

## INVESTIGAÇÃO SOBRE O TEXTO ACADÊMICO: ENGAJAMENTO EM TRABALHOS DE MESTRADO

Maria Otilia Guimarães NININ  
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo / CNPq  
otilianinin@terra.com.br

**Resumo:** Apoiada na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994) e na teoria da Avaliatividade, mais especificamente, no subsistema de Engajamento (Martin, 2000; White, 2004 [2002]; Martin e White, 2005), que tem como principal função investigar efeitos retóricos associados aos posicionamentos referenciados em um texto, esta pesquisa analisa seções teóricas de 40 dissertações de mestrado coletadas em sites de universidades e submetidas ao programa WordSmith Tools 5.0 (Scott, 2009), destacando recursos de expansão dialógica – *reconhecimento* e *distanciamento* da voz autoral em relação às outras vozes presentes no texto, para propor atividade didática voltada ao ensino do texto acadêmico. Comparados aos textos produzidos em contexto de graduação em Letras (Ninin, 2008, 2012), autores-mestrandos recorrem aos mesmos recursos de Engajamento – atribuição por reconhecimento e distanciamento, porém, os utilizam para a construção de cadeias argumentativas, aspecto pouco identificado nos textos de graduandos. Uma vez mapeados os recursos utilizados nos textos, em termos de frequência do léxico, as ocorrências analisadas orientaram a elaboração de atividade didática para investigação da escrita acadêmica no que diz respeito aos posicionamentos dialógicos.

**Palavras-chave:** escrita acadêmica; linguística sistêmico-funcional; engajamento; atividade didática

### 1. Introdução

O texto acadêmico, nas mais diversas áreas da ciência, tem sido objeto de estudo e pesquisa, dada sua complexidade e, acima de tudo, a inexperiência de muitos de seus autores, ainda alunos de graduação ou pós-graduação, em relação à sua organização e características textuais. O movimento de autoria na elaboração do texto acadêmico, que objetiva explicitar as etapas de uma investigação científica, nem sempre respeita a estrutura canônica prevista. O rigor científico, demonstrado nas escolhas teórico-metodológicas presentes no próprio texto, bem como nas escolhas linguísticas do autor, parecem diferir de uma área da ciência para outra, indicadores claros da necessidade de atenção e investigação sobre como estudantes aprendem e desenvolvem competências para a produção desses textos.

Recorrendo à literatura já desenvolvida na área linguística, vê-se a importância atribuída em nível internacional, por analistas do discurso, à escrita acadêmica, destacando-se o desenvolvimento de pesquisas que focalizam, por exemplo: o caráter do

artigo experimental nas ciências em relação às forças sociais e à retórica que moldam seu desenvolvimento (Bazerman, 1988, 2005); aplicações pedagógicas do conceito de gênero, movimentos e passos (*moves and steps*) no desenvolvimento da introdução de artigos científicos (Swales, 1990); a importância de se ensinar explicitamente o gênero científico, uma vez que este surgiu em resposta à necessidade de tipos específicos de comunicação no empreendimento científico (Halliday e Martin, 1993); discussão dos estágios da estrutura esquemática em textos acadêmicos e suas características discursivas (Martin e Rose, 2008); valores e significados interpessoais utilizados na construção de argumentos em textos científicos (Hood, 2004, 2010).

Também na literatura nacional, apoiados em diferentes abordagens teóricas, encontram-se pesquisadores que focalizam desde a nomeação do sujeito autor e seu percurso de autoria ao desenvolvimento de propostas para o ensino da escrita e apropriação das características dos gêneros acadêmicos: Motta-Roth (2001, 2002, 2006, 2007), Hendges (2002), Araujo (2002), Machado (2002), Borges e Moreira (2004), Machado et al. (2005), Figueiredo e Bonini (2006), Oliveira (2008), Botelho (2009), Motta-Roth e Hendges (2010), Motta-Roth e Lovato (2011), Santos e Carmo (2011).

Isso posto, pretende-se discutir neste artigo o uso de recursos de Engajamento (Martin, 2000; White, 2004 [2002]; Martin e White, 2005) nas seções teóricas de dissertações de mestrado, propondo, ao final, uma atividade didática voltada ao ensino do texto acadêmico. Considera-se, portanto, o contexto de produção de dissertações de mestrado, tomando-se como *corpus* 40 seções teóricas de dissertações da área de Linguística, coletadas de bibliotecas eletrônicas de universidades brasileiras, submetidas ao programa computacional WordSmith Tools 5.0 (Scott, 2009).

O artigo organiza-se a partir das seções: *Revisão da Literatura* – que apresenta os recursos linguísticos do subsistema de Engajamento; *Metodologia de Pesquisa* – que focaliza os encaminhamentos e procedimentos para a descrição e discussão do *corpus*, além de dados estatísticos sobre o que é nele mais recorrente; *Discussão* – que destaca exemplos do *corpus*, comentando-os à luz dos conceitos teóricos, e apresenta uma proposta didática elaborada com base nas linhas de concordância mapeadas pelo programa WordSmith Tools 5.0 (Scott, 2009); e *Considerações Finais* – que apresenta os resultados da discussão.

