

**GRADAÇÃO NA DESCRIÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE AVALIATIVIDADE**
**DEGREES IN THE DESCRIPTION OF DISCURSIVE GENRES IN ENGLISH
COURSE BOOKS-AN APPRAISAL ANALYSIS**

Ariane de Fátima Escobar Rossi*

Resumo: O objetivo do presente trabalho é investigar em que medida o subsistema de Gradação aparece nas descrições dos gêneros discursivos em livros didáticos (doravante LDs) e de que maneira essas descrições lidam com o conceito de gênero. Para tanto, as seções *Genre Analysis* de dois LDs, volumes 1 e 2, de língua inglesa da coleção *Prime* para o ensino médio foram analisadas. Os resultados demonstram que há Avaliatividade expressa pelo subsistema de Gradação nas proposições apresentadas nas seções dos LDs. As marcas de Gradação, por meio dos itens avaliativos de Força, mostram um baixo grau de comprometimento modal das autoras em relação às proposições, mas ao mesmo tempo existe uma descrição dos gêneros discursivos (na maioria dos casos) considerando-os como textos com padrões recorrentes e não como eventos comunicativos.

Palavras-chave: gêneros discursivos; avaliatividade; gradação.

Abstract: The aim of this work is to investigate to what extent the subsystem of Graduation appears in the descriptions of discursive genres in textbooks and the way these descriptions deal with the concept of genre. For this, the Genre Analysis sections from two English language textbooks, volumes 1 and 2, from Prime collection for the high school were analyzed. The results demonstrate that there is appraisal expressed by the Graduation subsystem in the presented propositions from the textbooks. The Graduation marks, through the evaluative items of Force, show a low level of authors' modal commitment in relation to the propositions, but at the same time there is a description of the discursive genres (in most cases) considering them as texts with recurrent patterns and not as communicative events.

Keywords: discursive genres; appraisal; graduation.

Introdução

A teoria da Avaliatividade desenvolvida por Martin e White (2005) busca explorar, descrever e explicar o modo como a linguagem é utilizada para avaliar, adotar pontos de vista,

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa. Email: arianerossi@yahoo.com.br

construir *personae* textuais¹ e gerenciar as posições e relações interpessoais. Essa teoria localiza-se na Metafunção Interpessoal e estuda a maneira como escritores/falantes aprovam ou desaprovam, aplaudem ou criticam o mundo e de que modo buscam a adesão dos leitores. A Avaliatividade, ou *Appraisal* em inglês, abrange três sistemas: Atitude, Engajamento e Gradação os quais são formados por outros subsistemas. O sistema de Atitude é dividido em Afeto, Apreciação e Julgamento; o sistema de Engajamento engloba a Expansão e a Contração Dialógica e o sistema de Gradação divide-se em Força e Foco (MARTIN; WHITE, 2005).

A Gradação tem como propósito ajustar o grau de “volume”, da intensidade das avaliações de julgamento, afeto e apreciação no sistema de Atitude e o “volume” de recursos intersubjetivos presentes no sistema de Engajamento (VIAN; SOUZA; ALMEIDA, 2011). Por isso podemos afirmar que os sistemas de Engajamento e de Atitude são domínios do sistema de Gradação. É com base nesse sistema de Avaliatividade que o presente trabalho busca investigar em que medida a Gradação está presente na descrição dos gêneros discursivos das seções *Genre Analysis* dos Livros Didáticos (doravante LDs) da coleção *Prime*. A coleção tem como foco o ensino de inglês para o ensino médio, foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)² 2012 e oferece materiais didáticos com unidades utilizando diferentes gêneros de popularização da ciência (PC) como objeto de análise e de ensino da linguagem. A coleção pode ser acessada via internet sendo composta por 3 volumes com 210 páginas cada.

Por meio da análise das categorias do sistema de Gradação presentes na descrição de gêneros da seção *Genre Analysis*, supõe-se que teremos “conceitualizações” mais ou menos generalizadas dos gêneros discursivos. Desse modo, a descrição oferecida nas seções dos LDs poderá levar em conta ou não a “maleabilidade” de um gênero do discurso e fazer com que o leitor/aluno entenda gênero como uma estrutura fixa, que não muda através dos tempos, ou como um evento comunicativo, mutável e sujeito a mudanças.

