

FORMAS LINGÜÍSTICAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vilma Nunes da Silva Fonseca (UFT)
vilmanunes@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma reflexão acerca do posicionamento da voz autoral do aluno-mestre (AM) na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), através da análise dos modos de citação do discurso do outro nesses materiais. Os textos analisados foram produzidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), ofertadas na Licenciatura em Letras (LL), do *Campus* de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Através desse estudo documental, objetivamos descrever como ocorre o engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido a luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, considerando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES. Por essa razão, adotamos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (2014) como suporte teórico-metodológico para uma abordagem descritiva da língua, particularmente, apoiando o exame da materialidade textual nas categorias semântico-discursivas propostas por Martin e White (2005) no Sistema de AVALIATIVIDADE. O estudo aponta uma significativa adesão e ratificação das vozes de terceiros, tomadas como discursos de autoridade que visam a estabelecer credibilidade aos textos produzidos pelos AM.

Palavras-chave:

LSF. RES. Engajamento discursivo.

ABSTRACT

In this article, we present a reflection about the positioning of the student-teacher authorial voice (ST) in the writing of Supervised Internship Reports (SIR), by analyzing the modes of quotation of the other's discourse in these materials. The texts analyzed were produced in the disciplines of Supervised Internship (SI), offered at Language Arts (LA) of the Campus of Araguaína of the Federal University of Tocantins (FUT). Through this documentary study, we aim to describe how discursive engagement occurs from the theoretical device developed in the light of studies on APPRAISAL, considering the mapping of the cited text and its functionality in the construction of the SIR. For this reason, we adopted Halliday's Systemic-Functional Linguistics (SFL) (2014) as the theoretical-methodological support for a descriptive approach to language, particularly supporting the examination of textual materiality in the semantic-discursive categories proposed by Martin and White (2005) in the APPRAISAL System. The study points to a significant adherence and ratification of the voices of third parties, taken as authoritative speeches aimed at establishing credibility to texts produced by ST.

Keywords:

SFL. SIR. Discursive engagement.

1. Introdução

Esta pesquisa consiste numa investigação no âmbito da Linguística Aplicada que discute o posicionamento da voz autoral do aluno-mestre (AM) na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), através da análise dos modos de citação do discurso do outro nesses textos. Os RES em questão foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), ofertada na Licenciatura em Letras (LL), do Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Com este estudo, objetivamos descrever como ocorre o engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido à luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, considerando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES. Para isso, recorremos à literatura científica produzida na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), com interesse particular no Sistema de AVALIATIVIDADE, desenvolvido por Martin e White (2005), linguistas que propuseram uma expansão das investigações em torno da Metafunção Interpessoal, estabelecida por Halliday (2014)¹⁷⁵. Situamos o presente recorte teórico para delimitar a proposta de análise textual-discursiva apresentada.

Este texto está organizado em três seções, além da Introdução, Considerações finais e Referências. Na primeira, apresentamos a abordagem metodológica empregada na realização da pesquisa, discorrendo sobre o método, os instrumentos e os procedimentos de análise. Na segunda, mobilizamos o arcabouço teórico da LSF e, conjuntamente, realizamos a análise de fragmentos textuais para evidenciar o posicionamento do aluno-mestre nos RES em questão.

2. Conhecendo a pesquisa

Neste estudo de natureza documental e de abordagem qualitativa, o *corpus* de análise é composto por 10 (dez) RES que foram produzidos pelos AM durante o ESC-I. No contexto da licenciatura investigada, os acadêmicos realizam 4 (quatro) etapas no ESC, são elas: ESC-I (observação e diagnóstico), ESC-II (pesquisa com intervenção), ESC-III (regência no Ensino Fundamental) e ESC-IV (regência no Ensino Médio).