## 2. Revisão da Literatura

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria que tem como um dos precursores o linguista inglês Michael Halliday (1985, 1994), considera a língua como um sistema de escolhas feitas pelo falante e concentra interesses em seu uso e funcionalidade em contexto social, tendo se desenvolvido em diversas direções desde sua criação. Pesquisadores preocupados com aprendizagem e desenvolvimento da escrita no ensino fundamental (Martin e Rothery, 1986, 1993); com linguagem visual e leitura de imagens (Kress e van Leeuwen, 1990, 1996); com escrita acadêmica (Hood, 2004, 2010), dentre outros focos, influenciados pelos estudos de Halliday, adotaram como aporte teórico a Linguística Sistêmico-Funcional. Também como instrumento metodológico outras áreas têm buscado apoio nessa teoria: a Análise Crítica do Discurso (Fairclough,

1989, 1995, 2006) e a Linguística de Corpus com foco na tecnologia computacional (Thompson e Hunston, 2006).

Dado o contexto teórico da LSF, interessa-nos neste estudo discutir a escrita acadêmica a partir de um dos focos desenvolvidos por seguidores de Halliday: o Engajamento, subsistema da teoria da Avaliatividade, desenvolvido por Martin (2000) e posteriormente por White (2004 [2002]) e Martin e White (2005). Nessa perspectiva, três tipos de recursos estão estreitamente relacionados – Atitude, Gradação e Engajamento –, possibilitando ao falante/escritor usar a lexicogramática para expressar afeto, julgamento, apreciação (Atitude), bem como aumentar ou diminuir o grau de avaliatividade (Gradação) e, ainda, expressar posicionamentos e opiniões (Engajamento).

O subsistema de Engajamento ocupa-se, portanto, dos modos como a voz textual posiciona-se em relação a outras vozes presentes no texto, procurando caracterizar as diferentes perspectivas intersubjetivas disponíveis a essa voz textual. Em outras palavras, o engajamento permite caracterizar o modo de adesão ou não do falante/escritor em relação às várias posições e proposições vinculadas ao texto, bem como investigar os efeitos retóricos associados aos posicionamentos e explorar o que está em jogo quando uma posição é escolhida em detrimento de outra (Martin e White, 2005, p.92).

O subsistema de Engajamento está preocupado em saber se uma dada posição é apresentada no texto como uma dentre as que podem ser consideradas como aceitas pelo público alvo, ou como uma das que, de alguma maneira, é considerada como problemática ou controversa, suscetível de ser questionada ou rejeitada. A análise de recursos de Engajamento, destacando marcas de interpessoalidade do falante/escritor e também estratégias retóricas por ele utilizadas, busca explicar como os posicionamentos das vozes presentes no texto são alcançados linguisticamente.

Considerando-se ainda que toda comunicação verbal, falada ou escrita, resulta de algo dito anteriormente, os recursos referidos articulam-se aos conceitos bakhtinianos de dialogia e heteroglossia (Bakhtin, 1999 [1929]), uma vez que possibilitam responsividade por parte do ouvinte/leitor, ao recorrer a enunciados externos ao texto ou, ainda, apresentar a voz textual a partir de múltiplas perspectivas individuais e sociais. O engajamento organiza-se, portanto, a partir de dois princípios: (1) o grau a partir do qual falantes/escritores reconhecem vozes anteriores às suas e, em relação a elas, mostram concordância/discordância; (2) a antecipação de como ouvintes/leitores responderão à proposição e ao valor posicional apresentados nos textos.

White (2004 [2002], p.3) considera três níveis de análise em relação ao engajamento: (1) de quem é a voz: o falante/escritor (voz textual) é a fonte da proposição/proposta ou a proposição/proposta é atribuída a uma voz externa; (2) expansão dialógica – até que ponto posições alternativas são acolhidas; e contração dialógica – até que ponto posições alternativas são desafiadas ou restringidas; (3) alinhamento – o falante/escritor (voz textual) concorda com ou suporta uma posição real, potencial construída dialogicamente; e desalinhamento – o falante/escritor (voz textual) discorda de ou contradiz uma posição real, potencial construída dialogicamente. Em síntese, uma análise nessa direção focaliza *quem, como e por que* algo é dito no texto, o que implica diretamente na necessidade de o autor não somente dizer ou trazer ao texto dizeres externos, mas de construir a relação entre esses dizeres, posicionando-se.

