

**A POLARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA  
EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DOS OPERADORES MODAIS  
PELA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

*Leonardo Miguel (UVA)*

[lmezenga@gmail.com](mailto:lmezenga@gmail.com)

**RESUMO**

Partindo do arcabouço teórico oferecido pela linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) e pela teoria da avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005; HUNSTON & THOMPSON, 1999), nosso trabalho avaliou como a polarização nas orações funcionam como uma estratégia argumentativa, se não eficaz, recorrente nas produções escritas de alunos do ensino médio de uma escola estadual no Rio de Janeiro. Por meio da descrição dos operadores modais e da análise destes em redações de alguns alunos, podemos chegar a considerações acerca da polarização como estratégia argumentativa e levantar reflexões sobre a prática pedagógica em termos de produção textual no ensino.

**Palavras- chave:** Modalização. Polarização. Argumentação

**1. Introdução**

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

Talvez a falta de conhecimento sobre argumentatividade e a dificuldade de desenvolvimento da argumentação nos textos de alunos se deem devido a pouca prática desses jovens nas habilidades de escrita dos textos argumentativos, já que, desde cedo, os gêneros mais estudados e desenvolvidos nas aulas de produção oral e escrita são aqueles em que predominam as seqüências narrativas em detrimento das argumentativas (CHRISTIE & MARTIN, 1997). Além disso, muitos professores, exercendo o papel de avaliadores dos textos produzidos em sala de aula, dão maior importância aos aspectos formais da escrita escolar, ou seja, como

esta é estruturada em relação aos elementos linguísticos e suas relações de ordem sintática e coesiva, dando importância menor aos aspectos semântico-discursivos, que se relacionam à criação de significados em um determinado contexto.

Devido ao valor dado à forma dos textos em detrimento dos significados dos mesmos, o estudo dos processos de significação que os textos apresentam é deixado de lado pelos avaliadores que, dessa forma, não conseguem introduzir em seu trabalho de sala de aula o conhecimento teórico e/ou aplicado gerado por teorias que se concentram nos processos de significação realizados na escrita. O sentido que se pretende construir ao longo dos textos passa a ser considerado como um critério menor em relação à forma. Os aspectos sintático-gramaticais das construções discursivas são considerados mais importantes em detrimento do conteúdo gerado nos textos.

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

Como professor de língua portuguesa (incluindo aulas de produção textual) e inglesa da rede pública do Rio de Janeiro há muitos anos, e também como pesquisador da área de linguagem, uma dúvida sempre me inquietava ao receber e corrigir as redações que me eram entregues pelos alunos nas aulas da disciplina produção textual<sup>41</sup>: por que os estudantes encontravam tanta dificuldade em estruturar seus textos quando o currículo exigia que se trabalhasse a dissertação nas redações?

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

Desta forma, o artigo justifica-se por visar fornecer subsídios teó-

---

<sup>41</sup> Devemos esclarecer aqui que algumas Diretrizes Básicas da Educação estabelecidas por alguns governadores e prefeitos do Rio de Janeiro exigiam que o ensino da habilidade escrita fosse separada de todos os outros elementos (leitura, interpretação de textos, gramática entre outros) que compunham o currículo de ensino de línguas nas escolas.

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

Pretendemos discutir a força argumentativa do texto e verificar como os alunos marcam sua presença em seus textos, ou seja, observar como a avaliação dos alunos, por meio da polarização, direciona o leitor para o reconhecimento do posicionamento dos estudantes sobre os tópicos desenvolvidos nas redações.

O trabalho de pesquisa baseou-se nos conceitos funcionais-discursivos de M. A. K. Halliday (1994) e de autores (MARTIN, 1999; NEVES, 1997 & 2010; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2004) que seguem a corrente de estudos da linguística sistêmico-funcional, para delimitarmos as noções de adjuntos modais, modalização, argumentação, dentre outros. A fim de estudar alguns elementos que auxiliam na linearidade e na força argumentativa dos textos, serão examinados os elementos modalizadores (HALLIDAY, 1994) e o subsistema do julgamento (MARTIN & WHITE, 2005; HUNSTON & THOMPSON, 1999).

