

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
(LAEL)

Samuel da Silva

A INTERFERÊNCIA DA MODALIDADE ORAL NO TEXTO ESCRITO
Um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2017

Samuel da Silva

A INTERFERÊNCIA DA MODALIDADE ORAL NO TEXTO ESCRITO
Um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob orientação da Professora Doutora Sumiko Nishitani Ikeda.

São Paulo
2017

Samuel da Silva

A INTERFERÊNCIA DA MODALIDADE ORAL NO TEXTO ESCRITO
Um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional

Banca Examinadora

Dedicatória

À Deus.

Aos meus pais Marina Aparecida de Oliveira da Silva e Salvador da Silva.

À minha irmã Marli Aparecida da Silva Oliveira.

Aos meus sobrinhos Abner Josué da Silva Oliveira e Ester da Silva Oliveira,
com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter permitido trilhar este caminho e pela força de seguir avante apesar das adversidades.

À Professora Doutora Sumiko Nishitani Ikeda, orientadora incrivelmente competente que dedicou laboriosas horas de orientação, pelas agradáveis aulas, pela leitura criteriosa e exigente da tese e também pelo afeto, confiança, paciência e generosidade com que me conduziu pelo universo do fazer científico. Sem sombra de dúvida, considero-me um afortunado por ter tido a boa sorte de tê-la ao meu lado como coautora no projeto e descobrindo as graças de ser linguista.

Aos professores doutores Sandra Madureira, Marcelo Sappas e Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira que tão gentilmente aceitaram integrar a banca de defesa, os quais certamente colaboraram efetivamente para os avanços desta pesquisa.

Ao Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento de São Paulo – CNPq, pela oportunidade de estudo o qual contribui de forma relevante para formação de caráter mais competente e plural.

À Maria Lucia dos Reis e Márcia Martins, que tiveram muita paciência comigo e foram sempre atenciosas e solícitas.

À Maria Piedade Teodoro da Silva, companheira, amiga e às vezes mãe. Uma mulher incrível que encara o trabalho e estudos com seriedade e leveza. Alguém que decididamente marcou minha trajetória.

À Giseli Aparecida Gobbo, pelo carinho, sensibilidade e auxílio. Pessoa de coração imenso.

Ao professor e amigo David Guadalupe Toledo Sarracino. Grande e renomado pesquisador. Uma inspiração na área acadêmica.

Aos meus colegas de sala pelas discussões elucidativas, apoio e momentos de descontração que aliviaram o peso desta pesquisa.

Aos amigos pela torcida, boas vibrações e pelo estímulo à perseverança.

*“Linguagem: é a música com a qual encantamos as serpentes
que guardam os tesouros dos outros.”*
(Ambrose Bierce)

*“Do whatever you got to do to make sure you chase
your legacy every second of your life.”*
(Ray Lewis)

RESUMO

A dificuldade que a produção escrita representa para a maioria dos estudantes está presente no discurso dos professores e pesquisadores das mais diversas áreas, especialmente com referência à redação do texto dissertativo-argumentativo, visto que é esse o tipo de texto mais solicitado tanto no Ensino Médio e Superior quanto nos exames de vestibulares no Brasil. Há várias perguntas que esperam por respostas. Por que a proficiência linguística do aluno, que se comunica oralmente sem problemas no seu dia a dia, decai quando ele se expressa na modalidade escrita? Como a escrita ocorre após a aquisição da modalidade oral, a hipótese que surge naturalmente é a de que esse declínio decorreria da transposição das características do oral para a escrita sem os ajustes devidos que esta requer, em razão das diferenças contextuais e funcionais que distanciam uma da outra. Mas, afinal, que elementos existem na interação face a face que se diferenciam daqueles exigidos, por exemplo, por um texto acadêmico formal? O objetivo desta pesquisa é o exame das características de um texto da modalidade oral – um diálogo entre uma psicóloga e um engenheiro – e também de textos da modalidade escrita – uma dissertação argumentativa modelo na comparação com três textos dissertativo-argumentativos solicitados a alunos de terceiro ano do Ensino Médio, a fim de verificar a interferência da modalidade oral na escrita do aluno. Dentre os vários fatores que distinguem as duas modalidades, esta pesquisa enfoca a unidade de estrutura, envolvendo estrutura de gênero com seus estágios e finalidades e a estrutura de textura, abrangendo as escolhas lexicogramaticais com implicações na coerência e na coesão. A pesquisa responde às seguintes perguntas: (a) na comparação da modalidade oral com a modalidade escrita formal que diferenças há no tocante à estrutura de gênero e à estrutura de textura? (b) o que essa comparação pode proporcionar para a compreensão das falhas cometidas em um texto dissertativo-argumentativo de candidatos a exames vestibulares? Os resultados da pesquisa mostram que a dificuldade do discente ao redigir o texto escrito pode decorrer das diferenças entre as modalidades, seja na estruturação, seja nas escolhas lexicogramaticais. A sintaxe da modalidade oral apresenta-se com características que lhe são peculiares, as quais devem ser substituídas ou complementadas pela escrita.

Palavras-chave: Modalidades oral e escrita; Interação; Estrutura; Nominalização; Escolha lexicogramatical; Linguística Sistêmico Funcional.

ABSTRACT

The difficulty that writing production represents for most students is present in the discourse of teachers and researchers from the most diverse areas, especially with reference to the writing of the argumentative-essay text, since this is the type of text which is most requested both in high school/university environments and in university entrance exams in Brazil. There are several questions waiting for answers. Why does the linguistic proficiency of the students, who can communicate orally without any problems in their daily lives, decline when they express themselves in the written modality? As writing occurs after the acquisition of the oral modality, the hypothesis that arises naturally is that this decline would result from the transposition of the oral features to the writing ones without the due adjustments that this requires because of the contextual and functional differences that distinguish one of the other. But, after all, what elements exist in face-to-face interaction that differ from those required, for example, by a formal academic text? The purpose of this research is to examine the characteristics of a text of the oral modality - a dialogue between a psychologist and an engineer - as well as texts of the written modality - a model argumentative essay requested from third year high school students in order to verify the interference of the oral modality in the students' writing. Among the several factors that distinguish the two modalities, this research focuses on the structural unit, involving structures of genre with their stages and purposes and texture structure, covering the lexicogrammatical choices with implications for coherence and cohesion. The research responds to the following questions: (a) in the comparison of the oral modality with the formal written modality, what differences are there regarding genre structure and texture structure? (b) What can this comparison provide for the understanding of the failures committed in a argumentative-essay text of candidates for university entrance exams? The results of the research show that the difficulty of the students in writing the written text may arise from the differences between the modalities, be it in structuring, or in the lexicogrammatical choices. The oral modality syntax presents itself with characteristics specific to it, which must be replace or complemented by wrining.

Keywords: Oral and written modalities; Interaction; Structur; Nominalizatio; Lexical choice; Systemic Functional Linguistics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores que causaram a anulação da redação	14
Quadro 2 – Abordagens da Análise da Conversação Casual	20
Quadro 3 – Simultaneidade das três metafunções	30
Quadro 4 – Componentes da Transitividade	32
Quadro 5 – A metafunção interpessoal e a modalidade	33
Quadro 6 – Metafunção interpessoal: exemplo de análise	34
Quadro 7 – O sistema da avaliatividade	35
Quadro 8 – Engajamento	35
Quadro 9 – N-rema	38
Quadro 10 – Nominalização	41
Quadro 11 – A metáfora interpessoal	44
Quadro 12 – Estrutura Problema-Solução	51
Quadro 13 – Unidade de textura	53
Quadro 14 – Coesão não estrutural	58
Quadro 15 – Coesão estrutural	58
Quadro 16 – Resumo das categorias de análise	62
Quadro A1 - Características da gravação da entrevista	63
Quadro A2 – Análise de registro da “A entrevista”	65
Quadro A3 – Número de ocorrências em “A entrevista”	72
Quadro 17 – Estrutura Problema-Solução	74
Quadro A4 - Análise de registro do DA-modelo: “Como educar seu cão”	75
Quadro A5 - Análise de Registro do DA de discente (I): Gravidez, por que tão cedo?”	77
Quadro A6 - Análise de registro de “Os riscos que corremos na Internet”	80
Quadro 18 – Unidade de textura	89
Quadro A7 - Coesão	90
Quadro A8 – Ocorrência de nominalização	93

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – A Entrevista	110
Anexo 2 - Como cuidar de seu cão	111
Anexo 3 – Gravidez, por que tão cedo?	112
Anexo 4 – Os riscos que corremos na Internet	113
Anexo 5 - A família	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Diferenças entre a modalidade oral e escrita	17
2.1.1 O tempo na escrita e na fala	18
2.1.2 O espaço na escrita e na fala	19
2.1.3 O plano da explosão na fala e na escrita	19
2.2 Características da modalidade oral: conversão causal	19
2.2.1 Falas simultâneas e sobreposições	23
2.2.2 Reparações e correções	23
2.2.3 Sequências inseridas	24
2.2.4 Coerência conversacional e organizações do tópico	25
2.2.5 Marcadores conversacionais	26
2.2.5.1 Aspecto formal	27
2.2.5.2 Aspecto semântico	27
2.3 Linguística sistêmico-funcional	29
2.3.1 A simultaneidade das metafunções	30
2.3.2 Metafunção ideacional	32
2.3.3 Metafunção interpessoal	33
2.3.3.1 Avaliatividade	34
2.3.4 Metafunção textual	37
2.3.5 A noção de escolhas	39
2.3.5.1 Metáfora gramatical	39
2.3.5.1 Metáfora ideacionais	42
2.3.5.1.2 Metáforas interpessoais	43
2.3.6 Língua e contexto	44
2.3.6.1 Registro	45
2.3.6.2 Gênero	46
2.4 Unidade textual	46
2.4.1 Unidade de estrutura: gênero	47
2.4.1.1 Modos textuais	52
2.4.2 Unidade de textura: coerência e coesão	54
2.4.2.1 O elo coesivo	57
2.4.2.2 A coesão lexical	58
2.4.2.2 A coerência	60
3 METODOLOGIA	62
3.1 Dados	62
3.2 Procedimentos de Análise	63
3.2.1 Análise da modalidade oral: Entrevista	64
3.2.2 Análise da modalidade escrita: Texto Dissertativo-Argumentativo	64

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4.1	Análise da estrutura de gênero	65
4.1.1	Unidade de estrutura de gênero na modalidade oral: entrevista	65
4.1.1.1	Discussão da análise de gênero da “A entrevista”	72
4.1.2	Estrutura de gênero na modalidade escrita: DA-modelo “Como educar seu cão”	74
4.1.2.1	Discussão da análise de gênero de “Como educar seu cão”	76
4.1.3	Estrutura de gênero na modalidade escrita: DA de discente (I) “Gravidez, por que tão cedo?”	77
4.1.3.1	Discussão da análise de gênero de “Gravidez, por que tão cedo?”	79
4.1.4	Estrutura de gênero da modalidade escrita: Redação de discente (II) “Os riscos que corremos na Internet”	80
4.1.4.1	Discussão da análise de gênero de “Os riscos que corremos na Internet”	83
4.2	Análise da unidade de textura	84
4.2.1	Textura na modalidade oral: “A entrevista”	84
4.2.1.1	Discussão da análise da textura da “Entrevista”	85
4.2.2	Textura na modalidade escrita: DA-modelo “Como educar seu cão”	87
4.2.2.1	Discussão da análise da textura do DA-modelo: “Como educar seu cão”	89
4.2.2.2	A coesão lexical em “Como educar seu cão” e a persuasão	92
4.2.3	Textura da modalidade escrita: DA de discente (I) Gravidez, por que tão cedo?”	94
4.2.3.1	Discussão da análise de textura de “Gravidez, por que tão cedo?”	95
4.2.4	Textura na modalidade escrita: Redação de discente (II)	96
4.2.4.1	Discussão da análise de textura de “Os riscos que corremos na Internet”	97
4.3	DISCUSSÃO GERAL DA ANÁLISE	100
4.3.1	Unidade de estrutura	100
4.3.2	Unidade de textura	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	Referências	105
	Anexos	110

1 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, visto que é esse o tipo de texto mais solicitado 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, por meio 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.

Devido a minha experiência como professor do Ensino Médio e Superior, além de corretor das redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do vestibular da PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) avalio cotidianamente a realidade da produção escrita dos candidatos à universidade, bem como a de meus alunos. Tenho também acompanhado os exames de redação da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e do ENEM, cujos resultados estão, em geral, abaixo da média exigida, como atesta o resultado do exame de redação do ENEM de 2014. No caso, segundo o jornal *O Estado de S. Paulo* (14.1.2015), mais de 500 mil candidatos receberam nota zero e alguns nem produziram a redação. O MEC (Ministério da Educação) informou que mais de meio milhão de candidatos (no total, 529.374) zeraram a redação do ENEM de 2014. Entre os concluintes¹ 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).

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

O Quadro 1 mostra os itens responsáveis pelo fracasso dos candidatos nesse exame para o ingresso no vestibular.

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)

De acordo com o que foi exposto, o cenário de resultados das produções textuais do ENEM ainda vem mostrando muitas dificuldades na produção escrita dos alunos. 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 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", afirma ela.

Nesse contexto, há várias perguntas que eu espero por respostas: por que o aluno, nativo do português, 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, que teria sido 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, a dissertativo-argumentativa – o tipo de texto mais solicitado em exames vestibulares do país? O doutorado, desta forma, acenava-me como uma ótima oportunidade para responder a essas perguntas, proporcionando-me recursos e tempo, que me faltam como professor do Ensino Médio, para entrar em contato com o estado da arte sobre esses assuntos.

A literatura sobre dificuldades na produção escrita mostra que a questão não é exclusiva da realidade brasileira, mas está presente 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).

O objetivo desta pesquisa é o exame das características de um texto da modalidade oral – um diálogo entre uma psicóloga e um engenheiro – e também as de textos da modalidade escrita – uma dissertação argumentativa modelo na comparação com três textos dissertativo-argumentativos solicitados a alunos de terceiro ano do Ensino Médio, a fim de verificar uma provável interferência da modalidade oral na escrita do aluno.

Dentre os vários fatores que distinguem as duas modalidades, esta pesquisa enfoca a unidade de estrutura, envolvendo estrutura de gênero com seus estágios e finalidades e a estrutura de textura, abrangendo as escolhas léxico-gramaticais com implicações na coerência e na coesão. A pesquisa responde às seguintes perguntas: (a) na comparação da modalidade oral com a modalidade escrita formal que diferenças há no tocante à estrutura de gênero e à estrutura de textura? (b) o que essa comparação pode proporcionar para a compreensão das falhas cometidas em um texto dissertativo-argumentativo de candidatos aos vestibulares?

A pesquisa tem o apoio, entre outras teorias, da proposta teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994, 2004) e seus colaboradores.

Esta tese de doutorado está assim estruturada: 1 Introdução. Capítulo 2 - Fundamentação teórica, dividida em três partes: (a) diferenças gerais entre as modalidades oral e falada; (b) características da modalidade oral, examinando uma entrevista e o diálogo entre os entrevistados; (c) Linguística Sistêmico-Funcional, envolvendo noções referentes à estrutura de gênero e à estrutura de textura. Capítulo 3 - Metodologia, abrangendo os dados da pesquisa e os procedimentos de análise. Capítulo 4 – Análise e Discussão dos Resultados, e o Capítulo 5 – Considerações Finais que apresenta as contribuições gerais da pesquisa no âmbito educacional e acadêmico.

Esta tese inclui-se no Projeto de Pesquisa “Recursos para a realização da persuasão por meio da avaliação implícita”, do Grupo de Pesquisa ACLISF (Análise Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional) cadastrado no CNPq e coordenado pela professora doutora Sumiko Nishitani Ikeda.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao iniciar o presente capítulo, devo mencionar um fato apontado por Fowler (1991) e por Kerbrat-Orecchioni (2006), de que o apoio teórico-metodológico da pesquisa em 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, p. 9).

Assim, início este capítulo com as diferenças gerais que caracterizam as modalidades oral e escrita (BARROS, 2000) e, a seguir, trato das características da modalidade oral sob a perspectiva da Análise da Conversação (EGGINS; SLADE, 1997). Feito isso, apresento a proposta teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985, 1994, 2004), apoio básico de minhas análises, que envolve as seguintes noções: (i) modalidade e avaliatividade (MARTIN, 2000, 2003); (ii) simultaneidade das metafunções; (iii) escolhas léxico-gramaticais, enfocando a nominalização (ou metáfora gramatical) (HALLIDAY, 1994); (iv) relação entre língua e contexto (cultural e situacional); (v) unidade textual (HASAN, 1976)², abrangendo as unidades de estrutura (esquema de gênero) e de textura (coerência e coesão).

2.1 Diferenças entre a modalidade oral e a escrita

Nos estudos linguísticos atuais, diz Barros (2000), instalou-se já certo consenso sobre a insuficiência de uma distinção rígida entre escrita e fala e sobre a existência de posições intermediárias ou de certa continuidade entre os pontos extremos em que se caracterizam idealmente língua falada e língua escrita. A autora apresenta as características que marcam as dimensões do tempo, do espaço e da expressão nas duas modalidades.

² O livro está dividido em duas partes: a primeira sob a responsabilidade de Halliday e a segunda, de Hasan.

2.1.1 O tempo na escrita e na fala

Na fala, segundo Barros (2000) elaboração e produção coincidem no eixo temporal, enquanto na escrita há dois momentos diferentes, o primeiro em que se elabora o texto, o segundo em que ele é efetivamente produzido. Da concomitância ou não concomitância da elaboração e produção, decorrem três características da fala e da escrita:

- (a) planejamento vs não planejamento;
 - (b) ausência vs presença de marcas de formulação e de reformulação;
 - (c) continuidade vs descontinuidade.
-
- (a) O texto escrito é planejado tanto do ponto de vista temático (escolha dos assuntos tratados) quanto do linguístico-discursivo. A fala tem certo planejamento temático, isto é, de escolha de tópico para que a conversação se desenvolva, mas a maior parte das escolhas temáticas e linguísticas se faz durante a conversação.
 - (b) Esses procedimentos assumem diferentes papéis na conversação (BARROS, 2000), tais como construir as relações de interação, tanto as persuasivo-argumentativas quanto as afetivas e passionais, e contribuir para a produção e a compreensão da conversação, fornecendo pistas de leitura ao interlocutor e assegurando ao falante o tempo necessário à formulação e à reformulação de sua fala. Dessa forma, os discursos falados e escritos empregam procedimentos e recursos diversos e constroem sentidos e relações intersubjetivas também diferentes.
 - (c) A terceira característica resulta, na verdade, não propriamente da temporalização, isto é, de relações de concomitância ou de sucessividade temporal, mas da aspectualização do tempo como contínuo ou drativo e como descontínuo e pontual. Chafe (1982) desenvolve a questão e a partir daí define a fala como fragmentada, isto é, que ocorre em jatos, sob a forma de unidades de ideias com contornos entonacionais próprios e delimitadas por pausas, enquanto a escrita se caracteriza por unidades mais longas e complexas, pois o escritor tem mais tempo de formulação e de reformulação e o leitor sempre pode rever ou reler o texto.

2.1.2 O espaço na escrita e na fala

O espaço, ou melhor, a unidade espacial tem sido indicada sempre como uma das características de fala, a que definiria a conversação face a face. A unidade espacial é um dos elementos da fala “ideal”, de que decorrem alguns de seus traços definidores em relação à escrita:

- (a) presença vs ausência dos interlocutores;
- (b) presença vs ausência do contexto situacional.

2.1.3 O plano da expressão na fala e na escrita

Há certas questões sobre a expressão que precisam ser examinadas quando se trata de textos falados e escritos. Mencionarei aqui três delas:

- (a) a escrita não é pura transcrição da fala;
- (b) aceleração vs desaceleração na fala e na escrita;
- (c) relação entre expressão e conteúdo na fala.