¹⁷⁵ M. A. K. Halliday criou um modelo teórico tri-estratal e multifuncional para explicar o funcionamento da língua a partir da concepção de metafunções da linguagem (Ideacional, Interpessoal e Textual).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A nossa opção pelos textos elaborados no ESC-I, deu-se em razão de essa ser a fase na qual o AM é orientado a redigir um texto denso e em linguagem acadêmico-científica, em obediência às normas exigidas pela academia. Portanto, o RES do ESC-I corresponde ao primeiro registro que revela o contato inicial do AM com a escrita acadêmica, considerando o aspecto autoral dessas produções textuais.

Devido à extensão dos RES, foram extraídos para análise alguns recortes discursivos (RD) representativos das regularidades linguísticas tomadas como objeto desta investigação. Tais RD compõem diferentes partes dos textos examinados (introdução, desenvolvimento e considerações finais), sendo identificadas na descrição dos RD. O procedimento de análise consistiu em três etapas distintas: organização dos RD nos RES selecionados, mapeamento do léxico avaliativo e classificação dos recursos semântico-discursivos que evidenciam o Engajamento. Os textos apresentados neste estudo não passaram por revisão linguística, por parte da pesquisadora.

O acesso aos RES foi possível devido à existência do Centro Interdisciplinar da Memória dos Estágios Supervisionados (CIMES), setor da UFT/Câmpus de Araguaína, que possui a salvaguarda desses documentos e que constitui num espaço de referência local, para o arquivamento dos RES e para fins do desenvolvimento de pesquisas científicas. Os RES são textos públicos e estão disponíveis para livre consulta (formato digital ou texto físico), no próprio CIMES, ou através do endereço virtual no sítio <http://www.uft.edu.br/cimes/index.php>.

1. *Percurso teórico-analítico*

A AVALIATIVIDADE envolve particularmente o campo social das relações entre os indivíduos e a forma como os falantes (enunciadores) manifestam opiniões em suas interações responsivas, por isso os estudos desenvolvidos nesta vertente teórica são concebidos como uma expansão da LSF a partir da Metafunção Interpessoal. O Sistema de AVALIATIVIDADE é composto pelos seguintes recursos semântico-discursivos: Subsistema de **Atitude**, Subsistema de **Engajamento** e Subsistema de **Gradação**. No quadro 1, apresentamos a classificação dos desses subsistemas seguida das características sociodiscursivas definidas por Martin e White (2005).

Quadro 1: Sistema de AVALIATIVIDADE.

Sistema	Subsistemas	Características sociodiscursivas
AVALIATIVIDADE	ATITUDE (Eu)	“Atitude está relacionada com os nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35; tradução nossa).
	ENGAJAMENTO (Outro)	“Engajamento lida com atitudes primárias e o jogo de vozes em torno de opiniões no discurso” (Ibidem)
	GRADAÇÃO (Intensificação /Atenuação)	“Gradação serve ao propósito de classificação de fenômenos em que os sentimentos são amplificados e as categorias são turvas” (Ibidem)

Fonte: Adaptado de SILVA-FONSECA (2015, p. 166)

Para discutir o posicionamento da voz autoral do AM nos RES, recorreremos às categorias léxico-semânticas, disponíveis no Subsistema de Engajamento, uma vez que visibilizam a posição assumida pelos enunciadores dos RES, evidenciando a relação contratual estabelecida no jogo discursivo. Neste sentido, o Engajamento discursivo pode ser definido como espaço dialógico, no qual locutores e interlocutores negociam sentidos na troca de mensagens, num circuito que envolve a aceitação (total ou parcial) ou não dos discursos produzidos por diferentes vozes que venham a compor o contexto da interação.

Conforme Martin e White (2005), o Subsistema de Engajamento é composto por dois campos de articulação: **Monoglossia** e **Heteroglossia**. Ao desenvolver uma abordagem teórica para os estudos acerca dos “posicionamentos assumidos pela voz textual” (NININ; BARBARA, 2013, p. 130), os linguistas aproximaram suas proposições às investigações bakhtinianas em torno do dialogismo e da heteroglossia, conforme afirmam:

[...] nossa abordagem é informada pela ampla influência das noções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin/Voloshinov, sob as quais toda comunicação verbal, escrita ou falada, é “dialógica” [...]. (MARTIN; WHITE, 205, p. 92; aspas no original). (NININ; BARBARA, 2013, p. 130)

Bakhtin [Volochínov] (2006) afirma que os discursos são construídos dialógicamente nas interações com ‘o outro’ e são polifônicos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ou seja, sofrem as interferências de uma cadeia de diferentes vozes (sociais, históricas, culturais etc.), que atravessam os enunciados produzidos, revelando o pensamento do homem sobre o mundo e sobre as pessoas em diferentes situações, sem imparcialidade.