Com base em White (2004 [2002]) e Martin e White (2005), o subsistema de Engajamento<sup>1</sup> é apresentado a seguir:

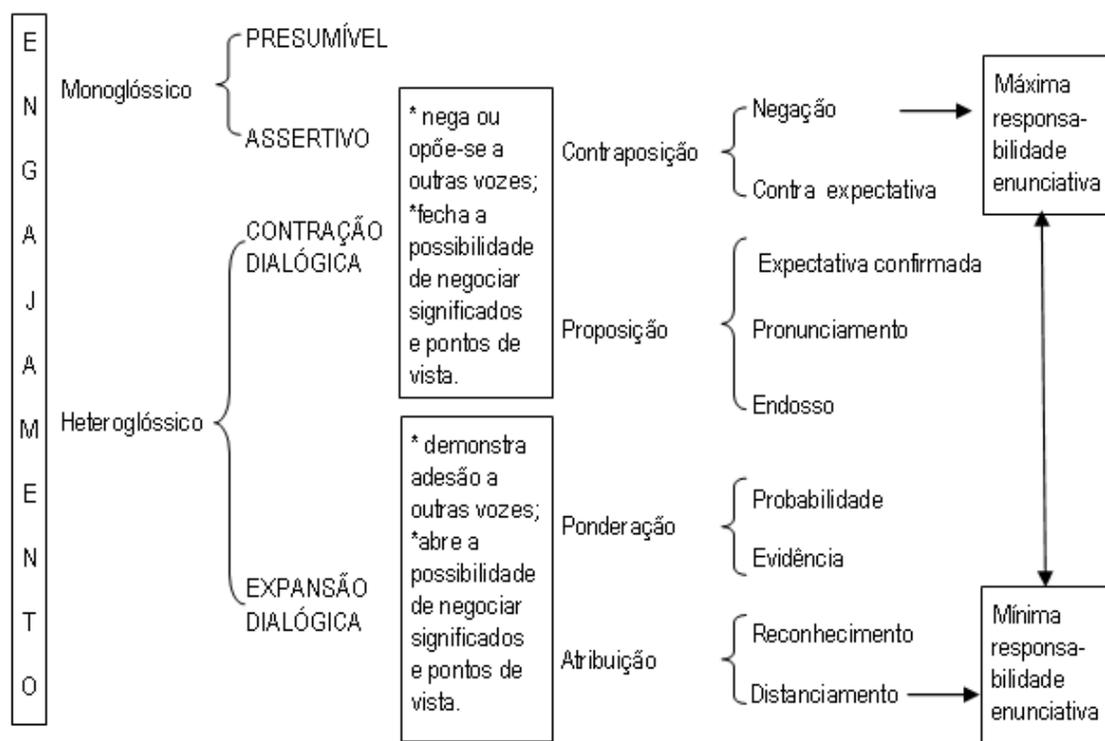


Figura 1: Subsistema de Engajamento - baseado em Martin e White (2005, p.122, 134) e White (2011, p.1)

Neste artigo, o foco recai nos recursos de expansão dialógica por *atribuição*, que tratam da negociação de formulações que dissociam a proposição da voz autoral interna do texto, atribuindo-a a alguma fonte externa, tipicamente por meio do discurso relatado direto ou indireto. Os significados são expressos comumente por verbos *dicendi* (ex. considerar, apresentar, falar, dizer, afirmar, propor, demonstrar, explicar), mas também por alguns verbos de cognição (ex. pensar, acreditar, presumir, crer), nominalizações (ex. relato, argumento, proposta, pensamento, explicação), sintagmas preposicionados indicadores de circunstâncias de ângulo (segundo, de acordo com, conforme, para [fulano]).

*Reconhecimento e distanciamento*, recursos que materializam a *atribuição*, indicam, no texto científico, a voz textual evocando vozes externas, recorrendo a outros textos, porém, tendendo a manter-se neutra. Analisar o uso desses recursos corresponde a entender como o falante/escritor inclui outras vozes em seu texto, como se posiciona em relação a essas vozes, presentes no texto por meio de proposições ou propostas e, ainda, como antecipa respostas do ouvinte/leitor. Por *reconhecimento* entende-se o recurso de

<sup>1</sup> A nomeação dos recursos de Engajamento (Figura 1) apresenta termos em português, utilizados nesta pesquisa. Há diferenças de terminologia entre autores brasileiros que discutem Engajamento: Vian Jr. (2011) utiliza, para contração dialógica, os termos refutação e ratificação; e para expansão dialógica, entretenimento e atribuição. Souza (2011) denomina o subsistema de Comprometimento e não de Engajamento.