A escrita não transcreve apenas a fala em outra substância de expressão. Ela utiliza recursos diferentes da fala para expressar, e de modo diferente, conteúdos que a fala exprime pela sonoridade da expressão. Não há uma transposição simples de conteúdos, pois os recursos diferentes de expressão estão relacionados a diferenças de sentido.

2. 2 Características da modalidade oral: conversação casual

Embora a *conversação casual* tenha em geral recebido pouca atenção, afirmam Eggins e Slade (1997), conversação como um rótulo geral para o discurso interativo falado tem sido mais afortunada. De fato, a conversação tem sido analisada sob várias perspectivas, tais como a abordagem sociológica, filosófica, linguística e semiótica crítica, todas fazendo importantes contribuições na direção da compreensão da natureza do discurso falado. As autoras fazem uma revisão das

ideias-chave das abordagens que elas consideram mais relevantes para a análise da conversação casual, sugerindo que uma abordagem eclética da análise da conversação casual é não somente mais rica, mas também essencial para tratar das complexidades da conversação casual.

- Na **Etnografia da Fala**, *gênero* refere-se a um componente do complexo contexto comunicativo das interações.
- Na **Linguística Sistêmico-Funcional**, o termo tem sido usado para descrever o modo como as pessoas usam a língua para atingir metas culturalmente reconhecidas.
- Na **Análise do Discurso Crítica**, *gênero* é definido como “um modo socialmente ratificado de usar a língua em conexão” com certos tipos de atividade social (ex.: entrevista, exposição narrativa) (FAIRCLOUGH, 1995a, p. 14).
- Na **Teoria da Variação**, embora o termo *gênero* não seja usado, a noção de uma estrutura textual “geral”, correspondente à noção de estrutura de gênero, tem sido central a muitos dos trabalhos sobre discurso de Labov (1972a).

Quadro 2 – Abordagens da Análise da Conversação Casual

ETNOMETODOLÓGICOS	Análise da Conversação
SOCIOLINGUÍSTICO	Etnografia da Fala Sociolinguística Interacional Teoria da Variação
LÓGICO-FILOSÓFICO	Teoria dos Atos de Fala Pragmática
ESTRUTURA-FUNCIONAL	Escola de Birmingham Linguística Sistêmico-Funcional
SÓCIO-SEMIÓTICO	Análise do Discurso Crítica Linguística Crítica

Fonte: Eggins; Slade (1997)

O Quadro 2 fornece uma tipologia breve das abordagens que as autoras consideram mais relevantes para a análise da conversação casual.

Na tentativa de explicar o modo como afinal uma conversação pode acontecer, Sacks *et al.* (1974, p. 700) descobriram a necessidade de tratar dos

“fatos grosseiramente aparentes” que eles observaram nos dados interativos da fala. Esses fatos mostram que:

- (a) apenas uma pessoa fala de cada vez;
- (b) a mudança de falante se repete.

Esses dois “fatos” estão por trás da nossa observação comum da conversação, ou seja, basicamente, a atividade de *tomada-de-turno*. Na tentativa de explicar como os falantes tomam turnos, a Análise da Conversação (AC) modelou a conversação como um mecanismo gerativo, designado a preencher duas funções distintas. Primeiro, os falantes precisam resolver o momento apropriado para transferir o papel de falante. Segundo, deve de haver um modo de determinar quem será o próximo falante.

Sacks *et al.* (1974) sugerem que os falantes reconhecem pontos de mudança potencial de falante porque os falantes falam em unidades que eles chamam de *Unidade de Construção de Turno* (UCT)³. Eles definem uma UCT como uma unidade gramatical completa, tal como a sentença, oração ou frase, cujo final representa para os interactantes um ponto em que é possível ocorrer a transferência de falante.

Sacks *et al.* (1974) mostram que esse sistema opera ao final de cada turno ou “localmente” como a chamam, ao invés de em base geral ou “global”. Em outras palavras, a alocação de turno não pode ser acordada antes do começo da conversação, mas precisa ser renegociada continuamente a cada limite de UCT. O sistema tem uma meta: assegurar que quando o falante em curso terminar seu turno de fala, algum outro falante começará a falar.

A AC assim modela a conversação como uma máquina infinitamente gerativa de tomadas-de-turno, cujo traçado sugere que a maior preocupação dos interactantes é evitar o *lapso*: a possibilidade de alguém não estar falando. Então, como determinar o fim de uma conversação? Para responder a essa pergunta, a AC concebeu o que para muitos é a contribuição mais significativa da análise da interação: a identificação dos *pares adjacentes*. É importante entender que o sistema não é de determinação, mas de expectativa.

³ TCU = *Turn Construction Unit*.

A AC reconhece que de fato há dois tipos de segunda-parte-do-par (SPP). Há primeiro uma SPP *preferida*. É sempre possível ao ouvinte a produção de algum tipo de alternativa arbitrária – que em termos da AC é chamada de SPP *despreferida*. As respostas preferidas tendem a ser mais breves, linguisticamente mais simples, de apoio ou de aceitação e orientada em direção ao fechamento. As respostas despreferidas tendem a ser mais longas, já que os respondentes podem procurar desculpar-se, explicar ou justificar sua resposta despreferida.

Contudo, um par pode ser seguido por uma sequência de muitos turnos que em um sentido parecem “ir juntos” ou ter uma certa relação entre eles. Exemplos como esses puseram a AC reconhecer a existência de sequências, das quais o par adjacente seria meramente uma versão mínima.

Da análise de pares adjacentes e sequências de turnos veio o reconhecimento de um princípio mais geral subjacente à organização conversacional: o da *relevância sequencial* e o da *implicatividade sequencial da conversação* (SCHEGLOFF; SACKS, 1974, p. 296). Essa é a noção de que os turnos conversacionais fazem sentido porque são interpretados em sequência. Como Atkinson e Heritage afirmaram: “nenhum enunciado de ocorrência empírica acontece fora de, ou externamente a, alguma sequência específica. Qualquer coisa que se diga será dito em algum contexto sequencial” (ATKINSON; HERITAGE, 1984, p. 6). Assim, sempre que possível, o turno corrente do falante será interpretado como implicando alguma ação pelo respondedor no turno imediatamente seguinte.

Da mesma forma, a fala subsequente do respondedor, onde possível, será interpretado como tendo relação com o turno imediatamente anterior. Assim os pares adjacentes podem ser vistos como meramente uma variedade prototípica de um princípio conversacional da *relevância sequencial*. Esse princípio explica por que nos esforçamos para interpretar qualquer dos turnos adjacentes como relacionados, apesar da ausência de qualquer outra indicação de coesão. A *implicatividade sequencial* explica por que, se o falante não quer que um enunciado seja interpretado como relacionado à fala imediatamente precedente, ele precisa dizer explicitamente, usando expressões como: *Mudando de assunto ... Aliás ...*

Por outro lado, essa perspectiva orientacional da conversação é o que dá à conversação sua natureza essencial como um processo dinâmico do delineamento do endereçado, outro conceito importante desenvolvido pela AC. Em geral, a AC tem

focalizado a microestrutura e não a macroestrutura da conversação. Por outro lado, a maior contribuição da AC tem sido tornar a interação cotidiana um assunto digno de pesquisa acadêmica.

2.2.1 Falas simultâneas e sobreposições

No momento em que ocorre a fala simultânea, diz Marcuschi (1986) alguns mecanismos reparadores de tomada de turno entram em ação. Entre eles, temos os seguintes:

- (a) *marcadores metalinguísticos*: “espera aí”; “deixe eu falar”; “é a minha vez”, “um momento minha gente”; “depois você fala”; “licença”; “por favor” e muitos outros.
- (b) *parada prematura de um falante*: um dos dois falantes que iniciaram o turno ao mesmo tempo desiste em favor do outro.

Metodologicamente, fizemos uma distinção entre fala simultânea (dois turnos superpostos) e sobreposição de vozes (a fala durante o turno do outro). A sobreposição de vozes tem várias formas de acontecer. Uma delas, a mais comum, é a que ocorre nos casos em que o ouvinte concorda, discorda, endossa etc. o falante com pequenas produções, como “sim”, “tá bom”, “e”, “ahã”, “claro” etc.

2.2.2 Reparações e correções

Ao escrevermos, explica Schegloff (1979), dispomos de mais tempo que na conversação. Podemos voltar atrás corrigindo os equívocos: eliminando passagens supérfluas, refazendo o estilo e polindo o texto. Na conversação o tempo é real, e tudo o que se fizer é definitivo. Nesse processo, são muito usados os recursos da correção. Corrigimos a nós mesmos ou aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos. A esse processo convencionou-se

chamar de *mecanismo de correção*; ele funciona também como *processo de edição* ou *autoedição* conversacional e contribui para organizar a conversação localmente.

Uma das consequências da correção é que ela modifica a estrutura da frase truncando-a, criando redundâncias, repetições, encaixamentos etc. O fato, porém, não é aleatório nem caótico, mas ordenado, podendo ser descrito e explicado (cf. SCHEGLOFF, 1979).

A correção pode afetar a forma e a ordem dos constituintes da frase, o que torna a correção potencialmente relevante para explicar fenômenos sintáticos (cf. Schegloff, 1979, p. 262 et seq.). Alguns dos processos linguísticos que ocorrem são os seguintes:

- (a) a substituição de um item lexical pelo outro se dá, em geral, dentro da mesma classe, a menos que a correção não seja lexical e sim de conteúdo;
- (b) a correção tende a expandir o sintagma em que aparece;
- (c) uma correção pode transformar uma frase em outra, truncando a primeira, mas montando um conjunto encaixado;
- (d) uma reparação feita noutra sentença, que não a fonte da falha, tende a acelerar o ritmo e a mudar a curva entonacional dessa outra;
- (e) as correções ocorrem mais no início de uma unidade temática (frase conversacional) do que no final dela.

2.2.3 Sequências inseridas

É comum que entre uma pergunta e uma resposta se insiram ou encaixem sequências de perguntas e respostas. Schegloff denominou-as de *sequências inseridas*, pois elas modificam a sequência par do tipo P-R (pergunta-resposta) para P (P1-R1) R), onde P1-R1 é a sequência inserida. Isso faz com que a realização do par não seja adjacente, mas se adie por alguns turnos.

Uma característica interacional importante das sequências inseridas é que elas podem servir tanto para esclarecimentos como para *manipulação* da pergunta, orientando-a de algum modo. Este é o caso das inserções que são verdadeiras paráfrases da pergunta com a tentativa de interpretá-las com determinada intenção. Isso é muito comum em debates políticos e entrevistas.

Jefferson (1972) distingue um tipo de sequência que não coincide com as sequências inseridas e que é por ela denominado *side sequence*, ou seja, sequência lateral, ou digressiva. Este tipo de sequência não se localiza dentro de um par adjacente, mas ocorre em geral a propósito de uma asserção. São esclarecimentos ou comentários sobre o asserido. Representam uma quebra na atividade conversacional.

Muitas vezes, em conversações informais, as pausas propiciam mudanças de turno. Nos monólogos, as pausas longas têm uma função cognitiva, ao operarem como momentos de planejamento verbal ou organização do pensamento. De acordo com Rath (1979, p. 96-7), poderíamos dividir as pausas nos seguintes tipos:

(1) Pausas sintáticas

- (a) de *ligação*: vindo por vezes no lugar de um conector qualquer, como "e", "então", "mas", funcionam para construção interna da unidade sem iniciar propriamente uma nova;
- (b) de *separação*: servindo para delimitar ou separar unidades comunicativas, vêm logo após um sinal de fechamento de unidade ou abaixamento do tom de voz;

(2) Pausas não sintáticas

- (a) de *hesitação*: podem ser idiossincráticas, preenchidas ou não, ou estarem servindo para o planejamento verbal e têm uma motivação sobretudo cognitiva;
- (b) de *ênfase*: têm valor de sinalizadores do pensamento, reforçando-o ou chamando a atenção. Muitas vezes aparecem entre o artigo e o nome ou no interior de um sintagma.

2.2.4 Coerência conversacional e organização do tópico

Já se frisou que uma conversação não é um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos. Ela é organizada por estratégias de formação e coordenação.

O problema, no entanto, é a natureza do funcionamento desta coordenação, que se dá cooperativamente e não por decisão unilateral.

Assim, a coerência conversacional, segundo Sacks, não é simplesmente uma relação simétrica entre turnos consecutivos. Na conversação, ao contrário do que se dá no texto escrito, a coerência é um processo que ocorre na orientação temporal em que a reversibilidade não se verifica. Daí a dificuldade que um falante tem de assegurar o tópico, uma vez que não pode programar o seguimento completo.

A coerência é um processo global e implica interpretação mútua, local e coordenada. Serve-se de uma série enorme de recursos, tais como unidades lexicais, estereótipos, marcadores, dispositivos não verbais, recursos suprasegmentais e muitos outros.

Como se observa, no tratamento da coerência entram considerações de conteúdo. Justamente isso, lembra Coulthard (1977, p. 75), fazia com que Sacks em suas aulas em 1968, considerasse delicada a exploração do tópico na conversação, sendo difícil propor procedimentos formais para sua organização. Mesmo assim é possível descrever a organização do tópico, pois ele é de algum modo estruturado.

2.2.5 Marcadores conversacionais

Décadas antes das reflexões específicas da linguística sobre o caráter e propriedades da língua oral, Said Ali (1930), já revelava uma sensibilidade e uma visão pioneira sobre alguns tipos desses elementos estudados sob a denominação de "expressões de situação", explica Urbano (1997). Em resumo, Said Ali afirmava que:

- se trata de palavras, expressões ou frases, típicas da língua falada, e em particular da conversação espontânea;
- parecem, mas não são, descartáveis, discursivamente falando;
- são alheias, talvez à parte informativa;
- entretanto funcionam como expressões das intenções conversacionais do falante;
- são determinadas pela situação face a face dos interlocutores.

2.2.5.1 Aspecto formal

Uma rápida verificação no rol dos marcadores revela marcadores de diversos tipos quanto ao aspecto formal ou estrutural, nota Urbano (1997). Assim, pode-se separá-los, inicialmente, em marcadores *linguísticos* e *não linguísticos*. Os primeiros são de duas naturezas: há os verbais e os prosódicos. Os verbais podem ser lexicalizados, como “sabe?”, “eu acho que” ou não lexicalizados, como “ahn ahn”, “eh eh”. Os de natureza prosódica são a pausa, a entonação, o alongamento, a mudança de ritmo e de altura por exemplo. Os não linguísticos são o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação.

São também de grande importância e recorrência, sobretudo para sinalizar as relações interpessoais, mas que, por não terem sido considerados na transcrição original, não poderão ser analisados aqui. Podemos chamá-los *marcadores paralinguísticos*.

Ainda quanto à forma, observa-se que os marcadores verbais se apresentam ora como elementos simples (“sabe?”), ora como compostos ou complexos (quer dizer, no fundo) e, ainda, ora como oracionais (“eu tenho a impressão de que”), podendo aparecerem combinados (“mas acho que”).

2.2.5.2 Aspecto semântico

Muitos dos elementos que ocorrem na modalidade oral são vazios ou esvaziados de conteúdo semântico. Em primeiro lugar, obviamente, estão os elementos prosódicos; em segundo, os elementos verbais não lexicalizados, como “eh”, “ah”, “ah ah”, “ahn ahn”. Em terceiro, os elementos lexicalizados, “como sabe?” e “certo?”. No dizer de Castilho (1996), “são execuções verbais esvaziadas, às vezes, de conteúdo semântico e de papel sintático, irrelevantes para o processamento do assunto”.

Trata-se de vocábulos que, embora esvaziados do conteúdo semântico original, valem aqui como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor. Por isso, não são elementos interacionalmente e por extensão, discursivamente descartáveis. Em quarto, há expressões que continuam semanticamente válidas, como: “eu acho que”, “eu tenho impressão de

que”, mas a informação que passam não integra nem colabora diretamente para o conteúdo referencial do texto enquanto estrutura tópica. Na realidade, refere-se à postura do falante em relação ao “dito”, ou, mais precisamente, ao que vai dizer. Koch (1987) (referindo-se ao exemplo “Eu acho que o réu foi absolvido”), diz que “o conteúdo proposicional propriamente dito encontra-se, justamente, na segunda parte, servindo a primeira parte para modalizá-lo, isto é, para indicar aspectos relacionados à enunciação.” (1987, p. 139)

Cremos que se pode considerar um quinto tipo: são aqueles elementos que mantêm, em menor ou maior grau, parcela do seu sentido. Com efeito, eles mantêm parcialmente o sentido e a função sintática originais, assumindo, por acréscimo, uma função pragmática. É o caso, por exemplo, de palavras como o “assim” que continuam mais ou menos presas a uma estrutura oracional, numa função de adjunto adverbial, ao mesmo tempo que se ligam à enunciação numa função modalizadora, sinalizando hesitação ou dúvida do falante:

LI: eu tenho impressão de que quando o menor. .. já:: estiver assim pela
quarta série/terceira/quarta série ... ele já estará mais ... (2 seg)
independente.

No exemplo acima, “assim” liga-se sintaticamente a “pela quarta série” e sinaliza, ao mesmo tempo, a atitude hesitante do falante, marcada também pelo alongamento vocálico no “já::”, pela reelaboração lexical em “quarta série/terceira/quarta série” e pela pausa longa depois do “mais”. Visto apenas sob o aspecto pragmático, “assim” preenche uma pausa indicativa de incerteza, insegurança ou hesitação, que se converteria num silêncio constrangedor sem esse preenchimento acautelador.

Enquanto o preenchimento de pausa pode ser encarado como ruptura informacional, instaurando momentos facilitadores para a organização e planejamento do texto e dando tempo ao falante para se preparar, Ilari e Geraldi classificam o advérbio com essa função, como “advérbio de enunciação”, em oposição ao “advérbio de frase”, que incide sobre o conteúdo oracional (1985, p. 39).

A seguir, apresento a proposta teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004), que apoia basicamente minhas análises.

2.3 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma proposta teórico-metodológica de Halliday (1985, 1994, 2004) e seus colaboradores. Subjacente à LSF, existem quatro premissas maiores. O modelo estabelece que:

- o uso da língua é funcional;
- a sua função é construir significados;
- os significados são influenciados pelo contexto social e cultural em que são intercambiados;
- o processo de uso da língua é um processo semiótico, um processo de fazer significado por meio de escolhas (EGGINS, 2004, p. 3).

É por essas razões que a LSF é descrita como “uma abordagem semântico-funcional da língua” (EGGINS, 2004, p. 20), uma teoria que procura entender como as pessoas usam a língua em diferentes contextos sociais, para fazer sentido do mundo e de cada um.

Para classificar os tipos e significados que os atores sociais geram, a LSF concebe a língua como a expressão de três metafunções (ou significados) concorrentes: *ideacional* (incluindo as funções *experencial* e *lógica*), *interpessoal* e *textual* (HALLIDAY, 2004 [1994]; MARTIN 2000a, 2000b).

Esse é um dos aspectos mais poderosos da abordagem sistêmica que vê a língua como um recurso de fazer não somente um significado, mas várias camadas de significado simultaneamente. Essas camadas de significado simultâneas podem ser identificadas em unidades linguísticas de todos os tamanhos: na palavra, frase, oração, sentença e texto. Isso significa que o discurso é modelado como uma troca simultânea de três tipos de significado.

2.3.1 A simultaneidade das metafunções

A língua pode manipular os três tipos de significados ou metafunções (ideacional, interpessoal e textual) simultaneamente, porque possui um nível intermediário de codificação: a *lexicogramática*. Os três significados entram no texto através das orações mediante escolhas feitas no sistema linguístico. Daí porque Halliday dizer que a descrição gramatical é essencial à análise textual. O Quadro 3 apresenta um exemplo dessa simultaneidade das metafunções, que acontece por meio de escolhas lexicogramaticais específicas⁴.

Quadro 3 – Simultaneidade das três metafunções

(A) O Texto do Citi	(B) Alternativa Criada para Comparação
<i>Como cliente do Internacional Personal Banking, <u>você será atendido por profissionais experientes</u>, no seu idioma e de acordo com as práticas financeiras de seu país.</i>	O Citi proporciona, ao cliente do Internacional Personal Banking, atendimento por profissionais experientes, que o auxiliarão no seu idioma e de acordo com as práticas financeiras de seu país.