No contexto desta análise, interessa-nos tematizar essa assunção de posturas dos professores em formação inicial ou AM a partir da análise dos enunciados heteroglóssicos, uma vez que o discurso citado pressupõe uma retomada na forma de reação à fala autorizada. No campo da heteroglossia, os discursos podem ser manifestados de acordo com dois movimentos dialógicos: **Contração** e **Expansão**. No Quadro 2, destacamos os campos de representação discursiva e léxico-gramatical do Substema de Engajamento, considerando apenas a articulação heteroglóssica.

Quadro 2: Substema de Engajamento.

Articulação heteroglóssica	Recursos semântico-discursivos	Subcategorias	Possibilidades de realizações léxico-gramaticais
Contração dialógica	Refutação	Negação	<i>Não, nunca, jamais...</i>
		Contestação	<i>Apesar de, embora, mas, entretanto...</i>
	Ratificação	Concordância	<i>Naturalmente..., é claro..., obviamente..., reconhecida-mente... etc.</i>
		Pronunciamento	<i>Eu afirmo..., a verdade é que... não pode haver dúvida que ... etc.</i>
		Endosso	<i>X demonstrou que ...; Como o X mostrou ... etc.</i>
Expansão dialógica	Acolhimento	Probabilidade	<i>Parece que, sugere, aparentemente, talvez, talvez seja possível, suspeito que, acredito que, provavelmente, é quase certo que...</i>
	Atribuição	Reconhecimento	<i>X disse ..., X acredita ..., de acordo com X, na visão de X...</i>
		Distanciamento	<i>X afirma que, há rumores de que...</i>

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 97-8) e de Pinton e Pereira (2017, p. 272).

De acordo com a Quadro 2, a **Contração dialógica** possui duas possibilidades de realização: a **Refutação** e a **Ratificação**. Através da **Refutação** o sujeito se posiciona negativamente em relação à proposição,

rejeitando-a por meio de uma **Negação** ou uma **Contestação**, evidenciando uma contraposição ao dito. Nos textos analisados, não foram encontrados enunciados caracterizadores de Refutação aos discursos citados. Ou seja, a varredura realizada nos RD selecionados revelou que as citações textuais não foram utilizadas para que o AM aponte discordância, ainda que parcial, com os discursos teóricos mobilizados.

A **Ratificação** evidencia uma validação do enunciado expresso, visto ser considerado confiável e/ou convincente, fato que resulta numa **Concordância**, **Pronunciamento** ou **Endosso**. Logo, o conteúdo veiculado no enunciado é altamente garantido, estando, ambos, o locutor e o interlocutor em pleno acordo. Portanto, a voz textual não abre espaço para posições contraditórias ou pontos de vista alternativos. No RD1, apresentamos um fragmento textual no qual é possível reconhecer a Contração dialógica > Ratificação > Pronunciamento.

Embora haja uma imagem idealizada de escola garantida pelas leis que regem a Educação Nacional, **podemos afirmar** que “a garantia de padrão de qualidade” como um princípio da educação nacional, assegurado pela LDB, não é presente em grande parte das escolas da rede pública.