*atribuição* que não apresenta indicação evidente de onde está a voz autoral em relação à apresentada no texto. Por *distanciamento* entende-se o recurso de *atribuição* em que há um distanciamento explícito da voz autoral em relação à apresentada no texto, indicando mínima responsabilidade do falante/escritor. Exemplificando<sup>2</sup>:

(1) O autor **propõe** horizontes de leitura, **ilustrando** que os conhecimentos prévios do leitor e as informações fornecidas pelo texto **podem dar** ao leitor certos referenciais para avaliar até onde as inferências a partir de um texto são possíveis. (mt5.txt)

Por meio da escolha do verbo que introduz uma determinada voz no texto, o autor dá permissão ao leitor para que atribua diferentes sentidos ao discurso alheio. No exemplo (1), ainda que se considere a escolha dos processos *propor* e *ilustrar* como recursos de *reconhecimento* [ao autor], a presença do operador modal de baixo grau – em *podem dar ao leitor* – mostra o grau de validade atribuído pelo autor-mestrando à proposição, deixando ao interlocutor a responsabilidade de validá-la ou não. Barbara e Macedo (2011, p.216;229), após analisar processos verbais em artigos científicos, destacam características que acompanham o uso de *propor*: “*pressupõe a existência de um receptor, ainda que não venha explícito na oração (...) quanto aos padrões de realização da mensagem, ocorre principalmente como nominalização*”.

(2) A autora **considera** a importância da interação que ocorre no momento da contação de uma história, **mas não vislumbra** outros aspectos que **podem ser analisados**, como a construção de identidades, como **alegam** Hall (2001) e Assis-Peterson e Cox (2007), por exemplo. (mi1.txt)

No exemplo (2) também poderíamos classificar como *reconhecimento* a escolha de *considera*; no entanto, a análise requer que consideremos de modo não fragmentado, todos os processos apresentados – *vislumbra*, *podem ser analisados* e *alegam*, utilizados pelo autor-mestrando para inserir em seu texto as vozes de uma determinada autora, de Hall e de Assis-Peterson e Cox. A força ilocucionária do verbo *considerar* já apresenta um juízo de valor acerca do que é dito, depositado na voz de *a autora*. O uso dos recursos de engajamento *contra-expectativa* (realizado pela escolha do conectivo adversativo *mas*) e *negação* (realizado pela presença de *não*), associados ao processo *vislumbra* (mental, indicativo de uma percepção parcial, fraca), quando articulados ao *considerar* e ao *alegar* – cuja carga semântica indica a apresentação de argumentos em defesa de algo, distancia a voz autoral do posicionamento presente no texto.

Os recursos de *reconhecimento* e *distanciamento* são os que indicam a menor responsabilidade do falante/escritor em relação ao que é dito e, ainda assim, são considerados de engajamento. Isso se explica pelo fato de que, segundo Martin e White (2005), engajamento não diz respeito apenas à relação entre falante/escritor e o texto por ele produzido, mas à relação provocada pelas escolhas do falante/escritor no ouvinte/leitor. Ou seja, podemos ter um nível mínimo de engajamento do falante/escritor

<sup>2</sup> Os exemplos apresentados pertencem ao *corpus* da pesquisa e são identificados pela designação do arquivo txt considerado para análise, permanecendo exatamente como escritos por seus autores.

em relação à voz presente no texto e, ainda assim, provocar posicionamentos do ouvinte/leitor.

Uma das preocupações em relação aos recursos de *atribuição* é, segundo Martin e White (2005), o fato de que o falante/escritor, muitas vezes, permanece à margem de qualquer possibilidade de alinhamento ou desalinhamento em relação à voz inserida no texto, apresentando-se somente como a voz que transmite as opiniões dos outros, sem demonstrar qualquer envolvimento ou responsabilidade pelo que é apresentado. É necessário, portanto, fazer mais do que classificar os recursos de *atribuição* como *reconhecimento* ou *distanciamento*: os efeitos retóricos desses significados no contexto indicam a necessidade de uma análise exaustiva que vá além da oração, período ou parágrafo, em direção ao texto não fragmentado e não distanciado de seu contexto de uso.

### 3. Metodologia de Pesquisa

O *corpus* (Tabela 1) considerado constitui-se de 40 seções teóricas de dissertações da área de Linguística, coletadas de bibliotecas eletrônicas de universidades brasileiras, submetidas ao programa computacional WordSmith Tools 5.0 (Scott, 2009). A opção pela análise de seções teóricas das dissertações se deve ao fato de que é exatamente nelas que o autor mostra sua filiação a uma determinada corrente teórica e, ao explicitar compreensão em relação aos conceitos adotados para sustentar suas discussões, também estabelece diálogos com teorias convergentes e divergentes, aspecto fundamental para a produção do conhecimento científico.

As dissertações de mestrado selecionadas foram elaboradas nas instituições apresentadas na Tabela 1. Após mapeamento dos textos em termos de frequência do léxico, realizado pela ferramenta Wordlist, as escolhas mais recorrentes foram agrupadas conforme o tipo de engajamento. Optou-se, na pesquisa, por discutir o grupo que apresenta recurso de *atribuição* – *reconhecimento* e *distanciamento* (Tabelas 3 e 4).