O Quadro 3 mostra um exemplo da ação simultânea das três metafunções. O texto (A) foi retirado de um pôster do Citibank. Nele, a fim de colocar o leitor em evidência: (a) escolheu-se o termo “você” (dentre outras possibilidades de escolha como: “senhor”, “cliente” etc.), por força da metafunção ideacional; (b) “você” aproxima o Citibank do cliente em potencial, o que é feito pela metafunção interpessoal; e (c) “você” é alçado à posição de sujeito (e tema) da oração, lançando-se mão da voz passiva, no âmbito da metafunção textual. Com isso, o texto (A) mostra-se mais receptivo ao cliente em potencial do que o texto (B).

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”. Em resumo, a LSF procura desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social e uma metodologia que permita uma descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos.

As diferentes camadas de significado atuando na interação obrigam o analista a uma análise sob diferentes perspectivas. Assim, usam-se técnicas analíticas

⁴ Comunicação pessoal da profa. Ikeda.

diferentes para descobrir cada camada de significado. Por exemplo, para explorar os significados ideacionais do texto, o analista focaliza padrões que codificam *o quê, quando, onde, por que e como* do texto. Esses padrões são vistos na análise da coesão lexical (cadeias de palavras de domínios semânticos similares) e na análise da transitividade (que apresento mais adiante). O modelo sistêmico é rico em técnicas de análise, permitindo ao analista focalizar os padrões que são mais relevantes a dados específicos e interesses da pesquisa. Essa perspectiva *multissemântica* e *multianalítica* da linguagem tem-se provado útil para estudos de outros sistemas semióticos.

A LSF é uma influência importante para a abordagem da análise do discurso, afirmam Eggins e Slade (1997), que se baseia no modelo de “língua como semiótica social” descrito no trabalho de Halliday (1973, 1975, 1978, 1985, 1994). Eggins e Martin (1995) descrevem a abordagem geral para a análise do discurso/texto, e Ventola (1987, 1995) ilustra algumas aplicações da abordagem sistêmica para a análise de interações pragmáticas. A abordagem sistêmica oferece dois benefícios maiores para a análise das interações:

1. oferece um modelo de língua compreensivo e sistemático que possibilita, por exemplo, descrever e qualificar padrões interacionais em diferentes níveis e em diferentes graus de detalhe;
2. teoriza os laços entre língua e vida social tal que a interação pode ser abordada como um modo de fazer a vida social. Mais especificamente, a interação pode ser analisada como envolvendo padrões linguísticos diferentes, que tanto atuam e constroem dimensões da identidade social quanto das relações interpessoais.

Essas duas vantagens da LSF são responsáveis pela sua aplicação numa série de domínios: análise do discurso crítica, campo da educação, linguística computacional entre outros.

2.3.2 Metafunção ideacional

Halliday (1994) 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, referindo-se respectivamente a ações ou eventos do mundo externo, a experiência interna da consciência e os processos que classificam e identificam, respectivamente. Nos limites entre esses, 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). Todos esses eventos estão distinguidos na gramática da oração.

A análise da transitividade pode, por meio do exame das escolhas feitas no texto referentes a estados de ser, ações, eventos e situações referentes a dada sociedade, mostrar o viés e a manipulação envolvida nessas representações. O Quadro 4 apresenta os processos, participantes e circunstâncias da transitividade.

Quadro 4 - Componentes da Transitividade

Processos	Participantes ligados aos processos		
MATERIAL	<u>João QUEBROU</u> Ator	<u>a mesa</u> Meta	<u>com um soco</u> Circunstância
COMPORTAMENTAL	<u>Ele</u> Comportante	<u>SOFREU</u> Comportamental	<u>com a derrota</u> Circunstância
MENTAL	<u>Eu</u> Experienciador	<u>ENTENDI</u> Mental	<u>o seu sofrimento</u> Fenômeno
VERBAL	<u>O rapaz</u> Dizente	<u>CONTOU</u> Verbal	<u>à mãe</u> Receptor
RELACIONAL	<u>João</u> Portador	<u>CONTINUA</u> Relacional	<u>deprimido</u> Atributo
EXISTENCIAL	<u>HOUVE</u> Existencial	<u>motivos</u> Existente	<u>com certeza</u> Circunstancial

Fonte: Adaptado de Halliday (1994)

2.3.3 Metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal responde pela organização da oração como um evento interativo, envolvendo produtor e receptor da mensagem. Os tipos interpessoais fundamentais de papel de fala são apenas dois para Halliday (1994): dar e pedir informação ou bens & serviços. Os tipos interpessoais se relacionam com a natureza do produto permutado são denominados por Halliday: (a) *proposta* se se tratar de bens e serviços ou (b) *proposição* se se tratar de informação, conforme Quadro 5. Além disso, o Quadro 5 apresenta a *modalidade* [com função no posicionamento pessoal], que expressa a avaliação dos interlocutores sobre o conteúdo da mensagem.

Quadro 5 – A metafunção interpessoal e a modalidade

DAR	PEDIR	Produto	MODALIDADE	
Informação		Proposição → (Informação)	Modalização	<u>probabilidade</u> (epistêmica): <i>talvez</i>
São duas horas.	Quem você viu?			<u>frequência</u> : <i>geralmente, sempre</i>
Bens e Serviços		Proposta → (Bens & Serviços)	Modulação	<u>obrigação</u> (deôntica): <i>deve, precisa</i>
Deu-lhe tudo.	Me dá isso?			<u>desejabilidade</u> : <i>quero</i>

Fonte: Adaptado de Halliday (1994)

A metafunção interpessoal vê a oração dividida em duas partes: *mood*⁵ (*sujeito + finito*) e *resíduo*.

- (a) O *mood* [com função na interação] (estabelece relações entre papéis de falante e ouvinte, por meio de verbos modais ou adjuntos modais e também o tempo primário e a modalidade.
- (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, segundo Halliday.

⁵ “*Mood*” tem sido traduzido por “*Modo*” (com inicial maiúscula para distingui-la de “*modo*”, variável de Registro). Decidimo-nos por manter “*mood*”, para evitar a confusão que acaba acontecendo entre ambos em início de sentença.

Quadro 6 - Metafunção interpessoal: exemplo de análise

<u>Contudo, por mim o duque deve dar o bilhete na festa, sem dúvida.</u>							
Contudo	por mim	o duque	deve	dar	o bilhete	na festa	sem dúvida ⁶
Adj. Conjunt.	Adj. Modal	Sujeito	Finito⁷	Predicador ⁸	Complemento	Adj. Circunst.	Adj. Modal
Ø ⁹	MOOD			RESÍDUO			MOOD

Fonte: Halliday (1994)

A seguir, apresento alguns exemplos de modalidade:

(a) *modalização* (expressão da probabilidade e da frequência)

ex.: Talvez (probabilidade) eu estude neste fim de semana.

ex.: Eu sempre (frequência) estudo nos fins de semana.

(b) *modulação* (expressão da obrigação e da desejabilidade)

ex.: Precisamos (obrigação) estudar neste fim de semana.

ex.: Queremos (desejabilidade) estudar neste fim de semana.

Halliday (1985, p. 163-164) menciona também os epítetos atitudinais, estudados mais tarde com o nome de avaliatividade (tradução de *appraisal*), por Martin (2000, 2003). A avaliatividade complementa a metafunção interpessoal com a semântica da avaliação: o modo como os interlocutores estão se sentindo, os julgamentos que fazem e a apreciação de vários fenômenos da experiência (MARTIN, 2000, 2003), ampliando, assim, a capacidade analítica da metafunção interpessoal, conforme mostro a seguir.

2.3.3.1 Avaliatividade

O posicionamento avaliativo do escritor em relação ao assunto e ao interlocutor, e que tem sido estudado com o nome de *modalidade*, na metafunção

⁶ *Afterthought*.

⁷ Finito indica tempo primário e modalidade.

⁸ O Predicador tem 4 funções: tempo secundário (passado, presente, futuro relativo ao tempo da fala) – aspecto (parecer, tentar, esperar) – voz – processo (material, mental...).

⁹ “Contudo” não faz parte da metafunção interpessoal, mas da metafunção textual. Daí, não ter sido analisado nesse exemplo.

interpessoal da LSF, foi posteriormente ampliada com o conceito de *avaliatividade* (tradução de *appraisal*).

No interior da metafunção Interpessoal, Martin examina o léxico avaliativo que expressa a opinião do falante (ou do escritor) sobre o parâmetro bom/mau. A categoria principal ou subsistema da avaliatividade é a ATITUDE que envolve o *afeto*, que trata da expressão de emoções (felicidade, medo etc.). Relacionado a ele há mais dois subsistemas: *juízo* (tratando de avaliação moral (honestidade, generosidade etc.) e *apreciação* (tratando da avaliação estética (sutileza, beleza etc.)). Esse sistema conta também com a GRADUAÇÃO que envolve um conjunto de recursos para aumentar ou diminuir a intensidade da avaliação, bem como do ENGAJAMENTO, um conjunto de recursos que capacita o escritor a tomar uma posição pela qual sua audiência é construída como partilhando a mesma e única visão de mundo ou, por outro lado, a adotar uma posição que explicitamente reconhece a diversidade entre várias vozes. O Quadro 7 mostra o sistema de avaliatividade.

Quadro 7 - O sistema da avaliatividade

Avaliatividade (<i>Appraisal</i>)	ATITUDE	Afeto	
		Juízo (ético)	
		Apreciação (estética)	
	ENGAJAMENTO	Monoglóssico	
		Heteroglóssico	
	GRADUAÇÃO	FORÇA	Aumenta
			Diminui
		FOCO	Aguça
			Ameniza

Fonte: Martin (2003)

O subsistema de engajamento foi detalhado por White (2003), conforme Quadro 8:

Quadro 8 - Engajamento

Engajamento monoglóssico Não há possibilidades de posições alternativas, as proposições são declaradas de maneira absoluta. ex.: <i>Esta é uma situação desagradável.</i>
Engajamento heteroglóssico Sinaliza algum engajamento com posições alternativas/voz. Mas, em geral, apresenta a proposição como sendo autoevidente, tal que nem precisaria ser afirmada pela voz textual, podendo ser deixada a cargo do leitor suprir o significado requerido. O termo “engajamento heteroglóssico” envolve duas

amplas categorias: dialogicamente expansivos (possibilitam alternativas) ou dialogicamente contráteis (restringem as possibilidades), como mostro a seguir.	
Expansão dialógica	Contração dialógica
I. <u>ACOLHE</u> [aceite modalizado] ex.: <i>Talvez seja uma situação pior.</i> ----- II. <u>ATRIBUI</u> [atribui a outro] (a) reconhecimento ex.: O diretor <u>afirmou</u> (b) distanciamento ex.: A Folha de SP diz ----- III. <u>JUSTIFICA</u> [avaliando, recomendando] ex.: <i>Essa situação baseia-se em <u>dados</u> <u>questionáveis</u>.</i>	I. <u>PROCLAMA</u> [tenta convencer] (a) acordo ex.: <i>É claro que a situação ...</i> (b) pronunciamento ex.: <i>Eu contestaria que ...</i> (c) endosso ex.: <i>Como Solis - um pesquisador de <u>renome</u> - afirmou ...</i> ----- II. <u>REJEITA</u>: O mais contrátil. (a) negação ex.: <i>Novas leis <u>não</u> resolverão...</i> (b) oposição ex.: [...] <i><u>Mas</u> nós já temos isso...</i>

Fonte: White (2003)

A avaliação pode ser feita de maneira explícita (ex.: *Felizmente/Infelizmente, o Brasil desafiou os EUA na ALCA.*) ou implícita (*O Brasil desafiou os EUA na ALCA.*), quando depende do contexto para sua interpretação. Por outro lado, alguns autores (MARTIN, 1992; LEMKE, 1998; MATTHIESSEN, 1995; THOMPSON, 1998; HUNSTON; THOMPSON, 2000) notaram que as realizações de significados interpessoais, incluindo modalidades e atitudes, tendem a ser mais “prosódicas” que as realizações mais segmentáveis e localizadas, espalhando-se através da oração ou de longos trechos de um texto.

Nesse contexto, o termo “logogênese” refere-se à construção dinâmica do significado conforme o texto se desenvolve (HALLIDAY, 1984; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999), que foi denominado por Thompson (1998) de *ressonância*.

O que a noção de logogênese acresce à análise do discurso é o fato de que o significado não se encontra isoladamente em uma palavra, frase ou sentença, mas é construído conforme o texto se desdobra. Artigos de opinião, editoriais recorrem frequentemente a esse artifício especialmente quando tecem críticas de maneira implícita, fazendo resultar um texto que só no todo revela a intenção do autor.

A propósito, Macken-Horarik (2003), com apoio da avaliatividade, mostra como os recursos linguísticos para a construção de emoção e de ética são dispostos de maneira específica para cocriar complexos de significados de ordem superior, ou metarrelações, que posicionam os leitores a adotar atitudes específicas em relação aos personagens no decorrer de um texto.

Por outro lado, nesse processo que se desenvolve conforme o texto prossegue, pode ocorrer um fenômeno denominado *metáfora de processo* em que, por exemplo, um verbo de processo mental “lembrar” (ex.: *Estou lembrando a vocês que não vou tolerar mais brincadeiras de mau gosto*) pode atuar como um processo material, significando “ameaça”, ou seja, uma ação mais física do que uma ação mental.

Além disso, de acordo com Lemke (1998), devido à existência de vários tipos de *nominalização* – chamada de *metáfora gramatical*¹⁰ – em certos registros, uma proposição num ponto do texto pode tornar-se “condensada” (ex.: “confirmação”) atuando como um participante em outro trecho (ex.: *a confirmação chocou a população*); e participantes (especialmente nomes abstratos) podem ser “expandidos” pelo leitor em proposições implícitas através da referência a algum intertexto, ou ao cotexto imediato, recuperando assim os participantes de “confirmar” (ex.: *João confirmou a denúncia*).

2.3.4 Metafunção textual

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 (1994), como mostro a seguir.

Se o rema é tudo menos o tema, observa Fries (1994), isso significa que existe muita coisa dentro do rema, o que não significa que tudo que esteja aí tenha a mesma função, explica Fries. 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

¹⁰ A nominalização será discutida mais adiante.

colocação da informação nova” (FRIES, 1994b, p. 349). No Quadro 9, um exemplo dado por ele:

Quadro 9 – N-rema

Adeus às armas	
1. <u>No fim do verão daquele ano, 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 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, [...]	

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 árvores* 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.

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.

A seguir, apresento duas questões muito estimadas pelos sistemicistas: (a) a noção de escolhas; e (b) a importância da relação língua e contexto.

2.3.5 A noção de escolhas

O uso da língua é um processo semiótico, um processo de fazer significado por meio de escolhas (EGGINS, 2004, p. 3), fato que exerce um papel importante na LSF. Segundo Halliday (1994), 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, ponto importante a considerar na análise do discurso. Assim, a escolha de um determinado termo ou construção específica pelo escritor ou pelo falante pode denunciar seu posicionamento ideológico, de acordo com Li (2010). O autor adota a abordagem de Van Dijk (1993,1997), cuja metodologia apoia-se na gramática-da-oração, envolvendo o sistema de metafunções, para explicar o modo como os traços da estrutura superficial do texto comunicam ideologias específicas e identidades de grupo no nível profundo.

A visão funcional da LSF das escolhas linguísticas como índices de significados cruza com a análise do discurso crítica: ambas são guiadas pela suposição subjacente de que as formas linguísticas e as escolhas expressam significados ideológicos. A LSF oferece um instrumento analítico específico para o exame sistemático das relações de poder no texto bem como das motivações, propósitos, suposições e interesse dos produtores do texto. Li (2010) examina, na esteira de Halliday (1994), as propriedades textuais nos níveis da oração e da frase para explicar os significados sociais e ideológicos envolvidos em determinadas escolhas linguísticas e retóricas.

Dentre as possíveis escolhas feitas no texto, focalizo, a seguir, a noção de *metáfora gramatical*.

2.3.5.1 Metáfora gramatical

De acordo com Halliday (1994), a linguagem das ciências é uma das “várias formas de discurso nas quais a atividade de fazer ciência” acontece. Halliday propõe a noção de *metáfora gramatical*, cuja função, segundo o autor, é importante na distinção entre as modalidades escrita e falada.

Para uma dada configuração semântica, haverá, segundo Halliday (1994), 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 (p. ex.: *o álcool destrói*) são substituídos por sintagmas nominais – ou “grupos nominais”, segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) – (p. ex.: *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 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 Figueredo (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).

Halliday (1994) cita dois tipos principais de metáfora gramatical na oração: metáfora ideacional e metáfora interpessoal.

2.3.5.1.1 Metáforas ideacionais

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, conforme os exemplos a seguir:

Forma congruente: (1) *Infelizmente, não experientei tanto quanto você.*

Forma metafórica: (2) *Não tive os benefícios da sua **experiência**.*

(3) *Os viadutos foram construídos de alvenaria e tinha muitos arcos neles.* (2 orações)

(4) *Muitos notáveis viadutos de alvenaria com numerosos arcos foram construídos.* (1 oração)

Vejamos um exemplo reunindo o texto (A) contendo várias nominalizações, trecho de um editorial do jornal *Folha de S.Paulo* e (B), alternativo, para efeito de comparação.

Quadro 10 – Nominalização

TEXTO A
A Petrobrás está reivindicando junto à Seplan <u>um reajuste no orçamento de investimentos que permita a ampliação da produção de óleo cru para 500 mil barris diários até 1998</u> .
TEXTO B
A Petrobrás, que produz óleo cru, pretende ampliar sua produção. A <i>mesma</i> quer ampliar essa produção para 500 mil barris diários até 1998. Para tanto, ela está reivindicando à Seplan que esta <u>reajuste</u> o seu orçamento de modo que aumente o investimento que tornará realidade <i>tal</i> projeto.

Para entendermos o texto (A), precisamos saber as seguintes informações subjacentes:

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

O preenchimento dos (?) depende do conhecimento do assunto. O texto é conciso, enxuto, “maduro” em termos sintáticos, pois condensa num termo da oração (no caso, o objeto direto) várias orações, graças ao processo da nominalização. O texto (B) é uma versão menos madura em termos sintáticos, mas com o mesmo conteúdo semântico.

Efeitos da nominalização

- (i) a nominalização 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 torna o texto complexo, fato que coloca o autor numa posição de **expert** e relega o leitor a uma posição de leigo.
- (iii) a nominalização do verbo em nome **escamoteia os participantes** e as características do Processo: tempo, modo;
- (iv) graças à nominalização, o substantivo agora pode ocupar o lugar de **Tema** da oração, **orientando** a interpretação do leitor (FIGUEREDO, 2006);
- (v) como Tema, contribui para organizar retoricamente o texto, não em torno de participantes, mas em torno de **ideais, razões e causas**;
- (vi) o nome pode ser modificado (por adjunto adnominal) ou completado (por complemento nominal):

ex.: A invenção do telefone (complemento nominal)

A invenção de Grahan Bell (adjunto adnominal).

- (vii) aumenta o nível de complexidade gramatical (**condensa orações**), conforme o exemplo da Petrobrás, bem como os seguintes:

- (a) [Eu ENTREGUEI a redação hoje] [porque minhas crianças FICARAM doentes]. (2 orações)
 Sujeito Sujeito
- (b) [A razão da entrega hoje da minha redação FOI a doença de meus filhos.] (1 oração)
 Sujeito Adj.adnominal

Embora uma linguagem densamente nominalizada (*packed*) possa parecer pretensiosa e obscurecer o sentido, a motivação real por essa escolha gramatical é funcional, diz Eggins. Ao escolhermos a nominalização em oposição a não nominalização (*unpacked*), conseguimos enxugar o texto. Poderia ser, então, uma orientação para a produção de textos concisos por nossos alunos. Vejamos um exemplo em “A vida do *decassegui* no Japão”:

- (A): Antigamente, ou seja, já FAZ cem anos, muitos japoneses DEIXARAM o Japão em direção ao Brasil para VIVER e para TER trabalho, pois na época o Japão ENFRENTAVA grave crise econômica.
- (B): Há cerca de cem anos, TEVE início a imigração japonesa ao Brasil, por conta da falta de trabalho naquele País como consequência de grave crise econômica.

