

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150205-1315>

AVALIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Adriana Rodrigues de Abreu*

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega**

Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro

Centro de Teologia e Ciências Humanas

Departamento de Letras

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O objetivo desta pesquisa é discutir a prática argumentativa em dois textos de alunos do Ensino Médio, a partir da investigação de recursos atitudinais que podem criar o posicionamento autoral (HYLAND, 2012) dos escritores. Para tanto, tomamos por base a *Linguística Sistêmico-Funcional* (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), especialmente o *Sistema de Avaliatividade* (MARTIN; WHITE, 2005), em interface com uma perspectiva social de argumentação (BRETON, 2003), para a análise qualitativa de duas redações do tipo dissertativo-argumentativo. Resultados sugerem que há um grande número de escolhas atitudinais nos textos investigados, quando o escritor, ao valorar e opinar sobre o comportamento humano, elabora seu posicionamento autoral por meio de avaliações de estima e sanção social.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade. Produção textual. Argumentação. Posicionamento autoral.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta de discussão acerca da prática argumentativa na escrita escolar de alunos do Ensino Médio, mais especificamente, a título de apresentação e discussão neste trabalho, de dois estudantes do terceiro ano. Nosso interesse de pesquisa se direciona a dois aspectos que se encontram interligados: investigar como a argumentação pode ser construída por meio de recursos avaliativos/atitudinais e como tais avaliações constroem o posicionamento do aluno-escritor em textos dissertativo-argumentativos.

O foco do estudo, portanto, não recai sobre a análise dos textos no que tange à “qualidade” de sua produção textual, aspecto de insatisfação de muitos professores de língua portuguesa de escolas públicas e particulares (NÓBREGA; VIANNA, 2010). Não nos dispomos a observar, assim, se há um “alto” ou “baixo” domínio da escrita

* Doutoranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio e bolsista CNPQ. E-mail: adrianarodriguess@yahoo.com.br.

** Professora Assistente. Doutora em Letras, área Estudos da Linguagem. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br.

pelos participantes no que diz respeito, dentre outras, a questões de ortografia, pontuação, estrutura sintática e/ou retórica.

Por outro lado, buscando trazer uma perspectiva diferenciada, mais centrada na produção argumentativa em si do que na qualidade do texto redigido, nos dedicaremos à investigação da argumentação e sua relação com a construção do posicionamento autoral, isto é, a relação do sujeito com o seu contexto imediato – grupos a que o escritor se afilie, suas comunidades de participação social, dentre outros (HYLAND, 2012). Além disso, assim como Fonseca (2013, p. 205), que aponta que “o leitor traz em seu discurso elementos linguísticos (escolhas linguísticas) que o identificam como participante de um determinado grupo”, também sugerimos que a produção textual discente deva ser vista como espaço para a construção de saberes particulares que, em diálogo com o conhecimento científico/escolar, contribuam para a sua formação social.

Desse modo, este estudo pretende debater a prática escrita escolar no Ensino Médio a partir da investigação de duas redações produzidas por estudantes de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Centrada no caráter interpessoal da linguagem, a pesquisa se fundamenta na noção de argumentação como elemento construtor de sentidos particulares, de expressão de valores, de julgamentos e de crenças. Por serem os recursos atitudinais os elementos mais presentes no *corpus* selecionado para esta pesquisa, recorreremos aos pressupostos do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), com base no domínio de Atitude, para a análise dos dados. Cabe ressaltar que os resultados aqui indicados não buscam trazer generalizações quanto à prática da produção escrita escolar, uma vez que tais resultados foram encontrados a partir de análise situada em um ambiente específico de interação e com escritores inseridos nesse mesmo contexto. Nesse sentido, propomos que a investigação que ora relatamos traz considerações acerca de interações localizadas, sendo que, ao mudarmos o contexto de análise, certamente estaremos apontando para novos horizontes no que tange aos significados criados pelos alunos-escritores em sua produção textual escolar.

Passamos, a seguir, à descrição da fundamentação teórica adotada, inter-relacionando perspectivas sociais de linguagem, de avaliação e de argumentação que tomem por premissa o uso da linguagem em contextos sociais, culturais e institucionais específicos. A interface entre tais pressupostos nos permite conceber a escrita como um ato social, fortemente influenciada pelas atitudes pessoais e experiências sociais do escritor e pelos contextos institucionais e políticos nos quais ela se desenvolve, sendo, principalmente, uma atitude responsiva a contextos culturais e situacionais (HYLAND, 2002 *apud* CASTRO, 2009).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM, AVALIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Desenvolvida na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), a pesquisa fundamenta-se na visão de linguagem proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), em interface com o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2009, 2012) e com a Teoria de Argumentação (BRETON, 2003). A partir do

referencial teórico utilizado, buscamos contribuir para investigações da linguagem voltadas, principalmente, para o campo da educação, haja vista que a perspectiva metafuncional de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos permite descrever e entender as situações de uso da língua em seus mais diferentes contextos.

Desse modo, a pesquisa, de natureza sistêmico-funcional, insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), em alinhamento a sua abordagem interdisciplinar, que estabelece um constante diálogo com as mais diferentes práticas sociais do mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Por ser uma abordagem que não fica restrita à descrição linguística ou a aspectos gramaticais da língua, a LSF é uma teoria interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas, pois está voltada a questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem circula (VIAN JR, 2013, p. 127). Uma vez que a linguagem é sempre analisada de acordo com o seu uso, em contextos específicos de interação, “a preocupação com o social, com o humano” (CELANI, 1998, p. 118) é uma questão central na área da LA, assim como nos estudos produzidos pela LSF.

A abordagem teórica da LSF é, em sua essência, uma teoria semântico-funcional, uma vez que se preocupa com a linguagem como formadora de sentidos, bem como com a função que estes sentidos adquirem durante o uso da linguagem (EGGINS, 2004). Partindo desse pressuposto, e de acordo com Eggins (2004, p. 3), quatro pontos teóricos relativos à linguagem são expostos: (i) o uso da linguagem é funcional; (ii) a função da linguagem é criar significados; (iii) estes significados são influenciados pelo contexto social e cultural nos quais são negociados; e (iv) o processo de uso da linguagem é semiótico, sendo um processo de criação de significados através da possibilidade de diferentes escolhas (EGGINS, 2004).