¹ *Persona* textual é entendido aqui como a identidade textual do escritor de um texto, as representações de escritor que ele cria para si próprio, para familiares e amigos, para o público em geral e para a crítica. (<http://www.caiofernandoabreu.com/arquivos/trabalhos/ellen-mariany-da-silva-dias-pentimento-um-album-de-retratos-das-personae-de-escritor-de-cfa.pdf>).

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 83 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil, ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article.

A fim de entender melhor como o conceito de gênero discursivo vem sendo explorado ao longo dos anos será apresentado um panorama teórico sobre gêneros discursivos. Posteriormente, será feita uma breve explanação sobre o sistema de Gradação e seus subsistemas, com ênfase no subsistema de Força. Em seguida, os dados da pesquisa serão apresentados e discutidos com base nos pressupostos teóricos vistos na revisão da literatura.

1. Gêneros discursivos: um panorama

Gênero discursivo pode ser definido como uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares estão interligados pelos mesmos propósitos comunicativos, e por essa razão reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva (SWALES, 1990, p. 58). Além desses propósitos, muitos gêneros exibem diversos padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. No jornal impresso, por exemplo, encontramos diversos gêneros, como reportagens, notas de falecimento, horóscopo, receita, cruzadinha, cada um com um público-alvo diversificado e com propósitos diferentes. Porém, alguns gêneros, como o anúncio publicitário e o classificado, apresentam algumas semelhanças de estilo, como, por exemplo, a descrição do produto. Essa característica faz com que ambos os gêneros tenham como propósito comunicativo a oferta de um produto para alguém que tem interesse em adquiri-lo. Portanto, podemos entender que uma das funções do gênero é unir determinado grupo o qual compartilha um ou mais objetivo(s) semelhante(s).

Nossas vidas são, em parte, coordenadas por gêneros discursivos, pois estamos diariamente nos apropriando de vários deles a fim de que possamos nos comunicar. Um exemplo é quando checamos nosso *e-mail* todos os dias, ou quando interagimos nas redes sociais, como o *twitter* ou o *facebook*. Como afirma Marcuschi (2002, p.19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, pois ajudam a ordenar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Para o autor, gêneros são eventos textuais altamente maleáveis, uma vez que surgem juntamente com as necessidades e atividades socioculturais assim como na relação com inovações tecnológicas. Com a ascendência da cultura eletrônica, podemos presenciar o surgimento de vários gêneros discursivos, como o *facebook* e o *msn*. Tais gêneros aparecem, situam-se e integram-se facilmente nas culturas onde se desenvolvem, pois trazem consigo uma utilidade prática: a comunicação rápida e em tempo real. Os gêneros caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas

peculiaridades linguísticas e estruturais (idem). Motta-Roth (2006a, p.497) menciona a perspectiva social da linguagem e o gênero nos PCNs, os quais propõem:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo de trabalho.

Entende-se que a função da escola é propiciar ao aluno o contato com diferentes gêneros discursivos para que, então, o educando possa ampliar e articular, como sugerem os PCNs, conhecimentos e competências em diferentes contextos de interação.

Podemos ainda entender o gênero discursivo como um “fenômeno estruturador da “cultura” que, por sua vez, se constitui como um conceito complexo, que pode sofrer vários recortes” (MOTTA-ROTH, 2006b, p. 147). Bazerman (2005) compreende gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial”, os quais fazem parte de processos de atividades socialmente organizadas. Para o autor, gêneros são o que acreditamos que eles sejam, ou seja, fatos sociais sobre tipos de atos de fala que um indivíduo pode realizar e como ele os realiza. Os gêneros são mais do que uma forma textual, são o modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. O gênero, na concepção de Bazerman (2005), pode ser entendido como um fato social emergente na atividade de compreensão intersubjetiva em que os sujeitos coordenam atividades e compartilham significados em situações variadas, tendo em vista propósitos práticos. Por outro lado, Fairclough (1995) entende gênero como um conjunto de convenções discursivas associadas a uma estrutura composicional particular. Porém, essas convenções estáveis estão associadas umas as outras e possibilitam que uma determinada atividade social aconteça.