OBS.: Ambos os textos estão corretos, dependendo cada um do contexto em que forem produzidos. Para uma história infantil, o texto (A) é mais adequado; já o texto (B) se adequa mais a um texto acadêmico.

2.3.5.1.2 Metáforas interpessoais

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 não fique pronto*, em que assinalamos que: *Eu não acredito* funciona como uma expressão de modalidade.

Quadro 11 - A metáfora interpessoal

Provavelmente			esse pudim não fique pronto
Eu	Não	acredito que	

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...*

A seguir, apresento a segunda noção importante para os sistemicistas: a importância da relação língua e contexto.

2.3.6 Língua e contexto

Para a LSF, é imprescindível a consideração da inter-relação entre língua e contexto. Os contextos que afetam a língua, para os sistemicistas, são socioideológicos: (a) *registro* (contexto situacional) e *gênero* (contexto cultural).

2.3.6.1 Registro

Halliday (1978, 1985) explica que “registro é um conjunto de significados apropriado a uma dada função linguística, juntamente com as palavras e estruturas que expressam esses significados”; ou mais formalmente: “registro pode ser definido como uma configuração de recursos semânticos que o membro de uma cultura associa a um tipo de situação”. É o potencial significativo acessível a um dado contexto social.

Segundo Martin (1992), o registro refere-se a informações relevantes que podem ser percebidas (vistas, ouvidas, sentidas, cheiradas, saboreadas), incluindo o

texto; já o contexto cultural envolve informações relevantes que não podem ser percebidas, mas que podem ser pressupostas devido ao conhecimento partilhado entre os interlocutores – o *frame* – e que deriva do fato de os interlocutores serem membros de uma comunidade definida.

Halliday sugere que os elementos do registro, que influem no uso da língua sejam somente três: (a) *campo* (o assunto sobre o que a língua está sendo usada); (b) *relação* (a relação entre os interlocutores) e (c) *modo* (o papel que a língua exerce na interação). Essas três variáveis contextuais de registro são, por sua vez, organizadas pelas metafunções da língua (HALLIDAY, 1978).

O *campo* refere-se, por exemplo, à diferença entre o texto de um especialista (ou taxonomia complexa/profunda) e o de um iniciante (ou taxonomia rasa), embora o tópico seja o mesmo: texto oral ou escrito do campeão de tênis X leigo, ou seja, vocabulário técnico x vocabulário comum.

A *relação* trata da adequação linguística de acordo com o contexto que envolve os interactantes. Não se fala com um professor como se fala com um colega. O papel da relação entre os interlocutores pode ser entendido como um complexo de três dimensões simultâneas:

- (a) poder (igual ou desigual (chefe e subordinado));
- (b) envolvimento afetivo (amigos e colegas de trabalho);
- (c) contato (esposos e conhecido distante).

Há, então, dois tipos de situação:

- (a) **informal** (poder igual/contato frequente e alto envolvimento afetivo);
- (b) **formal** (poder desigual/pouco contato/baixo envolvimento afetivo).

Outra área em que a relação influi na língua refere-se ao sistema gramatical de *mood*¹¹, que descreve dois tipos de distância:

¹¹ O *mood* [com função na interação] (estabelece relações entre papéis de falante e ouvinte, por meio de verbos modais ou adjuntos modais e também o tempo primário e a modalidade).

- (a) *distância espacial/interpessoal* (abrange desde um “papo” (face a face) conversa ao telefone, rádio, fax, a escrever um livro (em que não há contato com leitor);
- (b) *distância experiencial* (abrange desde um jogo de cartas (em que a língua acompanha a ação) até comentário de futebol, reportagem de jornal, história de ficção).

É importante notar que essas diferenças não são acidentais, mas consequências funcionais das diferentes situações no modo.

2.3.6.2 Gênero

De acordo com Halliday (1994), o gênero representa os processos sociais em estágios, orientados para uma finalidade de uma dada cultura (MARTIN, 1984), tais como: narrativa, anedota, reportagem, relato, procedimento etc., e, por isso, são em geral rotulados de contexto de cultura.

O gênero é, segundo Hasan (1989), um dos elementos que proporcionam a unidade textual. Vejamos, a seguir, esse encaminhamento.

2.4 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)¹² propõe examinar com mais detalhe a definição de 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).

¹² O livro está dividido em duas partes: a primeira sob a responsabilidade de Halliday e a segunda, de Hasan.

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.

2.4.1 Unidade de estrutura: gênero

O gênero é definido na LSF, segundo Martin (1984, p. 25), como sendo “uma atividade organizada em *estágios* e orientada para uma *finalidade* na qual os falantes se envolvem como membros de uma determinada cultura”. “Gêneros, diz ele (1985b, p. 248), referem-se ao modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para efetivá-las.” Grande parte do choque cultural é de fato choque de gênero.

O plano do gênero (ex.: compra e venda de um produto) controla as escolhas no plano do registro (escolhas específicas de campo, relações e modo são relevantes) (HALLIDAY; HASAN, 1989). Embora não saibamos a natureza exata de todas as escolhas envolvidas numa compra-e-venda, sabemos que há escolhas impostas pelo gênero) quando o texto (oral ou escrito) é gerado. Essas escolhas se tornam aparentes nas estruturas geradas pelas escolhas, que são chamadas *estruturas esquemáticas* ou *esquemas genéricos*.

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 ? 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.

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.

Sobre a questão referente à dissertação argumentativa, Porta (2002) faz algumas observações, que julgo importantes. 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.

Porta (2002) faz algumas distinções que são importantes para quem vai escrever uma dissertação-argumentativa. Dissertar somente sobre uma questão, sem apresentar um *problema* e a *argumentação* em defesa de um ponto de vista sobre essa questão, não constitui uma dissertação-argumentativa. O *descrever* a experiência pode desempenhar um papel preponderante na solução, reformulação e dissolução do problema original; o que não se pode é eliminar o problema enquanto tal. As teses filosóficas cumprem uma condição: elas são *solução* de um problema.

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 à 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.

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.

Na realidade, existem 24 sequências possíveis para essas quatro sentenças, mas é apenas uma que pode ser lida sem entonação especial, e que faz sentido, continua o autor. Mas se a segunda sentença for lida com entonação parentética, a (2) também faz sentido:

- (b) Eu vi o inimigo se aproximando.
(Eu estava na função de sentinela).

Eu abri fogo.
Eu venci o ataque inimigo.

Outras sequências parecem mais difíceis de serem aceitas:

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

Esses fatos sugerem que podemos dividir as sequências como essas em três categorias: sequências não marcadas, sequências marcadas e sequências incoerentes.

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, inicialmente, identificar como estrutura Problema-Solução, com os seguintes elementos:

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

A questão então surge: como pode o escritor/leitor identificar essa estrutura no discurso? Consideraremos duas possíveis respostas para a questão, que pode ser indicada resumidamente como:

- (a) projeção dentro do diálogo, e
- (b) a identificação dos signos lexicais.

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 12, a estrutura de gênero “Problema-Solução”, de Hoey (1994) e acrescido por contribuições de Porta (2002), que será utilizado em minhas análises.

Quadro 12 - Estrutura Problema-Solução

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

2.4.1.1 Modos textuais

Reynolds (2000) busca mostrar como a *textura* do discurso é criada por meio da mistura de modos textuais, no contexto de um gênero específico – o editorial de jornal.

Primeiramente deve ser dito que “gênero” está sendo usado num amplo sentido bakhtiniano – que é, não no conceito literário, mas como um conceito que se aplica a todo discurso como seu princípio, como “uma forma de ação social” (MILLER, 1984), ou melhor, como ação sociorretórica. O gênero gera, isto é, motiva e formata socialmente o discurso e a participação discursiva de fora, enquanto a língua na qual um discurso ocorre restringe e capacita a expressão, como se fosse, de dentro.

Se a língua e o gênero juntos fornecem a estrutura para o discurso, então esses são realizados como *textura*. *Textura*, isto é, a instanciação no discurso de duas ordens virtuais de estrutura, ou seja, a estrutura linguística e a estrutura de gênero (REYNOLDS, 2000). *Textura* é um conceito funcional que inclui a *coesão* descrita pelos linguistas sistêmico-funcionais, tais como Halliday e Hasan (1976, 1989) e Martin (1992), mas também, e mais importante, a *coerência* que eles tendem a explicar. *Textura* é o resultado da mistura de modos textuais, que juntos abrangem o discurso e correspondem a funções para as quais precisamos da língua e a usamos. Para usar uma metáfora, tecemos fato e opinião juntos no discurso: daí, a “*textura*”.

Há, segundo Reynolds (2000), os seguintes modos textuais: narrativo, descritivo e argumentativo. A narração e a descrição tratam de afirmações verificáveis, e a argumentação de não verificáveis. A razão para tal mistura deriva da necessidade de apoiar o argumento com evidência, já que na argumentação, como expressão de crença e atitude, invariavelmente misturam-se fato e opinião, asseveração e suposição. Para usar uma metáfora, diz Reynolds, tecemos fato e opinião juntos no discurso: daí, a “*textura*”. O editorial, explica ele, é, predominantemente, um modo argumentativo fundido com a narrativa e a descrição. Esses dois modos textuais, juntamente com o argumento, podem vir em fusão *linear* (quando se sucedem uns aos outros) ou *escalada* (quando se misturam).

Um exemplo pode esclarecer a “textura”, segundo Reynolds: (Trata-se do segundo parágrafo de um editorial publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo* para tentar justificar o fracasso dos festejos comemorativos do Quinto Centenário do descobrimento do Brasil).

Parágrafo 2 na íntegra

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.

Código da análise: Narração: sublinhado

Descrição: itálico

Argumentação: negrito

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.

Discussão: O parágrafo ampara-se na narração e na descrição de fatos conhecidos pelo leitor, presentes em seu *frame*, para apoiar a persuasão contida no argumento (em negrito) do jornal sobre a pouca importância do fracasso dos festejos. Trata-se da fusão de modos textuais, em que com o apoio da narrativa e/ou descrição, o jornal introduz sub-repticiamente a proposta do jornal. Notemos, também, nessa fusão intencional, a menção do interesse real de Portugal por terras muito distantes do Brasil, na tentativa de fortalecer a persuasão.

2.4.2 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; é 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. É o que ilustra o Quadro 13:

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	

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. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela 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.

A coesão, ao contrário da coerência, é explicitamente revelada através 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. 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. Para ilustrar esse fato, tomemos um exemplo:

[Contexto: diante de uma porta fechada do escritório de um membro do staff acadêmico da Universidade de Kent em Canterbury, UK. Um estudante está indeciso diante da porta, evidentemente interessado em ver o membro em questão. Um outro estudante, que conhece o membro do staff em questão, passa, e vendo a situação, diz]:

Ele não está aí!

Notemos que o referente indicado pelo pronome *ele* não está co-presente na situação do enunciado. O que é mais importante é a existência de uma representação discursiva partilhada de uma situação saliente na qual esse referente desempenha o papel central (CORNISH, 2003).

Diferentemente da abordagem tradicional da anáfora em termos da chamada *endófora*¹³ (e.g. 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, sob a concepção tradicional, a relação é estabelecida inteiramente dentro do texto. É por razões “*top-down*”¹⁴ 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).

Sabe-se que a coesão contribui para estabelecer a coerência, mas não garante sua obtenção. Marcuschi (1983 apud KOCH; TRAVAGLIA, 1989) examina o seguinte texto:

¹³ **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.

¹⁴ *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 PESCA

O anil
O anzol
O azul
O silêncio
O tempo
O peixe

A agulha
Vertical
mergulha

A água
A linha
A espuma
Estabanado
O tempo
A âncora
O peixe

A garganta
A âncora
O peixe

A boca
O arranco
O rasgão

aberta a água
aberta a chaga
aberto o anzol

aquelino
ágilclaro

O peixe
areia
O sol

Affonso Romano de Sant'Anna

O texto não é coeso porque as frases que o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto, explica o autor. Este é um texto sem coesão, mas com coerência. A explicação para a presença da coerência, hoje, contaria com o recurso proporcionado pelo conhecimento de mundo – o *frame* - do leitor, a partir do qual se pode recuperar os elos coesivos omitidos. O autor apresenta também em texto com coesão, mas sem coerência e sem textura:

CORTE

(O dia segue normal. Arruma-se a casa. Limpa-se em volta. Cumprimenta-se os vizinhos. Almoça-se ao meio dia. Ouve-se rádio à tarde. Lá pelas 5 horas, inicia-se o sempre.)

(Miniconto publicado no Suplemento Literário do
Minas Gerais 686, ano XIV, 24/11/1079, p. 9)

2.4.2.1 O elo coesivo

Halliday e Hasan (1989) dá os seguintes exemplos para mostrar tipos de elo coesivo.

(A) Eu tinha uma arvorezinha Nada ela carregava Mas uma noz de prata E uma pêra dourada	(B) Eu toco violoncelo. Meu marido também.
--	--

O elo coesivo pode ser de 3 tipos:

- (a) correferencialidade: entre *arvorezinha* e *ela*;
- (b) coextensão: entre *prateado* e *dourado*, ou seja, entre termos que entram em relação de sinonímia¹⁵, antonímia, hiponímia, metonímia (parte-todo);
- (c) coclassificação: entre *toco violoncelo* e *também*.

“Ela” e “também” são instrumentos de codificação implícita, isto é, só podem ser interpretados através da relação com outro, e por isso eles são essencialmente relacionais. A pergunta que surge: onde se deve encontrar o outro?

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

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

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

Endofórica se a fonte de interpretação do elemento implícito estiver no cotexto.

- (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!)

¹⁵ Sinonímia geral e específica (no interior de um texto).

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

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

Quadro 14 – Coesão não estrutural

RELAÇÕES COMPONENTIAIS	RELAÇÕES ORGÂNICAS														
<u>Coesão Gramatical</u> A. Referência <table> <tr><td>Pronome</td><td>]</td></tr> <tr><td>Demonstrativo</td><td>] correferência</td></tr> <tr><td>Artigo definido</td><td>]</td></tr> <tr><td>Comparativo</td><td>] corref. e coclassif.</td></tr> </table> B. Substituição e elipse <table> <tr><td>Nominal</td><td>]</td></tr> <tr><td>Verbal</td><td>] coclassificação</td></tr> <tr><td>Clausal</td><td></td></tr> </table>	Pronome	]	Demonstrativo	] correferência	Artigo definido	]	Comparativo	] corref. e coclassif.	Nominal	]	Verbal	] coclassificação	Clausal		<u>Relação típica do elo</u> A. Conjunções B. Pares adjacentes ex.: pergunta seguida de resposta oferta – aceite ordem – <i>compliance</i>
Pronome	]														
Demonstrativo	] correferência														
Artigo definido	]														
Comparativo	] corref. e coclassif.														
Nominal	]														
Verbal	] coclassificação														
Clausal															
<u>Coesão Lexical</u> A. Geral <table> <tr><td>Repetição</td><td></td></tr> <tr><td>Sinonímia</td><td>] coclassif. ou</td></tr> <tr><td>Antonímia</td><td>] coextensão</td></tr> </table> B. Instancial <table> <tr><td>Equivalência</td><td>] correferência ou</td></tr> <tr><td><i>Naming</i></td><td>] coclassificação</td></tr> <tr><td><i>Semblance</i></td><td></td></tr> </table>	Repetição		Sinonímia	] coclassif. ou	Antonímia	] coextensão	Equivalência	] correferência ou	<i>Naming</i>	] coclassificação	<i>Semblance</i>		<u>Continuativos</u> ex.: ainda, etc.		
Repetição															
Sinonímia	] coclassif. ou														
Antonímia	] coextensão														
Equivalência	] correferência ou														
<i>Naming</i>	] coclassificação														
<i>Semblance</i>															

Quadro 15 – Coesão estrutural

A. Paralelismo B. Desenvolvimento tema-rema C. Organização dado-novo

2.4.2.2 A coesão lexical

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, diz Li (2010). Para Van Dijk (1988, p. 177), a escolha lexical é “um eminente aspecto do texto em que opiniões e ideologias escondidas podem se superficializar”.

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. Essa visão condiz com a teoria conceitual da metáfora, de Lakoff e Johnson (1980). Como um mapeamento ontológico e epistêmico por meio de domínios conceituais (da fonte para a meta), a metáfora não é apenas uma questão de língua, mas também um conceito intimamente ligado ao pensamento e ao raciocínio, que tem consequências sociopolíticas.

As metáforas conceituais e a coesão lexical influem em nossas experiências cognitivas e nos predispõem a ver aspectos da realidade de um certo modo. A análise da coesão lexical neste capítulo enfoca as repetições de itens lexicais relacionadas colocacionalmente que constroem metáforas dominantes e que funcionam como temas organizacionais criando um determinado entendimento do evento do bombardeio ocorrido em dois jornais, ver a seguir:

Li examina editoriais americanos e chineses após o bombardeio de uma embaixada chinesa pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e mostra como as escolhas feitas no texto são expressões metafóricas que no conjunto formam metáforas conceituais, tal como a “metáfora da enchente”, que resulta das expressões seguintes, coletadas no *The New York Times* (TNYT):

Metáfora da enchente

- 1 Amplos protestos indignados **irromperam** próximos a escritórios do governo americano em diversas cidades.
- 2 Os protestos marcaram um momento extraordinário em um país controlado onde tais **explosões** são normalmente proibidas.
- 3 Um grupo de 50 manifestantes **invadiram** os postos policiais.
- 4 A polícia estava certamente despreparada para o **derramamento** de ódio que aconteceu durante todo o dia.
- 5 A **onda** de comoção nacionalista atual.

Assim, as escolhas do TNYT – em especial os termos negritados – que estão semanticamente ligados a conotações pragmáticas constroem imagens da China e dos protestos chineses. Essas expressões metafóricas criam um texto coeso com base nas escolhas lexicais feitas pelo jornal, que, no caso, não apenas criam uma

versão da “realidade” que reprova suas atividades, mas também apela para as emoções do leitor, formatando sua compreensão e interpretação do evento.

Poder-se-ia comparar essa reiteração de escolhas com significados semelhantes à endófora, em que, também, um pronome ou um léxico pode reiterar um termo antes expresso.

2.4.2.2 A coerência

Quanto à coerência, Agar e Hobbs (1982) explicam que a coerência do discurso pode ser dividida em três tipos: *global*, *local* e *temática*.

Coerência global. O produtor de texto (falante/escritor), segundo Hobbs e Evans (1979) tem metas globais (proposições) (nível mental) que deve realizar e, para tanto, deve desenvolver um plano para realizar suas metas, fragmentando-as em submetas e estas em outras submetas, até que possam ser diretamente realizadas por meio de **sentenças** (ainda no nível mental, mas já ordenadas), que ele seleciona em seu sistema linguístico de acordo com o cotexto (linguístico) e o contexto situacional, e começa a produzir **enunciados** (sentenças contextualizadas) (concretização no texto).

Coerência local. Se a coerência global nos dá a visão *top-down* (ex.: estou falando de petróleo), a coerência local nos dá a visão *bottom-up* (por, exemplo, o posicionamento ou uma explicação do escritor). Os requisitos da coerência global dizem: “Dadas as metas gerais que tento realizar, o que direi a seguir?”. A coerência local diz, “Dado o que acabei de dizer, o que posso dizer que complementa o que disse?”.

Mas a coerência local pode acarretar problema nos casos em que o produtor entra em um tipo de “avalanche associativa”, permanecendo localmente coerente, mas derrapando no seu plano geral (ou seja, uma coisa puxa outra e acaba perdendo a coerência).