Podemos, portanto, descrever a LSF como uma teoria sociosemiótica de linguagem e um método de análise de textos e seus contextos de uso, sendo reconhecida por Eggins (2004, p. 2) como “uma abordagem interpretativa e descritiva que possibilita entendermos a linguagem como um recurso estratégico e criador de significados”¹. De acordo com a LSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), toda investigação da linguagem requer uma análise do uso e da função que essa exerce em contextos culturais e situacionais específicos, sendo a linguagem considerada como um sistema utilizado para criar significados, em interações sociais, a partir de escolhas paradigmáticas.

Na teoria hallidayana, a linguagem é vista de forma estratificada, em três níveis: semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico, que, por sua vez, são realizações dos contextos de cultura e de situação (MARTIN; ROSE, 2007). Enquanto os dois primeiros níveis compõem o plano do conteúdo, o último situa-se no plano da expressão, sendo que cada estrato é realizado em seu subseqüente, havendo, pois, uma relação entre-estratos. Devido a tal fato, as escolhas que fazemos em um determinado nível irão diretamente influenciar as posteriores; por exemplo, as escolhas que realizamos no nível semântico-discursivo e léxico-gramatical, no plano de conteúdo, irão diretamente atingir o plano da expressão, ou seja, o texto como instanciação do sistema linguístico.

¹ As traduções realizadas neste artigo foram feitas de forma livre pelas autoras e quaisquer incongruências são de sua inteira responsabilidade.

Assim, tais escolhas são realizadas de acordo com os usos que fazemos da linguagem, a partir da existência de três tipos de significados, a saber: usamos a linguagem para relatar nossas experiências de mundo, seja este interno ou externo (significado ideacional), para estabelecer relações (significado interpessoal) e para organizar nossas mensagens, relacionando-as com outras mensagens (significado textual). Construídos no nível da oração ou acima desta, os significados da linguagem são criados simultaneamente e não podem ser separados de seu contexto de uso e das variáveis que o compõe. Além dos três tipos de significados, Halliday (1994) também indica que são três os elementos contextuais: campo (ligado à natureza da ação social, isto é, ao que está acontecendo), relações (dizem respeito à natureza dos participantes, seus papéis e relacionamentos) e modo (relaciona-se ao papel da linguagem, incluindo o canal e a modalidade retórica).

A funcionalidade expressa pela teoria sistêmico-funcional pode ser analisada com base nas metafunções ideacional, interpessoal e textual (MARTIN, 2003; EGGINS, 2004; MARTIN; ROSE, 2007), que irão nortear os possíveis usos da linguagem de acordo com a situação, agindo como uma “lente da linguagem em uso” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7). A metafunção ideacional diz respeito à forma como representamos o mundo e nossas experiências; a metafunção interpessoal relaciona-se ao mundo social, refletindo o engajamento e o envolvimento do falante no seu enunciado e dos participantes na interação e a metafunção textual corresponde aos recursos linguísticos disponíveis para a organização da mensagem em um texto.

Os significados, os elementos do contexto e as metafunções estão sempre inter-relacionados e superpostos em todos os enunciados que criamos, gerando um modelo multidimensional de linguagem. Além disso, a perspectiva teórica da LSF baseia-se na relação de interdependência entre três elementos que, segundo Halliday e Hasan (1989, p. 5) podem ser tidos como “aspectos de um mesmo processo”: linguagem, contexto e texto, sendo o contexto visto como “o ambiente total onde um texto se desenvolve” e o texto como “a linguagem que é funcional” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10).

Assim como ocorre com as metafunções, no nível da léxico-gramática, a semântica-discursiva é composta por seus sistemas, sendo eles: : (i) Ideação; (ii) Conjunção; (iii) Identificação; (iv) Periodicidade; (v) Negociação; e (vi) Avaliatividade (MARTIN; ROSE, 2007, p. 17), que devem ser considerados em “simultaneidade de ocorrência, no nível discursivo” (VIAN JR, 2012, p. 109). Também como no nível léxico-gramatical – quando ao existir apenas a análise de uma das metafunções não podemos desconsiderar a existência das demais –, na semântica-discursiva, ater-se a um único sistema não implica dizer que os outros não mais se inter-relacionam a esse. Considerando tal fato, neste trabalho o foco recairá sobre o Sistema de Avaliatividade apenas para efeitos da análise que desejamos realizar, visto que estamos cientes de que uma negação da inter-relação entre todos os sistemas “feriria o princípio metafuncional da linguagem, base da teoria hallidayana” (VIAN JR, 2012, p. 109), como já comentado anteriormente.

Desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos da LSF, a Avaliatividade é “um sistema de significados interpessoais” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 26) e pode ser definida “como uma perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação

das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso” (NÓBREGA, 2009, p. 90). Por conseguinte, os significados avaliativos são criados no discurso durante as interações sociais, de acordo com aspectos contextuais específicos a cada interação (NÓBREGA, 2009; NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012), e são dinamicamente estabelecidos ao longo do texto. Desse modo, segundo Vian Jr (2010, p. 19):

Ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico. Podemos, por exemplo, ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais. Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano.

Tais mecanismos podem ser analisados a partir de três sistemas interdependentes que compõem o Sistema de Avaliatividade: Atitude, Engajamento e Gradação² (WHITE, 2015, p. 2). O subsistema de Atitude, no qual este estudo se baseia para análise dos elementos avaliativos produzidos nos textos selecionados, relaciona-se à avaliação de pessoas, de seu caráter e também de coisas (MARTIN; ROSE, 2007, p. 26), sendo três os tipos de atitudes:

- afeto, que lida com os recursos usados para a construção de emoções particulares, estando, portanto, centrado no avaliador;
- julgamento, que envolve a avaliação do caráter e do comportamento de outros e centra-se no avaliado e, por fim,
- apreciação, recurso voltado para a avaliação do valor e/ou qualidade de coisas ou fenômenos, estando também centrado no avaliado.

Enquanto o afeto preocupa-se com as emoções, o julgamento visa à ética e a apreciação à estética. Apesar de os tipos de atitudes possuírem características particulares, todos se interligam a partir do afeto, uma vez que estão conectados ao campo da emoção (PAGE, 2003, p. 213). Portanto, o julgamento e a apreciação podem ser tidos como “sentimentos institucionalizados” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 45) de nossas atitudes, sendo o afeto, dessa forma, “o centro das atitudes que expressamos” (VIAN JR, 2009, p. 112). Simultaneamente aos três recursos atitudinais, realizam-se os sistemas de Gradação e Engajamento, ou seja, “além de externalizarmos grafo-fonologicamente nossas atitudes, optamos por graduá-las e o fazemos em relação ao envolvimento com nossos interlocutores e também em relação ao que está sob avaliação.” (VIAN JR, 2012, p. 20).