Podemos entender gênero a partir dos diferentes pontos de vista adotados por diferentes autores, mas chegamos ao consenso de que gêneros discursivos são eventos comunicativos que possibilitam atividades/práticas sociais variadas. Conforme a maioria dos autores sugere, os gêneros são fenômenos maleáveis, ou seja, modificam-se de acordo com as necessidades de determinada cultura através dos tempos. Assim, nas seções *Genre Analysis* dos LDs analisados busca-se investigar até que ponto as autoras oferecem uma definição condizente com o que os estudiosos propõem sobre o conceito de gênero discursivo. Para tanto, o sistema de Gradação será útil como ferramenta de análise.

2. O Sistema de Gradação

Segundo Vian, Souza e Almeida (2011, p. 191), “o conceito de gradação pressupõe a existência de uma escala, ou contínuo, de intensidade virtual”. Essa escala é composta por dois polos: um que indica avaliações mais intensas e outro que aponta para avaliações menos intensas. Um exemplo são os processos *gostar*, *amar* e *adorar* os quais indicam uma ordem crescente na escala de intensidade valorativa, pois no português brasileiro eles têm graus de intensidade diferentes.

A Gradação está dividida em dois subsistemas ou dois eixos que podem ser chamados de recursos léxico-gramaticais os quais realizam a gradação do discurso: a Força e o Foco. A Força diz respeito a recursos que servem para graduar qualidades e processos, como os itens avaliativos sublinhados em *muito triste* e em *ligeiramente perturbou-me*. Por outro lado, o Foco tem a função de graduar categorias semânticas prototípicas não passíveis de serem graduadas, como *pai* no exemplo *um verdadeiro pai*, onde *verdadeiro* é a marca de gradação (VIAN; SOUZA; ALMEIDA, 2011). Veremos a seguir com mais detalhes esses dois subsistemas da Gradação.

2.1.1 Força: intensificação e quantificação

O subsistema de Força está subdividido em duas subcategorias: a intensificação e a quantificação. A intensificação diz respeito à gradação de processos, qualidades e indicadores de modalidade, ao passo que a quantificação refere-se à gradação de entidades concretas ou abstratas.

A intensificação pode ser realizada por meio de diversos recursos léxico-gramaticais também chamados de estratégias de gradação como a fusão, o isolamento e a repetição. Na fusão, o grau de intensidade é representado por um único item lexical como, por exemplo, os processos *correr*, *andar* e *se arrastar* ou as qualidades *contente*, *feliz* e *extasiada* que apresentam níveis distintos de intensidade, baixa, média e alta, respectivamente (VIAN; SOUZA; ALMEIDA, 2011). Outra categoria léxico-gramatical que pode representar fusão são os indicadores de modalidade onde a intensidade é apresentada em uma sequência de termos individuais semanticamente relacionados em grau de intensidade com outros membros daquela sequência (idem, p.144). São exemplos de modalidade indicando fusão: *possível*, *provável*, *certo*, *raramente*, *ocasionalmente*, *às vezes*, *frequentemente* e *sempre*.

De maneira semelhante o isolamento também é expresso por advérbios ou locuções adverbiais que indicam um aumento ou diminuição no grau de intensidade da gradação e são associados a uma qualidade ou processo que o falante deseja graduar. Na escala decrescente de qualidade podemos ter a pré-modificação de um adjetivo, por exemplo: *um pouco miserável*, *relativamente miserável*, *muito miserável*, *extremamente miserável* onde os termos sublinhados indicam a intensidade da gradação e são chamados “intensificadores gramaticais” (VIAN; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p.195). Vian, Souza e Almeida (2011) trazem um quadro (Quadro 1) com indicadores de modalidade que podem também ser passíveis a gradação por meio de recursos de isolamento.