Coerência de temática. Em qualquer texto coerente (em termos globais e locais), encontramos trechos de conteúdo –vamos chamá-los de **temas** –que aparecem repetidamente, incluindo temas de natureza menos explícita. Esses temas conferem

um tipo de unidade ao texto, que chamamos **coerência temática** ou **progressão temática**.

OBS.: A coerência temática é por muitos considerada um caso de coesão.

Os infelizes tinham **caminhado** o dia inteiro, (eles) estavam cansados e famintos.

Ordinariamente (eles) **andavam** pouco, mas como (eles) haviam repousado bastante na areia do rio seco, a **viagem** progredira bem três léguas. Fazia horas que (eles) procuravam uma sombra.

3 METODOLOGIA

A pesquisa examina a presença da modalidade falada na modalidade escrita em textos dissertativo-argumentativos, cujos limites são esclarecidos em termos de resposta a perguntas feitas, de fontes de dados usadas e do contexto envolvido (HOLLOWAY, 1997). A pesquisa, feita na área da linguística aplicada, tem uma característica eclética (FOWLER, 1991), amparando-se em várias teorias, mas contando com o apoio básico da Linguística Sistemico-Funcional, uma proposta teórico-metodológica de Halliday (1994, 2004).

Repito, aqui, o quadro que resume as teorias das categorias de análise:

Quadro 16 – Resumo das categorias de análise

I. Diferenças entre oral e escrita Tempo, espaço e expressão (BARROS, 2000).
II. Características da modalidade oral (entrevista/diálogo) Análise da Conversação (EGGINS; SLADE, 1997).
III. Características da modalidade escrita (gênero dissertativo-argumentativo) Estrutura do gênero dissertativo-argumentativo (PORTA, 2002); HOEY, 1994; modos textuais (REYNOLDS, 2000).
CATEGORIAS DE ANÁLISE Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY (1994, 2004): Metafunção ideacional: a transitividade. Metafunção interpessoal: modalidade; avaliatividade (MARTIN, 2000). Metafunção textual: a noção de N-Rema. A LSF inclui a questão da escolha léxicogramatical (metáfora gramatical) bem como a relação língua e contexto; e trata da unidade textual: unidade de estrutura (gênero) e unidade de textura (coerência e coesão).

3.1 Dados

Serão comparados três textos:

- (a) MODALIDADE ORAL: gravação de diálogo entre um engenheiro (26 anos) e uma psicóloga (25 anos) durante uma entrevista gravada pelo Projeto Norma Urbana Culta da cidade de São Paulo – NURC/SP, conforme Quadro A1:

Quadro A1 – Características da gravação da entrevista

PROJETO NURC/SP
 INQUÉRITO No. 343· BOBINA No.130 - INFS. Nos. 441 e 442
Tipo de inquérito: diálogo entre dois informantes (D2)
Duração: 80 minutos
Data do registro: 15/03/76
Tema: cidade, comércio
Locutor 1: Homem, 26 anos, solteiro, engenheiro, paulistano, pais paulistanos, 1ª. faixa etária. (Inf. no.442)
Locutor 2: Mulher, 25 anos, solteira, psicóloga, paulistana, pais paulistanos, 1ª. faixa etária. (Inf. no. 441)

Fonte: Urbano (1997).

- (b) MODALIDADE ESCRITA (I): Dissertação argumentativa modelo (DA-modelo) “Como educar seu cão”, texto dissertativo-argumentativo que aqui serve de modelo (DA-modelo) na comparação com as DAs dos alunos. O texto apresentado por Eggins e Martin (1997) foi examinado em uma das aulas de doutorado no LAEL para exemplificar um exemplo bem redigido desse tipo de texto. Aqui, ele serve como base de comparação com textos que apresentam falhas estruturais ou de textura.
- (c) MODALIDADE ESCRITA (II): Textos dissertativo-argumentativos solicitados a alunos de 3º. ano do Ensino Médio. Estes são alguns dos textos examinados nas aulas com referência à questão da unidade textual:
- (a) “Os riscos que corremos na Internet”;
 - (b) “Gravidez, por que tão cedo?”;
 - (c) “A família”.

3.2 Procedimentos de Análise

Para responder às perguntas de pesquisa: (a) na comparação da modalidade oral com a modalidade escrita formal que diferenças há no tocante à estrutura de gênero e à estrutura de textura? (b) o que essa comparação pode proporcionar para a compreensão das falhas cometidas em um texto dissertativo-argumentativo de candidatos aos vestibulares?

Os procedimentos analíticos adotados – sempre com o apoio da LSF, envolvem:

- (1) exame da unidade de estrutura de gênero da conversação e dos textos dissertativo-argumentativos;
- (2) o exame da unidade de textura com apoio nas escolhas lexicogramaticais dos textos, envolvendo: (i) coerência e (ii) coesão.

3.2.1 Análise da modalidade oral: Entrevista

- (1) Na análise da *estrutura de gênero da entrevista*, adoto a proposta para a “conversa casual”, de Eggins e Slade (1997), em que as autoras se baseiam em Sacks *et al.* (1974). Embora uma entrevista não seja exatamente uma conversa casual, no caso desta entrevista, diante dos raros momentos de intervenção do entrevistador, a interação constituiu-se praticamente no diálogo entre os dois participantes.
- (2) Na análise da *estrutura de textura*, refiro-me às noções de coerência e de coesão específicas da modalidade oral (EGGINS; SLADE, 1997); SCHEGLOFF; SACKS, 1974; MARCUSCHI, 1986), bem como às de modalidade, avaliatividade e nominalização (HALLIDAY, 1994).

3.2.2 Análise da modalidade escrita: Texto Dissertativo-Argumentativo

- (1) Na análise da *unidade de estrutura do gênero do texto dissertativo-argumentativo*, adoto o esquema Problema-Solução-Argumentação (PORTA, 2002) e (HOEY, 1994).
- (2) Na análise da *unidade de textura*, refiro-me às noções de coerência e de coesão, bem como às de modalidade, avaliatividade e nominalização.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise da estrutura de gênero¹⁶

Passo a analisar a estrutura de gênero: (a) da entrevista, (b) do DA modelo e (c) das redações de alunos.

4.1.1 Unidade de estrutura de gênero na modalidade oral: entrevista

Com base em Eggins e Slade (1997), dou início à análise da estrutura de gênero da entrevista gravada pelo Projeto NURC, cujas características estão no Quadro A1¹⁷.

Para diminuir a subjetividade da análise, Goatly (1997) sugere apresentar o contexto situacional de produção do texto, ou registro, especialmente, no caso da análise da avaliatividade. Assim, o registro desse diálogo é respectivamente os seguintes, envolvendo: campo (assunto), relações (os interactantes) e modo (o tipo de texto: gênero, modalidade, formalidade), como mostra o Quadro A2.

Quadro A2 - Análise de registro da “A entrevista”

O diálogo na entrevista	CAMPO: O diálogo discorre sobre a cidade e o comércio. RELAÇÕES: Diálogo entre um engenheiro, 26 anos, e uma psicóloga, 25 anos, ambos solteiros e da cidade de São Paulo. MODO: Gênero oral – entrevista gravada pelo Projeto da Norma Urbana Culta da cidade de São Paulo – NURC/SP
--------------------------------	--

¹⁶ Gênero é uma atividade, organizada em **estágios**, orientada para uma **finalidade** na qual os falantes se envolvem como membros de uma determinada cultura (MARTIN, 1984, p. 25).

¹⁷ Em que A1, significa “Análise 1”. Assim fizemos para iniciar a numeração no capítulo das análises. E para não causar confusão com os quadros anteriores, marcamos com “A” os quadros deste capítulo.

Dito isso, inicio a análise da estrutura de gênero de “A entrevista”.

“A entrevista”

1 Doc	Gostaríamos que vocês falassem a respeito da cidade e do comercio OS Subst.OI	Oração subordinada substantiva objetiva indireta.
2 L1	[vocês] tem saído ultimamente... de carro? Omissão do sujeito Pergunta	Omissão do sujeito Pergunta (Período simples)
Mudança de assunto (Cidade → Carro), mas pela Relevância Sequencial, como são turnos adjacentes, consideram-se como sendo relacionados. O que garante a coerência é o <i>frame</i> , conhecimento prévio do interlocutor.		Relevância Sequencial
3 L2	«risos» tenho, <u>mas</u> você diz sair ... fora ... Resposta OS Subst.OD sair normalmente para a escola OS Subst.OD Explicação essas coisas? Solicitação de Confirmação	Resposta: verbo Oração subordinada substantiva objetiva direta Explicação Solicitação de Confirmação
Inicia-se com um Par Preferido: L2 alinha-se com L1, respondendo à pergunta. Com “mas” pede explicação da pergunta, adiantando algumas hipóteses (“sair fora” etc), em três tentativas.		Explicação
4 L1	pegar a cidade () Esclarecimento da pergunta	Esclarecimento
5 L2	tenho Resposta <u>se bem que</u> OS Adv.Concess.	Resposta: verbo Oração subordinada adverbial concessiva

	eu acho que eu conheço pouco a cidade, né? ... OS Subst.OD por exemplo, <u>se</u> eu for comparar com ... OS Adv.Condic.	Oração subordinada substantiva objetiva direta Oração subordinada adverbial condicional incompleta
Interrupção para voltar ao contexto do gravador.		
6 L1	você viu se está gravando direito OS Subst.OD aí?	Oração subordinada substantiva objetiva direta Relevância Sequencial Pergunta
7 Doc	está Resposta está Repetição [porque] eu já [o] deixo no automático Período simples	Resposta: verbo Repetição Omissão do objeto direto Período simples omissão de "porque"
8 L1	<u>ah</u> <u>automático</u> não indica velô/ Or. incompl.	Oração incompleta
9 Doc	não ... «vozes distantes» Confirmação	Confirmação
Sequência Inserida a seguir: Mudança de assunto. (de: "gravação" → "sair de casa")		Sequência Inserida
10 L2	tenho saído sim ... Resposta Confirmação	Resposta Confirmação

	assim em termos ... Oração incompleta mas... eu acho... por exemplo:: ... de sair:: ... Per. incompl. eh:: ... Pausa não sintática sabe Pausa não sintática sair por aí:: [para] descobrir Per. incompleto	Oração incompleta Período incompleto Pausa não sintática Pausa não sintática Período incompleto (Oração adverbial final) omissão de "para"
	Par preferido, alinhamento com L1. Esta sequência parece ser um caso de "Delineamento do Endereçado" (EGGINS; SLADE, 1997), ou seja, a tentativa de o falante explicitar a mensagem, com várias repetições, causando a pausa chamada "não sintática".	
11 L1	uhn	
12 L2	lugares novos e tal OS Adv.Final acho que meu conhecimento de São Paulo é muito restrito OS Subst OD <u>se</u> comparar com papai OS Adv.Cond. por exemplo ...	Período incompleto Oração subordinada adverbial final Oração subordinada substantiva objetiva direta Oração subordinada adverbial condicional Período incompleto
	Relevância Sequencial: mudança de assunto, apoiado no <i>frame</i> compartilhado (conhecimento sobre SP → Celso Furtado)	
13 L1	eu fui:: [na] quinta-feira ... Período simples não, foi [na] terça-feira à noite Reparo	Período simples Omissão/preposição Omissão/preposição

	fui lá no () Repetição né? Pausa não sintática lá na Celso Furtado Or. incompl.	Repetição Pausa não sintática Oração. incompleta Relevância Sequencial
14 L2	eh::	
L1, embora cortando a palavra de L2, mantém a Coerência da conversa, graças ao <i>frame</i> que ambos compartilham. O Reparo (“não, foi terça à noite”) ocorre no oral de maneira muito mais frequente do que modalidade escrita, já que nesta modalidade há tempo de editar o texto.		Coerência na conversa
15 L1	passei ali em frente a:: Faculdade de Direito ... Período simples então estava lembrando ... que eu ia muito lá OS Subst. OD <u>quando</u> tinha sete nove onze ... (com) a titia OS Adv.Temporal sabe? ... e:: <u>está muito pior</u> a cidade ... Topicalização está ... Repetição o aspecto dos prédios assim é bem mais sujo ... tudo acinzentado né?	Período simples Relevância Sequencial Oração subordinada substantiva objetiva direta Oração subordinada adverbial temporal Omissão da preposição “com”. Topicalização – Período simples Repetição Pausa não sintática Oração Completa
Relevância Sequencial. Mudança de assunto. (ida à cidade → lembrança da infância). A coerência é garantida pelo <i>frame</i> do ouvinte.		Relevância Sequencial
	uhn::	Alinhamento

16 L2	poluição, né?	Relevância Sequencial
L2 alinha-se com L1, acrescentando mais um item na descrição da cidade.		
17 L1	ruas mais ou menos sujas ... ali perto da Praça da Sé da Praça da Sé [está] tudo esburacado por causa do metrô Período simples	Omissão do verbo Período simples
Organização do Tópico: faz-se cooperativamente e não por decisão unilateral, por meio de Segundas preferidas. Omissão do verbo “está”.		Organização do tópico
18 L2	<u>quando</u> você vai pra:: para Aliança, né? OS Adv.Temp.	Pergunta + Oração Subordinada adverbial temporal Relevância Sequencial
Relevância Sequencial: aparente mudança de assunto. (estado da cidade → ida para Aliança), mas o <i>frame</i> compartilhado subentende que Aliança = pça. da Sé.		Relevância Sequencial
19 L1	é <u>quando</u> eu pego carro... OS Adv.Temp. e:: também é horrível o aspecto ... Período simples/Topicalização assim [com] montoeira de concreto ...sem nenhum aspecto humano certo?	Resposta: verbo Oração subordinada adverbial temporal Período simples/topicalização Omissão de preposição.. Período completo

	Os prédios sem:: estilo arquitetônico ... ou de estilo arquitetônico tudo desencontrado não tem não tem integração ... Repetição	Período completo Repetição
As orações são completadas aos poucos, sempre tendo em vista a interação, com metadiscursos (que veremos oportunamente) envolvendo o interlocutor.		
20 L2	mas isso Topicalização acho que não tem né? OS Substantiva OD em:: ... lugar nenhum a cidade a não ser talvez ... OS Adv.Concess. assim	Topicalização Oração subordinada substantiva objetiva direta Oração subordinada adverbial concessiva Período incompleto
21 L1	me parece que ... Or. incompl.	Oração incompleta Interrupção Iniciado com pronome oblíquo
Intervenção de L1 com aparente mudança de assunto, mas que logo adiante, no turno 23, percebe-se a intenção de L1 de alinhar-se com L2.		Relevância Sequencial
22 L2	bairro em termos de de visão::	Tentativa de continuação
L2, tenta continuar sua fala, que foi interrompida por L1. Vê-se que a Organização do Tópico é feita conjuntamente por meio de Segundas preferidas.		
23 L1	me parece que está ahh:: envelhecida a cidade, né? período composto OSS Subjetiva	Oração subordinada substantiva subjetiva

	ahn:: Pausa não sintática muita construção ... antiga não <u>tem</u> muita construção nova ... Período simples	Pausa não sintática Período simples
Agora é a vez de L1 retomar o fio da meada, interrompida no turno 22, mas sempre tentando alinhar-se com L2.		

4.1.1.1 Discussão da análise de gênero da “A entrevista”

Apresento, a seguir, o Quadro A3 com o número das ocorrências que selecionei com base na diferença que demonstram em relação à modalidade oral, formal, requeridas nos DAs desta pesquisa.

Quadro A3 – Número de ocorrências em “A entrevista”

ITEM	NÚMERO	RESUMO
Oração completa	3	
Períodos simples (oração principal + subordinada)	6	
Há, portanto, 9 orações/períodos completos.		9
Oração incompleta	7	
Sem oração principal (com OSSODireta)	5	
Idem (com OSAdv. Temporal)	3	
Idem (com OSAdv. Final)	3	
Idem (com OSAdv. Concessiva)	2	
Idem (com OSSObj. Indireta)	1	
Idem (OSSSubjetiva)	1	
Tentativa de continuação	1	
Há, portanto, 23 orações/períodos incompletos.		23
Repetição	4	
Explicitação	2	
Perguntas	2	
Resposta curta	2	

Solicitação de confirmação	1	
Confirmação	1	
Esclarecimento de pergunta	1	13
Há, portanto, 13 tentativas de esclarecimento		
Quando	3	
Se	2	
E	2	
Se bem que	1	
Ocorrência de apenas 8 conjunções, com muitas omissões desses conectivos.		

O Quadro A3 dá margem aos seguintes comentários sobre a estrutura da entrevista.

Na organização conversacional há subjacente ao texto um princípio que tem sido denominado de *relevância sequencial* ou *implicatividade sequencial da conversação* (SCHEGLOFF; SACKS, 1974, p. 296). Essa noção explica por que os turnos conversacionais, por vezes aparentemente desconexos, fazem sentido porque são interpretados em sequência. A estrutura do gênero Entrevista/Conversa Casual tende, assim, a apoiar-se principalmente na Relevância Sequencial, podendo passar de um assunto a outro sem causar incoerência, embora esse fato não poderia ocorrer na interação com estranhos ao assunto. Esse princípio explica por que nos esforçamos para interpretar quaisquer dois turnos adjacentes como relacionados, apesar da ausência de indicação de coesão. Nesse sentido, mesmo a farta ocorrência de orações ou períodos incompletos (23 ocorrências contra apenas 9 completos) não prejudica a interação, já que o interlocutor, por vezes, até completa o tópico iniciado pelo interlocutor.

Entende-se, então, que o tópico da conversação tende a ser construído conjuntamente, não podendo ser previsto por uma introdução ao texto como ocorre, por exemplo, nas dissertações argumentativas (DAs), que examino mais adiante. A propósito, Sacks *et al.* (1974) mostram que a alocação de turno não pode ser acordada antes do começo da conversação, mas precisa ser renegociada continuamente a cada limite de UCT. Dessa forma, a conversação é organizada por

estratégias de formação e de coordenação. O problema é a natureza dessa coordenação, que se dá cooperativamente e não por decisão unilateral.

Quanto à estrutura das orações, o Quadro A3 mostra a ocorrência de 23 orações/períodos incompletos contra 9 orações/períodos completos. Nesse contexto, são raras as ocorrências de conjunções, fato que se verifica em redações de iniciantes, quando as orações se unem não por meio desses elementos, mas por contiguidade (ex.: “sair por aí:: [para] descobrir”, em que a preposição “para” é omitida) ou ainda (ex.: porque] eu já [o] deixo no automático, com omissão de “porque”.

4.1.2 Estrutura de gênero na modalidade escrita: DA-modelo “Como educar seu cão”

A estrutura de gênero do texto dissertativo-argumentativo segue a proposta que chamo estrutura “Problema-Solução”, de Hoey (1994) e acrescido por contribuições de Porta (2002), que repito a seguir:

Quadro 17- Estrutura Problema-Solução

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

Devo esclarecer que existem outras propostas de estrutura de gênero, como os padrões “hipotético-real” (THOMPSON, 2001) ou “pergunta-resposta” (HOEY, 1986). Tenho seguido a proposta de Hoey/Porta nas aulas iniciais sobre a questão estrutural do DA para, mais tarde, introduzir outros padrões.

A seguir, como faço para todas as minhas análises, a fim de diminuir a subjetividade da análise, faço a análise de registro, envolvendo: campo (assunto), relações (os interactantes) e modo (o tipo de texto: gênero, modalidade, formalidade), como mostra o Quadro A4.

Quadro A4 - Análise de registro do DA-modelo: “Como educar seu cão”

“Como educar seu cão”	CAMPO: Educação de cães. RELAÇÕES: Empresa que publica livreto e dono do cão. MODO: gênero propaganda em forma de DA¹⁸.
-------------------------------------	---

Feito isso, início a análise de estrutura de gênero de “Como educar seu cão”.

Como educar seu cão B.F. and S.Daly (1995)	Estágios e Finalidades
Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e precisam de <u>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, <u>siga o método de treinamento</u> 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 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.	ARGUMENTO (persuasão via sedução, amparada em emoção)
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	ARGUMENTO (persuasão via convicção: provas)

¹⁸ É uma mistura de gêneros (*marketing* + ciência). Fairclough usa o termo foucaultiano “**ordem de discurso**” de preferência o interdiscurso porque sugere mais claramente os tipos de configuração que ele tem em mente.