Vian Jr (2009, p. 112) comenta, ainda, que as atitudes, inseridas no Sistema de Avaliatividade, podem também ser tidas como um sistema da semântica discursiva, que se realiza pela escolha de diferentes estruturas léxico-gramaticais. Assim, o afeto é representado, por exemplo, por verbos que denotam emoções (amar, adorar, odiar, agradar, dentre outros), advérbios – geralmente de modo (como felizmente e tristemente) –, adjetivos que exprimam emoções (feliz, triste, confiante e preocupada,

² Para uma apresentação detalhada dos domínios do Engajamento e Gradação, consultar Martin e White (2005).

por exemplo) e substantivos (alegria, ódio, raiva, etc.) para indicar como nos orientamos emocionalmente a uma pessoa, coisa, acontecimento ou situação (BALOCCO; CARVALHO; SHEPHERD, 2006, p. 651). A expressão de tais sentimentos pode ser realizada de duas formas: autoral (em primeira pessoa, representando a subjetividade e a responsabilidade do autor quanto ao que foi avaliado) e não-autoral (em segunda e terceira pessoas e o autor não assume diretamente sua responsabilidade quanto ao que foi avaliado, podendo essa ser atribuída à fonte externa). Além disso, cabe ressaltar que tanto o afeto quanto o julgamento e a apreciação podem ser produzidos de forma positiva/negativa, verbal/não-verbal e/ou explícita/implícita.

No caso das atitudes de julgamento, as avaliações voltam-se a questões éticas e a avaliações do comportamento humano ligadas a modos de agir. Na realização léxico-gramatical, temos recursos linguísticos que criam significados que elogiam ou condenam o caráter de outros e envolvem valorações que irão acarretar o aumento ou diminuição da estima do avaliado em seu contexto de atuação, podendo dirigir-se à estima social ou à sanção social. No primeiro caso, estima social, o julgamento “tem a ver com a ‘normalidade’ (o quão normal alguém é), a ‘capacidade’ (o quão capaz/incapaz eles são) e com a ‘tenacidade’(o quão firme ele é)” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52). No caso da sanção social, o julgamento lida com a veracidade (o quão honesto alguém é) e com a conduta (o quão ética a pessoa é).

No foco da apreciação, temos uma preocupação com a estética e com a forma, a aparência, a composição ou o impacto de objetos, processos e fenômenos naturais, situações e *performances* sobre os avaliados. Diferentemente das duas categorias anteriores, na apreciação não existe referência ao comportamento humano, já que avaliações do tipo certo/errado ou correto/incorreto não ocorrem nesse sistema.

É no cerne da Avaliatividade que podemos inserir a análise da criação do posicionamento autoral dos alunos-escritores da pesquisa e observar como esse é inscrito na construção argumentativa dos estudantes. Desse modo, é em uma interface com os princípios da Avaliatividade³ que sugerimos, com as palavras de Hyland (2005), que o posicionamento autoral

[...] é uma dimensão atitudinal e inclui características que se relacionam ao modo como os escritores se apresentam e transmitem seus julgamentos, opiniões e comprometimentos. São as formas pelas quais os autores inserem-se⁴ no texto para carimbar sua autoridade pessoal em seus argumentos ou recuar e mascarar seu envolvimento. (HYLAND, 2005, p. 176).

³ Compreendemos que a discussão acerca do posicionamento autoral poderia também ter sido apresentada com base nos pressupostos teóricos do Sistema de Avaliatividade, em especial do sistema de Engajamento. De acordo com Vian Jr (2010, p. 33, grifos nossos), “O engajamento está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como com a *articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso*.”. Optamos por nos basear na perspectiva de escrita como prática social reflexiva, conforme Hyland (2002), por não analisarmos de forma específica as vozes presentes nos textos selecionados, não tendo como foco deste artigo a investigação do posicionamento dialógico tal como proposto por Bakhtin (1981).

⁴ No original, *intrude*.

Uma análise da criação do posicionamento autoral alicerçada na perspectiva sistêmico-funcional e na Avaliatividade, de acordo com o sugerido neste artigo, requer uma visão de argumentação como atividade social realizada em situações interacionais específicas. Desse modo, tencionamos levar os estudos de argumentação para além de uma abordagem tida como mais tradicional do termo, ou seja, ir além da concepção de que argumentar é unicamente formar uma tese e argumentos para sua defesa. Diante disso, nos alinhamos a Breton (2003) no que diz respeito a sua noção de argumentação como atividade constitutiva de todo discurso, em seus diferentes usos e funções sociais.

Nesse sentido, partimos da ideia de que argumentar é uma forma de comunicação, já que, ao criarmos argumentos, temos a intenção de compartilhar com o outro nossas opiniões, bem como desejamos influenciar o comportamento do outro (NÓBREGA; ABREU, 2015). É por meio da argumentação que formamos sentidos de avaliação, julgamento e críticas, o que contribui para a constituição de juízos de valor, sentidos esses que coadunam com os recursos atitudinais e de posicionamento autoral, fundamentais ao desenvolvimento da análise de nosso *corpus*. De acordo com as ideias de Breton (2003), a argumentação trabalha ou no campo da razão ou no da emoção, podendo, mais uma vez, ser intimamente relacionada ao sistema de Atitude, já que trabalhamos no campo do afeto (a partir do jogo das emoções), do julgamento (na intenção de valorarmos comportamentos humanos) e da apreciação (na avaliação de objetos).

Segundo Breton (2003), uma das principais premissas da argumentação é a modificação do contexto de recepção de um auditório a partir da introdução de uma opinião nesse mesmo ambiente. Para o autor, a mudança desse contexto ocorre em etapas⁵, que visam enquadrar o real, isto é, construir o real comum entre os participantes da interação, e buscam criar vínculos, ou seja, construir um acordo entre os participantes quanto à opinião elaborada. O enquadramento do real permite o estabelecimento de um acordo prévio, descrito por alguém que tenha *autoridade* para fazê-lo e que o torne verossímil, seja por sua competência, experiência ou testemunho. Os *pressupostos comuns* são utilizados com o intuito de avivar um pensamento comum e constituem-se a partir das opiniões comuns, dos valores e dos pontos de vista.

Acreditamos, portanto, que os argumentos vêm imbricados por valorações expressas por escolhas léxico-gramaticais e semânticas, sendo permeados pelos elementos avaliativos que compõem a linguagem. Em estudo anterior, Abreu (2013) ilustra que as avaliações que permeiam os momentos de argumentação constituem os *pontos de argumentação* – ideias apresentadas ao longo do texto que ajudam a defender o posicionamento geral (tese) do escritor, podendo contribuir para o aumento da força argumentativa⁶. Como veremos na análise dos dados a seguir, tais pontos de argumentação parecem servir como uma motivação para a produção do posicionamento autoral, sendo eles mesmos constituídos por recursos atitudinais.