Quadro 1. Os diferentes tipos de modalidade e seus respectivos graus de intensidade.

| | Probabilidade | Frequência | Obrigaçã | Inclinaçã |
|--------------|----------------------|-------------------|-----------------|------------------|
| Alta | Certo | Sempre | Obrigatório | Determinado |
| Média | Provável | Geralmente | Esperado | Decidido |
| Baixa | Possível | Às vezes | Permitido | Disposto |

Fonte: Vian, Almeida e Souza (2011, p.197)

No topo da escala de intensificação, há ainda a categoria de maximização que demonstra o grau mais elevado de gradação, como, por exemplo, os termos destacados em *completamente feliz* ou *totalmente miserável*. Nessa mesma categoria de “maximizadores”, encontramos também avaliações modais de usualidade como o advérbio *sempre* que opera de maneira exagerada a fim de afirmar a proposição do falante/escritor.

Outra categoria muito usual é a lexicalização realizada por modificadores isolados que são lexicais ao invés de gramaticais, como, por exemplo, locuções figurativas, como *gelo gelido*. Martin e White (2005) sugerem outra formulação que Sinclair chamou de “delexicalização” onde o intensificador não carrega seu sentido literal ou sua inteira carga semântica, como no exemplo *estupidamente gelada*, em que *estupidamente* não é comum na denominação de uma bebida e sim da atitude de um ser humano, por exemplo. Porém, o uso desse item avaliativo ao invés do advérbio *extremamente* pode ser considerado como uma escolha que o falante tem direito de fazer a fim de causar algum efeito na sua fala.

A última categoria de intensificação dentro do subsistema de Força é a repetição que diz respeito ao uso repetitivo de um mesmo item lexical pertencente a um mesmo campo semântico. Por exemplo, ao fazermos um comentário dizendo que *o dia hoje está quente*,

quente, *quente* estamos intensificando nossa opinião sobre o calor que está fazendo, ao repetirmos o adjetivo *quente*.

Ainda no subsistema de Força temos a quantificação que faz a gradação de entidades abstratas ou concretas e pode também realizar-se por meio das categorias de fusão e isolamento. Martin e White (2005) descrevem três opções do subsistema de quantificação: a quantidade, o volume e a extensão.

A quantidade refere-se à gradação de quantidades indeterminadas, sendo comum o uso de numerativos quantitativos indefinidos como *muitos*, *vários* e *poucos*. Por outro lado, o volume envolve noções de tamanho, altura, peso, espessura e luminosidade. Já a extensão engloba outras duas categorias: a distribuição e a proximidade que podem ainda ser subdivididas em dois tipos considerando as modalidades de tempo e espaço: distribuição espacial, distribuição temporal, proximidade espacial e proximidade temporal.

Embora a maioria das quantificações ocorra por meio da categoria de isolamento, por vezes podemos encontrar algumas estratégias de fusão na forma de metáforas, como, por exemplo, *Jane tinha uma montanha de problemas*, onde o item avaliativo está metaforicamente representado pelo substantivo *montanha* com o significado de *muitos*.

2.1.2 Foco

Como já descrito anteriormente o subsistema de Força faz a gradação da fala em termos de intensidade e quantificação. O Foco por sua vez realiza esse mesmo processo em categorias semânticas prototípicas que, a princípio, não poderiam ser graduadas, como em *um tipo de rock*, onde *rock* não seria passível de gradação, ou *é rock* ou não é. Porém a evolução da fala nos permitiu desenvolver ferramentas léxico-gramaticais para que possamos expressar graus distintos de “prototipicalidade” por meio da acentuação e da atenuação.

Estratégias no nível da acentuação englobam itens lexicais tais como *legítimo*, *genuíno* e *real* como forma de graduar algumas entidades a fim de “representá-las como “mais pertencentes” às suas categorias experienciais” (VIAN; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 201). Outra forma de expressar a gradação de Foco é por meio da categoria de atenuação que, por outro lado, busca reduzir o grau de pertencimento de um item lexical a determinada categoria experiencial, representando-o como um membro menos “autêntico” da categoria. Um exemplo típico desse tipo de gradação é quando queremos desmerecer ou diminuir a importância do trabalho de alguém e falamos que *ele/a fez um tipo de/uma espécie de relatório*, por exemplo.