Instituição	Nº de dissertações	Ano de publicação
PUC-SP	6	3 – 2008; 2 – 2010; 1 – 2011
UCS	6	3 – 2009; 2 – 2010; 1 – 2011
UEC	5	1 – 2009; 4 – 2010
UFRJ	5	5 – 2010
UNB	5	5 – 2011
UNICAMP	5	1 – 2010; 4 – 2011
UNISINOS	3	3 – 2011
UNITAU	5	2 – 2009; 3 – 2010
TOTAL	40	

Tabela 1: Dissertações / instituições

MESTRADO (Seções Teóricas)	valor
tamanho do arquivo	4197849
palavras no texto	608268
palavras usadas na lista	594808
palavras diferentes	30225

Tabela 2: *Corpus* pesquisado

CIRCUNSTÂNCIA DE ÂNGULO	frequência	% em relação ao corpus
segundo	854	0,140
acordo	501	0,082
conforme	371	0,061

Tabela 3: *Reconhecimento* por circunstância de ângulo

Primeiros 10 verbos mais utilizados na realização do engajamento por atribuição	freq	% relação ao corpus
considerar	880	0,14
apresentar	840	0,14
afirmar	582	0,10
referir	470	0,08
mostrar	339	0,06
apontar	297	0,05
propor	271	0,04
citar	251	0,04
ressaltar	205	0,03
discutir	180	0,03

Tabela 4: Verbos utilizados como recurso de *atribuição* (*reconhecimento e distanciamento*)

Os exemplos discutidos neste artigo mostram como se comportam alguns verbos da Tabela 4 e, também, circunstâncias de ângulo (tabela 3), recursos mais utilizados para indicar o engajamento da voz autoral.

#### 4. Discussão

Em pesquisa focalizando trabalhos de conclusão de curso de graduação, Ninin (2008, 2012 prelo) observou que o aluno autor marca uma posição de pouca responsabilidade em relação às proposições convidadas ao texto, contrariando o que se tem como meta no ensino superior – o desenvolvimento e a autonomia intelectual do aluno. Embora tenha contato contínuo, ao longo da graduação, com a escrita acadêmica e leia textos científicos, não demonstra ter internalizado as características linguístico-discursivas desses textos. Em dissertações de mestrado, no entanto, é esperado que os autores realizem os posicionamentos assumindo responsabilidade pelo que dizem e articulando à sua voz as vozes externas, seja para mostrar concordância ou para utilizá-las na construção de argumentos ou contra-argumentos a respeito de propostas e proposições.

Assim, ao identificar recursos de *reconhecimento* nas seções teóricas das dissertações, a discussão que nos interessa está ligada à maneira como o autor reconhece e dialoga com a voz externa. Ao utilizar tais recursos, o falante/escritor deixa transparecer a “*distância retórica entre o texto e as vozes que ele recontextualiza*” (Motta-Roth e Lovato, 2011, p.254). Em outras palavras, como já dito anteriormente, é por meio do *reconhecimento* e do *distanciamento* que o autor traz ao seu texto fragmentos de outros textos, mostrando sinais de concordância ou discordância em

relação a eles. A análise desses recursos, no entanto, não se limita à identificação da voz externa, mas ao estudo da responsabilidade do falante/escritor em relação às proposições ou propostas adicionadas ao texto. Vejamos os exemplos a seguir:

(3) Gilroy (2001, p.162) **considera** a "distintiva expressão corporal das populações pós-escravas como resultado das brutais condições históricas". **É conveniente ressaltar** que as expressões de resistência (...). **A capoeira, por exemplo, é considerada por muitos** uma luta disfarçada de dança. Valente (1987, p. 18) **aponta** ainda que (...). Tais disfarces **citados por esses autores** vêm recebendo novas acoplagens; exemplo deles é a impossibilidade de manifestar a "negritude" (...). Outro autor que **chama a atenção** para o grau de mobilidade dos negros na sociedade brasileira é D'Adesky (2006, p. 96), ao **refletir** sobre (...). Fatos como esse perduram até hoje devido ao paternalismo branco, **que os "autoriza" a dizer** que um negro feito aos moldes do colonizador tem a "alma branca", por exemplo. Esses exemplos **mostram** como a circulação dos negros na sociedade brasileira é cerceada pelos padrões brancos. (mj2.txt)

*Considera* marca o uso do recurso de *atribuição por reconhecimento*. Como é esperado, o autor-mestrando, ao ampliar a discussão, mostra um grau de responsabilidade que supera o simples *reconhecimento* da voz externa. Introduce argumentos que dialogam com a proposição de Gilroy, explicitando concordância e alinhamento em relação ao que é dito inicialmente. Isso se evidencia pelo uso das expressões negritadas no exemplo: *é conveniente ressaltar* – para enfatizar a voz de Gilroy; *por exemplo, é considerada por muitos* – para adicionar argumento, ainda que de modo impessoal (*por muitos*), aos já apresentados; *aponta, citados por esses autores, chama a atenção* – para inserir outras vozes que coadunam com a de Gilroy; *refletir* – para indicar uma ação detalhada de D'Adesky, em direção ao dizer de Gilroy. Ao concluir o trecho com “os ‘autoriza’ a dizer”, no entanto, o autor-mestrando devolve aos autores citados a maior responsabilidade pelas proposições presentes em seu texto. Permanece a dialogicidade nas escolhas do autor, no sentido de neutralizar sua voz e dar amplitude às vozes externas, apoiando-se em situações contextuais experienciais (*exemplos mostram*). O trecho, portanto, convida o leitor a assumir uma posição em relação ao que é dito.