[C. – RES – ESC (I) – Introdução]

No RD 1, existe um trecho em destaque que remete ao texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O uso das aspas serve para referenciar o discurso citado da LDB. A expressão “podemos afirmar”, constituída pela locução verbal, formada pelos verbos modal “poder” e dicendi “afirmar”, alude à evidência do texto expresso na LDB, confirmando-a. No entanto, há o registro do posicionamento do AM em relação à contradição entre o que está prescrito na LDB e a real situação do sistema educacional brasileiro. O AM não se coloca em desacordo com a citação, mas a utiliza para contrapor o discurso oficial, que trata de “garantia de padrão de qualidade”, com a realidade de muitas escolas. No RD2, destacamos um exemplo de Contração dialógica > Ratificação > Endosso e de Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Devemos concordar que ao entrar na escola, o aluno, **segundo os PCNs**, já possui “competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia” (BRASIL, MEC, 1998, p. 24), e além disso:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, MEC, 1998, p. 25)

[R. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

No RD2, a locução verbal “devemos concordar” que possui a mesma estrutura linguística vista no RD1, ou seja, verbo modal+verbo dicendi, em ambas situações há um fechamento para alternativas dialógicas, visto existe o sentido firmado de concordância com os textos oficiais que orientam e determinam os rumos da educação brasileira, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Devemos ressaltar que, à época na qual os RES foram elaborados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido homologada. Em “segundo os PCNs”, temos uma Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento, visto que o AM atribui toda a responsabilidade enunciativa ao texto citado, se isentando de qualquer emissão de ponto de vista.

A citação integral do trecho dos PCN, vista no RD2, toma todo o espaço da discussão do tópico apresentado pelo AM. Nesse momento, o AM limita-se a expor um pensamento do qual não diverge, mantendo-se na penumbra do discurso de autoridade que representa o texto dos PCN. No RD3, apresentamos um caso de Contração dialógica > Ratificação > Endosso.

(...) saímos destas observações acreditando ainda mais num ensino interdisciplinar e contextualizado. As relações no mundo fora da escola são feitas como redes que se interligam, e o conhecimento cada vez mais se constrói desta forma, a escola enquanto instituição social formadora não pode negar esta realidade, e continuar fragmentando o conhecimento, e privando seus alunos de plena participação social. Diante disso, ao analisarmos a importância da educação, **concordamos com Craveiro** (1997, p. 2) para quem “A educação deve ser pensada com o compromisso de preparação do aluno para a vida como um todo, nos seus aspectos individuais e coletivos”.

[A. – RES – ESC (I) – Considerações finais]

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A função da citação incorporada ao texto, em RD3, é validar o posicionamento do AM. O discurso de Craveiro (1997) ilustra e corrobora com a visão que o AM possui sobre o compromisso que a escola deve ter com a formação dos alunos. Ao afirmar “concordamos com Craveiro”, o autor do RES elimina a possibilidade de inserção de alternativas contrárias. Esse fragmento textual revela a incursão do AM na construção de uma reflexão sobre o papel da escola, sobrepondo, inclusive, a sua própria voz ao texto de Craveiro, que é utilizado para reforçar um argumento do autor do RES, fato que evidencia a autoria do acadêmico. No RD4, verificamos exemplos de Contração dialógica Ratificação > Concordância e também de Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Contração dialógica > Ratificação > Confirmação de Expectativa

Ao estudar as proposições que os **PCNs** e **alguns especialistas** fazem a respeito do ensino de gramática, **podemos concluir** que nas primeiras séries do ensino fundamental é importante que a criança tenha contato com “diferentes atividades linguísticas (orais, escritas, de produção e leitura de textos, ou mesmo outros exercícios que a imaginação construa), em que os princípios e regras da modalidade culta ou padrão se evidenciem e se comparem com os da modalidade coloquial” (FRANCHI, 2006, p. 30), **porém**, isso não deve se estender a toda vida escolar do aluno. **Segundo Carlos Franchi** (2006, p. 32), é importante também não excluir “o interesse pelo aprendizado dessa gramática, enquanto ciência de um aspecto da linguagem, em momentos mais avançados da escolaridade”.