Dentre os dois subsistemas de Gradação descritos acima, Força e Foco, o primeiro será utilizado para a discussão dos resultados da análise dos LDs. Tal subsistema pode ser realizado por meio de processos, qualidades e indicadores de modalidade, o que parece ser mais recorrente no corpus em comparação ao subsistema de Foco que realiza gradação em categorias semânticas prototípicas.

3. Metodologia

O *corpus* do presente trabalho é composto pelas seções *Genre Analysis* dos livros didáticos (LDs), volumes 1 e 2, da coleção *Prime – Inglês para o ensino médio*³ (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010). As seções selecionadas são aquelas que apresentam a descrição de um gênero do discurso como mostra o exemplo (Figura 1) da seção *Genre Analysis* em que o aluno deve marcar as opções que melhor descrevam o gênero *opinion discussion*. Foram analisadas 35 seções *Genre Analysis* em 23 unidades nos dois LDs, *Prime 1 e 2*, sendo cada unidade composta de uma a três seções cada uma.

Os procedimentos para análise foram os seguintes: (1) numerar as seções e nomeá-las, por exemplo, *Genre Analysis 1 (GA#1)*; (2) contabilizar o número de proposições⁴ que apresentam descrições do gênero nas unidades; (3) identificar as ocorrências de Gradação nas seções do LD com base na teoria de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e (4) tabular os itens avaliativos que expressam Gradação nas seções (ver anexo 1).

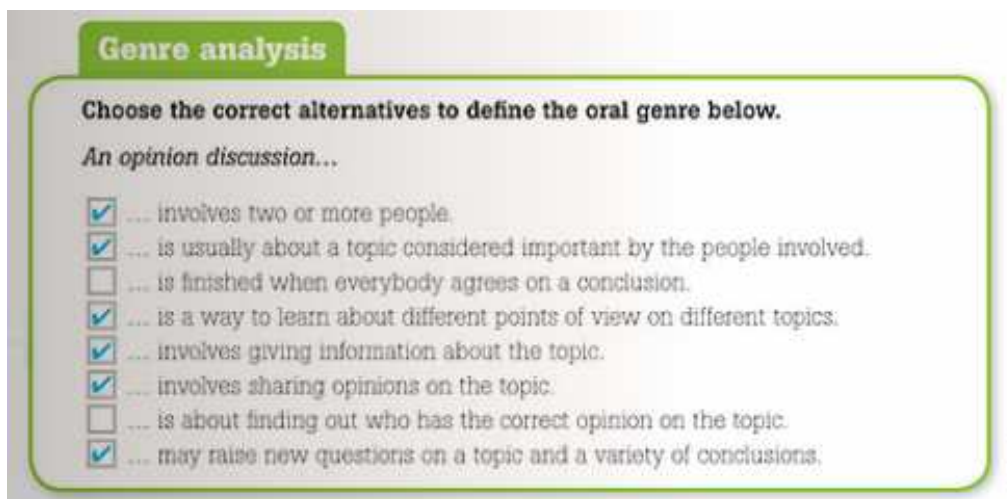


Figura 1 – Seção *Genre Analysis* Unidade 7 – *Prime 1*, Fonte: DIAS, JUCÁ e FARIA (2009, p.107)

³ <http://www.macmillan.com.br/pnld2012/prime/obra-completa>.

⁴ Considerada aqui como uma unidade de informação até o ponto final.

Com base na análise desses dados tem-se como propósito descrever os resultados utilizando exemplos do corpus e interpretando-os segundo os pressupostos teóricos vistos na revisão de literatura.

4. Resultados e discussão

Ao todo foram encontradas 19 diferentes marcas léxico-gramaticais de Gradação com algumas mais recorrentes do que outras. O advérbio *usually* apareceu 36 vezes no *corpus*, o auxiliar modal *can* apareceu 8 vezes, o advérbio *often* 7, o modal *may* 4 vezes, o advérbio *always* apareceu 4 vezes e o *normally* 3 vezes.