Diferentemente do exemplo (3), vejamos o que ocorre no seguinte:

(4) Van Dijk (1978) **ensina** que a superestrutura caracteriza o tipo de um texto. Podemos identificá-la, **de acordo com** o autor (VAN DIJK, 2002), como sendo (...). O autor (1978) **considera** que os diferentes tipos e níveis de estruturas (...). Acreditamos que, para o que o autor **considera** tipos e níveis textuais, podemos entender gêneros textuais. Bonini (2002) **ressalta** que a principal contribuição da abordagem cognitivista para o estudo da identidade dos textos é o conceito de superestrutura de Van Dijk. O autor **apresenta** como sendo (...). **Segundo** Bonini (2002, p.51), como esquema, a superestrutura não é vista (...). (ms4.txt)

Nesse exemplo, vemos diminuída ainda mais a responsabilidade do autor-mestrando, uma vez que, a partir do recurso de *reconhecimento*, os posicionamentos são depositados nas vozes externas e a voz autoral deixa ao leitor a responsabilidade de estabelecer conexão entre o que diz cada autor. *Ensina* é usado para reconhecer Van Dijk como aquele que tem um determinado conhecimento a ser passado a alguém. *Ressalta* dá ao dizer de Bonini destaque explícito ao dizer de Van Dijk, sem que a voz autoral se posicione.

O fato de o autor recorrer a diferentes vozes externas tem um duplo papel: apresentar um pseudo posicionamento em relação àquilo que é dito e transferir ao leitor a responsabilidade pela negociação dos significados.

Exemplos do uso de *apresentar* aproximam-se das discussões acima.

(5) **De acordo com** Giasson (2000), o contexto reúne todas as condições nas quais se encontra o leitor quando entra em contato com o texto. A autora o **apresenta** distinguido em três tipos (...). Bronckart (1999) **apresenta** o contexto de produção como sendo o que Giasson (2000) denominou social e físico. Para o autor, contexto de produção pode ser definido como (...). Esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo (BRONCKART, 1999, p.93). **Segundo** Cabral (2005, p.61), o contexto engloba os elementos (...). Por isso ele **deve ser considerado** como um elemento importante para a compreensão. (ms4.txt)

Circunstâncias de ângulo – *de acordo com* e *segundo* – permitem ao autor-mestrando estabelecer um diálogo entre as vozes de Giasson e Cabral, sem que se mostre envolvido. A relação entre os autores é validada pela voz de outro pesquisador, Bronckart, ficando, novamente, a responsabilidade pela negociação de significados com o leitor. Já no exemplo a seguir, observamos que os recursos de *reconhecimento* e *distanciamento* são utilizados na tessitura do diálogo entre autor-mestrando e vozes externas.

(6) Como seria, então, uma pedagogia para a aprendizagem de línguas que pudesse favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendente? No modelo de versões de autonomia **proposto por** Benson (1997), podemos notar (...), **embora** o linguista aplicado **afirme** que não há uma delimitação clara entre uma versão e outra. **Algum pesquisador poderia inferir** que somente a versão política **favoreceria** o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LE. **Discordo** dessa inferência e **apresento** um modelo sugerido por **outra pesquisadora** que, na minha visão, por ser mais amplo (**na verdade** uma crítica ao modelo de Benson), contribui para uma organização nos estudos sobre autonomia. Oxford (2003), **provavelmente**, numa tentativa de tornar a teoria sobre a autonomia na aprendizagem de LE mais coesa e coerente, **apresenta** uma releitura das versões apresentadas por Benson. **Talvez**, a autora assim o faz, em parte, como uma crítica por Benson privilegiar mais uma versão (a política) que outras e, em parte, para ampliar e renomear as versões de Benson de perspectivas. (mn1.txt)

