meus alunos. Pude examinar, então, uma transformação na escrita de meus discentes, atendendo tanto ao aspecto estrutural quanto ao aspecto de textura. Essa comprovação reafirma a necessidade do professor ter um modelo teórico para que ele possa intervir, com segurança, no processo de aprendizagem da escrita argumentativa.

Termino aqui a minha tese, agradecendo a CAPES e a todos que me possibilitaram o privilégio de estar na companhia de colegas, professores e de teorias que contribuíram para inovação de minhas aulas não apenas no curso superior, mas também no curso básico. Espero ter contribuído, de maneira fundamental, não somente como um caminho possível para professores se orientarem em situações de aprendizagem de TDAs, mas também para a área da Linguística Aplicada e estudos da linguagem com minha pesquisa que, embora modesta, é calcada na minha experiência de longa data, em que não só ensinei, mas também aprendi muito.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- AGAR, M.; HOBBS, J. R. Interpreting Discourse: Coherence and the Analysis of Ethnographic Interviews. *Discourse Processes*, 5, 1982, p. 1-32.
- ALENCAR, A. L. S. Representação da falência do Lehman Brothers durante a crise financeira de 2008 em editoriais americanos e brasileiros em Enfoque Crítico da Linguística Sistêmico-Funcional (tese de doutorado no prelo), 2017.
- AL-SHARIEF, S. *Interaction in writing: Na analysis of the writer-reader relationship in four corpora of medical written texts*. (Tese de doutorado não publicada) Londres: University of Liverpool, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2003.
- _____. *"Discourse in the Novel." The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: The University of Texas, 1981.
- BEDNAREK, M. A. Frames revisited - the coherence-inducing function of frames. *Journal of Pragmatics*, 37.5, 2005, p. 685-706.
- BERTELLI, A. B. K. Recursos Retóricos para a Construção em um editorial de jornal: Um enfoque Crítico da Linguística Sistêmico-Funcional (tese de mestrado no prelo), 2017.
- BOND; S. J.; HAYES, J. R. *Cues people use to paragraph text. Research in the Teaching of English*, 1984.
- BRADBURY, N.; QUINN, A. *Audiences and Intentions: A book of arguments*. Nova York: Macmillian, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Língua Portuguesa e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Bauru: EDUSC, 2003.

BRITTON, B. *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1994.

BROWN; G.; YULE, G. 1983. *Discourse Analysis*. *Cambridge Textbooks in Linguistics*. Londres: Cambridge University press, 1983.

BURGESS, S. P. Audience and rhetorical structure. In Flowerdew, J. (Org.), *Academic Discourse*. Harlow, UK: Pearson Education, 2002.

BUTLER, C. S. Systemic Functional Linguistics, Cognitive Linguistics and psycholinguistics: Opportunities for dialogue. *Functions of Language*, 20:2, 2013, p. 185-218.

CANTANHEDE, C. S. S. *Recursos retóricos para a realização da persuasão implícita em textos argumentativos: um enfoque crítico da Linguística Sistêmico-Funcional*, 2016. 72 f. (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASANAVE, C. P. *Controversies in second language writing: dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave-MacMillan. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/6739>. Acesso em: 20 nov.2016.

COFFIN, C.; O'HALLORAN, K. The role of appraisal and corpora in detecting covert evaluation. *Functions of Language*, 13(1) pp. 77–110, 2006.

CORNISH, F. *Anaphora, Discourse and Understanding - Evidence from English and French*. Oxford: Clarendon Press, 1999.

DOTTORI F. A. *A causalidade em português: sua expressão, seus tipos e sua função*. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *Persuasão: O Frame, A Coesão E A Coerência - Um Enfoque Crítico Da Gramática Sistêmico-Funcional*, (tese de doutorado no prelo), 2017.

DU BOIS, J. *The intersubjectivity of interaction*. In. BIENNIAL RICE UNIVERSITY SYBOSMIUM LINGUISTICS. Rice University: Houston, Texas, 2000, 2002, 2004.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic-Functional Linguistic*. Londres: Pinter, 1994.
EMMOTT, S. J. *Introduction information superhighways: Multimedia users and futures*. Londres: Academic Press, 1995.

FIGUEREDO, G. P. The flow of information in "Brian Aldiss Supertoys Last All Summer Long" and its translation into Brazilian Portuguese. 33rd International Systemic Functional Congress 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/ Artigos>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

FLØTTUM, K. EU discourse: Polyphony and unclearness. *Journal of Pragmatics*, 42.4, 210, p. 990-999.

FOWLER, R. *Language in the news*. Londres: Routledge, 1991.

FRIES, P.H. *A personal view on theme*. In: GHADESSY, M. (ed) *Thematic development in English texts* Londres: Pinter, 1995.

GEMSBACHER'S, M. A. *Language comprehension as structure building*. Nova Jersey: Erlbaum, 1990.

GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

_____. *Forms of talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania, 1981.

_____. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston, Northeastern University Press. 1986.

_____. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. Porto alegre: AGE Editora, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1978, 1985, 1994 e 2004.

_____. 'Systemic theory'. In R. E. Asher (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 8. Oxford: Pergamon Press, 1993.

_____. "Language Theory and Translation Practice", in: *Rivista internazionale di tecnica della traduzione* n°0, Udine, Campanotto Editore 1992, pp. 15-25.

_____. *Listening to Nigel: Conversations with a Very Small Child*. Sydney: University of Sydney, 1984.

_____.; HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1989.

_____.; MATHIESSEN, M. I. M. *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. New York: Cassell Academic, 2004.

_____.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976, 1989.

_____. MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 2004.

_____. *Construing experience through meaning: a language based approach to cognition*, London, New York Cassell, 1999, 2004.

HASAN, R. The texture of a text. In HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN. *Text and Context: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Sophia Linguistica VI. Tokyo: The Graduate School of Languages and Linguistics & the Linguistic Institute for International Communication, Sophia University, 1980.

HINDS, J. Japanese expository prose. *Papers in Linguistics*, v. 13, 1980, p.117-157.

HOEY, M. Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. In: COULTHARD, M. (org.) *Advances in Written Text Analysis*. Londres: Routledge, 1994.

HOBBS, J. Why is discourse coherent? SRI Technical Note 176, SRI International, Menlo Park, CA. Top appear in F. Neubauer (ed.) *Coherence in natural language texts*, 1978.

HOBBS J. R.; EVANS D. A. Conversation as Planned Behavior. *Technical Note 203*. SRI. International, Menlo Park, CA, 1979.

HOEY, M. P. *Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English*. In *Advances in Written Text Analysis*, ed. by M. Coulthard. London: Routledge, 1994.

_____. *Textual interaction*. Routledge. London and New York, 2001.

HOFMANN, T. R. Paragraphs & anaphora. *Journal of Pragmatics*, v. 13, 1989, p. 239-250.

HOLLOWAY, I. *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford. Blackwell Science.1997.

HUNSTON, S.; THOMPSON, G. *Evaluation in Text – Authorial Stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.143.

IKEDA, S. N.; SAPARAS, M. ; SILVA, L.B.G.C. . *As metáforas e a persuasão em editorial de jornal: Um enfoque da Gramática Sistêmico-Funcional*. Veredas (UFJF. Impresso), v. 19, p. 225-247, 2015.

_____. Appraisal: O julgamento negativo na argumentação de um editorial. *Panorâmica*, v. 10, 2012, p. 15-30.

_____. O discurso estratégico: A argumentação secreta. *Estudos Linguísticos*, v. 35, 2006, P. 1877.

_____. O Julgamento na argumentação de um editorial. In: VIAN_JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa - Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

Jl, S. What do paragraph divisions indicate in narrative texts? *Journal of Pragmatics*, v. 40, 2006, p. 1719-1730.

JOHNS, A. ESP around the world: a perspective from the United States. *Les Cahiers de l'APLUIT*, Volume XIII 2 (51), 1993.

KÄRKKÄINEN, E. Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. *Text & Talk*, 26.6, 2006, p. 699-731.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Introducing polylogue. *Journal of pragmatics*, nº 36. p. 9. Elsevier B.V., Holland, 2004, p. 9.

KIRSCH, G; ROEN, D. *Introduction: Theories and Research on Audience in Written Communication*, In G. Kirsch, & D. Roen (Eds.), *A Sense of Audience in Written Discourse* Newbury Park, CA: SAGE, 1990.

KITIS, E.; MILAPIDES, M. Read it and believe it: How metaphor constructs ideology in news discourse - A case study. *Journal of Pragmatics*, v. 28, 1997, p. 557-559.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCKELMAN P. Stance and subjectivity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14.2, 2004, p.124-150.

KOEN, F. A. et al. The psychological reality of the paragraph. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 49-53. doi: 10.1016/S0022-5371(69)80010-1, 1969.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory Life*. London: Sage, 1979, p. 240.

LEE, S. H. An integrative framework for the analyses of argumentative/persuasive essays from an interpersonal perspective. *Text & Talk*, 28.2, 2008, p. 339-270.

LEMKE, J. L. Resources for attitudinal meaning – Evaluative orientations in text semantics. *Functions of Language*, 1998, p. 1-23.

LI, J. Transitivity and lexical cohesion: Press representations of a political disaster and its actors. *Journal of Pragmatics*, 42.12, 2010, p. 339-359.

LUCHJENBROERS, J.; ALDRIDGE, M. Conceptual manipulation by metaphors and frames: Dealing with rape victims in legal discourse. *Text & Talk*, 27.3, 2007, p. 339–59.