Conforme a classificação da teoria da Avaliatividade no sistema de Gradação, podemos sugerir que tais ocorrências podem ser classificadas no subsistema de Força, mais especificamente nas subcategorias de intensificação e fusão como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Ocorrências de Gradação nos LDs *Prime* (1 e 2) e classificação segundo o sistema de Gradação

| Marcas de gradação mais recorrentes no corpus | Ocorrências | Categoria |
|---|-------------|--|
| Usually | 36 | Força – intensificação- fusão – modalidade – frequência média |
| Can | 8 | Força – intensificação – fusão- modalidade – probabilidade média |
| Often | 7 | Força – intensificação – fusão- modalidade – frequência baixa |
| May | 4 | Força – intensificação – fusão- modalidade – probabilidade média |
| Always | 4 | Força – intensificação – fusão – modalidade - frequência alta |
| Normally | 3 | Força – intensificação – fusão- modalidade - frequência média |

Fonte: Elaboração da autora, Santa Maria, 2012.

Nos exemplos GA#6 e GA#11 podemos perceber o uso do advérbio *usually* (destacado) funcionando como modalizador:

*GA#6: A diagram **usually** explores the space to convey information in a visual, bi-dimensional way.*

*GA#11: A factual description is **usually** a description of information previously gathered.*

A intensidade de ocorrências deste item avaliativo nos remete ao grau de comprometimento das autoras ao descrever esses gêneros, pois utilizam uma frequência média de determinadas características tanto no *diagrama* quanto na *descrição factual*. Nesses exemplos podemos perceber que o gênero discursivo é tratado como mutável e sujeito a

mudanças conforme sugere Marchuschi (2002), uma vez que um evento comunicativo (gênero) é moldado segundo os propósitos de uma dada situação de interação (contexto).

Por outro lado, o advérbio *always* que, por assinalar uma maior certeza da proposição do falante/escritor, é poucas vezes utilizado, demonstrando que as autoras parecem não se comprometerem com a alta frequência que ocorre determinada característica, como no exemplo GA#2:

*GA#2: A blooper report **always** involves something unexpected that makes you laugh.*

O exemplo acima é um dos poucos encontrados no *corpus* e parece demonstrar um alto grau de certeza e comprometimento com o que está sendo afirmado a respeito do gênero discursivo *blooper report*.

A presença dos auxiliares modais *may* e *can* também indica um baixo grau de comprometimento com a informação fornecida, uma vez que expressam a possibilidade de uma característica acontecer ou não naquele gênero, como mostram os exemplos GA#4 e GA#8. Outros modalizadores como *normally*, pouco recorrente, também indicam um baixo grau de comprometimento com a proposição apresentada, como é observado no exemplo GA#9.

*GA#4: A movie plot summary usually contains information that **may** arouse readers' interest in seeing the movie.*

*GA#8: A news article **can** include accounts of eyewitnesses to the happening event.*

*GA#9: A headline is **normally** written omitting forms of the verb to be in certain contexts.*

Além das marcas léxico-gramaticais que representam a intensificação da fala por meio da Gradação, foram encontrados outros exemplos, e que, porém, não obtiveram um número de ocorrências significativo (ver anexo 1). Embora, a presença do modalizador *usually* pareça significativa, se olharmos as seções levando em conta o número de proposições que descrevem o gênero da unidade (176 proposições) veremos que há 84 marcas de Gradação, o que parece um número razoável. No entanto, se contabilizarmos o número de seções que não utilizam gradação na descrição do gênero, temos um número de 9 para 35 seções analisadas, ou seja, mais ou menos um quarto (25%) das seções não utilizam marcadores de intensificação ou quantificação da fala.

Esses números demonstram que, no geral, há Gradação nas proposições apresentadas nos LDs 1 e 2 da coleção *Prime*, mas na maioria das proposições há um comprometimento

com as afirmações apresentadas que pode ser chamado de modalidade categórica, ou seja, asserções que moldam a experiência em termos de categorizações absolutas, no nível de polaridade (sim ou não) (NASCIMENTO, 2011, p. 72 citando FAIRCLOUGH, 2003, p. 159). Sendo assim, as autoras da coleção parecem estar comprometidas com a verdade absoluta das informações sobre os gêneros descritos nas seções, como mostram os exemplos abaixo.

GA#7 Opinion debate is an oral genre in which people or groups state different opinions about a subject.

GA#25 A panel is based on expertise or life experience.