Associados ao recurso de *reconhecimento* aparecem, nesse exemplo, outros recursos que validam e ampliam a responsabilidade do autor-mestrando em relação às vozes textuais externas, auxiliando-o na construção da cadeia argumentativa. Inicia-se o exemplo pela pergunta retórica que, apresentada no futuro do pretérito, tem o papel de antecipar uma resposta do autor do texto, criando, para o leitor, um papel discursivo no diálogo com o próprio autor, a partir das vozes externas. O tempo verbal futuro do pretérito – *como seria* – estabelece a abertura do diálogo, indicando que os posicionamentos apresentados ainda estão abertos à negociação. *Modelo proposto* insere a voz externa; porém, o uso do recurso de contração dialógica por contraposição (*embora*), que revela a presença de duas vozes, a do sim e a da exceção, já mostra a voz autoral assumindo um posicionamento que se firma quando recorre novamente ao futuro do pretérito e, por meio de *atribuição* distanciada não identificada – *algum pesquisador poderia inferir* – marca sua posição de discordância. Tudo isso, de modo a fortalecer os argumentos para *discordar* da voz externa. Observemos, no entanto, que essa discordância também vem ao texto sustentada por uma segunda voz (*outra pesquisadora*), porém, tecida pelo autor, ao já dito.

Observemos, a seguir, o exemplo do recurso de *atribuição* pela presença da circunstância de ângulo.

(7) **Para** Bakhtin, (...), ele **percebe** a linguagem (...) (Faraco, 2003: 90); caso a linguagem não esteja sendo usada para a comunicação, **segundo** ele, deixa de ser linguagem. José Luiz Fiorin **corrobora** tal afirmação em sua publicação *Linguagem e ideologia* (1988) **mencionada** em Barros (1996:35): Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, **para** Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre vida e linguagem. **Entretanto**, Bakhtin não observou a linguagem apenas (...), como **elucidam** Fontana (1993:121-152) e Barros (1996:21-42). **De acordo com** a visão do autor, (...), **ou seja**, a atividade mental do sujeito se constitui (...). É importante situar que pelo fato de ver o homem como histórico e social, Bakhtin **via** a linguagem (...), como **argumenta** Freitas (2003:134). (mj5.txt)

A voz autoral reconhece Bakhtin (*para, ele percebe*) a partir de uma outra voz, a de Faraco, em citação parafraseada. O uso da circunstância de ângulo *segundo*, embora estabeleça uma relação semântica de conformidade, revela ambiguidade no texto, uma vez que não se sabe se essa voz é a de Bakhtin ou a de Faraco. O fato é que a voz autoral mantém-se neutra, isenta de responsabilidade, quando insere, ainda, Fiorin (*corrobora*) pela voz de Barros (*mencionada em*). *Entretanto* marca uma mudança de perspectiva da voz autoral, o que pode ser considerado como um posicionamento alternativo em relação ao já apresentado. No entanto, esse posicionamento imediatamente é reconhecido como de autores externos (Fontana e Barros) que, por sua vez, sustentam a voz de Bakhtin. Somente ao final do trecho, a voz autoral parece assumir uma posição (*ou seja*), que é enfraquecida novamente pela ausência de discussão e pela presença do *reconhecimento* na voz de Freitas (*argumenta*).

Similarmente ao ocorrido no exemplo (6), este que segue também recorre às perguntas retóricas para apresentar posicionamentos. Observemos:

(8) Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Bakhtin/Volochínov (1929/2006) **trazem à discussão** (...). A resposta, **segundo** os teóricos do Círculo, encontra-se justamente "nas formas do discurso citado, um documento que esclarece esse problema", (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p.152), **mas advertem** que o esclarecimento se dá quando "sabemos ler esse discurso". As formas de referência ao discurso alheio dão indicações sobre a "sociedade, que escolhe e gramaticaliza (...) têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade lingüística dada" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2006, p.152). Assim, a transmissão de um discurso de outrem **deve considerar** um contexto e uma terceira pessoa a quem se está dirigindo, pois (...). As considerações que aqui foram feitas são importantes para que se entenda que no discurso citado, **pelo pensamento bakhtiniano**, "podemos nos utilizar dos artifícios das palavras ocultas ou quase ocultas de que dispomos para realizar determinadas sutilezas das relações dialógicas impostas pelas necessidades interacionais a que estamos sujeitos" (CASTRO, 2009, p.122). (mt3.txt)

A presença das perguntas retóricas confere ao texto características dialógicas, antecipando possíveis respostas da voz autoral que, embora sustentadas pelas vozes externas (*trazem à discussão, segundo, mas advertem*), recorre ao recurso de contração dialógica por *pronunciamento*, de modo impessoal (*deve considerar*), pelo modal indicador de obrigação.

Os exemplos aqui discutidos caracterizam os recursos por *atribuição* utilizados pelos autores-mestrandos, indicando, como esperado, que as vozes externas não são somente apresentadas no texto, mas constroem, juntamente com a voz autoral, os posicionamentos disponibilizados ao leitor.

A análise realizada permitiu a elaboração de atividades didáticas para o estudo e aprendizado do texto acadêmico, mais especificamente, em relação ao uso de citações. Uma das atividades é apresentada a seguir, elaborada a partir das conclusões obtidas na análise do *corpus*.