⁵ Para mais detalhes sobre as etapas indicadas pelo autor, e definidas como “duplo gatilho argumentativo”, consultar Breton (2003).

⁶ O conceito de *ponto de argumentação* foi cunhado por Abreu (2013) em sua dissertação de mestrado, sendo algumas reflexões sobre o tema anteriormente realizadas, porém, retomadas com as devidas modificações para adequação aos objetivos deste trabalho.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR

Este trabalho insere-se em um paradigma de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), sendo um recorte do Projeto de Pesquisa *Escrita e inclusão social: análise da (re)construção identitária no Ensino Médio*⁷. O projeto, desenvolvido em três escolas públicas de formação geral (duas em São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, e outra na zona norte da cidade do Rio de Janeiro), investigou a produção textual de alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O *corpus*, composto por 158 textos dissertativo-argumentativos, foi compilado a partir de uma atividade de redação em que o tema se relacionava ao ensino da escrita em língua portuguesa e sua importância (ou não) para a inclusão social.

A proposta de produção textual (cf. Anexo) foi elaborada pelas autoras da pesquisa com base em três textos motivadores, cujo assunto em comum lidava com questões sobre o uso e a importância da escrita, e foram selecionados um artigo da Internet, um fragmento que reproduz a fala de um aluno do Ensino Médio e um texto de um blog. Além disso, a atividade apresentava uma charge que retratava a conversa entre um aluno e sua professora sobre o uso de diferentes variedades da língua portuguesa e a pergunta: “Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a inclusão social?”.

Neste estudo, trazemos para análise e discussão duas redações do *corpus* do projeto, redigidas por alunos de uma das escolas municipais de São Gonçalo, participantes de uma mesma turma, cuja idade variava entre 15 e 17 anos. A tarefa de redação foi aplicada durante uma aula de Produção Textual, ministrada por uma das autoras deste artigo, sem que nenhuma discussão sobre o tema ou sobre o gênero redação tenha sido previamente realizada. É importante mencionar que os alunos não tinham em sua rotina pedagógica a prática da redação de textos em sala de aula, pois não havia um momento destinado à aula de produção textual. Desse modo, sugerimos que os dois textos selecionados para investigação parecem demonstrar a falta de contato dos alunos com o gênero redação dissertativo-argumentativa, ao mesmo tempo que, por outro lado, demonstram as suas habilidades na construção de argumentos.

A seleção da escola e dos textos ocorreu de forma randômica e os dados foram analisados visando discutir como a argumentação é construída na produção textual dos alunos-escritores. O foco de nossa análise, como dito anteriormente, é a investigação das atitudes, ou seja, dos elementos avaliativos que permeiam os pontos de

⁷ O Projeto de Pesquisa *Escrita e inclusão social: análise da (re)construção identitária no Ensino Médio* foi desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre 2011 e 2014, sob a coordenação de Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, coautora deste artigo. Vinculado à linha 4 do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem da PUC-Rio, o objetivo geral do projeto é investigar como alunos e professores do Ensino Médio da rede pública e particular do Estado do Rio de Janeiro se autoavaliam e (re)constróem suas identidades sociais – individuais e coletivas – como alunos e professores que podem não estar inseridos em diversas práticas sociais cotidianas, isto é, podem não se sentir socialmente incluídos.

argumentação, levando à identificação do posicionamento do escritor acerca da temática fornecida.

Como veremos ao longo da discussão dos textos, estes são formados por diversos momentos de avaliação de atitudes, expressos de forma explícita. As escolhas recorrentes dos autores por elementos atitudinais de comportamento humano proporciona um recorte analítico voltado, na maioria das vezes, às avaliações de julgamento. Consideramos, também, os recursos avaliativos de afeto que poderiam ser encontrados e expressos de forma autoral e explícita, por meio das escolhas léxico-gramaticais realizadas. Portanto, podemos dizer que a argumentação produzida pelos escritores das duas redações volta-se a avaliações de normas de comportamento e condutas sociais, sugerindo que a relação entre “escrita e inclusão social” dirige-se, em geral, a sanções sociais atribuídas aos que não dominam a escrita “padrão”, assim como ao aumento/diminuição da capacidade conferida àqueles que a dominam (ou não). Como exposto a seguir⁸, a importância dada à escrita encontra-se presente nos textos a partir das escolhas léxico-gramaticais realizadas, dentre elas, o uso de atributos, processos verbais e adjuntos modais, bem como de itens de gradação, que atribuem alto grau à força argumentativa.

Na primeira redação⁹, que tem como título “O valor da Educação”, observamos que o aluno começa seu texto trazendo a constatação da precariedade da qualidade educacional do país (linha 1). Para sustentar tal afirmação, são inseridos pontos de argumentação em diferentes momentos, como os trechos sublinhados nas linhas: 1-3; 6; 7-8; 11-13.

Redação 1 – “O valor da Educação”

1	<u>A educação está muito precária em nosso país.</u>
2	<i>Aqui no Brasil poucas pessoas tiveram oportunidade de ter acesso à escola o que acontecia muito</i>
3	<i>antigamente. E a fala certamente “errada” e a forma de escrever foi porque nunca tiveram a</i>
4	<i>oportunidade de ir à escola e de muito menos aprender em casa porque muitos tiveram que trabalhar. E</i>
5	<i>hoje em dia as pessoas tem acesso a uma alfabetização, tem a oportunidade de ler e escrever.</i>
6	<i>O ensino da escrita é importante porque além de você ter a necessidade de saber escrever, saber</i>
7	<i>falar direito, você vai ser muito respeitado. Falar e escrever bem é a chave principal para a pessoas</i>
8	<i>chegar em algum lugar. Até mesmo porque você não pode falar errado diante de um intelectual</i>
9	<i>respeitado, por exemplo. Tem até cursos disponíveis para falar com vários tipos de pessoa.</i>
10	<i>Vejo na TV pessoas falando errado, não dizendo as palavras corretas por completo, puxam demais</i>
11	<i>as palavras, até esquecem de acrescentar o “S”, o “R”, quando necessário. São pessoas que dá para ver</i>
12	<i>claramente que não teve acesso à escola. Por isso que muitos pais hoje em dia cobram dos seus filhos</i>
13	<i>para ter uma boa educação. Porque sem educação hoje em dia, não dá. É muita palavra coloquial.</i>

Percebemos que os pontos de argumentação criados no segundo e no quarto parágrafos – a falta de acesso à escola – estão intimamente relacionados com a ideia defendida na linha 1: “A educação está precária em nosso país”. Todavia, os dois pontos

⁸ Para apresentação e discussão dos dados, utilizamos como critérios de convenção para análise dos dados o uso do sublinhado para identificar os pontos de argumentação, e do *itálico* para caracterizar a presença de momentos de julgamento nas duas redações aqui selecionadas: “O valor da educação” e “O grande problema da escrita”.