Além disso, iremos rever os postulados da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1994), Thompson (2004) e Eggins (2004) e da teoria da avaliatividade baseada nas pesquisas de Martin (1999), Hunston e Thompson (1999) entre outros, para observarmos como a argumentação é gramaticalmente construída no gênero que compõe o *corpus* do trabalho. Portanto, os conceitos de *metafunções*, *avaliatividade* e *modalização* servirão de base para analisarmos e verificarmos como os fraseados<sup>42</sup> (THOMPSON, 2004) e as escolhas léxico-gramaticais influenciam as sequências argumentativas nos textos selecionados.

Como *corpus* deste trabalho, foram selecionadas produções escritas de alunos do primeiro ano do ensino médio, a fim de identificar as sequências que apresentam elementos léxico-gramaticais e orações com carga de julgamento. E, conseqüentemente, observar os efeitos da utilização desses elementos na argumentação.

A maioria dos professores discute sobre a falta de habilidade dos alunos em escrever textos dissertativos e expor seu posicionamento ou

---

<sup>42</sup> Fraseados (wordings) são as realizações léxico-gramaticais dos falantes/escritores (ver THOMPSON, 2004, p. 27).

visão de mundo para convencer ou persuadir o(s) leitor(es) a aderir às teses suscitadas em seus textos. Entretanto, alguns professores parecem não reconhecer a funcionalidade de adjuntos modais e de outros elementos léxico-gramaticais como marcas de posicionamento e de argumentatividade acerca de temas levantados na produção das redações por parte dos alunos.

O objetivo da presente pesquisa é, portanto, examinar como a força da argumentação na escrita escolar de alunos do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro é influenciada por elementos léxico-gramaticais que têm função modalizadora, e como essa força está associada às sequências textuais com valor de julgamento.

Para desenvolver a pesquisa, observamos como elementos polarizadores influenciam na força argumentativa dos textos de estudantes. Observamos, ainda, as sequências que apresentam valores de julgamento para chegar a considerações sobre como a progressão do texto é comprometida, ou não, pelas estratégias argumentativas analisadas.

## **2. Argumentação e linguagem**

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

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

O ato argumentativo não é livre das crenças, da visão de mundo e de uma representação subjetiva que o produtor do texto tem acerca de um determinado acontecimento ou estado de coisas. Há a intenção de fazer com que o ouvinte/leitor aceite o ponto de vista do enunciador. Por isso, na constituição do discurso, o ouvinte tem papel tão fundamental quanto o produtor do texto, pois “o ouvinte é ‘o conjunto daqueles sobre os

quais o orador quer influir.” (PERELMAN, *apud* OSAKABE, 1999, p. 182). Enfim, o ato de argumentar considera não apenas a estrutura do texto argumentativo em si mesmo, mas também o receptor a quem o mesmo se destina e a intencionalidade na produção textual.

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

O enunciador pode, por exemplo, fazer uso, nos textos argumentativos, de adjuntos modais e processos modalizados a fim de manter ou desfazer as condições de verdade (Cf. DEWEY, 1938) das proposições que ele pretende defender. Criando dúvidas quanto às condições de verdade, o autor expõe seu julgamento sobre o processo que desencadeia a argumentação. Por meio desses adjuntos, o autor marca, entre outras estratégias<sup>43</sup>, sua argumentação na forma de mensagem. E inclui, também, o seu leitor no processo de significação das proposições.

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

---

<sup>43</sup> Usamos, aqui, o termo *estratégia*. Contudo devemos deixar claro que as escolhas não são conscientes por parte do falante/escritor, mas uma atitude que vai do nível subconsciente ao consciente no campo paradigmático.