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.	Amostra do livro
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.	AVALIAÇÃO Comprovação da Hipótese

4.1.2.1 Discussão da análise de gênero de “Como educar seu cão”

A análise mostra que o texto DA-modelo segue o padrão Hoey/Porta, apresentando o problema: o cão é um animal que requer um líder, que será, no caso, o leitor, dono do cão. Para tanto, requer-se dele várias qualidades na sua interação com o animal. A hipótese de solução para capacitar o dono será um livreto, tema da propaganda.

Seguem-se dois argumentos para persuadir o leitor a comprar o livro: uma persuasão via sedução, em que se apela para a emoção do dono do cão, já que um animal tão dedicado e amigo merece o livreto de instruções; a segunda é a persuasão feita por convicção, com a apresentação de dados concretos, como a mostra de alguns itens do livreto, que ajudará o proprietário do cão a agir corretamente na educação de seu cão.

Finalmente, o texto conclui mostrando a importância do livreto, cujo conteúdo, caso não seja seguido, acarretará danos irreparáveis.

A experiência mostra que o discente, ao ser conscientizado a respeito do fato de que um DA possui uma estrutura interna assim regrada, tende a evitar dois fatores importantes que concorrem para a coerência de um DA: a não fugir do tema (ou seja, a identificação do problema e da solução proposta) e a argumentar em prol dessa proposta. Outros fatores serão discutidos na análise da textura do DA.

4.1.3 Estrutura de gênero na modalidade escrita: DA de discente (I) “Gravidez, por que tão cedo?”

Passo a analisar o texto DA “Gravidez, por que tão cedo?” escrito por aluna do 3º. ano do Ensino Médio. Mas, antes, como faço para todas as minhas análises, a fim de diminuir a subjetividade da análise, faço a análise de registro, envolvendo: campo (assunto), relações (os interactantes) e modo (o tipo de texto: gênero, modalidade, formalidade), como mostra o Quadro A5.

Quadro A5 - Análise de Registro do DA de discente (I): Gravidez, por que tão cedo?”

“Gravidez, por que tão cedo?”	CAMPO: Aumento do índice de gravidez na adolescência. RELAÇÕES: Aluno e professora, a corretora do texto. MODO: Linguagem híbrida pela presença da informalidade e formalidade.
---	--

Início, a seguir, a análise da estrutura de gênero de “Gravidez, por que tão cedo?”.

Gravidez, por que tão cedo?	Estágios e Finalidades
Por que ocorre a gravidez na adolescência? Qual seria o motivo desses acontecimentos que está cada vez mais frequente no Brasil atualmente. Esse fato ocorre pelo fato de haver pouco <u>diálogo entre os adolescentes e os pais</u>, e até mesmo entre os jovens.	PROBLEMA (negrito) HIPÓTESE de Solução (sublinhado)
Discussão: O primeiro estágio apresenta o Problema: a gravidez na adolescência e mostra a razão desse fato, isto é, o pouco de diálogo entre pais e adolescentes. Assim sendo, a Hipótese de Solução para o Problema seria esse diálogo.	

A falta de diálogo entre os pais e os adolescentes é uma grande causa, pois muitos adolescentes têm dúvidas sobre sexo, e <u>têm vergonha</u> ou os pais não falam sobre esse assunto. Assim, fica difícil de os adolescentes tirarem suas dúvidas essa é a causa de gravidez precoce.	1º. ARGUMENTO: Vergonha
Discussão: O primeiro argumento que atesta essa falta de diálogo é a vergonha da adolescente em tratar do assunto ao mesmo tempo em que os pais também evitam falar sobre a questão.	
Outra causa é a <u>falta de métodos anticoncepcionais</u>, como a camisinha tanto feminina quanto masculina, anticoncepcionais etc. Além de aumentar as chances das adolescentes contraírem doenças sexualmente transmissíveis.	NOVA HIPÓTESE
Discussão: O argumento sobre a falta de diálogo é deixado de lado, e o texto passa a abordar a questão dos métodos anticoncepcionais. Este fato caracterizaria a “fuga do assunto”, item que figura em primeiro lugar no Quadro 1 – Fatores que causaram a anulação da redação, a que me referi anteriormente.	
A <u>falta de palestras, orientações em escolas</u> também é uma causa. Além disso uma adolescente de 13 ou 14 anos não estar preparada para engravidar, pois seu útero ainda não está formado, e há também os problemas emocionais e sociais, uma jovem dessa idade não está preparada para engravidar.	NOVA HIPÓTESE
Discussão: Novamente a Hipótese da “falta de diálogo com os pais” dá lugar a outra Hipótese, qual seja a falta de orientação na escola.	
Portanto, <u>o pré-natal</u> é importante para os adolescentes.	NOVA HIPÓTESE

Discussão: Neste estágio há uma referência ao pré-natal feita, porém sem mostrar a relação com a questão da “falta de diálogo”.	
Assim, ela estará cuidando melhor da saúde dela e da <u>saúde do bebê</u>. É fundamental o apoio dos adolescentes homens, participando de todo o processo e claro o diálogo entre os pais e os adolescentes.	NOVA HIPÓTESE
Discussão: Os fatos aqui citados relacionam-se de alguma maneira à gravidez, mas não desenvolvem a questão da “falta de diálogo”.	

4.1.3.1 Discussão da análise de gênero de “Gravidez, por que tão cedo?”

De um modo geral, não é fácil convencer o autor/a de um texto –como o analisado – de que seu texto demonstra “fuga do assunto”, já que toca em fatos relacionados ao assunto proposto no título. Em discussão de que participei nas aulas acima referidas, pude constatar por meio de depoimentos de alguns professores de que, nos vestibulares , esse tipo de texto não é caracterizado como apresentando “fuga do assunto”.

Ocorre, porém, que, em termos da estrutura “Problema-Solução” (HOEY, 1994; PORTA, 2002), o texto deixa a desejar já que não apresenta a argumentação em prol da proposta de solução ao problema apontado pelo seu autor. Notemos que os vestibulares solicitam, em geral, 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).

“Gravidez, por que tão cedo?” seria talvez um exemplo de “gênero redação de vestibular” (PILAR, 2002, p. 161), cuja função é a “comprovação da competência no uso da língua do candidato aspirante à universidade”, em que a questão da estrutura não seria um requisito essencial. Porém, como já vimos na discussão sobre o DA-modelo, a observância da estrutura de gênero faz o estudante/escritor conscientizar-

se das diferenças estruturais entre gêneros diferentes. E como disse Vigner (1988, p. 33) “Reconhecer um gênero é poder regular sua leitura sobre um sistema de expectativa, inscrevê-la numa trajetória previsível, sendo que este reconhecimento opera a partir da apreensão de um certo número de sinais de abertura [...]”.

Portanto, não há como negar que “Gravidez, por que tão cedo?”, embora trata de vários fatos relacionados à gravidez precoce, não satisfaz os critérios da estrutura de gênero.

4.1.4 Estrutura de gênero da modalidade escrita: Redação de discente (II)

“Os riscos que corremos na Internet”

A análise do Registro, que passo a apresentar tem a finalidade de diminuir a subjetividade da análise (GOATLY, 1997).

Quadro A6 - Análise de registro de “Os riscos que corremos na Internet”

A redação do aluno	CAMPO: Perigos do uso da internet. RELAÇÕES: Aluno e professora, a corretora do texto. MODO: Linguagem híbrida pela presença da informalidade e formalidade.
---------------------------	--

O texto será examinado com referência aos estágios e finalidades de uma dissertação-argumentativa, de acordo com o esquema que estou adotando, ou seja, constituído por: Situação – Problema – Hipótese/proposta de Solução – Argumentos em prol da Hipótese – Tese.

Os riscos que corremos na Internet	Estágios e finalidades de gênero
Hoje em dia, com um Mundo tão moderno, é óbvio que a tecnologia ganharia muito mais espaço na vida das pessoas, e é isto que está acontecendo, por exemplo, no Brasil, segundo pesquisas recentes realizadas em Abril, 87% dos Brasileiros acessam a Internet pelo menos uma vez na semana, ou seja, já faz parte da vida da grande maioria do povo brasileiro.	SITUAÇÃO

Discussão: Situação: A maioria das pessoas usa a Internet.	
Com apenas dois ou três cliques você já está conectado com o Mundo todo, notícias, vídeos, músicas, jogos, redes de relacionamento e tudo mais, é um imenso benefício na qual todos deveriam ter o direito de usufruir desta tecnologia, <u>desde que seja para usá-la de forma segura e responsável.</u>	SITUAÇÃO + Proposta de SOLUÇÃO (sublinhado)
Discussão: Situação explicitada, ou seja, deveria fazer parte do parágrafo anterior, já que trata do mesmo assunto. Proposta de Solução (“desde que seja para usá-la de forma segura e responsável”). A proposta de Solução vem antes da indicação do Problema, provavelmente porque o autor espera que o leitor já tenha em seu <i>frame</i> a questão dos perigos que rondam o uso da Internet. Ocorre que, em uma argumentação, o Problema deve estar expresso de maneira clara e bem delineada para justificar os demais estágios do gênero. OBS.: Há exceções, porém, quando, por problemas de ameaça a face, o autor deixa implícito o Problema, esperando que o leitor o identifique, fato corriqueiro em editoriais de jornal, referentes a questões políticas. Não é o caso nessa redação, porém.	
Mas não é assim que muitas pessoas usam a Internet, assim como tem benefícios, ela também tem seus contras, e que são muitos e muito perigosos, tal como as Redes Sociais, você demora entre cinco e dez minutos, cria sua conta, e pronto, você já está livre para se relacionar, seja amigavelmente ou amorosamente com qualquer pessoa do Mundo, é aí que mora o <u>perigo</u>, talvez seja uma mistura de <u>falta de informação com ingenuidade.</u>	PROBLEMA
Discussão: Finalmente, o Problema é explicitado: O perigo no uso das redes sociais decorre da “falta de informação + ingenuidade”. Esta colocação poderia ser feita de maneira monoglóssica, evitando-se, assim, a modalização de probabilidade “talvez”), já que é a identificação do Problema. Como já foi referido, a Hipótese/proposta de Solução seria “o uso seguro e responsável da Internet”, fato que foi exposto antes da apresentação do Problema.	

Pedófilos, Hackers, Estupradores, todos eles estão nestas redes Sociais, na qual você nem imagina como, mas a cada coisa que você escreve, ou a cada dado seu que é revelado, por exemplo a cidade onde mora, endereço, telefone e tudo mais, tudo isso vira uma arma para que as pessoas de má índole possa agir de forma maliciosa.	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Discussão: Este estágio relaciona-se à explicitação do Problema (identificado aqui com “falta de informação” + “ingenuidade”), que envolve pessoas mal intencionadas prontas para prejudicar os mais ingênuos. A argumentação – diante da Hipótese de Solução (“uso seguro e responsável”) deveria mostrar os modos pelos quais o usuário da Internet poderia precaver-se desses perigos. A Hipótese deveria restringir-se apenas ao “uso seguro”, já que “uso responsável” extrapola a questão.	
Uma recente notícia publicada no Tribuna hoje, comprova este fato, na notícia citada uma garota de apenas 15 anos, já conectada em uma rede de relacionamentos, conheceu uma pessoa, eles começaram a conversar e marcaram um encontro, na qual a garota não foi mais vista desde a hora que saiu de casa para este tal encontro.	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Discussão: Novamente, há uma dissertação sobre o Problema. (Um possível Argumento em prol da hipótese proposta poderia ser: pesquisar a fonte antes de confiar no interlocutor.)	
Fica o aviso para todas as pessoas que gostam de usar a Internet, ela é benéfica, mas também é sobrecarregada de pessoas com más intenções, por isso recomenda-se que não adicione ninguém que você não conheça, não coloque endereço, fotos de familiares, celular, tudo isso é para proteger e para que você não seja a próxima vítima destas pessoas que só querem se aproveitar de pessoas sem conhecimento sobre estes graves riscos pense, nunca confie em ninguém pela Internet, afinal, você não sabe o que se passa do outro lado da tela.	EXPLICITAÇÃO DO PROBLEMA
Discussão: Continua a dissertar sobre o Problema. Não há a comprovação da Solução proposta para o Problema (falta de informação e ingenuidade) já que	

não houve **Argumentação** nesse sentido.

Esperar-se ia que o autor mostrasse que, diante do uso intenso da Internet e ao mesmo tempo diante dos perigos que rondam esse uso, não se pode confiar em desconhecidos, fornecendo dados pessoais ou acreditando em suas promessas.

4.1.4.1 Discussão da análise de gênero de “Os riscos que corremos na Internet”

Em minha experiência de corretor de redações de exames vestibulares, tenho observado que para muitos alunos o termo “argumentação” significa, na realidade, “dissertação”, ou seja, a descrição de um determinado fenômeno. No caso em pauta, o autor tem em mente que o modo de evitar os riscos que muitos têm corrido via uso da Internet seria evitando a “falta de informação” e a “ingenuidade”, e assim o leitor espera que ele mostre como evitar esses dois empecilhos para poder desfrutar dos recursos dessa tecnologia.

Porém, o que ocorre é uma descrição que ocupa toda a redação com a explicitação do problema, ou seja, dos perigos da Internet, descevendo vários casos de situações desagradáveis ao seu usuário. O aluno pode alegar – como acontece frequentemente – que, em sua redação, falou sobre os perigos da Internet, e que, assim, não fugiu do tema proposto. De fato falou sobre, enumerando os vários aspectos desse perigo, mas não conseguiu montar o esquema do gênero dissertação-argumentativa. Assim, uma vez colocada a proposta de Solução (“desde que seja para usá-la de forma segura e responsável”), espera-se que argumente em prol dessa proposta, quando se esperaria que o autor mostrasse o modo como “usar de forma segura e responsável”.

Para mim, o uso da noção de gênero e sua constiuição em estágios e finalidades faria o escritor iniciante não se desviar da proposta apresentada nos estágios: Situação – Problema – Hipótese de Solução, e conseguir produzir um texto coerente com a proposta.

Procuro aqui deter-me nas questões que interferem negativamente na elaboração do texto formal. Conforme Marcuschi (2015), a escrita é uma retextualização da fala. O problema é que essa retextualização deixa passar

características da fala para a escrita, produzindo um texto que tem sido caracterizado como um “mau” texto, quando na realidade é um misto de duas modalidades corretas cada qual com suas características. É essa mistura que deve ser examinada no processo da retextualização para o escritor saber separar as modalidades e o gênero sempre presente.

4.2 Análise da unidade de textura

Passo à segunda parte das análises, examinando a textura tanto da modalidade oral quanto da escrita.

4.2.1 *Textura na modalidade oral: “A entrevista”*

A ENTREVISTA

1 Doc Gostaríamos que vocês falassem a respeito da cidade e do comércio ...

2L1 tem saído ultimamente ... de carro?

3L2 «risos» tenho mas você diz sair. .. fora ... sair normalmente para a escola essas coisas?

4L1 pegar a cidade ()

5L2 tenho se bem que eu acho que eu conheço pouco a cidade né? .. por exemplo se eu for comparar com ...

6L1 você viu se está gravando direito aí?

7Doc está está eu já deixo no automático

8L1 ah automático não indica velocidade/

9Doc não ... «vozes distantes»

10 L2 tenho saído sim ... assim em termos mas eu acho por exemplo:: ... de sair:: ... eh:: ... sabe sair por aí:: descobrir

11L1 uhn

12L2 lugares novos e tal acho que meu conhecimento de São Paulo é muito restrito se comparar com papai por exemplo ...

13L1 eu fui:: quinta-feira ... não foi terça-feira à noite fui lá no () né? lá na Celso

Furtado

14L2 eh::

15L1 passei ali em frente a:: Faculdade de Direito ... então estava lembrando ... que eu ia muito lá quando tinha sete nove onze ... (com) a titia sabe? ... e:: está muito pior a cidade ... está ...o aspecto dos prédios assim e bem mais sujo ... tudo acinzentado né?

16L2 uhn:: poluição né?

17L1 ruas mais ou menos sujas ... ali perto da Praça da Sé da Praça da Sé tudo esburacado por causa do metrô né? .. achei horrível ... feio feio feio ... e toda segunda à noite eu passo ali do lado da faculdade certo?

18L2 quando você vai pra:: para Aliança né?

19L1 e quando eu pego carro, .. e:: também é horrível o aspecto ... (parece) assim montoeira de concreto ... sem nenhum aspecto humano certo? as prédios sem:: estilo arquitetônico ... ou de estilo arquitetônico tudo desencontrado não tem não tem integração ...

20 L2 mas isso acho que não tem né? em:: ... lugar nenhum da cidade a não ser talvez ... assim

21L1 me parece que ...

22L2 bairro em termos de de visão::

23L1 me parece que está ahn:: envelhecida a cidade né? .. ahn:: muita construção ... antiga não tem muita construção nova ...

4.2.1.1 Discussão da análise da textura da “Entrevista”

Como se observou pela análise de gênero, no tratamento da coerência na conversação, entram em considerações de conteúdo, segundo Coulthard (1977, p. 75), justamente por isso, lembra Coulthard, Sacks em suas aulas em 1968, considerasse delicada a exploração do tópico na conversação, sendo difícil propor procedimentos formais para sua organização.

Mesmo assim é possível descrever a organização do tópico, pois ele é de algum modo estruturado. Assim é que na entrevista há um fio condutor tênue, por vezes interrompido por fatos fracamente relacionados entre si, o que exige um *frame*

comum entre os interlocutores que permita a recuperação de informações nem sempre expressas claramente.

Na conversação, ao contrário do que se dá no texto escrito, a coerência é um processo que ocorre na orientação temporal, fato que entre outras questões, dificulta o falante poder prever e assegurar o tópico, uma vez que não pode programar o seu seguimento completo.

Por isso, a coerência é um processo global e implica interpretação mútua, local e coordenada. Serve-se de uma série enorme de recursos, tais como unidades lexicais, estereótipos, marcadores, dispositivos não verbais, recursos suprasegmentais e muitos outros.

A análise dos DAs de discentes, que farei mais adiante, mostra a influência desse modo de proceder, em que os assuntos se sucedem sem apresentar uma coesão endofórica, por influência, entre outros recursos da modalidade oral, da relevância sequencial. Esse fato, uma vez claramente delineado pelo exame detido da sintaxe da modalidade oral pode, a meu ver, conscientizar o aluno a respeito das diferenças que cercam a sintaxe da modalidade oral em relação àquela da modalidade escrita. E com isso entender o porquê de várias falhas que ocorrem na redação de alunos que se preparam para a inserção na universidade.

Finalmente, em termos de nominalização, as ocorrências são raras: apenas duas, “conhecimento” e “construção”; e em termos dos modos textuais, descrição e narração se entremeiam na tessitura da entrevista, sem, contudo, contribuir para elaboração de uma argumentação. Talvez a situação face a face implique a diminuição desse tipo de situação para evitar a ameaça a face. Assim, acredito que esse fato deveria ser levado em consideração na elaboração de textos DA dos iniciantes.

4.2.2 Textura na modalidade escrita: DA-modelo “Como educar seu cão”

COMO EDUCAR SEU CÃO B.F. and S.Daly (1995) Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e <u>precisam</u> de um líder - que será você, na qualidade de seu proprietário. Para conseguir seu respeito, você <u>precisa</u> ter, ou desenvolver, qualidades de autoridade, coerência, bondade e paciência. <u>Precisa</u> saber inculcar confiança e ser firme, mas não duro. Vez por outra, o animal testará sua liderança e por isso você <u>deve</u> 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.
Problema Discussão: O primeiro estágio deste DA delineia o problema – a necessidade de liderança por parte do dono do cão – com várias ocorrências de modalidade do tipo modulação de obrigação, conforme os termos sublinhados no texto. Com isso, o texto tenta persuadir o leitor/dono do cão sobre a importância e ao mesmo tempo a dificuldade envolvida no cuidado e educação do cão. Com isso, o texto espera que o leitor seja “persuadido de que não foram persuadidos” (LATOUR; WOOLGAR, 1979, p. 240). Digno de nota é a construção do chamado “mundo textual” (DOWNING, 2003) em que faz sentido exigir que um ser humano seja o líder da matilha, quando o que acontece na natureza é um cão ser o líder do grupo canino.
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.
Proposta de Solução Discussão: Após a fase persuasiva apoiada no sentimento de obrigação do

leitor, o anunciante do livreto, oferece o produto como solução ao seu problema.