⁹ Os textos analisados não foram modificados, permanecendo da mesma forma em que foram escritos.

de argumentação sublinhados no terceiro parágrafo – o ensino da escrita é importante e a aprendizagem correta do português proporcionará ao sujeito status social – estão distantes da ideia central do texto, apesar de serem os pontos que mais se aproximam do tema da proposta, ligado à escrita e inclusão social. Apesar de a linearidade argumentativa apresentar comprometimento no que tange à coesão de ideias, podemos dizer que o escritor do texto recorre a estratégias para estabelecer e manter seu posicionamento argumentativo, o que pode ser evidenciado a partir do uso dos diversos momentos de avaliação de julgamento que permeiam o seu texto, inclusive os pontos de argumentação, conforme indicado nos trechos em itálicos. A análise sugere que os momentos de julgamento parecem ser utilizados como forma de corroborar os pontos de argumentação através de avaliações de estima social e sanção social, quando podemos identificar o posicionamento do autor.

O primeiro momento de julgamento encontrado para a sustentação da argumentação sobre a importância do acesso à escola é apresentado nas linhas 2-6, pelo uso de julgamento de sanção social, voltado ao fato de que o não acesso à educação é quase uma ilegalidade ou imoralidade. O autor liga “a fala certamente ‘errada’” (linha 3), que muitos apresentam hoje em dia, à falta de oportunidade de acesso à escola que tiveram no passado. Ao se posicionar dessa forma, o aluno julga como ilegal/imoral a não presença da criança e do jovem na escola, ressaltando suas implicações legais e morais nos dias de hoje.

O aluno-escritor cria mais um ponto de argumentação – a aprendizagem correta do português proporcionará ao sujeito status social ao escrever que “O ensino da escrita é importante porque além de você ter a necessidade de saber escrever, saber falar direito, você vai ser muito respeitado” (linhas 6-7) – composto por uma avaliação de julgamento de estima social. Observamos, portanto, que o terceiro parágrafo é construído a partir do julgamento de estima social, no nível da capacidade, uma vez que há quase uma distinção entre aqueles que têm a capacidade de falar e escrever bem, isto é, “os intelectuais respeitados” (linhas 8-9) e aqueles que parecem não ter essa capacidade, e que, por isso, precisam recorrer a cursos de formação (linha 9).

A seguir, na linha 10, tomando por base uma experiência vivida (“Vejo na TV”) que o legitima como avaliador, o estudante constrói sua argumentação de forma crítica e negativa em relação às pessoas que não falam “corretamente” a língua portuguesa, o que cria uma avaliação negativa de julgamento de estima social, no nível da capacidade. Essas pessoas que falam “errado” o português não têm chances de se enquadrar nos padrões esperados pela sociedade, por isso parecem estar fora de práticas sociais cotidianas e são, conseqüentemente, excluídas da sociedade, e o não acesso à escola pode ser visto como uma forma de punição social, isto é, resultado de uma sanção social.

Podemos dizer, dessa forma, que a força argumentativa presente no segundo e quarto parágrafos está mais voltada à estima social, enquanto no primeiro parágrafo está mais centrada na sanção social. Em ambos os casos, observamos que os pontos de argumentação se constituem por avaliações morais de comportamento humano, que trazem o posicionamento do autor em relação às opiniões defendidas em sua redação.

Além disso, notamos que as escolhas lexicais feitas para a criação dos pontos de argumentação, como o uso do atributo “errada” (linha 3), dos recursos interpessoais de modalidade como “poucas” (linha 2), “nunca” (linha 3), “muito” (linhas 4, 7, 12), “muito menos” (linha 4) e duas ocorrências seguidas do processo verbal “saber” (linha 6), atribuem maior força aos argumentos apresentados. Dessa forma, acreditamos que o grau argumentativo é aumentado pelas escolhas lexicais realizadas e pelo uso de elementos de modalidade, imprimindo uma maior subjetividade, responsabilidade e engajamento do autor em seu texto. Tal fato indica, também, que a redação é permeada pelo afeto, já que o aluno-escritor se posiciona de maneira explícita e autoral, mostrando claramente o seu sentimento de insatisfação com a situação do ensino da escrita no país.

É possível observar também que o aluno, ao construir sua opinião, traz argumentos baseados em afirmações de autoridade, em busca de estabelecer o acordo prévio por meio de uma autoridade, que parece ser competente para legitimar seu argumento. Isso ocorre quando o autor se baseia na variedade padrão da escrita (“Falar e escrever bem...”, linha 7), tomando, provavelmente, a autoridade científica concedida pela proposta da gramática tradicional - que aceita apenas uma forma correta para a realização da língua, tratando possíveis variações como erros gramaticais. A gramática pode ser vista como uma possível representação de competência científica, sobretudo porque impõe e legitima as regras convencionais de uso da escrita em língua portuguesa. Ao se posicionar dessa forma, o aluno cria seu argumento baseado em uma opinião comum em nossa sociedade: a de que todos os que sabem falar e escrever, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, terão status social (linhas 6-7). Nesse caso, o uso de pressupostos comuns parece avivar um pensamento comum, a fim de construir um acordo entre o autor e seus possíveis leitores quanto à sua opinião.

O argumento baseado na aprendizagem correta do português nos remete a mais um ponto de argumentação: “a falta de acesso às escolas provoca dificuldades ao cidadão, sendo, por isso, fundamental frequentar a escola para se ter educação” (linhas 11-13). Ao fundamentar seu argumento em um exemplo particular, reforçado por um argumento de enquadramento do real ligado ao testemunho (“Vejo na TV pessoas falando errado [...] quando necessário”, linhas 10-11), o aluno-escritor impõe sua opinião. Seus argumentos mostram que o aluno traz opiniões baseadas em sua experiência de vida, demonstrando seu posicionamento afetivo e autoral, uma vez que utiliza exemplos de seu cotidiano que parece gostar/não gostar ou aprovar/reprovar.

