



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Lima, Sóstenes; M.S. Coroa, Maria Luiza  
Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem  
Calidoscópico, vol. 8, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 127-137  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561874006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re<sup>2</sup>alyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Sóstenes Lima  
limasostenes@yahoo.com.br

Maria Luiza M.S. Coroa  
mlcoroa@uol.com.br

## Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem Configuration and role of appraisal system on reportage genre

**RESUMO** – Neste artigo, temos como objetivo analisar a configuração e o papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. Buscamos, num primeiro momento, fazer uma explicitação da teoria do sistema de avaliatividade, conforme proposta por Martin e White (2005). Em seguida, procedemos à análise de um exemplar do gênero reportagem, a fim de identificar o modo como os sujeitos discursivos: (a) expressam avaliações afetivas, éticas e estéticas (subsistema *atitude*), (b) engajam-se no discurso (subsistema *engajamento*) e (c) mitigam ou intensificam suas avaliações (subsistema *gradação*). Os resultados encontrados na análise da reportagem *Prontos para o século XIX*, de Monica Weinberg e Camila Pereira, publicada na Revista *Veja* (Weinberg e Pereira, 2008), dão sinais de que o *juízo*, subsistema da *atitude*, e o *entretenimento* e a *atribuição*, sentidos de *expansão dialógica*, um dos subsistemas do *engajamento*, constituem elementos retóricos estruturadores do gênero estudado.

**Palavras-chave:** gênero textual, sistema de avaliatividade, reportagem.

**ABSTRACT** – In this article, we aim to analyze the configuration and rule of the appraisal system on reportage genre. We seek, first, explain the appraisal system theory, as proposed by Martin and White (2005). Then, we proceed to the analysis of a specimen of the reportage genre, in order to identify how the discursive subject (a) express affective, ethical and aesthetic evaluations (*attitude* subsystem), (b) engage in discourse (*engagement* subsystem) and (c) mitigate or intensify their evaluations (*gradation* subsystem). The results of the analysis of reportage “Ready for the nineteenth century” by Monica Weinberg and Camila Pereira, published in *Veja* (Weinberg and Pereira, 2008), indicate that *judgment* (*attitude* subsystem) and *entertainment* and the *attribution* (*dialogical expansion* meanings, one of the *engagement* subsystems) are rhetorical structuring elements of the studied genre.

**Key words:** text genre, appraisal system, reportage.

### Avaliatividade na linguagem: percursos teóricos

O termo avaliatividade é aqui tomado como correspondente à tradução de *appraisal*, utilizado por Martin e White (2005) para se referirem à organização sistêmica do modo como os falantes/escrevintes<sup>1</sup> expressam pensamentos, sentimentos, opiniões e atitudes sobre algum objeto, fenômeno, evento, pessoa etc. O sistema de avaliatividade (Martin e White, 2005) está inscrito no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 2004), associando-se aos significados interpessoais constituídos no texto. Os falantes/escrevintes, ao se engajarem nas relações interpessoais,

mobilizam um conjunto de recursos semânticos que lhes permite expressar avaliações afetivas, avaliações de comportamento e apreciação das coisas, marcando um grau de intensidade para essas avaliações e atribuindo identidade às fontes de onde partem as avaliações (Martin e Rose, 2003).

### Sistema de avaliatividade e sistema de modo

O sistema de avaliatividade, embora desenvolvido a partir dos princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, apresenta uma sistematização própria. Considerando-se as metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) e seus respectivos sistemas, Martin

<sup>1</sup> Utilizamos os termos *falante/escrevente* combinados para cobrir as atividades de expressão verbal, tanto oral quanto escrita. Preferimos usar o termo *escrevente* no lugar de *escritor* porque a palavra *escritor* pode ser interpretada como referente a uma atividade em que a escrita é exercida profissionalmente com contornos socioculturais bastante específicos. O termo *escrevente* acaba tomando um sentido mais preciso para o que estamos desenvolvendo, referindo-se à atividade de simplesmente exercer a modalidade escrita da língua.

e White (2005) elaboram uma teoria que dá conta do modo como os falantes/escrevintes constroem textualmente a avaliação, isto é, o modo como

constroem identidades ou *personas* de autor para si mesmos e um público desejado ou ideal para os seus textos, expressam alinhamento ou não-alinhamento a respondentes reais ou potenciais e constroem comunidades que compartilham os mesmos sentimentos, valores e avaliações normativas (Martin e White, 2005, p. 1).

Os estudos da avaliatividade começaram a ser desenvolvidos a partir da década de 1990 e receberam grande impulso teórico com as publicações de Martin (2000) e Martin e Rose (2003), culminando na publicação de *The language of evaluation: appraisal in English* (2005), de Martin em co-autoria com White. Entretanto outras publicações mais antigas podem ser destacadas como construções seminais da teoria da avaliatividade. White (2001) apresenta a seguinte lista das publicações-chave da teoria (em ordem cronológica): Iedema, Feez e White (1994), Martin (1995a, 1995b), Christie e Martin (1997), Martin (1997), Coffin (1997), Eggins e Slade (1997, especialmente o capítulo 4), White (1998), Martin (2000), Coffin (2006 [2000]), White (2000). Segundo Martin e White (2005), os estudos e pesquisas em avaliatividade tiveram como objetivo complementar e sistematizar a gramática de modo e modalidade da LSF, oferecendo, portanto, um instrumental teórico mais específico e refinado, bastante útil às pesquisas que buscam investigar a estrutura das trocas nos eventos comunicativos.

### **Taxionomia e estrutura do Sistema de avaliatividade**

A teoria do sistema de avaliatividade oferece “uma descrição detalhada do que podemos chamar de potencial de significado do falante como avaliador” (Sobhie, 2008, p. 57), e, para tanto, apresenta uma estruturação taxionômica complexa e extensa. O sistema é composto por três subsistemas que operam paralelamente: *atitude*, *engajamento* e *gradação*. Através do *subsistema atitude*, o falante/escrevente pode expressar um posicionamento subjetivo no que se refere a *afeto*, *ética* e *estética*, correspondendo cada um desses elementos, por sua vez, a um dos subsistemas da *atitude*, a saber: *afeto*, *julgamento* e *apreciação*. Já o *subsistema engajamento* dá conta da participação e envolvimento do falante naquilo que está dizendo, tendo em vista a dialogicidade, ou as múltiplas vozes no texto (Bakhtin, 2003), como as opiniões dos outros imbricadas naquilo que diz. O *engajamento* é composto pelos subsistemas *contração* (negação e contra-argumentação) e *expansão* (atribuição e entretenimento). O quadro do sistema se completa com o *subsistema gradação*, o meio através do qual o falante/escrevente marca uma intensificação ou mitigação das atitudes e engajamentos inscritos no texto.