O cão é o **único** animal que tem **completa afinidade** com o ser humano. Ele lhe
Apreciação (+) Apreciação (+)

dará **devoção** e **lealdade incondicionais**. Ele o **protegerá** e a sua família, nada
Afeto (+) Processo material + Julgamento (+)

pedindo em retorno exceto liderança responsável e, talvez, um ocasional osso
Reiteração da liderança (para o leitor)

suculento 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
Julgamento (+) Reiteração de liderança

ensinar-lhe um comportamento socialmente aceito. Esse animal tem **sentidos**
aguçados e um **desejo de agradar** que **facilitam** o processo de treinamento. Ele
Apreciação (+) Afeto (+) Processo Mental + Apreciação (+)

tem também uma **excelente memória**, o que é de grande ajuda.
Apreciação (+)

Argumento via sedução

Discussão: Como primeiro argumento em prol da compra do livreto pelo dono do cão, o presente estágio é pleno de avaliatividades positivas (negritadas no texto), ao mesmo tempo em que chama a atenção do leitor para a parte que lhe cabe: a responsabilidade sobre o comportamento do animal. As avaliatividades positivas têm o efeito de tocar emocionalmente o dono do cão, que, assim sensibilizado não hesitará em adquirir o livreto.

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.

Argumento via convicção

Discussão: Uma vez atingida a parte sentimental do leitor, o anúncio tenta

atingir o lado material da oferta. Se o leitor ainda tem dúvidas em comprar o livreto, agora ele é permitido a entrar em contato com o conteúdo do objeto em questão, o que o faz perceber fatos desconhecidos na educação de um cão. Pelo menos é o que deseja o anunciante. O tom de avaliação positiva é deixado de lado, para ser substituído novamente pela modulação de obrigação.
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.
Avaliação Discussão: Finalmente, a avaliação do livreto, proposta de solução para administrar a liderança em relação ao cão. Uma promessa em termos de Afeto positivo: “cão responsável e controlável” e “confiança e amizade duradouras”, mas também uma ameaça: “...que de outro modo poderia não acontecer”.

4.2.2.1 Discussão da análise da textura do DA-modelo: “Como educar seu cão”

A análise de textura de “Como educar seu cão” será feita na esteira da proposta de Eggins (1994), que apresentei anteriormente e que repito aqui. Segundo a autora, um texto é coerente em termos de gênero e de registro; e será 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. É o que ilustra o Quadro 18.

Quadro 18 – Unidade de textura

COERÊNCIA	cultural	Gênero: estrutura esquemática e finalidade
	situacional	Registro: campo, relações e modo
COESÃO	manutenção dos participantes	
	seleção lexical	
	conjunções	

O texto “Como educar seu cão” é coerente em termos da estrutura de gênero como já vimos. É também coerente em termos de registro, pois respeita as variáveis

de campo – tratando da oferta de um livreto para saber como agir com liderança na educação de seu animal de estimação; de relações –recorrendo à modalidade de modulação de obrigação, exigindo do dono um comportamento que possa “incutir confiança no cão, além de agir com firmeza, sem ser duro” e, finalmente, à variável de modo – adotando uma linguagem acessível, porém de escrita formal, visando à facilidade de compreensão do texto, mas também levando em conta o interlocutor, dono do cão, interessado na educação do animal.

Quanto à coesão, o texto mantém os participantes, faz uma escolha lexical adequada além de fazer uso satisfatório de conectivos, como podemos ver na análise do primeiro estágio:

Quadro A7 - Coesão

<u>Os cães</u> são, por instinto, <u>animais</u> que (Ø) vivem em matilha e (Ø) precisam de um	referente (I)	anáfora lexical	anáfora zero	anáfora zero
líder que será <u>você</u> , na qualidade de <u>seu</u> proprietário. Para conseguir <u>seu</u> respeito,	referente (II)	anáfora pronominal	anáfora pronominal	anáfora pronominal
<u>você</u> precisa ter, ou desenvolver, qualidades de autoridade, coerência, bondade	anáfora lexical			
e paciência. (Ø) Precisa saber incutir confiança e (Ø) ser firme, mas não (Ø) duro.	anáfora zero	anáfora zero	anáfora zero	anáfora zero
Vez por outra, o animal testará <u>sua</u> liderança e por isso <u>você</u> deve deixar claro	anáfora pronominal	anáfora pronominal		
desde o começo que (Ø) é coerente. <u>Cães</u> são como pessoas: se <u>você</u> não	anáfora zero	anáfora lexical	anáfora pronominal	
conseguir <u>seu</u> respeito, pouco (Ø) conseguirá em retorno, e é onde começam os	anáfora pronominal	anáfora zero		
problemas.				

Outra questão ligada à coesão é o fato de o “cão” ser tema da oração (seu sujeito psicológico) na grande maioria das vezes, orientando, assim, a interpretação do leitor (FIGUEREDO, 2009), via progressão temática. Vale ressaltar, também, a importância do processo relacional na descrição do animal, além do processo mental que mostra a tendência do animal de agradar seu proprietário e a sua capacidade de aprender o que facilita seu treinamento.

4.2.2.2 A coesão lexical em “Como educar seu cão” e a persuasão

Com base em Li (2010), há no texto “Como educar seu cão” um processo que o autor chama de “coesão lexical”. Definida por Widdowson como “a relação expressa e linguisticamente sinalizada entre proposições” (1978, p. 31), a coesão é uma propriedade de textos que se refere aos modos como as palavras são conectadas entre si para fins de coerência textual. A coerência é definida por Hasan (1984, p. 181) como a propriedade de “unidade” e de “estar junto” que examina como os significados semânticos e pragmáticos subjacentes à superfície textual estão mutuamente relacionados. Essas relações não são nem transparentes, nem conexões simples –elas envolvem (re)interpretações e (re)definições de conceitos e relações, encorajando o leitor a interpretar o texto usando a lógica subjacente das relações que contribui para a criação da coesão.

No trecho acima analisado, a noção de obrigação por parte do dono do cão é construída passo a passo pela modalidade de modulação de obrigação. Repito aqui a análise do primeiro estágio, que cria um problema para o dono do cão (“ser o líder do animal”, bem como os deveres que decorrem dessa função).

Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e 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 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.

Assim essas escolhas lexicais no texto, que estão semanticamente ligadas a conotações pragmáticas específicas, constroem metaforicamente uma imagem específica do líder do cão, explica Li. Essas expressões metafóricas, que conduzem à metáfora conceptual do “dever”, não somente criam uma versão de “realidade” pressionando o seu proprietário a seguir as ordens do texto, mas também instiga as emoções do leitor, formatando sua compreensão e interpretação desse “mundo textual” assim construído.

Da mesma forma, o terceiro estágio constrói, por meio de escolhas lexicais adequadas (“completa afinidade com o ser humano” – “devoção e lealdade incondicionais” – “protegerá” – “desejo de agradar”) a metáfora que poderíamos denominar de “metáfora conceptual da gratidão” e o quarto estágio, por meio de escolhas (“os cães têm uma compreensão limitada de vocabulário” – “cada ordem deve ser feita através de uma única sílaba” – “toda ordem deve ser completada” – “o animal deve entender que a lição termina com a sua permissão”) constrói a “metáfora do ensinamento”, dando uma amostra do conteúdo do livreto. A importância desse processo mostra como, por meio de palavras expressas no domínio da materialidade do texto (as expressões metafóricas), a persuasão ocorre no domínio abstrato da mente por meio da metáfora conceptual.

É o que poderíamos chamar de persuasão implícita. Nesse sentido, 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 e a evitar a linguagem atitudinal normalmente associada ao significado interpessoal, dependendo em grande parte, por exemplo, do sistema de valores compartilhados. Martin (2003, p. 173) alerta, então, para o fato de que “o apego a categorias explícitas significa perder-se uma grande porção do significado atitudinal implicada pelos textos”. Esse tipo de persuasão, que acontece cumulativamente, denominado de prosódia (LEMKE, 1998), que acontece conforme o texto se desenrola, pode ser extremamente eficaz em certos contextos.

Finalmente, em termos dos modos textuais, a persuasão nesse texto é feita pela fusão escalada e pela descrição com a argumentação. Quanto à questão da nominalização, “Como educar seu cão” apresenta 30 ocorrências (negritadas) como mostra o Quadro A8.

Quadro A8 – Ocorrência de nominalização

Como cuidar de seu cão

B.F. and S.Daly (1995)

Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e 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 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.

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.

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 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.

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**.

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.

A persuasão que percorre o texto “Como educar seu cão”, para vender o livreto, recorre a várias nominalizações, conforme o Quadro A8, criando especialmente com a finalidade de “tornam o texto complexo, fato que coloca o autor numa posição de *expert* e relega o leitor a uma posição de leigo”, já que a nominalização 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, segundo a teoria.

4.2.3 Textura da modalidade escrita: DA de discente (I) Gravidez, por que tão cedo?”

GRAVIDEZ, POR QUE TÃO CEDO?

Por que ocorre a gravidez na adolescência? Qual seria o motivo desses **acontecimentos** que está cada vez mais frequente no Brasil atualmente. Esse fato ocorre pelo fato de haver pouco **diálogo** entre os adolescentes e os pais, e até mesmo entre os jovens.

A **falta** de **diálogo** entre os pais e os adolescentes é uma grande causa, pois muitos adolescentes têm dúvidas sobre sexo, e têm vergonha ou os pais não falam sobre esse assunto. Assim, fica difícil de os adolescentes tirarem suas dúvidas essa é a causa de gravidez precoce.

Outra causa é a falta de métodos anticoncepcionais, como a camisinha tanto feminina quanto masculina, anticoncepcionais etc. Além de aumentar as chances das adolescentes contraírem doenças sexualmente transmissíveis.

A falta de **palestras, orientações** em escolas também é uma causa. Além disso uma adolescente de 13 ou 14 anos não estar preparada para engravidar, pois seu útero ainda não está formado, e há também os problemas emocionais e sociais, uma jovem dessa idade não está preparada para engravidar.

Portanto, o pré-natal é importante para os adolescentes.

Assim, ela estará cuidando melhor da saúde dela e da saúde do bebê. É fundamental o apoio dos adolescentes homens, participando de todo o processo e claro o diálogo entre os pais e os adolescentes.

4.2.3.1 Discussão da análise de textura de “Gravidez, por que tão cedo?”

Lembremo-nos de como Hobbs e Evans (1979) explicam a coerência global do discurso. O produtor de texto (falante/escritor), explicam os autores, tem metas globais (proposições) (nível mental) que deve realizar e, para tanto, deve desenvolver um plano para realizar suas metas, fragmentando-as em submetas e estas em outras submetas, até que possam ser diretamente realizadas por meio de *sentenças* (ainda no nível mental, mas já ordenadas), que ele seleciona em seu sistema linguístico de acordo com o cotexto (linguístico) e o contexto situacional, e começa a produzir *enunciados* (sentenças contextualizadas) (concretização no texto).

Nesse contexto, se considerarmos que a proposta de solução do problema é “a falta de diálogo com os pais”, ou seja, a meta global do texto, o seu produtor deveria “desenvolver um plano para realizar suas metas, fragmentando-as em submetas e estas em outras submetas”, tendo sempre em vista a sua proposta.

Não é, porém, o que acontece. Após propor a solução no primeiro estágio do gênero, e prosseguir com o tema no segundo estágio, o texto inicia o acréscimo, a cada estágio, de mais fatores relacionados à gravidez precoce, como “falta de métodos anticoncepcionais”, “falta de palestras”, “útero ainda em formação”, cuidado com o pré-natal”, o que lembra a *relevância sequencial*, típica da modalidade oral, em que os temas se somam no decorrer do texto e são interpretados em sequência nessa modalidade.

Talvez por essa razão, ou seja, devido à diferença de textura que existe entre as modalidades oral e a escrita, é que vemos dissertações-argumentativas como “Gravidez, por que tão cedo?”, em que a coerência do texto fica na dependência da relevância sequencial. Com isso, fica prejudicada a coesão, já que há a inserção de vários problemas sem conexão no texto (mas, talvez, no *frame* do leitor). Nesse contexto, há raras nominalizações (negritadas no texto). Quanto aos modos textuais, o texto apresenta uma série de descrições sem um núcleo argumentativo já que não há uma proposta de solução em prol da qual esse núcleo seria apresentado.

A análise faz compreender a razão desse tipo de redação bem como a necessidade de mostrar a seus autores as diferenças que cercam as duas modalidades. Sem essa conscientização, será mais difícil a produção de textos coerentes e coesos como sugere Eggins.

4.2.4 Textura na modalidade escrita: Redação de discente (II)

OS RISCOS QUE CORREMOS NA INTERNET

Hoje em dia, com um Mundo tão moderno, é óbvio que a tecnologia ganharia muito mais espaço na vida das pessoas, e é isto que está acontecendo, por exemplo, no Brasil, segundo pesquisas recentes realizadas em Abril, 87% dos Brasileiros acessam a Internet pelo menos uma vez na semana, ou seja, já faz parte da vida da grande maioria do povo brasileiro.

Discussão: O texto apresenta alguns erros de ortografia como a inicial maiúscula em “Mundo”, “Abril” e “Brasileiros”. Há também uma inversão de causa e efeito em “um Mundo tão moderno, é óbvio que a tecnologia ganharia mais espaço”, quando é a tecnologia que dá origem a um mundo moderno.

Com apenas dois ou três cliques você já está conectado com o Mundo todo, notícias, vídeos, músicas, jogos, redes de relacionamento e tudo mais, é um imenso benefício na qual todos deveriam ter o direito de usufruir desta tecnologia, desde que seja para usá-la de forma segura e responsável.

Discussão: Como já vimos na análise de gênero, este estágio deveria fazer parte do anterior, já que dá continuidade ao fato do seu uso frequente pelo povo brasileiro. Creio que para contribuir com a coerência discursiva a explicação do porquê do uso “de forma segura e responsável”, fato que acontece no estágio a seguir (sublinhado).

Mas não é assim que muitas pessoas usam a Internet, # assim como tem benefícios, ela também tem seus contras, e que são muitos e muito perigosos, tal como as Redes Sociais, # você demora entre cinco e dez minutos, cria sua conta, e pronto, você já está livre para se relacionar, seja amigavelmente ou amorosamente com qualquer pessoa do Mundo, # é aí que mora o perigo, # talvez seja uma mistura de falta de informação com ingenuidade.

Discussão: A presença da modalidade oral acontece com escolhas lexicais como “tem (benefícios)” ou o uso do pronome de tratamento “você” para o leitor. Além disso, continua o uso de iniciais maiúsculas (“Redes Sociais”, “Mundo”) e expressões não adequadas a um texto DA formal (“e pronto”). A ausência de conectivos – proposta por Eggins como elemento de coesão – também revela essa intromissão da oralidade (sinalizadas com #).

Pedófilos, Hackers, Estupradores, todos eles estão nestas redes Sociais, na qual você nem imagina como, mas a cada coisa que você escreve, ou a cada dado seu que é revelado, por exemplo a cidade onde mora, endereço, telefone e tudo mais, tudo isso vira uma arma para que as pessoas de má índole possa agir de forma maliciosa.

Discussão: Este estágio apresenta os mesmos problemas coesivos e de ortografia do estágio anterior, além da falta de concordância verbal (pessoas ... “possa”).

Uma recente notícia publicada no Tribuna hoje, comprova este fato, na notícia citada uma garota de apenas 15 anos, já conectada em uma rede de relacionamentos, conheceu uma pessoa, eles começaram a conversar e marcaram um encontro, na qual a garota não foi mais vista desde a hora que saiu de casa para este tal encontro.

Discussão: Este estágio comprova mais uma vez a modalidade oral transcrita quase literalmente em texto que pediria a modalidade escrita. Lembremo-nos de que a escrita, segundo Marcuschi (2015) é uma retextualização do oral, fato que deveria ser ensinada aos iniciantes de redação do texto DA.

Fica o aviso para todas as pessoas que gostam de usar a Internet, ela é benéfica, mas também é sobrecarregada de pessoas com más intenções, por isso recomenda-se que não adicione ninguém que você não conheça, não coloque endereço, fotos de familiares, celular, tudo isso é para proteger e para que você não seja a próxima vítima destas pessoas que só querem se aproveitar de pessoas sem conhecimento sobre estes graves riscos pense, nunca confie em ninguém pela Internet, afinal, você não sabe o que se passa do outro lado da tela.

Discussão: Este estágio, um parágrafo com 92 palavras, apresenta apenas 2 conectivos (“por isso” e “para”), implicando falta da coesão via conjunções (EGGINS, 1994). É como nos estágios anteriores um exemplo da transcrição direta da modalidade oral para a escrita sem as adequações que exige essa passagem.

4.2.4.1 Discussão da análise de textura de “Os riscos que corremos na Internet”

O que a análise mostra é a falta de consciência do escritor iniciante de texto DA em relação às diferenças entre as modalidades oral e escrita. As redações

analisadas cumprem em parte o seu papel na medida em que, mesmo marginalmente, tratam do tema proposto. Ocorre que o texto DA exige uma estrutura – fato que mesmo uma discussão sobre algum tema no dia a dia requer: um problema, sua proposta de solução ao problema – as argumentações em defesa de sua posição.

Ao que tudo indica, diante de uma situação como essa, a modalidade oral não exige a estrutura formal exigida pela escrita. As opiniões acontecem, de parte a parte, tocando em vários pontos pertinentes, mas sem uma organização prévia, fato que um diálogo não permite por sua própria natureza.

O que o nosso aluno traz para a sala de aula é essa situação que acaba transparecendo em seu texto DA, se ele não for devidamente alertado para as diferenças entre as modalidades, bem como entre uma escrita informal (uma narrativa infantil, um relato de viagem) e a formal.

Para terminar esta exposição, trago um exemplo dessa diferença em uma comparação que fizemos no projeto “A redação do texto acadêmico na interface da gramática/discurso” (coordenada pela profa. Ikeda):

Texto A: Redação de aluna do Ensino Médio.

A FAMÍLIA (A)

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.

Na minha família, por exemplo, eu e minha irmã somos consideradas inferiores às minhas duas outras primas, que são filhas do irmão mais velho do meu pai. Então, tudo o que é feito por elas é melhor, pode 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.

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 outro.

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

Discussão: O texto apresenta 31 verbos (sublinhados): 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). O texto redigido antes de iniciarmos as aulas sobre o texto DA mostra várias marcas da modalidade oral.

Se recorrermos à nominalização, mantendo, porém, o conteúdo informacional, podemos produzir o seguinte texto:

A FAMÍLIA (B)

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, filhas de seu irmão mais velho. Esta inclinação tendenciosa não acontece com a minha mãe, mesmo em situações competitivas, já que ela deixa a resolução do conflito para os próprios participantes.

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.

Discussão: O novo texto contém 11 verbos: constituir (1) - poder (1) - significar (1) - ser (1) - acontecer (1) - deixar (1) - marcar (1) - haver (1) - verificar (1) - procurar (1) – atribuir (1).

Esse tipo de comparação tem sido favorável para, aos poucos, iniciar o aluno a entender os efeitos da nominalização tanto para redigir um texto formal, quanto para entender alguns dos processos utilizados para persuadir o interlocutor/leitor. Assim, é também a apresentação/análise de editoriais e jornais que, em seu percurso persuasivo, recorrem abundantemente à nominalização.

4.3 DISCUSSÃO GERAL DA ANÁLISE

Início a discussão com a unidade de estrutura para, a seguir, tratar da unidade de textura.