Podemos entender, portanto, que as ideias trazidas pelo escritor demonstram que os pontos de argumentação se compõem e se completam, em sua grande maioria, por elementos avaliativos de julgamento. Notamos que o aluno constrói seus pontos de argumentação com base nesses julgamentos, pois frequentemente traz para seu texto avaliações morais de comportamento humano, além do uso de diversos itens léxico-gramaticais e modais, tais como “certamente” e “nunca” (linha 3), “muito menos” e “muitos” (linha 4), dentre outros que, ao longo do texto, evidenciam e conferem força argumentativa a seu posicionamento sobre a importância da escrita para a inclusão social.

A comparação da redação 2 com o primeiro texto aponta que fatos semelhantes acontecem na segunda redação analisada neste estudo, “O grande problema da Escrita”,

investigada a seguir. O título da redação já faz alusão ao posicionamento autoral do escritor, quando há a apreciação negativa da escrita, que é apresentada como um “grande problema”.

Redação 2 – “O grande problema da escrita”

1	<i>Atualmente a escrita e a fala da língua portuguesa estão em uma tremenda decadência, as pessoas</i>
2	<i>deixaram de lado a importância de saber escrever. Apesar de algo fundamental e essencial a todos.</i>
3	<i>A importância da boa escrita foi deixada de lado e a sociedade com o passar do tempo foi também</i>
4	<i>ficando cada vez mais vulnerável, não dando importância a correta escrita.</i>
5	<i>Certamente esse “problema” está prejudicando as nossas vidas, e a qualificação profissional da</i>
6	<i>grande maioria, sem falar nas pessoas ricas, com ótimas condições de vida e não usam adequadamente a</i>
7	<i>escrita (jogadores, modelos) ao contrário de muitos que as vezes pobres sabem escrever.</i>
8	<i>O que fazer para resolver isso? As escolas, cursos, faculdades tem de dar mais importância a escrita, e</i>
9	<i>a sociedade cobrar muito mais de todos que só assim esse grande problema é resolvido, e a língua</i>
10	<i>portuguesa muito mais valorizada.</i>

A leitura do texto nos mostra que, a fim de construir sua argumentação a partir dos pontos de argumentação (sublinhados nas linhas 1-2, 3 e 8), o escritor recorre a diversos momentos de avaliação constituídos por elementos de julgamento, que perpassam a redação como um todo (como ressaltado em itálico). Esse fato manifesta a estratégia usada pelo autor para construir seu argumento quanto ao tema da redação, isto é, demonstra que o aluno-escritor fundamenta seu posicionamento na valoração de padrões comportamentais que podem levar ao aumento/diminuição da estima social do cidadão, bem como à imposição de penalidades, por meio de sanções sociais, aos que apresentam baixa proficiência no uso da escrita.

Logo no início da redação, observamos que a apreciação negativa imposta pelo título da redação ilustra o aumento da força argumentativa do texto a ser lido, pois a escrita não apresenta apenas “um problema”, mas um “grande problema”. Notamos, contudo, que a apreciação cede lugar a momentos de julgamento usados como forma de criação do posicionamento argumentativo do autor. A análise dos recursos avaliativos de julgamento sugere que, comumente, temos a presença de avaliações de julgamento negativo de estima social, como nos trechos: “... as pessoas deixaram de lado a importância de saber escrever” (linhas 2-3) e “A importância da boa escrita foi deixada de lado [...] não dando importância a correta escrita” (linhas 3-4). Ao se posicionar dessa maneira, o autor manifesta, a partir de opiniões do senso comum – uma vez que não há nenhuma fonte de autoridade que sustente sua afirmação –, sua insatisfação quanto ao abandono da importância concedida à “boa escrita”.

A avaliação de comportamento usada nesse momento é formada pelo julgamento de estima social, na subcategoria da capacidade, pois “as pessoas” parecem não ter a sensatez de pensar na importância da escrita para a inserção na sociedade. As escolhas “tremenda decadência” e “deixaram de lado” (linhas 1 e 2) concedem um aumento de força ao argumento apresentado, assim como trazem uma carga expressiva do posicionamento de insatisfação do autor quanto ao comportamento de pessoas que não se “importam” (linhas 3 e 4) com a escrita e a fala em língua portuguesa.

Em decorrência da desvalorização de algo “fundamental e essencial a todos” (linha 3), ou seja, a escrita e a fala, surge uma avaliação de julgamento de sanção social, visto que a sociedade é punida por suas opções, passando a sofrer as consequências de seus atos, a partir do surgimento de uma vulnerabilidade social. O uso do atributo “vulnerável”, na linha 5, impõe um tom de crítica ao comportamento da sociedade, que carrega as marcas de suas más escolhas. Nesta segunda redação temos, por conseguinte, um texto expressivo em termos dos itens lexicais escolhidos, visto que todos trazem uma marca avaliativa daquilo que o aluno está julgando o tempo todo, isto é, o comportamento inapropriado da sociedade brasileira.

Também o terceiro parágrafo (linhas 5-7) se constitui por um trecho argumentativo fundamentado em uma avaliação de julgamento de sanção social, uma vez que afirma que a sociedade é punida por seu comportamento inadequado. A escolha de itens lexicais como “problema” e “prejudica” (linha 5) surge como forma de o aluno mostrar as implicações sociais vivenciadas pelas escolhas erradas que, muitas vezes, o cidadão realiza. Deixar de lado a importância de saber escrever, por exemplo, é uma má escolha, que pode trazer sérios danos à sociedade. Ao se inserir no grupo de pessoas prejudicadas pelas escolhas feitas pela sociedade como um todo, por meio do uso de “nossas” (“Certamente esse ‘problema’ está prejudicando as nossas vidas...”, linha 5), o autor da redação elabora sua linha argumentativa baseado em sua experiência de vida. O escritor também tece sua argumentação com base em seu testemunho, voltado ao exemplo de jogadores e modelos (linha 7), apresentando um posicionamento crítico quanto ao fato de uma pessoa ser “rica” e não saber usar adequadamente a língua portuguesa, enquanto uma pessoa com baixa situação financeira sabe usar a língua corretamente. As ideias contidas nesse argumento nos remetem a opiniões comuns, já que surgem como consequência de uma visão comumente aceita por determinados grupos sociais.