Como se pode ver, o sistema de avaliatividade é um construto teórico bastante refinado, com uma ampla hierarquização conceitual. Cada subsistema possui outros subsistemas internos, formando uma rede extensa, porém bem articulada.

Na seção seguinte passamos a apresentar de forma mais detalhada cada subsistema da avaliatividade, começando pela *atitude*, vindo em seguida o *julgamento* e encerrando com a *apreciação*.

### **Atitude**

O subsistema *atitude* inclui três áreas da subjetividade do falante/escrevente: a emoção, a ética e a estética. Portanto, cada uma dessas áreas corresponde a uma região semântica dentro do sistema da *atitude*. Respectivamente, temos os seguintes subsistemas internos: *afeto*, *julgamento* e *apreciação*. Embora esses subsistemas expressem atitudes que podem ser polarizadas (como negativas ou positivas), a expressão da *atitude* no texto é um processo bem mais amplo que simplesmente uma marca de polaridade (Whitelaw *et al.*, 2007): existe dentro de cada *subsistema interno* um conjunto variado de atitudes. Isso impede uma classificação teórica que apenas polariza o *afeto*, *julgamento* e *apreciação*.

Podemos dizer que, ao lidar com *atitude*,

estamos preocupados com aqueles enunciados que podem ser interpretados como indicativos do modo como uma pessoa, coisa, situação, ação, evento ou estado de coisas são vistos tanto positiva como negativamente. Isso quer dizer que nós classificamos qualquer enunciado como atitudinal quando ele carrega uma avaliação positiva ou negativa ou quando pode ser interpretado como um convite para que o leitor insira sua própria avaliação negativa ou positiva (White, 2001).

Em suma, podemos considerar que os significados atitudinais podem ser assim entendidos:

- *Afeto* (emoção): refere-se à avaliação empregada pelo falante/escrevente para indicar como ele valoriza emocionalmente pessoas, coisas, acontecimentos ou estado de coisas. Por exemplo: “Eu gosto de futebol”; “As novas regras do Imposto de Renda *agradaram* os brasileiros”.

- *Julgamento* (ética): diz respeito à avaliação do comportamento humano, tendo como referência básica as normas e convenções sociais. Por exemplo: “Ele concordou em aprovar o contrato *fraudulento*, desde que *fosse recompensado* por isso”; “O novo aluno da sala parece muito *excêntrico*”.

- *Apreciação* (estética): recobre as avaliações da forma, aparência, composição, impacto, significado etc., dos artefatos humanos, dos objetos naturais bem como das atividades humanas individuais (mas não do comportamento), tendo como referência os padrões culturais de

valoração estética ou outro sistema semelhante de valor social (White, 2001).

Finalmente, recorreremos ao resumo esquemático apresentado por Sobhie (2008, p. 59), para apresentar as subdivisões internas de cada sistema atitudinal:

No sistema de Afeto, as avaliações são agrupadas em três conjuntos principais: *in/felicidade*, *in/segurança* e *in/satisfação* (Martin e White, 2005, p. 49):

- Os significados relacionados à *in/felicidade* compreendem as reações emocionais internas de alegria ou tristeza.
- Os significados relacionados à *in/segurança* compreendem nossos sentimentos de paz e ansiedade com relação ao ambiente que nos rodeia.
- Os sentimentos relacionados à *in/satisfação* compreendem os sentimentos de realização de metas e frustração.

No sistema de Julgamento, as avaliações estão agrupadas em dois conjuntos principais, *estima social* e *sanção social*.

- Os significados relacionados à *estima social* são classificados em: normalidade (a oposição entre normal/diferente), capacidade (capaz/incapaz) e tenacidade (resoluto/titubeante).
- Os significados relacionados à *sanção social* são classificados em: veracidade (confiável/não confiável) e propriedade (ético/não ético)

No sistema de Apreciação, as avaliações estão agrupadas em:

- Reação (interessante/desinteressante). Composição (harmônico/desarmônico, consistente/inconsistente, etc.).
- Valor (valioso/não valioso).

## Engajamento

De acordo com White (2001), a categoria *engajamento* inclui os recursos semânticos que portam valores de atribuição, modalidade, concessão, polaridade, evidencialidade etc. Esses recursos semânticos constroem os significados que os falantes/escreventes empregam para negociar a argumentatividade de suas proposições e propostas, situando-se, portanto, no âmbito dos significados interpessoais (Halliday e Matthiessen, 2004). O *engajamento* constitui um recurso léxico-gramatical de que o falante/escrevente dispõe para marcar sua posição de (des)comprometimento em relação às múltiplas vozes que permeiam o seu texto (Bakhtin, 2003). De modo mais preciso, pode-se dizer que o *engajamento* remete aos significados através dos

quais quaisquer enunciados - tanto os que envolvem apenas um sujeito no ato da realização discursiva (por exemplo, a escrita) como os que envolvem dois ou mais (por exemplo, a conversação) - podem ser construídos de modo a revelar seu potencial dialógico inerente, isto é, sua localização e funcionalidade no que se refere aos processos de troca comunicativa do passado, presente e futuro (White, 2001). Assim, o uso dos recursos de *engajamento* provê ao falante/escrevente tanto um posicionamento retrospectivo quanto prospectivo. No primeiro, o falante/escrevente conhece e concorda, ou discorda, das proposições de outros sujeitos que avaliaram previamente algum tema. No segundo, o falante/escrevente pode antecipar as respostas e argumentações de um destinatário alvo e incluir uma contra-argumentação em seu discurso (Whitelaw *et al.*, 2007).

O sistema *engajamento* constitui, portanto, uma ferramenta teórica que busca investigar os meios que um falante/escrevente usa para se posicionar (engajar) com relação às outras vozes e posições alternativas, criando solidariedade não apenas em termos de concordância/discordância, mas também como validação da diversidade de pontos de vista (Sobhie, 2008). Esse subsistema está baseado nos conceitos de *expansão* e *contração* dialógicas, pelos quais “as locuções permitem posições e vozes alternativas (expansão dialógica) ou desafiam, evitam ou restringem o escopo delas (contração dialógica)” (Martin e White, 2005, p. 102). A Figura 1 mostra a organização e hierarquização interna do *Engajamento*.