[S. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

O RD4 traz uma referência aos PCN, embora isso não apareça explicitamente na forma de texto, fato que mostra uma considerável adesão do autor do RES às discussões circunscritas no documento. Ao mencionar “alguns especialistas” a informação aparece generalizada, embora a presença de Franchi (2006) tenha amenizado a lacuna pontuada. A Contração dialógica > Ratificação > Concordância é representada pela construção linguística “podemos concluir” (verbo modal+verbo dicendi). A citação de Franchi (2006) ocupa boa parte do texto produzido e é caracterizada como um seguimento textual que remete a Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento, pois existe a indicação de autoria e o reconhecimento marcado pelo termo “segundo Carlos Franchi (2006)”. O RD4 apresenta um texto construído, basicamente por citação, no qual a parte não atribuída à voz de autoridade, que agrega valor ao RES, reflete

a ratificação ao discurso mobilizado. No entanto, existe uma Refutação > Contestação no emprego do “porém” que revela certa discordância em relação ao texto expresso na fala de Franchi.

A **Expansão dialógica** (ver Quadro 2) apresenta uma abertura do espaço discursivo para possíveis trocas de significados, ou seja, revela a adesão as vozes textuais externas. É um recurso semântico-discursivo de efeito oposto à **Contração dialógica** e é representada pelo **Acolhimento** da proposição – trazida ao texto pelo discurso alheio, identificado na subcategoria de **Probabilidade** –, e pela **Atribuição** da autoria da proposição.

O Acolhimento evidencia a produção de um enunciado fundamentado pelo discurso do outro, sendo marcada, explicitamente, a responsabilização pelo texto, ainda que seja sugestionada no campo da probabilidade. Dessa forma “a voz textual representa a proposição apenas como uma de uma gama de possíveis posições – ela entretém ou invoca essas alternativas dialógicas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 98).

A Atribuição representa a responsabilidade enunciativa que é atribuída à subjetividade a uma voz externa, sendo a voz textual aberta às invocações dialógicas. A Atribuição apresenta dois recursos linguísticos, são eles: o **Reconhecimento** e o **Distanciamento**. O Reconhecimento “possibilita ao produtor do texto não expressar explicitamente o seu posicionamento em relação à posição de valor que apresenta no texto, mas faz isso pela voz do outro” (VIAN JÚNIOR, 2010, p. 37). No Distanciamento, o locutor minimamente assume a responsabilidade enunciativa. Portanto, distancia-se da proposição de forma explícita, deixando que a responsabilização dos enunciados recaia sobre a voz externa trazida ao texto. No RD5, podemos verificar Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Da mesma forma, **segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)**, a linguagem é “uma atividade discursiva”, e o ensino de Língua Portuguesa deve então, estar focalizado na produção de atividades discursivas através de:

(...) prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical (BRASIL, MEC, 1998, p. 27).

Partindo dessa reflexão, pode-se afirmar que as aulas observadas tiveram em parte a capacidade de cumprir com tais exigências, visto que a leitura e interpretação de textos

foram bastante valorizados. Porém, a produção escrita se baseava nas respostas às atividades do livro didático e nos roteiros e resumos que os alunos escreviam sobre os livros de literatura juvenil que liam, e a produção oral dos alunos se restringia à leitura em voz alta de algumas passagens de textos do livro didático. Cabe aqui analisar com maior afinco alguns pontos essenciais para o ensino de Língua Portuguesa que foram observados durante as aulas. É importante, neste ponto fazer reflexões mais detalhadas sobre a prática pedagógica observada, no que diz respeito à produção textual, produção oral, gramática e variação linguística.

[F. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

No RD5, constatamos que a função da citação é explicitar o discurso de autoridade que evidencia algumas orientações em relação aos aspectos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, visibilizados pelos PCN, que, no entanto, não tiveram força para modificar a prática dos professores observados no contexto do Estágio Supervisionado Curricular realizado pelo AM. O recurso semântico-discursivo que afere a Expansão dialógica é caracterizado pela Atribuição > Reconhecimento, e está localizado na expressão “segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)”. Salientamos que o texto dos PCN é retomado nas reflexões do AM, que analisa os encaminhamentos propostos nos PCN, realizando comparações com o trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Básica, com as práticas de linguagem em sala de aula. Dessa forma, observamos uma repercussão do texto citado no discurso do RES produzido pelo AM, assim como o eco dos novos paradigmas de ensino de Língua Portuguesa. No RD6, destacamos um exemplo de Expansão dialógica > Atribuição > Distanciamento.