Embora haja uma tentativa de modalizar o discurso, os resultados sugerem que ainda há conceitos generalizados dos gêneros discursivos, pois na maioria das proposições não há marcadores de Gradação, conforme mostram os exemplos *GA#7 e GA#25*. Essa generalização não remete à flexibilidade das atividades sociais nas quais estamos diariamente engajados (os gêneros), além de não mencionarem nas características as palavras “atividade” ou “evento” quando se referindo a gêneros do discurso.

No entanto, percebemos que um número significativo das proposições analisadas demonstra um baixo grau de comprometimento das autoras em relação às informações sobre o(s) gênero(s) discursivo(s) que é (são) explorado(s) em cada unidade por meio das marcas de Gradação. Porém, as proposições remetem ao conceito de gênero como uma estrutura textual e não um evento comunicativo, pois trazem características dos gêneros como um texto que segue padrões estruturais. Essa concepção de gêneros trazida nos LDs da coleção *Prime* parece não vir ao encontro com o que Bazerman (2005) propõe sobre o conceito de gêneros discursivos: o modo como moldamos nossas atividades em sociedade, sendo mais do que uma forma textual.

No ensino de línguas, mais especificamente no ensino de língua inglesa, seria desejável que as seções *Genre Analysis* dos LDs da coleção *Prime* pudessem explorar: 1) os gêneros discursivos, de modo que o aluno os compreenda como eventos comunicativos, atividades sociais com propósitos específicos, percebendo de maneira clara a utilidade dos gêneros em suas práticas diárias e; 2) a modalização do discurso (identificada nas marcas de Gradação), seja na forma de verbos modais (*modal verbs*) ou de Adjuntos modais (elementos acessórios não verbais da oração, como *perhaps, potentially, etc* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que sugerem maior ou menor força assertiva dos enunciados de um texto.

Perceber como os diferentes recursos da língua se combinam para expressar diferentes graus de assertividade dos enunciados é um passo importante na aprendizagem de como modalizar o discurso a fim de expressar as relações sociais entre os participantes de um evento discursivo ou gênero (relações de mais ou menos formalidade, proximidade, etc). Dependendo do uso que fazemos dos recursos de modalização estaremos fortemente comprometidos com a verdade do que falamos e/ou escrevemos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165).

Considerações finais

Este artigo buscou investigar as marcas de Gradação na descrição dos gêneros discursivos em dois LDs da coleção *Prime* e, em que medida, essas marcas operam de maneira a generalizar, afirmar, negar e neutralizar uma dada informação/proposição fornecida pelas autoras/escritoras sobre determinada característica do gênero descrito.

Segundo Vian, Almeida e Souza (2011), ao incluirmos a dimensão da Gradação em uma análise podemos perceber o grau de comprometimento do produtor de texto em relação aos valores expressos em suas avaliações. Sobre os extremos da escala de Gradação as autoras ainda afirmam que:

Naturalmente, quanto mais próximo dos pontos extremos da escala de intensidade as avaliações atitudinais e os valores de posicionamento intersubjetivo estiverem, maior será o grau de comprometimento de seu autor com essas avaliações e, igualmente, maior será o efeito dialógico de sua investida em tentar alinhar sua audiência com esses valores e atitudes (VIAN; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.203).

Essa afirmação nos remete à ideia de que o sistema de Gradação opera conjuntamente com os sistemas de Atitude e Engajamento de modo a causar algum efeito no discurso do falante/escritor. Sendo assim, nos LDs da coleção analisada não temos somente o sistema de Gradação, sendo este um dos sistemas enfocados neste trabalho, mas também há possibilidades de ampliação dos subsistemas e categorias para uma próxima pesquisa.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente ao ensino de língua inglesa sob a perspectiva da pedagogia de gêneros, pode-se sugerir implicações da teoria da Avaliatividade para esses fins. No caso das marcas de Gradação encontradas nas seções *Genre Analysis*, a avaliação de maior ou menor certeza na enunciação pode ser demonstrada por operadores modais finitos (*modal verbs*) ou Adjuntos modais os quais funcionam como “recursos linguísticos que definem o grau de veracidade ou credibilidade aferido às nossas proposições sobre as coisas do mundo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN,

2004, p. 147). Desse modo, observamos com maior praticidade como a teoria da Avaliatividade pode estar presente no ensino de inglês como língua estrangeira ao tornar alunos/leitores mais críticos em relação ao discurso apresentado e não como receptores passivos. Leitores críticos, pois são capazes de modalizar e adequar seu(s) discurso(s) de acordo com os mais variados contextos onde se inserem, assim como reconhecer que um gênero discursivo é mais do que uma simples forma textual, é uma prática social.