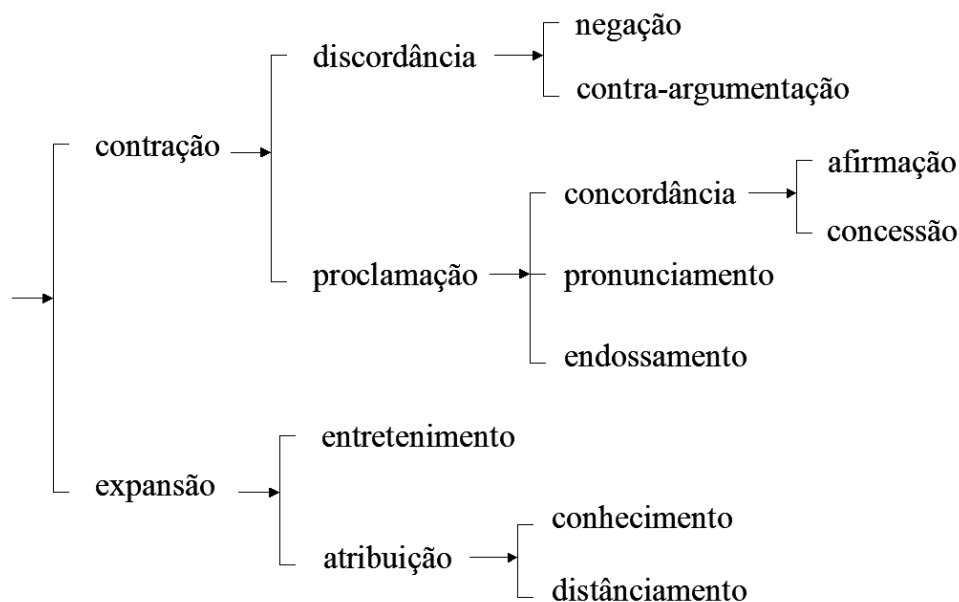
Em resumo, portanto, os principais elementos do *engajamento* são:

- *Discordância*: recursos através dos quais um enunciado antecedente, ou em outra posição alternativa, é invocado para ser rejeitado, suplantado ou refutado como algo retoricamente irrelevante, equivocado, sofismático, superficial etc. A discordância inclui a *negação* e a *contra-argumentação*.

- *Proclamação*: compreende as formulações que podem ser interpretadas como o registro de uma defesa ou argumentação antecipada, como forma de inibir, combater, suprimir, descartar, eliminar etc., posicionamentos retóricos futuros que intentem contradizer ou desafiar a posição do falante/escrevente.

- *Entretenimento*<sup>2</sup>: corresponde a todos os recursos usados para indicar o grau de probabilidade, ou posicionar uma proposição ou proposta (Halliday e Matthiessen, 2004) num determinado ponto da escala de posições

<sup>2</sup> White (2001) utilizou primeiramente o termo *probabilise* (indicação de probabilidade ou prabalização) para nomear esse fenômeno. Mais tarde, Martin e White (2005) alteraram a terminologia para *entertainment*. Como não há, em Martin e White (2005), uma exposição detalhada da evolução taxionômica da teoria da avaliatividade, é difícil explicar o motivo da mudança. Embora, em português, os termos indicação de probabilidade ou prabalização sejam mais semanticamente precisos, preferimos o termo entretenimento por já estar consagrado em português; é o termo que aparece nos trabalhos de Vian Jr. (2009), Sobhie (2008), e Lopes e Vian Jr. (2007).



**Figura 1.** O subsistema de *engajamento*.

**Figure 1.** *Engagement* subsystem.

Fonte: Sobhie (2008, p. 64).

possíveis. Segundo White (2001), a *indicação de probabilidade* inclui: (a) *evidência*: formulações de evidência como marcadas por: *parece, aparentemente, e a evidencia sugere*; (b) *Probabilidade*: formas que apresentam a proposição/proposta como mais ou menos provável (incluindo os modais de probabilidade e formas correlatas como *Eu penso/Eu suponho*, bem como o uso de certas perguntas retóricas; (c) *Boato*: formulações de boato ou citação como *Eu ouvi dizer* e *Foi dito*.

- *Atribuição*: é um elemento que ocorre exclusivamente dentro de um contexto dialógico, em que a alguma voz externa é incluída no texto com o objetivo de compor e reforçar a argumentação.

### Gradação

Martin e White (2005) consideram como sistema da *gradação* os recursos por meio dos quais os falantes/escritores alteram a força e o foco de suas avaliações. A *gradação* pode ocorrer como uma propriedade de marcação da força avaliativa tanto do subsistema *atitude* como do subsistema *engajamento*. Na *atitude*, o falante/escritor pode imprimir um grau mais, ou menos, elevado de positividade ou negatividade, enquanto que no *engajamento* há a possibilidade de o falante/escritor marcar o grau de comprometimento/convicção com que se envolve naquilo que está dizendo. A *gradação* é classificada em dois subsistemas internos: *força* e *foco*. A *força* modifica a avaliação das proposições em termos

de intensidade, quantidade e temporalidade. Já o *foco* considera a precisão e o foco, bem como a prototipicidade das categorias semânticas, como se pode ver nos exemplos a seguir:

Ele joga *realmente* futebol.

Ele joga *uma coisa parecida com* futebol.

Em termos estritos, alguém *jogaria futebol* ou *não jogaria futebol*, não havendo uma possibilidade de se fazer gradação. Porém esse exemplo mostra como um falante/escritor pode alargar e ofuscar as fronteiras de uma categoria semântica tipicamente binária, do tipo *joga/não joga*, com o fim de mitigar, amenizar sua avaliação a respeito do desempenho esportivo de alguém.

O sistema de *avaliatividade*, nos termos de Martin e White (2005), brevemente exposto acima, constitui um instrumento teórico bem estruturado, com uma razoável experimentação teórico-metodológica em língua inglesa. Começamos apenas recentemente a contar com algumas pesquisas que fazem aplicação desse sistema em língua portuguesa, o que nos leva a uma análise um tanto experimental e provisória.

A seguir, com o intuito de mostrar a aplicabilidade e coerência das categorias da avaliatividade, aplicamos o sistema de *avaliatividade* na análise de um gênero textual muito difundido em nossa cultura, o gênero reportagem.



## Configuração e papel da avaliatividade no gênero reportagem

### Propriedades configuracionais do gênero reportagem

Consideram-se aqui englobadas no título *propriedades configuracionais* a composição, o tema, o estilo e a função sociocomunicativa de um gênero textual<sup>3</sup>.

Os manuais de comunicação social costumam dividir os gêneros jornalísticos em categorias. Martinez Albertos (1993) e Vizuete e Marcet (2003) propõem três classes para identificar os gêneros jornalísticos: informação, explicação (ou interpretação) e opinião. Já Marques de Melo (2003), ao discorrer sobre a natureza da atividade jornalística, propõe uma divisão em apenas duas categorias: jornalismo informativo e jornalismo opinativo. Embora faça referência ao trabalho de Frase Bond (1962), que acrescenta mais duas outras categorias (jornalismo interpretativo e jornalismo de entretenimento), Marques de Melo (2003) prefere manter a divisão em apenas duas classes. O autor faz a seguinte justificativa:

Até que ponto as duas novas categorias, o jornalismo interpretativo e o jornalismo diversional, adquiriram universalidade suficiente para figurar como categorias autônomas? Pois, na verdade, as duas funções que preenchem podem corresponder em certo sentido a expressões já existentes no jornalismo informativo e no jornalismo opinativo (Marques de Melo, 2003, p. 26).