O locutor, a todo o tempo, considera o interlocutor de seu discurso, pois se sua intenção é a de, por meio do texto argumentativo, fazer com que sua audiência aceite sua ideia acerca de um tópico, o próprio locutor deve considerar em sua formulação discursiva os fatores constituintes, ou seja, os aspectos contextuais que permeiam a realidade do ouvinte/leitor. Possenti (2001) afirma que:

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

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

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

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

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

Neste trabalho, observamos que os adjuntos polarizadores “sim” e “não” exercem forte influência como marca linguística argumentativa.

### **3. Funcionalismo e linguística sistêmico-funcional**

O pensamento linguístico apresenta duas visões, o funcionalismo e o formalismo, que se estabeleceram como correntes quase que antagônicas, embora possamos verificar que essa oposição não é verdadeira, uma vez que diferem apenas em relação à natureza e à concepção que têm do seu objeto de estudo: a língua. Concordamos, assim, com a afirmação de Dillinger (1991) de que o objeto em questão é estudado sob diferentes óticas e com Nascimento (1990) que alega que ambas as abordagens podem contribuir na “explicação da interação entre as representações mentais e o processamento linguístico.” (NASCIMENTO, *apud* NEVES, 1997, p. 50-51).

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

Assim sendo, a abordagem formalista pretende sistematizar a linguagem, buscando regularidades e colocando em segundo plano as diferenças de uso e intencionalidades por parte dos interlocutores. Enquanto isso, a visão funcionalista considera não apenas os níveis léxico-gramaticais, mas também as relações associativas entre os domínios fonológico, sintático e semântico e os aspectos de ordem pragmática e discursiva no ato de produção de um texto, não vendo a língua apenas como código, mas sim como objeto de interação entre os indivíduos para um determinado propósito comunicativo.

Uma abordagem é considerada funcionalista quando se preocupa

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

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

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

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

Dessa maneira, as análises de base funcionalista consideram que toda situação é única, e as formas disponíveis na gramática de uma língua nos fornecem os parâmetros para atingir os objetivos desejados na interação. Percebemos, assim, que a análise linguística funcionalista é direcionada à identificação das diferentes formas gramaticais que servem a um determinado fim, e que, embora possam ser semelhantes, diferenciam-se na situação dada. Dessa forma, o fator extralinguístico é determinante no uso das formas linguísticas.

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

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

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

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

Mediante essa necessidade de estabelecer uma conexão comunicativa, no uso da linguagem, há vários objetivos e propósitos inter-relacio-

nados, ou seja, o falante escolhe estruturas gramaticais para realizar um determinado significado em um determinado contexto situacional e cultural. As realizações do significado constituem-se por meio do que chamamos metafunções da linguagem. Halliday define esse importante conceito de sua teoria da seguinte forma: “(...) função será interpretada não apenas como o uso da língua, mas como uma propriedade fundamental da língua em si mesma, algo que é básico para a evolução do sistema semântico”<sup>44</sup> (HALLIDAY & HASSAN, 1989, p. 17).

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

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

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

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

Conforme Martin (1999, p. 5), a realização comunicativa caracteriza-se como um desenrolar das instâncias internas da linguagem para determinado fim. Os recursos linguísticos disponíveis no léxico são utilizados pelos interlocutores de acordo com as funções e os objetivos pretendidos. Nesse caso, a modalidade atua como item coesivo, a fim de estabelecer as relações pragmáticas entre os interlocutores.

---

<sup>44</sup> (...) *function will be interpreted not just as the use of language but as a fundamental property of language itself, something that is basic to the evolution of the semantic system.*

#### **4. Modalidade na linguagem**

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

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

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

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

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

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

aspectos modais dizem respeito às relações de troca entre os interlocutores. Halliday divide as categorias modalizantes em oferta, ordem, afirmação e pergunta. A modalidade nas afirmações e nas perguntas é chamada de *modalização* enquanto que, em relação a ofertas e ordens, é chamada de *modulação*.