Ao finalizar sua redação, observamos que, no quarto parágrafo, o aluno volta-se ao título de sua redação, retomando a apreciação negativa realizada: “... só assim esse grande problema é resolvido...” (linha 9). Entretanto, mais uma vez, podemos entender que essa apreciação é gerada em meio a momentos de julgamento: “As escolas, cursos, faculdades tem de dar mais importância a escrita, e a sociedade cobrar muito mais de todos...” (linhas 8 e 9) e “e a língua portuguesa muito mais valorizada.” (linha 10). O uso de “só” e “assim” concede a relação de dependência entre os fatos, enfatizada pelos dois adjuntos modais que aumentam a força argumentativa dessa relação.

Como dito anteriormente, para o autor do texto, o “problema” não está na escrita, mas em seus usuários, que não sabem usar ou valorizar a “norma padrão” (julgamento). A partir de uma pergunta “o que fazer para resolver isso?” (linha 8), que logo adiante é respondida, o escritor julga negativamente o comportamento das escolas, cursos, faculdades e da própria sociedade, já que parece que essas instituições não se importam tanto com a escrita. Além disso, o aluno-escritor afirma que é necessário que a sociedade tome sérias providências para que esse “problema” seja resolvido (julgamento). O uso da palavra “problema” aparece desde o título e permanece ao longo da redação, gerando um teor argumentativo ao texto, que é formado a partir de um problema que é apresentado (1º e 2º parágrafos), discutido (3º parágrafo) e que, por

fim, precisa ser solucionado (4º parágrafo). Ressalta-se que, como apontado, todas as referências ao “problema” apresentado se localizam em momentos de julgamento, quando podemos entender que, mais do que “ser”, esse problema parece ser um “comportar-se”, haja vista que todas as ações avaliadas referem-se a situações desenvolvidas por seres humanos durante suas interações sociais.

Além disso, o autor traz para seu texto diversos itens léxico-gramaticais que possuem valor negativo, que são usados pelo escritor no desenvolvimento de seu argumento e posicionamento autoral quanto à falta de valorização da sociedade com a sua própria língua: “tremenda decadência” (linha 1); “vulnerável” (linha 4); “problema” (título, linhas 5 e 9), dentre outros. A fim de reforçar seus argumentos, o autor também recorre a escolhas de itens de modalidade, como “certamente” (linha 5) e “tem de” (linha 8) como forma de impor maior força ao posicionamento apresentado.

A redação “O grande problema da escrita” apresenta uma linha argumentativa mais voltada para a apresentação do comportamento da sociedade, constituindo-se como um texto essencialmente valorativo, no nível do julgamento. Portanto, o aluno-escritor cria seus argumentos norteados por avaliações de julgamento, que permeiam todo o seu discurso e que, ao mesmo tempo, têm pouca relação com o tópico oferecido. Tal fato nos leva a crer que o escritor faz determinadas críticas sociais, que estão embasadas em fortes crenças, porém os seus pontos de argumentação têm pouca relação com o tema geral inicialmente pedido na proposta de produção textual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das duas redações selecionadas para este trabalho sugere que, muito comumente, alunos recorrem à estratégia de recursos avaliativos, sobretudo, de julgamento para a construção de seu argumento. Mesmo apresentando inadequações quanto ao uso da língua e baixa proficiência no domínio da escrita para seu nível de estudo, foi possível observar que, por meio de recursos atitudinais de julgamento, os alunos-escritores foram capazes de se posicionar quanto ao assunto da redação aplicada.

A presença de avaliações de julgamento nos textos investigados revelou que crenças e valores particulares, geralmente baseados em experiências pessoais vividas pelos alunos, constroem o posicionamento autoral quando os pontos de argumentação foram seguidos de avaliações da estima social e sanção social, trazidas a partir da descrição e avaliação de padrões comportamentais. Dessa forma, é possível apontar que os elementos avaliativos de julgamento evidenciam o posicionamento do aluno-escritor, que tem sua força argumentativa aumentada pela escolha de elementos de modalidade e de itens léxico-gramaticais.

Além disso, as experiências particulares mostram que os alunos também recorrem a avaliações de afeto, baseadas na emoção, para caracterizar e reforçar as ideias defendidas. Foi possível perceber que tais avaliações concedem uma força argumentativa aos textos, já que há a criação de argumentos voltados para fatos reais que, em muitos casos, são vivenciados pelos próprios alunos. Assim sendo,

encontramos muitas avaliações de afeto autoral e explícito, o que imprime uma maior responsabilidade quanto ao posicionamento e ideias defendidas pelos alunos-escritores.

Podemos dizer, também, que o fato de existirem muitas avaliações de comportamento humano – seja pela postura inadequada da sociedade, que por suas escolhas sofre sanções sociais, seja pelo aumento/diminuição da capacidade infligida aos que dominam (ou não) a língua portuguesa – nos leva a identificar que a crítica feita à sociedade (aos cidadãos brasileiros) vai além do saber escrever para ser incluído socialmente, mas relaciona-se ao saber agir/comportar-se para ser incluído no meio social. Os alunos argumentam que grande parte da população brasileira não sabe ler e escrever adequadamente (Redação 1), bem como não há interesse de muitos por um ensino de qualidade (Redação 2). Tais ideias nos levam a atentar para o fato de que, segundo o posicionamento desses dois alunos, é hora de a sociedade mudar sua postura e comportamento para que o país possa avançar.

Além disso, o diálogo proposto entre a LSF, o Sistema de Avaliatividade e a vertente social da argumentação indicou a possibilidade de vermos a criação do posicionamento autoral no *corpus* selecionado com lentes mais amplas, uma vez que o olhar analítico trazido pelos recursos atitudinais puderam ilustrar a construção do posicionamento dos escritores. Ao avaliarem os fatos relatados nos pontos de argumentação criados em seus textos, os alunos trouxeram, de forma espontânea e sem prévia discussão, uma elaboração mais detalhada dos recursos avaliativos de julgamento, afeto e da apreciação. Em linhas gerais, a argumentação foi, então, construída por momentos de avaliação de atitudes, expressos de forma explícita, principalmente pelo uso de elementos atitudinais de comportamento humano, com base na estima e na sanção social dos sujeitos avaliados. Os recursos avaliativos de afeto foram utilizados de forma autoral e explícita, assim como nos foi possível observar apreciações, em sua maioria, negativas.

Certamente, uma análise de redações advindas de outros contextos é fundamental para observarmos se os resultados aqui encontrados são recorrentes (ou não) em outros ambientes. Outro aspecto a ser considerado relaciona-se à comparação entre os textos propostos para que os significados avaliativos possam ser confrontados, a fim de observarmos como os aspectos contextuais são elaborados ao longo do texto. Reconhecemos, no entanto, que, para os propósitos deste estudo, tal fato fugiria da centralidade de nossa análise, sendo um fator importante a ser considerado no desenvolvimento de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. *Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do ensino médio: abordagem sociodiscursiva e sociosemiótica*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BALOCCHO, A. E.; CARVALHO, G.; SHEPHERD, T. Students' attitudes towards affirmative action in Brazilian universities. In: *33rd ISFC Proceedings*. São Paulo, p. 647-670, 2006.
- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.) *The dialogic imagination*. Austin Texas: University of Texas Press, [1935]1981.