Podemos, assim, situar o gênero *reportagem* na fronteira entre o jornalismo informativo e o opinativo<sup>4</sup>. Os principais estudos e manuais na área de comunicação social (Marques de Melo, 1992, 2003; Martinez Albertos, 1993; Rabaça e Barbosa, 2001; Sodré e Ferrari, 1986; Vilas Boas, 1996) normalmente classificam o gênero reportagem na categoria dos gêneros informativos, afirmando tratar-se de um gênero no qual se dão informações aprofundadas e apuradas a respeito de alguma matéria, sendo a busca por profundidade, apuração e contextualização uma propriedade importante para a distinção dos gêneros *notícia* e *reportagem*<sup>5</sup>.

Sodré e Ferrari (1986, p. 18), ao explicar a importância do fator *tempo* na configuração e funcionalidade de ambos os gêneros, esclarece que “a reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado,

mesmo que o seu teor seja eminentemente informativo”. O que é referido como *detalhamento* e *contextualização* por Sodré e Ferrari (1986) é, na perspectiva discursiva, uma abertura retórica, para inserção de sequências tipológicas argumentativas.

A argumentação é a sequência textual por meio da qual se podem construir os movimentos retóricos da persuasão e convencimento (Koch, 2002); é um tipo de estruturação linguística que se organiza em torno da defesa de uma tese, realizada através da seleção e mobilização de estratégias que envolvem tipicamente a seguinte ordem de movimentos retóricos: apresentação da tese, ancoragem de referência (sequência de argumentos que dão sustentação à tese) e conclusão (desfecho e implicações da tese) (Adam, 1990). Observe-se que a argumentação constitui a tipologia não apenas apropriada, mas sobretudo propiciadora dos recursos léxico-gramaticais que tornam possível a inserção da opinião e avaliação nos textos<sup>6</sup>. Assim, o gênero *reportagem*, devido às suas características estruturais e funcionais, abre um espaço retórico bastante significativo para que o falante/escrevente insira suas opiniões e avaliações. Mesmo tendo as tipologias *descrição*, *exposição* e *narração* como fundamento para a composição e elaboração do gênero, há uma forte abertura para as sequências argumentativas. O mesmo não se dá com o gênero *notícia*, que, devido à sua natureza composicional, restringe de modo bastante expressivo o espaço para outra tipologia que não a *descrição*, *exposição* e *narração*, diminuindo enormemente o papel da opinião e avaliação na configuração e funcionalidade do gênero textual.

Portanto, partimos da hipótese segundo a qual o gênero *reportagem* constitui uma prática discursiva na qual há regularmente a incidência de enunciados e construções avaliativas. Como ilustração para confirmar tal hipótese, apresentamos uma análise do sistema de avaliatividade na reportagem *Prontos para o século XIX*, de Monica Weinberg e Camila Pereira, publicada na Revista *Veja* (Weinberg e Pereira, 2008), selecionada aleatoriamente.

### Análise da avaliatividade no gênero reportagem

Nosso primeiro procedimento de pesquisa consistiu em um mapeamento de todos enunciados (orações, períodos e/ou parágrafos) que apresentassem algum traço

<sup>3</sup> Neste artigo, tomamos como base a concepção de gênero do discurso de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Tomamos de Bakhtin (2003) a ideia de que gênero é constituído por três elementos básicos (tema, estilo e composição) e, baseados em Marcuschi (2008), acrescentamos a função *sociocomunicativa* como um quarto elemento, sendo este fundamental para situar a abordagem de gênero, não apenas no campo da organização léxico-gramatical, mas também no campo das atividades sociais.

<sup>4</sup> A divisão dos gêneros jornalísticos em duas ou mais categorias discursivas é um ponto teórico que merece uma discussão mais aprofundada, mas que foge aos limites e propósitos deste artigo. Por isso, vamos seguir, neste momento, a proposta de Marques de Melo (2003).

<sup>5</sup> Neste artigo, tomamos como pressuposto que os gêneros *notícia* e *reportagem* são constitutivamente diferentes. Consideramos importante discutir essa distinção, sob a perspectiva da Linguística, mas isso foge ao propósito inicial deste estudo. Para um maior aprofundamento, sugerimos alguns trabalhos que analisam o tema *gêneros jornalísticos* como categoria, ou especificamente os gêneros *nota*, *notícia* e *reportagem*: Bonini (2003a, 2003b, 2008a, 2008b, 2009), Figueiredo (2003), Franceschini (2004), Kindermann (2003), Medina (2001), Silva (2002).

<sup>6</sup> É importante destacar que a argumentação é a tipologia mais propícia à inserção de avaliação no discurso, mas não a única a realizar essa ação retórico-discursiva.

semântico de avaliatividade. Ao todo foram encontrados 92 registros de traços de avaliatividade, sendo 43 com marcas de *atitude*, 35 com marcas de *engajamento* e 14 com marcas de *gradação* (Tabela 1).

**Tabela 1.** Distribuição das ocorrências de *avaliatividade*.  
**Table 1.** Distribution of *appraisal* occurrences.

Sistema de avaliatividade	
Subsistema Atitude	43
Subsistema Engajamento	35
Subsistema Gradação	14
Total	92

### **Análise da avaliatividade do subsistema atitude**

O subsistema *atitude* é analisado considerando-se suas três categorias internas: *afeto*, *julgamento* e *gradação*. A *atitude*, como um todo, constitui um recurso de avaliação bastante produtivo no gênero reportagem. Foram encontrados 43 casos de *atitude* na reportagem analisada, sendo o subsistema *julgamento* o mais recorrente, com 26 ocorrências. A Tabela 2 mostra a distribuição das ocorrências de *atitude*.

A partir desse mapeamento quantitativo, são apresentados alguns casos de avaliação atitudinal encontrados na reportagem seguidos de análise.

#### **(a) Afeto**

Como se pode ver na Tabela 2, as avaliações afetivas não são muito comuns no gênero *reportagem*. Por definição (como visto anteriormente), a configuração e funcionamento social do gênero reportagem desfavorecem

a presença de marcas afetivas, fortemente associadas à subjetividade e pessoalidade. Existe, dentro do funcionamento tipificado do gênero (Bazerman, 2006), uma convenção sociorretórica que impõe aos escreventes do gênero uma busca pela imparcialidade e objetividade, procedimento que desestimula a introdução de marcas afetivas no texto, tanto através do uso de qualificadores como do uso de verbos que denotam processos mentais afetivos (Halliday e Matthiessen, 2004). Seguem seis trechos nos quais constam os sete casos de afetividade encontrados na reportagem:

(1) *Pobres* alunos.