O espaço físico e outras condições e situações observadas na escola servem para uma reflexão a respeito da qualidade do ensino público no Brasil, sobre isso, cabe aqui destacar o **pensamento de Lima (1995)** que argumenta a respeito da má qualidade do ensino público após a entrada das classes mais baixas na escola, segundo ele, “ao relembrar a escola pública do passado e a de hoje, vê-se que ela é reflexo da hierarquia de poderes: quando atendia à elite era objeto de valor e seus ambientes eram conservados e diversificados, porém, ao atender a população menos favorecida, a filosofia da escola pública é mudada e, assim, ela passa a ser representada por um conjunto de salas, construídas de forma rápida e barata, desde que atenda à demanda social, mesmo que isso signifique uma tentativa de resolver a questão escolar em termos quantitativos apenas” (LIMA, 1995 *apud* MIRANDA; GOMES, 2002, p. 64).

[M. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

O RD6 apresenta um trecho do RES, no qual são problematizadas as más condições de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, além da relação entre as precariedades das unidades educacionais com a baixa qualidade de ensino que é ofertado às pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sociocultural, sociopolítica etc. Embora o texto apresente uma implicação do AM através dos comentários tecidos, dado o envolvimento e a assimilação das palavras do autor citado, a Atribuição incide sobre o produtor da citação. Nesse caso, o recorte é marcado pelo Distanciamento verificado na entrada da citação em “o pensamento de Lima (1995)”, deixando a voz textual externa nitidamente delimitada e distanciada da responsabilidade do AM.

2. Considerações finais

Neste texto, descrevemos como ocorre o Engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido à luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, evidenciando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES.

Através da análise dos recursos de Atribuição, observamos que o locutor pode se isentar de qualquer responsabilidade sobre os conteúdos expressos no texto. Portanto, há uma máxima Responsabilidade Enunciativa na Contração Dialógica e uma mínima Responsabilidade Enunciativa na Expansão Dialógica. No primeiro caso, o locutor está comprometido, ou seja, engajado com o discurso. No segundo caso, o seu posicionamento no texto é reconhecido por uma baixa subjetividade autoral, uma vez que são as vozes externas que configuram e marcam os enunciados valorativos.

O estudo do Subsistema de Engajamento permitiu que identificássemos o posicionamento da voz textual e sua relação com o conjunto de vozes que perpassam as intersubjetividades possíveis na construção dos RES, possibilitando a caracterização do modo de adesão ou não aos discursos instaurados.

Através da pesquisa apontamos uma significativa adesão e ratificação das vozes de terceiros, tomadas como discursos de autoridade que visam a estabelecer credibilidade aos textos produzidos pelos AM. Identificamos que, em alguns momentos, essas vozes externas foram colocadas em primeiro plano, frente ao discurso do AM. A análise mostrou ainda que há uma necessidade de legitimação do texto escrito, uma valida-

ção do RES como gênero acadêmico. Por isso, há a inserção de citações, algumas extensas, a maioria marcada por verbos dicendi, das vozes que compõe a literatura produzida pela tradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

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

NININ, M. O. G.; BÁRBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, V. 1, n. 52, jan/jun, p. 127-46, 2013.

PINTON, F. M.; PEREIRA, G. E. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. In: *Entrepalavras*, Fortaleza, V. 7, p. 266-82, ago./dez. 2017.

SILVA-FONSECA, V. N. A escrita de diários de campo em ambiente virtual no estágio supervisionado curricular da licenciatura em letras: análise do potencial de avaliatividade no subsistema de engajamento. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. M. C.; SILVA-FONSECA, V. N. (Org). *Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade*. São Paulo: Fonte, 2015.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.