ABREU, Adriana Rodrigues de; NÓBREGA, Adriana Nogueira Accioly. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 285-302, maio/ago. 2015.

- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.
- CASTRO, L. M. *Escrita e Letramento no Ensino Médio: uma abordagem sistêmico-funcional e de Linguística Aplicada*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.
- FONSECA, H. Letramento e construção identitária: a emergência dos posicionamentos social e autoral em memoriais. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p.195-218, 1º sem. 2013.
- 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.
- _____; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.
- HYLAND, K. *Teaching and researching writing*. London: Longman, 2002.
- _____. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*. v. 7, n. 2, p. 173-192, 2005.
- _____. *Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press, 2012.
- MARTIN, J. Beyond exchange: Appraisal systems in English. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds). *Evaluation in text*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 142-175.
- _____; ROSE, D. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. New York: Continuum, 2007.
- _____; WHITE, P. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NÓBREGA, A. N. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- _____; VIANNA, A. *Produção textual e metáfora gramatical no ensino médio*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA AMÉRICA LATINA (ALSFAL), 6., 2010. Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações Coordenadas A teoria Sistêmico-Funcional e o corpus em contextos pedagógicos. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- _____; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 16, n.2, p. 68-84, 2012.
- _____; ABREU, A. R. Vozes argumentativas e posicionamento autoral na produção escrita escolar. *Gragoatá*, Niterói, n. 38, p. 247-267, 1. Sem. 2015.
- PAGE, R. An analysis of APPRAISAL in childbirth narratives with special consideration of gender and storytelling style. *Text*, v. 23, n. 2, p. 211-237, 2003.
- VIAN JR., O. O sistema de avaliabilidade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *D.E.L.T.A.*, v. 25, n.1. São Paulo, 2009.
- _____. O Sistema de Avaliabilidade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O. et al. *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliabilidade*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.
- _____. Avaliabilidade, engajamento e valoração. *D.E.L.T.A.*, v. 28, n.1. São Paulo, 2012.
- _____. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Muito tem se discutido sobre o ensino e uso da escrita formal em língua portuguesa e sua relação com a inclusão social. Os trechos abaixo selecionados tratam desse tema e têm por objetivo ajudá-lo a refletir sobre essa questão:

Ler e escrever faz parte do cotidiano de todas as pessoas, por isso a sua importância no convívio social. É através do uso da leitura e da escrita que o sujeito vai sentir-se incluso na sociedade e ser caracterizado como cidadão participante. Sabemos que um dos responsáveis pela socialização do indivíduo é a escola.

(adaptado de Santos, A. O. Disponível em www.artigonal.com em 27/01/2012)

“Acho mesmo que escrever é importante, quer dizer, saber escrever. Só que muita gente se esquece que há muitos artistas, jogadores de futebol e até empresários que nem tem o primeiro grau, mas acumulam muitos milhões em suas contas bancárias. E então, eu me pergunto: será que só escrever bem basta? Será que essa é a salvação? Será que é disso que eu preciso? Eu sei que só nascem um ou dois Sócrates e Pelés no mundo, mas quantas outras pessoas se saem bem sem estudar? Isso se chama ‘estrela’. Ou a pessoa tem ou não tem.”

(A.L.C. Estudante 3º ano Ensino Médio)

Se, já hoje, uma boa formação no ensino médio é necessária para a plena emancipação e a inserção na força de trabalho, nenhum país pode ter a expectativa de um futuro promissor se empurra para a margem tão grande proporção de seus jovens como nós o fazemos. E, na maioria dos casos, o jovem deixa a escola com um profundo sentimento de não pertença à sociedade e com a autoestima rebaixada, o que afeta profundamente o seu futuro relacionamento com essa mesma sociedade. As consequências estão à vista de todos.

(<http://blogolitica.blogspot.com/2011/12/ensino-superior-exclusao-privatizacao-e.html>)



- Tendo em vista as perspectivas apresentadas, escreva um texto dissertativo-argumentativo, entre 25-30 linhas, refletindo sobre a seguinte questão:

Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a inclusão social?

Dê um título criativo a seu texto e organize seus argumentos de forma clara, a fim de defender e sustentar seu ponto de vista.

Recebido em: 15/05/15. Aprovado em: 07/07/15.

Title: *Attitude and argumentation: an analysis of secondary school writing production*

Authors: *Adriana Rodrigues de Abreu; Adriana Nogueira Accioly Nóbrega*

Abstract: *This article aims at discussing argumentation in secondary school writing production considering resources of attitude, which may create writers' authorial positioning (HYLAND, 2012). The study focuses on Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), in particular on the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005), in interface with a social perspective of argumentation (BRETON, 2003). Two argumentative texts are analyzed through a qualitative approach and results suggest there are a great number of evaluations based on attitudinal resources of judgment, made by writer's appraisals and opinions about human behavior, which illustrate authorial positioning is produced through social esteem and social sanction evaluations.*

Keywords: *Systemic Functional-Linguistics. Appraisal System. Textual Production. Argumentation. Authorial Positioning.*

Título: *Evaluación y argumentación: un análisis de la producción textual en el Enseñanza Media*

Autores: *Adriana Rodrigues de Abreu; Adriana Nogueira Accioly Nóbrega*

Resumen: *El objetivo de esta investigación es discutir la práctica argumentativa en dos textos de alumnos de la Enseñanza Media, a partir de la investigación de recursos actitudinales que pueden crear el posicionamiento autorial (HYLAND, 2012) de los escritores. Para ello, tomamos por base la Lingüística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), especialmente el Sistema de Evaluación (MARTIN; WHITE, 2005) en interface con una perspectiva social de argumentación (BRETON, 2003) para el análisis cualitativo de dos composiciones de ensayo. Resultados sugieren que hay grande número de elecciones actitudinales en los textos investigados, cuando el escritor, al valorar y opinar sobre el comportamiento humano, elabora su posicionamiento autorial por medio de evaluaciones de estima y sanción social.*

Palabras-clave: *Lingüística Sistemico-Funcional. Sistema de Evaluación. Producción textual. Argumentación. Posicionamiento autorial.*