Referências bibliográficas

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2005.

DIAS, D.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Prime: inglês para o ensino médio*. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London/Melbourne/Auckland: Hodder Education, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis) curso*. LemD. Tubarão, v.6, n.3, 2006a, p. 495- 517.

_____. Questões de metodologia em análise de gênero. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª. Ed. Rev. Aument. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b, p. 145-163.

NASCIMENTO, F. S. *'GM crops may be harmful to the environment': graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência*. Início: 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Orientador: Désirée Motta Roth, 2011.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliação. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. v. 300. 228 p.

Recebido em abril de 2012.

Aceito em abril de 2012.

ANEXO 1

Gradação nas seções *Genre Analysis* – Prime 1 e 2

| Número da seção/ Unidade / Gênero descrito | Marca de gradação / Número de ocorrências | Número de proposições que descrevem o gênero |
|--|---|--|
| <i>Prime volume 1</i> | | |
| GA#1. Unidade 1 / quiz | usually (5) | 5 |
| GA#2. Unidade 2 / list | usually (2); can (1); | 3 |
| GA#3. Unidade 3 / lyrics | usually ; may; very (2) | 10 |
| GA#4. Unidade 3 / interview | carefully; always; | 1 |
| GA#5. Unidade 4 / questionnaire | can (3) | 3 |
| GA#6. Unidade 4 / diagram | Usually | 3 |
| GA#7. Unidade 4 / opinion debate | - | 2 |
| GA#8. Unidade 5 / academic article | Briefly | 3 |
| GA#9. Unidade 5 / problem-solving discussion | Usually | 5 |
| GA#10. Unidade 6 / diagrams | can; concisely; will; more memorable | 4 |
| GA#11. Unidade 7 / factual description | usually (3); previously; | 3 |
| GA#12. Unidade 7 / opinion discussion | usually; may | 6 |
| GA#13. Unidade 8 / testimonial | usually (2); regularly | 5 |
| GA#14. Unidade 9 / newspaper editorial cartoon | - | 5 |
| GA#15. Unidade 10 / comic strips | usually; seldom (2); often (3); always (2); | 8 |
| GA#16. Unidade 10 / conversation | - | 5 |
| GA#17. Unidade 10 / radio commercials | - | 5 |
| GA#18. Unidade 11 / captions | Clearly | 7 |
| <i>Prime volume 2</i> | | |
| GA#19. Unidade 1 / website | usually (3); dynamically; critically | 9 |
| GA#20. Unidade 2 / blooper report | usually (1); always (1) | 4 |
| GA#21. Unidade 2 / speech | often (1); | 4 |
| GA#22. Unidade 3 / movie plot summary | usually (5); may (1); | 5 |
| GA#23. Unidade 3 / review | Great | 6 |
| GA#24. Unidade 4/ feature article | - | 9 |
| GA#25. Unidade 5 / panel and timeline | - | 8 |
| GA#26. Unidade 5/ interview | usually; can; should (2); most effective | 5 |
| GA#27. Unidade 6/ short story | - | 6 |
| GA#28. Unidade 7/ interview | Specially | 1 |
| GA#29. Unidade 8 / news article | can (2) | 3 |
| GA#30. Unidade 9 / headline | much larger; often (2); normally (3); usually (1); the biggest | 9 |
| GA#31. Unidade 9 / opinion discussion | - | 4 |
| GA#32. Unidade 10 / analysis | may (1) | 4 |
| GA#33. Unidade 10 / radio announcements | - | 5 |
| GA#34. Unidade 11 / website homepage | usually (2); often (1); | 5 |
| GA#35. Unidade 12 / blog posts | usually (6) | 6 |
| Total= 35 | Total= 84 | Total= 176 |