Eles estão sendo preparados para viver no fim do século XIX [...]

(2) Os professores esquerdistas *veneram muito* aquele senhor que viveu à custa de um amigo industrial, fez um filho na empregada da casa e, atacado pela furunculose, sofreu como um mártir boa parte da existência. *Gostam muito* dele, fariam tudo por ele, menos, é claro, lê-lo [...]

(3) Nagib *se incomodou* com os sinais do problema na escola particular de sua filha, então com 15 anos, onde o professor de história *gostava* de comparar Che Guevara a São Francisco de Assis.

(4) *É embaraçoso* que o marxismo-leninismo sobreviva apenas em Cuba, na Coreia do Norte e nas salas de aula de escolas brasileiras [...]

(5) A pesquisa CNT/Sensus ouviu 3 000 pessoas de 24 estados brasileiros, entre pais, alunos e professores de escolas públicas e particulares. Sua conclusão nesse particular é *espantosa*.

#### **(b) Julgamento**

O sistema de *julgamento* foi o recurso avaliativo mais recorrente no gênero, com 26 casos. O fato de o *julgamento* estar ligado ao fator *ético*, um domínio que

**Tabela 2.** Distribuição das ocorrências de *atitude*.

**Table 2.** Distribution of *attitude* occurrences.

Atitude																					
Afeto						Julgamento										Apreciação					
						Estima social						Sanção social									
Felicidade		Segurança		Satisfação		Normalidade		Capacidade		Tenacidade		Veracidade		Propriedade		Reação		Composição		Valor	
+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−
0	1	0	2	2	2	3	9	3	3	2	1	0	0	3	2	0	0	0	1	7	2
Total 7						Total 26										Total 10					
Total 43																					

envolve a coletividade social, explica o motivo por que o *juízo* é tão frequente, ao passo que o *afeto* é mais raro no gênero reportagem. No domínio da ética, a negociação da avaliação discursiva toma como base parâmetros provenientes da matriz sociocultural, um contrato social amplo que se impõe ao indivíduo.

No sistema de *juízo*, a categoria *estima social* – normalidade se mostrou a mais recorrente. Os julgamentos de *estima social* fornecem ao falante/escrevente os recursos para avaliar os comportamentos humanos, situando-os dentro, ou fora, das normas sociais vigentes.

Seguem alguns exemplos do sistema de *juízo* encontrados no texto da reportagem.

Exemplos de *juízo estima social* – normalidade (*normal* ou *diferente*):

(6) Muitos professores e seus compêndios enxergam o mundo de hoje como ele era no tempo dos tálburis. Com a justificativa de “incentivar a cidadania”, *incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas* nos alunos (*diferente*).

(7) Eles exemplificam uma tendência prevalente entre os professores brasileiros de *esquerdizar a cabeça das crianças* (*diferente*).

(8) A *neutralidade e o comedimento* em relação a Lula desautorizam a interpretação de que os professores tentam direcionar o voto dos alunos, *o que seria desastroso*. É sinal de que sua pregação, mesmo equivocada, se mantém no nível das idéias – *o que é excelente* (*normal*).

(9) Os professores, em maior proporção, reconhecem que doutrinam mesmo as crianças e acham que isso é sua missão principal – *algo muito mais vital do que ensinar a interpretar um texto ou ser um bamba em matemática*. Para 78% dos professores, o discurso engajado faz sentido, uma vez que *atribuem à escola, antes de tudo, a função de “formar cidadãos” – à frente de “ensinar a matéria” ou “preparar as crianças para o futuro”* (*diferente*).

O que vemos no enunciado (9), por exemplo, é um *juízo* evocado, construído pela estratégia retórica de correlacionar implicitamente a *prática* e a *opinião* dos professores. Primeiro, os autores da reportagem (escreventes) avaliam negativamente a *prática* e depois estendem tal avaliação à *opinião*, que foi mensurada através de um questionário, no qual os professores deveriam indicar qual era a função prioritária da escola.

Quando os autores da reportagem apresentam os resultados da pesquisa – a respeito do que os professores pensam ser a função da escola – acabam fazendo escolhas léxico-gramaticais que deixam implícita uma avaliação de desabono à alternativa indicada pela maioria dos professores. Ao enunciarem que para 78% dos professores a função da escola é “formar cidadãos”, as jornalistas empregam, antes da expres-

são “formar cidadãos”, o operador argumentativo “antes de tudo”. Esse recurso léxico-gramatical serve para introduzir a avaliação de que a função prioritária da escola indicada pelos professores está desalinhada à convenção social. Isso se confirma no trecho seguinte do enunciado, quando é mostrado certo estranhamento (desaprovação) com o fato de os professores terem colocado a função “formar cidadãos” “à frente de ‘ensinar a matéria’ ou ‘preparar as crianças para o futuro’”. O que se vê aqui é o registro sutil de *juízo* segundo o qual a opinião dos professores está fora da normalidade, isto é, está diferente daquilo que socialmente se estima como sendo o regular – ou que os escreventes consideram socialmente regular.

Além disso, podemos depreender que os dados da pesquisa são utilizados para mostrar como a *prática* dos professores (avaliada como destoante da normalidade, alheia à expectativa social) está alinhada com a *opinião*, e vice-versa. Assim, ao vincularem *prática* e *opinião* numa relação de co-determinação, os autores da reportagem constroem implicitamente uma avaliação poderosa e persuasiva. O arremate final dessa avaliação é dado com a contra-argumentação do período seguinte:

(10) Muito bonito se não estivessem nesse processo preparando os alunos para um mundo que acabou e diminuindo suas chances de enfrentar a realidade da vida depois que saírem do ambiente escolar.

Veem-se ainda outros exemplos de *juízo estima social* – capacidade (*capaz* ou *incapaz*):

(11) Karl Marx é um autor *rigoroso, complexo, profundo* que, mesmo tendo apenas uma de suas idéias ainda levada a sério hoje – a Teoria da Alienação –, *exige muito esforço para ser compreendido* (*capaz*).

(12) Gente que *vê maldade em chocadoiras e mal em empresários* que usam máquinas em suas fábricas no século XXI *não pode ter lido Karl Marx* (*incapaz*).

(13) Muitos professores brasileiros [...] idolatram *personagens arcanos sem contribuição efetiva* à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, *autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização* (*incapaz*).

(14) Entre os professores brasileiros ouvidos na pesquisa, Freire goleia o físico teórico alemão Albert Einstein, talvez *o maior gênio da história da humanidade* (*capaz*).

São exemplos de *juízo sanção social* – propriedade (*ético/não ético*):

(15) Só isso já seria evidência suficiente de que se está diante de *uma distorção gigantesca das prioridades educacionais dos senhores docentes, de uma deformação no espaço-tempo* tão poderosa que talvez ajude a explicar o fato de eles viverem no passado (*não ético*).