4.3.1 Unidade de estrutura

A análise da estrutura na modalidade oral mostrou que, o princípio da *relevância sequencial* ou *implicatividade sequencial* governa a estrutura da conversa e explica os turnos conversacionais, por vezes aparentemente desconexos, passando de um assunto a outro, mas fazem sentido porque são interpretados em sequência. Esse fato explica também porque orações ou períodos na sua grande maioria incompletos não prejudica a interação nessa modalidade oral. Entende-se, então, que o tópico da conversação tende a ser construído conjuntamente, não podendo ser previsto por uma introdução ao texto como ocorre, por exemplo, nas dissertações argumentativas (DAs). Quanto à ausência de conectivos oracionais, esse fato faz compreender a causa de as orações se unirem não por meio desses elementos, mas por contiguidade nas redações de iniciantes, como se nota nos textos DA de discentes que analiso mais adiante.

Já a análise do texto DA-modelo “Como cuidar de seu cão” segue o padrão Hoey/Porta para a dissertação-argumentativa, apresentando o problema e a proposta de sua solução, seguida da argumentação em favor da proposta para persuadir a aquisição de um livreto de educação de cães. Esse tipo de análise conscientiza o discente a compreender que um texto DA possui uma estrutura interna assim regrada, o que tende a evitar dois fatores importantes que concorrem para a coerência de um DA: a não fugir do tema (ou seja, a identificação do problema e da solução proposta) e a argumentar em prol dessa proposta.

O texto DA “Gravidez, por que tão cedo?” ilustra um caso em que é difícil mostrar ao aluno que sua redação fugiu do tema (um dos erros mais cometidos nos exames do ENEM), já que o texto como um todo aponta várias situações referentes à gravidez precoce. Esse seria um exemplo de “gênero redação de vestibular (PILAR, 2002), o texto que tem a função de comprovar a competência no uso da língua do candidato aspirante à universidade. De fato, os exames vestibulares não

reprovam esse tipo de redação com base no item “fuga do tema”. Porém, se considerarmos que o texto é um exemplo de DA, não há como negar a sua estruturação genérica. Notemos que os vestibulares solicitam, em geral, 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). Assim, julgo importante essa observação sobre a estrutura de gênero pois essa conscientização tende a fazer o aluno restringir-se à argumentação em favor de sua proposta de solução do problema, sem se desviar de seu escopo, sem apontar fatos não diretamente relacionados com a sua proposta.

Quanto ao texto DA “Os riscos que corremos na Internet”, talvez a falta de orientação fornecida pela estrutura de gênero faz resultar em duas falhas: (a) a inversão da relação causa e efeito (a tecnologia depender do mundo moderno) e (b) a solução do problema (“uso de forma segura e responsável”) ser mencionada antes da expressão do problema (“falta de informação e ingenuidade”). Por outro lado, para muitos alunos o termo “argumentação” significa, na realidade, “dissertação”, ou seja, a descrição de um determinado fenômeno, que acaba ocupando todo o texto.

4.3.2 Unidade de textura

A análise da unidade de textura da entrevista mostra que, embora seja difícil propor procedimentos formais para sua organização, ainda assim é possível descrever a organização do tópico, pois ele é de algum modo estruturado, dependendo em grande parte do *frame* comum entre os interlocutores que permita a recuperação de informações nem sempre expressas claramente. Por isso, a coerência na modalidade oral é um processo global e implica interpretação mútua, local e coordenada. Serve-se de uma série enorme de recursos, tais como unidades lexicais, estereótipos, marcadores, dispositivos não verbais, recursos suprasegmentais e muitos outros. A análise dos DAs de discentes, que farei mais adiante, mostra a influência desse modo de proceder, em que os assuntos se sucedem sem apresentar uma coesão endofórica, por influência, entre outros recursos da modalidade oral, da relevância sequencial. Como já fiz ver, esse fato, uma vez claramente delineado pelo exame detido da sintaxe da modalidade oral

pode, a meu ver, conscientizar o aluno a respeito das diferenças que cercam a sintaxe da modalidade oral em relação àquela da modalidade escrita. Por outro lado, talvez a situação face a face implique a diminuição de argumentação sólida e estruturada, uma por falta de tempo e outra para evitar a ameaça a face. Esse tipo condicionador da modalidade oral deveria ser levado em conta para entender as falhas cometidas na elaboração de textos DA dos iniciantes.

A análise de textura de “Como educar seu cão”, feita de acordo com a proposta de Eggins (1994), mostra que ele é coerente em termos de registro, pois respeita as variáveis de campo, relações e modo, respectivamente: educação do cão; relação entre o dono do cão e a editora do livreto; e a linguagem escrita formal. Quanto à coesão, o texto mantém os participantes, faz uma escolha lexical adequada, além do uso satisfatório de conectivos. Outra questão ligada à coesão é o fato de o “cão” ser tema da oração (seu sujeito psicológico) na grande maioria das vezes, orientando, assim, a interpretação do leitor (FIGUEREDO, 2009), via progressão temática. Vale ressaltar, também, a importância do processo relacional na descrição do animal, além do processo mental que mostra a tendência do animal de agradar seu proprietário e a sua capacidade de aprender, o que facilita seu treinamento.

No texto DA “Gravidez, por que tão cedo?”, se considerarmos que a proposta de solução do problema é “a falta de diálogo com os pais”, ou seja, a meta global do texto, o seu produtor deveria “desenvolver um plano para realizar suas metas, fragmentando-as em submetas e estas em outras submetas” (HOBBS; EVANS, 1979), tendo sempre em vista a sua proposta. Porém, o que ocorre é o acréscimo, a cada estágio, de mais fatores relacionados à gravidez precoce, em que os temas se somam no decorrer do texto e são interpretados em sequência como na modalidade oral. Com isso, fica prejudicada a coesão, já que há a inserção de vários problemas sem conexão no texto (mas, talvez, no *frame* do leitor). A análise faz compreender a razão desse tipo de redação bem como a necessidade de mostrar a seus autores as diferenças que cercam as duas modalidades. Sem essa conscientização, será mais difícil a produção de textos coerentes e coesos, como sugere Eggins.

O que a análise de “Os perigos que corremos na Internet” mostra é a falta de consciência do escritor iniciante de texto DA das diferenças entre as modalidades oral e escrita. As redações analisadas cumprem em parte o seu papel na medida em que, mesmo marginalmente, tratam do tema proposto. Ocorre que o texto DA

exige uma estrutura – fato que mesmo uma discussão sobre algum tema no dia a dia requer: um problema, sua proposta de solução ao problema – as argumentações em defesa de sua posição. O que o nosso aluno traz para a sala de aula é essa situação que acaba transparecendo em seu texto DA, caso ele não seja devidamente alertado para as diferenças entre as modalidades, bem como entre uma escrita informal (uma narrativa infantil, um relato de viagem) e a formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta tese sentindo que aprendi muito com a análise de diversos textos, embora perceba cada vez mais que o assunto merece um exame mais profundo e amplo. Entretanto, se puder ter esclarecido alguns pontos importantes na passagem da modalidade oral que o aluno já domina razoavelmente para a modalidade escrita formal, já terei dado um passo naquela direção.

A escola desde os primeiros anos da seriação até a universidade preocupa-se com a palavra escrita, não só desenvolver uma leitura crítica, mas também para defender seu próprio ponto de vista, por meio de uma argumentação sólida, que em última instância permita-lhe o exercício pleno da cidadania.

Mas a queda no número de redações nota mil nos exames de redação do ENEM vem sendo constatada ano a ano. Nesse contexto, tentei responder a algumas perguntas relacionadas ao fato de o aluno brasileiro, que já domina a modalidade oral, ter tanta dificuldade em suas redações, em especial do DA. Uma delas, que não foi explorada nesta tese, diz respeito à falta de leitura do nosso alunado, mas há outra, que tentei explorar aqui, que aponta para a mistura dessa modalidade oral que já domina com a modalidade escrita que inicia na escola.

As análises de redações de discentes do Ensino Médio mostram que, de fato, há um despreparo em relação à comparação entre as modalidades e a conscientização da necessidade de recursos para a retextualização do oral para a escrita, no caso, do texto DA.

Espero, assim, ter contribuído para a minha área de pesquisa, ou seja, da linguística aplicada e dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. & HOBBS, J. R. *Interpreting Discourse: Coherence and the Analysis of Ethnographic Interviews. Discourse Processes*, 1982.
- ALI, M. S. *Meios de expressão e alterações semânticas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1930.
- ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (ed.). *Structures of social action*. Cambridge University Press, 1984.
- BARROS, D. L. P. Entre a Fala e a Escrita: Algumas Reflexões Sobre as Posições Intermediárias. In: PRETI, D. (org.) *Fala e Escrita em questão*: SP: Humanistas/FFLCH-USP, 2000.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BEDNAREK, M. A. *Frames revisited - the coherence-inducing function of frames. Journal of Pragmatics* 37.5, 2005.
- CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da, 1996.
- CHAFE, W.. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, 1982.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.
- COULTHARD, J. A. *Screen constructions*. U.S. Patent n. 4,001,987, 11 jan. 1977.
- CORNISH, F. *The roles of written text and anaphor-type distribution in the construction of discourse*. Text 23.1, 2003.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1995, 2004.
- EGGINS, S. & SLADE, D. *Analysing casual conversation*. Londres: CASSELL, 1997.
- FIGUEREDO, G. P. *The flow of information in "Brian Aldiss Supertoys: Last All Summer Long" and its translation into brazilian portuguese*. 2006.

FRIES, P. H. *On theme, rheme and discourse goals. Advances in written text analysis*, p. 229-249, 1994.

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

GOATLY, A. *The language of metaphors*. NY: Routledge, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. *Exploration in the Functions of Language*. London: Arnold, 1973.

_____. *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press, Baltimore, 1978.

_____. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1978, 1985 e 1994.

_____. *Language as code and language as behaviour: a systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue*. Vol. 1. London: Pinter . 1984.

_____. *An introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K., (revised by) Christian M.I.M. Matthiessen. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing Experience through meaning: A language approach to cognition*. London / New York: Continuum, 1999.

Halliday, M.A.K.; Hasan, R. *Language, Context & Text – Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford Univ. Press. 1989.

HALLIDAY, M. AK; HASAN, R. *Cohesion in. English*, Longman, London, 1976.

HOEY, M. *Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English*. In: M. Coulthard, *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994.

HOLLOWAY, I; *Basic Concepts for qualitative research*. Londres: Blackwell Science, 1997.

HUNSTON; G. Thompson. *Evaluation in Text - Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ILARI, R. ; GERALDI, J. W. *Semântica*. Ática, 1985.

JEFFERSON, G. Side sequences. *Studies in social interaction*, v. 294, p.1972.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Parábola, 2006.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. Cortez Editora, 1989.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press, 1972.

LAKOFF, G. e M. JOHNSON. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LATOUR, B. ; WOOLGAR, S. *Laboratory life: The construction of scientific facts*, 1979.

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

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

LI, J. *Transitivity and Lexical Cohesion. Press representations of a political disaster and its actors*. *Journal of Pragmatics*, 2010.

MACKEN-HORARIK, M. Appraisal and the special instructiveness of narrative. *Text-The Hague Then Amsterdam Then Berlin*, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da enunciação*. Editora Ática. São Paulo, 1986.

_____. *Da fala para a escrita- Atividades de retextualização*, SP: Editora Cortez, 2015.

MARTIN, J.R. *English Text*. Amsterdam: John Benjamins Publ.Co., 1992.

_____. *Interpersonal meaning, persuasion and public discourse: Packing semiotic punch*. *Australian Journal of Linguistics*, v. 15, n. 1, p. 33-67, 1995.

_____. *Beyond exchange: APPRAISAL System in English*. In: Susan, 2000.

_____. *Introduction. Text*, v. 23, n. 2, p. 171-181, 2003.

MARTIN, J; WHITE, P. *The Language of Evaluation Appraisal in English*, 2005.

O Estado de S. Paulo. Disponível em:
<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,exigencia-em-redacao-do-enem-derruba-nota-,1004034,0.htm>.

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1851075- apenas-77-de-61-mi-de-candidatos-tem-nota-maxima-na-redacao-do-enem.shtml>.

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.

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

Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo, INQUÉRITO No. 343· BOBINA No.130 - INFS. Nos. 441 e 442, *Tipo de inquérito*: diálogo entre dois informantes (D2), *Duração*: 80 minutos, *Data do registro*: 15/03/76. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/236508/mod_resource/content/3/D2%28343%29.pdf

RATH, R. *Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch*. Göttingen, 1979.

REYNOLDS, M. *The blending of narrative and argument in the generic texture of newspaper editorials*. *International Journal of Applied Linguistics*, v.10, n.1, 2000.

SACKS, H. An analysis of the course of a joke's telling. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 337-353). Cambridge: Cambridge University Press. 1974.

SACKS, H, SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *language*, 1974.

SCHEGLOFF, Emanuel A. The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation in Discourse and Syntax. *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.*, 1979.

THOMPSON. G. Resonance in text. In: SANCHEZ-MACARRO & CARTER, R. (eds.) *Linguistic choice across genres: variation in spoken and written English*. London: John Benjamins, 1998.

_____. G. *Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader*. *Applied Linguistics* 22.1 (58-78), 2001.

URBANO, H. *Marcadores Conversacionais*. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. SP: USP/Humanitas, 1997.

VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI. 1997.

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

_____. Generic and register qualities of texts and their realization. *Discourse in society: Systemic functional perspectives*, 1995.

VIGNER, G. *Técnicas de Aprendizagem da Argumentação Escrita. Texto: Leitura e Escrita*. SP: Pontes, 1988.

WERTH, P. *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman, 1999.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford University Press, 1978.

WHITE, P.R.R. Beyond modality and hedging: *A dialogic view of the language of intersubjective stance*. *Text* 23.2 (259-284), 2003.

ANEXO 1

A Entrevista

1 Doc Gostaríamos que vocês falassem a respeito da cidade e do comércio ...

2L1 tem saído ultimamente ... de carro?

3L2 «risos» tenho mas você diz sair. .. fora ... sair normalmente para a escola essas coisas?

4L1 pegar a cidade ()

5L2 tenho se bem que eu acho que eu conheço pouco a cidade né? .. por exemplo se eu for comparar com ...

6L1 você viu se está gravando direito aí?

7Doc está eu já deixo no automático

8L1 ah automático não indica velô/

9Doc não ... «vozes distantes»

10 L2 tenho saído sim ... assim em termos mas eu acho por exemplo:: ... de sair:: ... eh:: ... sabe sair por aí:: descobrir

11L1 uhn

12L2 lugares novos e tal acho que meu conhecimento de São Paulo é muito restrito se comparar com papai por exemplo ...

13L1 eu fui:: quinta-feira ... não foi terça-feira à noite fui lá no () né? lá na Celso Furtado

14L2 eh::

15L1 passei ali em frente a:: Faculdade de Direito ... então estava lembrando ... que eu ia muito lá quando tinha sete nove onze ... (com) a tia sabe? ... e:: está muito pior a cidade ... está ...o aspecto dos prédios assim e bem mais sujo ... tudo acinzentado né?

16L2 uhn:: poluição né?

17L1 ruas mais ou menos sujas ... ali perto da Praça da Sé da Praça da Sé tudo esburacado por causa do metrô né? .. achei horrível ... feio feio feio ... e toda segunda à noite eu passo ali do lado da faculdade certo?

18L2 quando você vai pra:: para Aliança né?

19L1 e quando eu pego carro, .. e:: também é horrível o aspecto ... (parece) assim montoeira de concreto ... sem nenhum aspecto humano certo? as prédios sem:: estilo arquitetônico ... ou de estilo arquitetônico tudo desencontrado não tem não tem integração ...

20 L2 mas isso acho que não tem né? em:: ... lugar nenhum da cidade a não ser talvez ... assim

21L1 me parece que ...

22L2 bairro em termos de de visão::

23L1 me parece que está ahn:: envelhecida a cidade né? .. ahn:: muita construção ... antiga não tem muita construção nova ...

ANEXO 2

Como cuidar de seu cão

B.F. and S.Daly (1995)

Os cães são, por instinto, animais que vivem em matilha e 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 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.

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.

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 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.

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.

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.

ANEXO 3**Gravidez, por que tão cedo?**

Por que ocorre a gravidez na adolescência? Qual seria o motivo desses acontecimentos que está cada vez mais frequente no Brasil atualmente. Esse fato ocorre pelo fato de haver pouco diálogo entre os adolescentes e os pais, e até mesmo entre os jovens.

A falta de diálogo entre os pais e os adolescentes é uma grande causa, pois muitos adolescentes têm dúvidas sobre sexo, e têm vergonha ou os pais não falam sobre esse assunto. Assim, fica difícil de os adolescentes tirarem suas dúvidas essa é a causa de gravidez precoce.

Outra causa é a falta de métodos anticoncepcionais, como a camisinha tanto feminina quanto masculina, anticoncepcionais etc. Além de aumentar as chances das adolescentes contraírem doenças sexualmente transmissíveis.

A falta de palestras, orientações em escolas também é uma causa. Além disso uma adolescente de 13 ou 14 anos não estar preparada para engravidar, pois seu útero ainda não está formado, e há também os problemas emocionais e sociais, uma jovem dessa idade não está preparada para engravidar.

Portanto, o pré-natal é importante para os adolescentes.

Assim, ela estará cuidando melhor da saúde dela e da saúde do bebê. É fundamental o apoio dos adolescentes homens, participando de todo o processo e claro o diálogo entre os pais e os adolescentes.

ANEXO 4

Os riscos que corremos na Internet

Hoje em dia, com um Mundo tão moderno, é óbvio que a tecnologia ganharia muito mais espaço na vida das pessoas, e é isto que está acontecendo, por exemplo, no Brasil, segundo pesquisas recentes realizadas em Abril, 87% dos Brasileiros acessam a Internet pelo menos uma vez na semana, ou seja, já faz parte da vida da grande maioria do povo brasileiro.

Com apenas dois ou três cliques você já está conectado com o Mundo todo, notícias, vídeos, músicas, jogos, redes de relacionamento e tudo mais, é um imenso benefício na qual todos deveriam ter o direito de usufruir desta tecnologia, desde que seja para usá-la de forma segura e responsável.

Mas não é assim que muitas pessoas usam a Internet, assim como tem benefícios, ela também tem seus contras, e que são muitos e muito perigosos, tal como as Redes Sociais, você demora entre cinco e dez minutos, cria sua conta, e pronto, você já está livre para se relacionar, seja amigavelmente ou amorosamente com qualquer pessoa do Mundo, é aí que mora o perigo, talvez seja uma mistura de falta de informação com ingenuidade.

Pedófilos, Hackers, Estupradores, todos eles estão nestas redes Sociais, na qual você nem imagina como, mas a cada coisa que você escreve, ou a cada dado seu que é revelado, por exemplo a cidade onde mora, endereço, telefone e tudo mais, tudo isso vira uma arma para que as pessoas de má índole possa agir de forma maliciosa.

Uma recente notícia publicada no Tribuna hoje, comprova este fato, na notícia citada uma garota de apenas 15 anos, já conectada em uma rede de relacionamentos, conheceu uma pessoa, eles começaram a conversar e marcaram um encontro, na qual a garota não foi mais vista desde a hora que saiu de casa para este tal encontro.

Fica o aviso para todas as pessoas que gostam de usar a Internet, ela é benéfica, mas também é sobrecarregada de pessoas com más intenções, por isso recomenda-se que não adicione ninguém que você não conheça, não coloque endereço, fotos de familiares, celular, tudo isso é para proteger e para que você não seja a próxima vítima destas pessoas que só querem se aproveitar de pessoas sem conhecimento sobre estes graves riscos pense, nunca confie em ninguém pela Internet, afinal, você não sabe o que se passa do outro lado da tela.

ANEXO 5**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.

Na minha família, por exemplo, eu e minha irmã somos consideradas inferiores às minhas duas outras primas, que são filhas do irmão mais velho do meu pai. Então, tudo o que é feito por elas é melhor, pode 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.

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 outro.

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