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

A modalidade, para a linguística sistêmico-funcional, é uma atitude de representação textual dos espaços de significação que se encontram entre os pólos negativo e afirmativo dos eventos comunicativos. Além disso, os elementos modais funcionam como um instrumento de marcação autoral do posicionamento ou do comprometimento no texto.

Se há pontos intermediários nas proposições e propostas, então podemos considerar que esse espaço é delimitado em pontos extremos de uma reta definida por pólos. Esses pólos, na linguagem, são representados pela afirmação ou negação sobre a realidade objetiva, realizadas em proposições ou propostas. Os pontos opostos de afirmação e negação em que os elementos modalizadores são inseridos são chamados de *polaridade*.

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

Tanto a modalidade quanto a polaridade se relacionam entre si e com os aspectos avaliativos da/na linguagem já que apresentam, gramaticalmente, marcas avaliativas e, no campo da significação, marcas valora-

tivas que expressam os valores explícitos ou implícitos dos interlocutores. A relação da modalização com os juízos estéticos, afetivos e comportamentais representados textualmente pelos interlocutores é base para o campo de estudos funcionais conhecido como teoria da avaliatividade.

### 5. *Avaliação e teoria da avaliatividade*

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

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

A teoria da avaliatividade baseia-se no aspecto funcional da linguagem como troca entre os interlocutores, oferecendo um arcabouço teórico para a análise das avaliações de caráter moral, ético e afetivo que o falante faz acerca de um contexto a fim de construir seu discurso. Sobre isso, White afirma que “a teoria da valoração<sup>45</sup> (...) se preocupa em investigar, descrever e explicar as possíveis formas usadas por falantes/escritores com o objetivo de avaliar, adotar posicionamentos/posturas morais e construir *personas* textuais.” (WHITE, *apud* NÓBREGA, 2009: 89)

---

<sup>45</sup> O termo valoração vem sendo substituído por avaliatividade.

## 6. *Percurso metodológico*

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

Dessa forma, a proposta deste trabalho foi observar, sob a ótica da teoria sistêmico-funcional e da teoria da avaliatividade, como os adjuntos que representam a polarização nas redações escolares de alunos de ensino médio de uma escola pública da região da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, convergem para o fortalecimento da argumentatividade dos textos.

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

Inicialmente, propomo-nos a selecionar redações que apresentassem elementos linguísticos de julgamento. Dessa forma, dentre todas as redações coletadas, fizemos um levantamento dos adjuntos *sim* e *não* com carga de julgamento para analisarmos suas funções na estrutura do texto.

Os textos, selecionados nos anos de 2010 e 2011, nas aulas de produção textual, em diversas turmas, tinham como objetivo direcionar os alunos para o uso de elementos léxico-gramaticais, pragmáticos e semânticos que um texto de tipologia argumentativa poderia conter, ou seja, os elementos considerados fundamentais de um texto argumentativo<sup>46</sup>.

As escolas escolhidas para a coleta das redações são escolas consideradas modelos em aprendizagem dentro do sistema público de ensino<sup>47</sup>. Uma das escolas, inclusive, tem uma grande procura da população

---

<sup>46</sup> Falamos em elementos característicos de um texto argumentativo apesar da teoria da argumentação de Anscombe & Ducrot (1983) afirmar que todo texto possui em sua base intenções argumentativas.

<sup>47</sup> Ressaltamos aqui a importância das escolas serem classificadas como escolas-modelos, já que, devido ao senso comum e a problemas de ordem governamental, a rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro é considerada inferior ao ensino oferecido pela rede particular do mesmo estado.