(16) Ressalte-se aqui que *é um ponto louvável para os mestres* o fato de, como mostram os números relativos a Lula, eles *não fazerem proselitismo eleitoral em classe (ético)*.

### (c) Apreciação

A apreciação, por mobilizar um campo da estética, um domínio em que os parâmetros de avaliação são mais subjetivos, quase não ocorre no gênero reportagem. O motivo da baixa frequência da apreciação é, portanto, semelhante ao explicado no sistema *afeto*. Dentre os casos de *apreciação* encontrados, sete estão relacionados à avaliação do valor positivo de algum objeto.

Exemplos de *apreciação* - valor (*valioso/não valioso*):

(17) Colégio Ateneu Salesiano Dom Bosco, de Goiânia, *escola particular que aparece entre as melhores do país em rankings oficiais (valioso)*.

(18) Colégio Anchieta, de Porto Alegre, *outro que figura entre os melhores do país (valioso)*.

(19) Mas são esses senhores que ensinam nossos filhos *nas melhores escolas brasileiras (valioso)*.

(20) Eu e todos os meus colegas professores temos, sim, uma visão de esquerda – e seria impossível isso não aparecer em nossos livros. Faço esforço para mostrar o outro lado”, diz a geógrafa Sonia Castellar, que há vinte anos dá aulas na faculdade de pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) e escreveu *Geografia, um dos best-sellers nas escolas particulares (livro que tem dois de seus trechos comentados por VEJA na reportagem seguinte) (valioso)*.

Em (20) encontramos a construção de significados de ironia, que só podem ser constatados quando se considera a tessitura textual na sua unidade completa. Embora, o enunciado “*um dos best-sellers nas escolas particulares*” aponte para uma apreciação positiva do livro, apontando-o como um objeto que se destaca entre os demais no merca-

do editorial, a informação dada entre parênteses logo em seguida remete a um quadro informativo complementar à reportagem, no qual são apresentados e comentados trechos de vários livros didáticos com sérios problemas conceituais e filosóficos. Ter um trecho anotado nessa parte significa que o livro contém (a) erros conceituais, (b) fomentos à ideologização do ensino e (c) anacronismos em termos de teorias políticas e econômicas.

### Análise da avaliatividade: subsistema engajamento

O subsistema *engajamento* é bastante recorrente no gênero reportagem, especialmente as categorias *entretenimento* e *atribuição*, as que constroem os sentidos de *expansão dialógica*. A Tabela 3 mostra a distribuição dos casos de avaliatividade do subsistema *engajamento*.

Os subsistemas do *engajamento*, especialmente a categoria *atribuição*, representam recursos muito importantes para marcar o distanciamento retórico-composicional do gênero *reportagem* em relação ao gênero *notícia*. A *atribuição* constitui um recurso fundamental para a busca e registro de aprofundamento e a explicação dos fenômenos reportados. Fontes alternativas de informação e opinião são consultadas e explicitamente mencionadas no texto como autoridades discursivas, com o fim de dar sustentação aos sentidos, argumentos e interpretações veiculadas na reportagem.

Além da *atribuição*, outra categoria do sistema de *engajamento* também merece destaque no gênero *reportagem*. Trata-se do *entretenimento*, recurso usado pelos falantes/escrevintes para modalizar algumas declarações e informações, fugindo, portanto, das afirmações categóricas e taxativas. Como é o caso do trecho seguinte:

(21) Gente que vê maldade em chocadeiras e mal em empresários que usam máquinas em suas fábricas no século XXI não pode ter lido Karl Marx. *É de supor* que não tenham lido muito, quase nada.

**Tabela 3.** Distribuição das ocorrências de *engajamento*.

**Table 3.** Distribution of *engagement* occurrences.

Engajamento						
Contração					Expansão	
Discordância		Proclamação			Entretenimento	Atribuição
Negação	Contra-argumentação	Concordância	Pronunciamento	Endossamento		
2	2	1	0	0	12	18
Total 4		Total 1			Total 30	
Total geral 35						

Em (21), os escreventes se engajam na proposição apenas de modo indireto, explicitando esse engajamento através de uma suposição. Esse recurso permite aos autores do texto fugirem de um comprometimento explícito com o que está sendo afirmado (*não tenham lido muito, quase nada*), sem enfraquecerem a força da avaliação. Embora os autores se esquivem de uma avaliação mais comprometedora, do tipo “*os professores não lêem mesmo, quase nada*”, a sequência argumentativa anterior se estende ao complexo oracional seguinte com muita eficácia persuasiva, manipulando o leitor a uma aceitação quase irrestrita da suposição levantada, provocando sua interpretação como uma proposição categórica, formada pelo tema do primeiro complexo oracional mais o rema do segundo:

(21a) Gente que vê maldade em chocadeiras e mal em empresários que usam máquinas em suas fábricas no século XXI (*tema*) não lê muito, não lê quase nada (*rema*).

Exemplos de *engajamento contração - discordância* (*negação/contra-argumentação*):

(22) A realidade não interessa nas aulas como a do professor Márcio Santos. O que interessa? *Passar a idéia de que as máquinas tiram empregos. Elas tiram? Tiraram* no começo dos processos de robotização e automação de fábricas nos anos 90. *Hoje*, sem robôs e máquinas, *os empregos nem sequer seriam criados* (*contra-argumentação*).

(23) *Muito bonito se não estivessem* nesse processo preparando os alunos para um mundo que acabou e *diminuindo suas chances de enfrentar a realidade da vida* depois que saírem do ambiente escolar (*contra-argumentação*).

(24) Está claro, e a própria experiência mostra isso, que o viés político retira da escola aquilo que deveria, afinal, ser seu atributo número 1: ensinar a pensar – verbo cuja origem, do latim, significa justamente pesar. Diz o sociólogo Simon Schwartzman: “O verdadeiro exercício intelectual se faz ao colocar as idéias e os juízos numa balança, algo que só é possível com uma ampla liberdade de investigação e de crítica”.

Não é o caso na maioria das salas de aula (*negação*).