MAMIZUCA R. B. *Redações no vestibular: estudo do parágrafo e problema de organização*. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. 1977, p.37-42.

MANNING, P. *Dog Whistle Politics and Journalism*. Sydney: Australian Centre for Independent Journalists. 2004.

MARTIN J. R.; WHITE. P. *The Language of Evaluation Appraisal in English*. Londres: Palgrave-Macmillan 2005.

_____. Language, register and genre. In: CHRISTIE, F. (org.) *Children writing: reader*. Geelong: Deaking University Press, 1984, p.25.

_____. *EnglishText – System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1985, 1992.

_____. *Register and Genre: Modelling Social Context in Functional Linguistics – Narrative Genres*. In: Pedro E. (ed.) *Proceedings of the First Lisbon International Meeting on Discourse Analysis*. Lisboa, 1997, p. 305-344.

_____. *Beyond Exchange: Appraisal system in English*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Instantiating Appraisal: key and stance. Paper at Systemic Functional Linguistics Association Conference, Adelaide. 2003.

MATTHIESSEN C.M.I.M. *Lexicogrammatical cartography: English systems*, Tokyo, International Language Sciences Publishers, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista D.E.L.T.A*, 10.2, 2012, p.329-338.

NORMAS para publicação da PUC MINAS. Minas Gerais: Editora da Pontifícia Universidade Católica, 2011.

PALTRIDGE, B. The exegesis as a genre: an ethnographic examination. In: RAVELLI, L. J.; ELLIS, R. (org.) *Analyzing academic writing: contextualised frameworks*, Continuum, London, 2004.

PETERS, P. Getting the theme across. In COUTURE, B. (org.) *Functional Approaches to Writing Research Perspectives*. Londres: Frances Pinter, 1986.

PILAR, J. *A redação de vestibular como gênero*. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas – Subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002.

POLATO, A. D. M. *A Mediação Do Professor Nas Diferentes Etapas Do Processo De Produção Textual Escrita*. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let01704829950.pdf> Acesso em 08 de outubro de 2013.

PORTA, M. A. G. *A Filosofia a partir de seus problemas*. SP: Edições Loyola, 2002.

RANDACCIO, M. Language change in scientific discourse. *Journal of Science Communication*, 2004.

REYNOLDS, M. The blending of narrative and argument in the generic texture of newspaper editorials. *International Journal of Applied Linguistics*, 10.1, 2000.

SANTOS, F. M. O processo persuasivo em publicações sobre impeachment nos jornais Folha de São Paulo e The New York Times – Um enfoque crítico da Linguística Sistêmico-Funcional. (tese de mestrado no prelo), 2017.

SANTOS, C. M. A discriminação no discurso: a categorização da mulher sob o enfoque da linguística sistêmico-funcional. 2011. 68 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS L. C. O papel dos marcadores discursivos na escrita e na fala: uma taxonomia textual e interpessoal sob o enfoque da linguística sistêmico-funcional. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino médio, 3ª série*. Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini. – São Paulo: SE, 2014. v. 1, 104 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SCHRIVER, K. A. Teaching writers to anticipate readers needs. *Written Communication*, 9.2. 1992.

SILVA, S. Persuasion in beer commercials: a systemic functional approach. 2012. 70 f. Tese (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. A Interferência da modalidade oral no texto escrito – Um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional (tese de doutorado no prelo), 2017.

STARK, H. A. What do paragraph markings do? *Discourse Processes*, 11.3, 1988, p. 275-303.

SWALES, J; FEAK, C. B. Academic writing for graduate students. 2. ed. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2004.

TADROS, A. Predictive categories in expository text. In. COULTHAND, M. *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 1994.

TEODORO-SILVA, M.P. Interação e persuasão em artigo de opinião de Carlos Heitor Cony: um enfoque sistêmico-funcional. 2013. 62 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: the management of interaction in academic discourse. *Text*, 15.1, 1995, p. 103-127.

_____. Resonance in text. In: SANCHEZ-MACARRO A.; CARTER, R. (org.) *Linguistic choice across genres: variation in spoken and written English*. London: John Benjamins, 1998.

_____. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22.1, 2001, p. 58–78.

TOULMIN, E. S. *Os usos da argumentação*. Cambridge University Press, 1958. Tradução: SP: Martins Fontes, 2006.

WERTH, P. Text worlds: Representing Conceptual Space in discourse. London: Logman, 1999, p. 291-293.

VENTOLA, E. *The structure of social interaction: a systematic approach to the semiotics of service encounters*. Londres: Pinter.1987.

VESTERGAARD, T. That's not news: persuasive and expository genres in the press. In: A. Trosborg, *Analysing professional genres*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 97-119, 2000.

VIEIRA, W. M. A representação da imprensa sobre o desastre com os aviões Legacy e Boeing: uma visão crítica sob a perspectiva da gramática sistêmico-funcional. 2015. 118 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.