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

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

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

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

A intenção básica, no momento de planejamento das atividades exigidas pelo currículo da escola, era trabalhar a formação de alunos críticos, que refletissem sobre diferentes temas da atualidade, para prepará-los para a escrita argumentativa exigida e avaliada em concursos e vesti-

bulares. Dessa forma, procuramos por textos com temática polêmica, a fim de funcionarem como um catalisador do posicionamento e das habilidades argumentativas dos alunos, pois, ao pedir que o interlocutor exponha sua opinião sobre um determinado tópico, ele coloca mais em evidência suas avaliações, sejam de caráter emocional ou racional, em suas construções linguísticas.<sup>48</sup>

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

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

Após a produção dos textos, as redações eram corrigidas e, em um novo momento, discutíamos os pontos positivos e negativos de algumas delas para, em seguida, darmos início a sua reescrita.<sup>49</sup> De alguma forma, os alunos conseguiram atingir o objetivo principal do exercício proposto na aula, ou seja, os alunos conseguiram expressar suas opiniões sobre o tema escolhido.

Orientamos o percurso analítico do trabalho por meio da pesquisa qualitativa, que na visão de Maanen (1979), “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (MAA-

---

<sup>48</sup> Quando falamos em evidenciar seu posicionamento, devemos lembrar que os papéis exercidos pelos interlocutores no evento discursivo têm uma grande influência na construção da argumentação, levando-os a mascarar, suavizar ou expor com mais veemência sua posição sobre o tema discutido.

<sup>49</sup> Vale ressaltar que os textos selecionados para este trabalho não foram devolvidos aos alunos porque já havia sido iniciada a coleta das redações que comporiam o *corpus* da presente pesquisa.

NEN, *apud* NEVES, 1996, p. 1). Optamos pela “abordagem qualitativa” (SEVERINO, 2007) devido à natureza inicial do trabalho, que era a interpretação dos elementos presentes nas redações, sem a preocupação da quantificação dos mesmos elementos presentes nos textos coletados.<sup>50</sup>

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

### **7. Análise do uso da polarização nas redações**

Podemos considerar que a oposição entre as proposições é uma estratégia argumentativa pertinente para os alunos que não estão familiarizados com outras estratégias argumentativas. Em todos os textos há um grande número de relações antagônicas entre as orações por meio do uso de modais que apresentam os níveis extremos da polaridade. Nos textos 1, 2, 3, 4 e 5, encontramos trechos em que os autores utilizaram o modal *não* como elemento de relação entre as proposições apresentadas.

Texto 1 – Exemplo 1	“Concordo, pois muitos menores infratores se beneficiam em poder cometer seus delitos e <i>não</i> pagarem (...)”
Texto 1 – Exemplo 2	“desarticulária os maiores de idade que pede para o menor cometer um delito, pois praticamente <i>não</i> prejudicaria o menor.”
Texto 1 – Exemplo 3	“Assim quando ele sai, provavelmente <i>não</i> cometerá os mesmos crimes.”
Texto 1 – Exemplo 4	“A justiça aqui no Brasil <i>não</i> deveria ter pena de colocar um menor na cadeia, pois ele próprio <i>não</i> tem pena dele!”
Texto 2 – Exemplo 5	“(…) tendo várias oportunidades de arrumar empregos para <i>não</i> precisar ficar assaltando os outros.”
Texto 2 – Exemplo 6	“E quando as adolescentes <sup>51</sup> ficam grávidas cedo, isso <i>não</i> é certo.”

<sup>50</sup> A abordagem qualitativa foi a escolha metodológica que melhor se adequava aos propósitos gerais pela hipótese inicial do trabalho.

<sup>51</sup> Os textos foram apresentados em sua versão original, sem correções ou alterações.

Texto 3 – Exemplo 7	“(…) tem muitos garotos por aí com 16, 17 anos fazendo um monte de besteira e <i>não</i> são punidos.”
Texto 3 – Exemplo 8	“Tem outros que <i>não</i> querem nada com trabalho, engravidam meninas por aí e, quando nasce os bebês <i>não</i> tem o que dar de comer pra pobre criança.”
Texto 3 – Exemplo 9	“Se sabe que <i>não</i> quer trabalho pra que fazer um filho?”
Texto 4 – Exemplo 10	“ <i>Não</i> concordo porque por a lei ser só para maiores de 18 anos uma boa parte dos adolescentes cometem crimes (...)”
Texto 4 – Exemplo 11	“Por eles <i>não</i> serem punidos, eles fazem o que querem (...)”
Texto 5 – Exemplo 12	“Eu concordo porque assim pessoas de menor <i>não</i> faria mais as coisas que fazem.”