Merece destaque, em (24), uma sequência de proposições avaliativas bem organizadas do ponto de vista retórico-argumentativo. Através do subsistema *engajamento*, os falantes/escreventes atribuem uma autoridade discursiva à opinião “*O verdadeiro exercício intelectual se faz ao colocar as idéias e os juízos numa balança, algo que só é possível com uma ampla liberdade de investigação e de crítica*”. Ao fazerem isso, expandem, de forma autorizada, a opinião que haviam expressado antes, a de que “*o atributo número 1 [da*

*escola é] ensinar a pensar*”. Dessa forma, há por parte dos escreventes um engajamento implícito de proclamação/endosso em relação à fala do autor citado. Ao iniciarem o parágrafo seguinte, os autores efetuam uma reviravolta retórico-avaliativa, com o fim de dar sustentação à opinião que expressarão logo em seguida, a de que “*Muitos professores brasileiros se encantam com personagens que em classe mereceriam um tratamento mais crítico*”. Os escreventes expressam uma discordância, apenas retórica, em relação à citação; no âmbito do discurso, mantêm o endosso à opinião. Assim, a construção de uma discordância apenas retórica, mas não discursiva, constitui um instrumento poderoso de manipulação do leitor. O comportamento dos professores, expresso no enunciado, é sutilmente apreciado como negativo. O enunciado “*Não é o caso na maioria das salas de aula*” é usado como um recurso retórico prenunciativo de dois processos nos quais o professor aparece como participante *Ator*; avaliado implicitamente como ridículo, absurdo, sem valor. Eis como estão marcados discursivamente os processos: (i) Muitos professores brasileiros *se encantam*; (ii) Ou *idolatram*.

Exemplos de *engajamento - expansão* (*entretenimento/atribuição*):

(25) “A salada ideológica resulta da leitura de resumos dos grandes pensadores”, diz o filósofo Roberto Romano (*atribuição*).

(26) “Repetir meia dúzia de slogans é muito mais fácil do que estudar e ler grandes obras. Por isso, a ideologização é mais comum onde impera a ignorância”, diz o historiador Marco Antonio Villa (*atribuição*).

(27) Diz o sociólogo Simon Schwartzman: “O verdadeiro exercício intelectual se faz ao colocar as idéias e os juízos numa balança, algo que só é possível com uma ampla liberdade de investigação e de crítica” (*atribuição*).

(28) Ele tem 70% de avaliação positiva dos brasileiros, *mas na boca dos professores* esse índice cai para 30% – com 27% de citações negativas e 43% de neutras (*atribuição*).

(29) “Eu e todos os meus colegas professores temos, sim, uma visão de esquerda – e seria impossível isso não aparecer em nossos livros. Faço esforço para mostrar o outro lado”, diz a geógrafa Sonia Castellar (*atribuição*).

(30) *Está claro, e a própria experiência mostra isso*, que o viés político retira da escola aquilo que deveria, afinal, ser seu atributo número 1: ensinar a pensar – verbo cuja origem, do latim, significa justamente pesar (*entretenimento*).

(31) Adversária do exercício intelectual, a ideologização do ensino *pode ser* resultado em parte também do despreparo dos professores para o desempenho da função (*entretenimento*).

(32) Entre os professores brasileiros ouvidos na pesquisa, Freire goleia o físico teórico alemão Albert Einstein, *talvez* o maior gênio da história da humanidade (*entretenimento*).

### **Análise da avaliatividade: subsistema gradação**

O subsistema de gradação também fornece recursos importantes para análise do aspecto composicional do gênero reportagem, uma vez que oferece condições para que os falantes/escrevantes apliquem maior ou menor *força* e *foco* às proposições. Foram encontrados 14 casos de gradação no texto analisado. A Tabela 4 mostra a distribuição.

**Tabela 4.** Distribuição das ocorrências de *gradação*.  
**Table 4.** Distribution of *gradation* occurrences.

Gradação		
Força		Foco
Quantificação	Intensificação	
3	7	4
Subtotal 10		Subtotal 4
Total 14		

Exemplos de *gradação - força* (*intensificação/quantificação*)

(33) Os professores esquerdistas *veneram muito* aquele senhor (*intensificação*).

(34) “Repetir meia dúzia de slogans é *muito mais* fácil do que estudar e ler grandes obras. Por isso, a ideologização é *mais* comum onde impera a ignorância”, diz o historiador Marco Antonio Villa (*intensificação*).

(35) Só isso já seria evidência suficiente de que se está diante de uma distorção *gigantesca* das prioridades educacionais dos senhores docentes, de uma deformação no espaço-tempo *tão poderosa* que talvez ajude a explicar o fato de eles viverem no passado (*intensificação*).

(36) A questão do *excesso* de ideologização é um desses problemas que podem ser abordados em conjunto por pais e professores (*intensificação*).

Os recursos lexicais mais utilizados para realizar a gradação (*força*) são os advérbios intensificadores. Vejam-se os casos de “*muito*” em (33), “*muito*” e “*mais*” em (34) e “*tão*” em (35). Outros recursos lexicais podem aparecer, mas com menos frequência. Em alguns casos, a intensificação pode ser construída através de

um processo de derivação lexical. Em (35), o adjetivo *gigante* já realiza um sentido de grandeza hiperbólica. Contudo, o uso sufixo “*esco*” intensifica ainda mais a avaliação que se fez a respeito das “prioridades educacionais dos senhores docentes”, tachando-as de uma “distorção gigantesca”.

São exemplos de *gradação - foco*:

(37) Os professores, em maior proporção, reconhecem que doutrina *mesmo* as crianças e acham que isso é sua missão principal (*foco*).

(38) A questão não é *exatamente* nova na educação (*foco*).

### **Considerações finais**

O sistema de *avaliatividade* constitui um instrumento muito útil a ser explorado em uma perspectiva teórico-metodológica para análise e caracterização composicional de gêneros textuais. Toma-se aqui o gênero reportagem como ilustração dessa aplicabilidade. Entre outros recursos retórico-composicionais, podem-se usar, por exemplo, os registros léxico-gramaticais da avaliatividade como elementos definidores e típicos do gênero reportagem em comparação com o gênero notícia.

Os números relativos às ocorrências de *juízo*, subsistema da *atitude* (26 casos), de *entretenimento* e *atribuição*, subsistemas do *engajamento* (30 casos), parecem dar pistas de que tais subsistemas são fundamentais para a composição do gênero reportagem. Obviamente, o que estamos propondo aqui merece ainda uma pesquisa mais aprofundada, fazendo-se a análise de um número de exemplares do gênero que seja suficiente para constituir uma amostra segura, constatando se há ou não um padrão regular de ocorrências de *juízo*, *entretenimento* e *atribuição*. O estudo de um corpus de maior abrangência mostrará se as conclusões a que chegamos aqui constituem, de fato, caracterizações definitórias do gênero.

A investigação feita neste trabalho constitui, na verdade, um estudo piloto, de onde se pôde extrair uma primeira hipótese a respeito do papel do sistema de avaliatividade na configuração e funcionalidade do gênero reportagem.

Outra questão também ficou em aberto para uma investigação posterior. Trata-se da análise da configuração gramatical do sistema de avaliatividade, nos termos da Gramática Sistemico-Funcional. Por uma questão de enfoque, buscamos apenas verificar a presença das marcas de avaliatividade. Os resultados a que chegamos indicam que os recursos do sistema de avaliatividade podem ser bastante produtivos na análise da configuração gramatical (sistêmico-funcional) de gêneros textuais.