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

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

Observamos que a polarização é o exercício argumentativo essencial na exposição do julgamento dos autores em relação ao tema apresentado. A maioria dos exemplos retirados do *corpus* apresenta uma proposição positiva que será depois contestada por outra proposição por meio do adjunto *não* e essa proposição “negativa” que realiza o sentido de julgamento essencial, e dessa forma, o aspecto mais argumentativo e autoral por parte dos alunos que escreveram os textos.

## 8. Considerações finais

O trabalho aqui apresentado partiu do pressuposto de que as redações do tipo dissertativo-argumentativo, que compõem o nosso *corpus*, apresentam argumentatividade, independentemente de falhas de ordem

ortográfica e gramatical. Por isso, nossa intenção foi observar como a argumentação é realizada nesses textos, produzidos por alunos do Ensino Médio do grupo investigado. Ao fazer uso de estratégias metodológicas de base qualitativa, verificamos que esses textos, redações escolares, são permeados por tentativas dos jovens estudantes em atingir o objetivo primário da argumentação: a aceitação de ideias por parte dos interlocutores.

Observamos que a oposição entre proposições por meio dos adjuntos que representam a polaridade é a estratégia argumentativa mais utilizada por alunos que estão iniciando suas atividades de escrita de textos dissertativo-argumentativos. Podemos considerar que a oposição é mais fácil de ser construída linguisticamente e que os alunos partem do princípio que a exposição dessas relações proposicionais são eficazes na construção da argumentação.

Esperamos que este trabalho possa servir como instrumento que possibilite o exercício reflexivo para professores de línguas, especialmente aqueles que trabalham com produção textual em escolas a fim de repensar as práticas pedagógicas no que diz respeito ao tratamento dado às produções escritas dos alunos e à análise, à avaliação e à resposta aos aspectos comunicativos expressos pelos discentes em suas redações. Além disso, os resultados da pesquisa podem indicar que há uma necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica atual no que diz respeito à revisão e/ou ao aprimoramento de técnicas de avaliação dos textos escolares produzidos pelos discentes, especialmente nas aulas em que a produção textual é fator principal na troca de experiências entre alunos e professores, uma vez que, embora os textos dos alunos não sigam modelos já estabelecidos, os jovens escritores conseguem, por vias alternativas, externar suas opiniões.

E, finalmente, pudemos mostrar, a partir dos textos aqui analisados, que todos os indivíduos são capazes de realizar, nos textos, estratégias argumentativas na defesa de suas teses, independentemente de seu domínio da escrita de gêneros argumentativos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Co-tia: Ateliê, 2009.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*.

Bruxelas: Mardaga, 1983.

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

BECHARA, E. Gramática funcional: natureza, funções e tarefas. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Descrição do português II*, ano V, vol. 1, UNESP, p. 12-13, 1991.

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

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell, 1997.

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

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

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

DUTRA, V. L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. 2007. – Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

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

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

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

GOOSENS, F. Modality and modals: a problem for functional grammar. In: BOLKESTEIN, A. M.; GROOT, C.; MACKENZIE, J. L. (Orgs). *Predicates and terms in functional grammar*. Dordrecht: Foris, 1985.

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

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed.

London: Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_; WHITE, P. *The Language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

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

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

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓBREGA, A. N. A. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. 2009. – Tese (Doutorado). PUC-Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510>>

[569\\_09\\_Indice.html](#)>. Acesso em: 08-07-2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WHITE, P. R. R. *Overview*. Disponível em:

<<http://www.grammatics.com/appraisal>>. Acesso em: 26-07-2012.