## Referências

- ADAM, J.-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles, Mardaga, 269 p.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BAZERMAN, C. 2006. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 176 p.
- BOND, F. 1962. *Introdução ao jornalismo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Agir, 240 p.
- BONINI, A. 2003a. *Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? Linguagem em (Dis)curso*, 4(1):205-231.
- BONINI, A. 2003b. *Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes*. *DELTA*, 19(1):65-89. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000100003>
- BONINI, A. 2008a. *Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino*. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. BRITO (eds.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 47-60.
- BONINI, A. 2008b. As relações constitutivas entre o jornal e seus gêneros: relato das pesquisas do 'Projeto Gêneros do Jornal'. In: S. BRAGA; M.E.W. MORITZ; M.S. REIS; F.J. RAUEN (orgs.), *Ciências da linguagem: analisando o percurso, abrindo caminhos*. Blumenau, Nova Letra, p. 21-45.
- BONINI, A. 2009. The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: A matter of degree. In: C. BAZERMAN; A. BONINI; D. FIGUEIREDO (eds.), *Genre in changing world*. Fort Collins, The WAC Clearinghouse/West Lafayette, Parlor Press, p. 196-222.
- CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (eds.). 1997. *Genres and institutions: social processes in the workplace and school*. London, Cassell, 270 p.
- COFFIN, C. 1997. *Constructing and giving value to the past: an investigation into Second School history*. In: F. CHRISTIE; J.R. MARTIN (eds.), *Genres and institutions: social processes in the workplace and school*. London, Cassell, p. 196-230.
- COFFIN, C. 2006 [2000]. *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London, Continuum, 224 p.
- EGGINS, S.; SLADE, D. 1997. *Analysing casual conversation*. London, Cassell, 336 p.
- FIGUEIREDO, L.F. 2003. *A nota jornalística no Jornal do Brasil: um estudo do gênero textual e de sua função no jornal*. Tubarão, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, 133 p.
- FRANCESCHINI, F. 2004. *Notícia e reportagem: sutis diferenças*. *Comum*, 9(22):144-155.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2ª ed., London, Arnold, 434 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional Grammar*. 3ª ed., London, Arnold, 480 p.
- IEDEMA, R.S.; FEEZ, S.; WHITE, P.R.R. 1994. *Media literacy*. Sydney, Disadvantaged Schools Program, NSW Department of School Education.
- KINDERMAN, C.A. 2003. *A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero*. Tubarão, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, 140 p.
- KOCH, I.V. 2002. *Argumentação e linguagem*. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 240 p.
- LOPES, R.E.L.; VIAN JR., O. 2007. The language of evaluation: appraisal in English. *DELTA*, 23(2):371-381. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502007000200008>
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 296 p.
- MARQUES DE MELO, J. (org.). 1992. *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*. São Paulo, FTD, 128 p.
- MARQUES DE MELO, J. 2003. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3ª ed., Campos do Jordão, Mantiqueira, 238 p.
- MARTIN, J.R. 1995a. Interpersonal meaning, persuasion, and public discourse: packing semiotic punch. *Australian Journal of Linguistics*, 15(1):33-67. <http://dx.doi.org/10.1080/07268609508599515>
- MARTIN, J.R. 1995b. Reading positions/positioning readers: judgement in English. *Prospect: a Journal of Australian TESOL*, 10(2): 27-37.
- MARTIN, J.R. 1997. *Analysing genre: functional parameters*. In: F. CHRISTIE; J.R. MARTIN (eds.), *Genres and institutions: social processes in the workplace and school*. London, Cassell, p. 3-39.
- MARTIN, J.R. 2000. *Beyond exchange: appraisal systems in English*. In: S. HUNSTON; G. THOMPSON (eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford, Oxford University Press, p. 142-175.
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. 2003. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York, Continuum, 316 p.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P. 2005. *The language of evaluation: appraisal in English*. London, Palgrave, 278 p.
- MARTINEZ ALBERTOS, J.L. 1993. *Curso general de redacción periodística*. 2ª ed., Madrid, Paraninfo, 596 p.
- MEDINA, J.L.B. 2001. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. *Symposium*, 5(1):45-55.
- RABAÇA, C.A.; BARBOSA, G.G. 2001. *Dicionário de comunicação*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Campus, 792 p.
- SILVA, M.G.C. 2002. *Notícia e reportagem: uma proposta de distinção*. Fortaleza, CE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 145 p.
- SOBHE, M.T.B. 2008. *Análise comparativa de avaliação em press releases e notícias*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 208 p.
- SODRÉ, M.; FERRARI, M.H. 1986. *Técnica de reportagem*. São Paulo, Summus, 144 p.
- VIAN JR., O. 2009. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*, 25(1):99-129.
- VILAS BOAS, S. 1996. *Estilo magazine: o texto em revista*. São Paulo, Summus, 129 p.
- VIZUETE, J.I.A.; MARCET, J.M.C. 2003. *Fundamentos de periodismo impreso*. Barcelona, Ariel, 317 p.
- WEINBERG, M.; PEREIRA, C. 2008. Prontos para o século XIX. *Veja*. São Paulo, edição 2074, ano 41, n. 33, 20 ago.
- WHITE, P.R.R. 1998. *Telling media tales: the news story as rhetoric*. Sydney, Austrália. Dissertação de Ph.D. University of Sydney, 298 p. Disponível em: [http://www.grammatics.com/appraisal/whitepr\\_phd.html](http://www.grammatics.com/appraisal/whitepr_phd.html). Acesso em: 10/06/2009.
- WHITE, P.R.R. 2000. Dialogue and inter-subjectivity: reinterpreting the semantics of modality and hedging. In: M. COULTHARD; J. COTTERILL; F. ROCK (eds.), *Working with dialog*. Tübingen, Neimeyer, p. 67-80.
- WHITE, P.R.R. 2001. The appraisal website. Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal>. Acesso em: 10/06/2009.
- WHITELAW, C.; GARG, N.; ARGAMON, S. 2007. Using appraisal taxonomies for sentiment analysis. Disponível em: [http://www.ling.ohio-state.edu/cllt/mcl/paper/using\\_whitelaw.pdf](http://www.ling.ohio-state.edu/cllt/mcl/paper/using_whitelaw.pdf). Acesso em: 10/06/2009.

Submissão: 16/04/2010

Aceite: 05/08/2010

### Sóstenes Lima

Universidade Estadual de Goiás – UnUCSEH  
Curso de Letras

Av. Juscelino Kubitschek, 146, Jundiá  
75110-390, Anápolis, GO, Brasil

### Maria Luiza M.S. Coroa

Universidade de Brasília – PPG em Linguística  
ICC Norte, Módulo 20, Campus Darcy Ribeiro  
70910-900, Brasília, DF, Brasil