#### 4.1 Atividade de investigação das vozes no texto acadêmico

Preparar uma atividade utilizando o próprio *corpus* de pesquisa pressupõe expor os alunos à situação de uso autêntico da língua em um contexto específico. A possibilidade de observar como a língua se comporta nesse contexto, o acadêmico, foi, portanto, o propósito que orientou a elaboração da atividade apresentada a seguir, pautada no uso do computador e do programa WordSmith Tools, versão 5.0 ou superior.

Tomando-se como objeto de investigação recortes do *corpus*, selecionados de arquivos obtidos pela ferramenta *Concord* (WordSmith Tools 5.0), cuja função é “*produzir concordâncias, ou listagens das ocorrências de um item específico (chamado palavra de busca ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras) acompanhado do texto ao seu redor (o co-texto)*” (Berber Sardinha, 1999, p.12), a atividade convida o aluno a transitar pelos recursos oferecidos pela ferramenta, indo das linhas de concordância aos textos a elas referentes. Nesse sentido, portanto, considera-se a atividade seja realizada no computador, uma vez que para acessar o texto correspondente a cada concordância o aluno precisa recorrer ao recurso *source text*, a partir de um duplo clique na linha a ela correspondente.

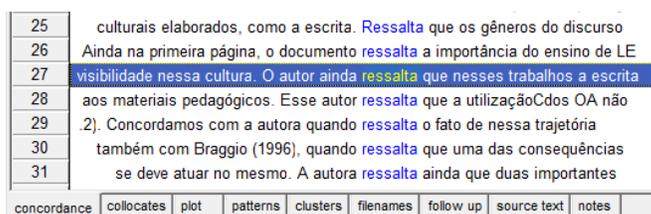


Figura 2: Recurso *Concordance* do WordSmith Tools 5.0

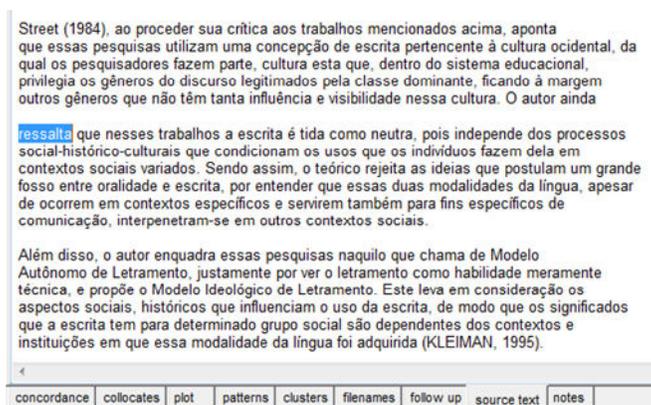


Figura 3: Recurso *Source text* do WordSmith Tools 5.0

Como tarefa inicial, é solicitado ao aluno que investigue as linhas de concordância dos blocos correspondentes ao uso dos verbos *apresentar* e *ressaltar*<sup>3</sup>, para responder as questões propostas.

<sup>3</sup> Embora a atividade se desdobre em vários exercícios, focalizando os verbos mais recorrentes encontrados no *corpus*, neste artigo optou-se por discutir apenas alguns exercícios característicos da atividade.

Verbo *Apresentar*

MS_apresent_cnc						
File	Edit	View	Compute	Settings	Windows	Help
N	Concordance					
1	envolvidos na leitura. Kleiman (1996, p. 14-16), <b>apresenta</b> uma síntese dos procedimentos					
2	que se opõe à dual de Descartes (1911 [1649]) <b>apresenta</b> todo um novo pensar, que em vez de					
3	na arte (sobre a poética sociológica) (1926), <b>apresenta</b> a ideia do receptor imanente. Em outras					
4	de Praga e Copenhague, André Martinet (1969) <b>apresenta</b> o Funcionalismo, que é menos marcado					
5	as técnicas disponíveis, por isso Dondis (1997) <b>apresenta</b> algumas técnicas visuais sempre					
6	visual. (FARINA, 2000). Dondis (1997) <b>apresenta</b> , em seus estudos, o conceito de que					
7	, 2001:45). Noels, ao citar Vallerand (1997), <b>apresenta</b> três subtipos de orientação intrínseca: a)					
8	em que se desenrola a leitura. Bronckart (1999) <b>apresenta</b> o contexto de produção como sendo o					
9	, 1998 p. 21). No mesmo sentido, Bronckart (1999) <b>apresenta</b> pensamento que vai ao encontro do que					
10	com relação à leitura em inglês, Munhoz (2000) <b>apresenta</b> algumas estratégias para o aprendiz que					
11	temporal (FÁVERO, 2006. p.65). Van Dijk (2000) <b>apresenta</b> frames como sendo porções arbitrárias					
12	do e-mail" (PAIVA, 2005. p. 224). Crystal (2001) <b>apresenta</b> como perspectiva central de seu livro a					
45	é o conceito de superestrutura de Van dijk. O autor <b>apresenta</b> como sendo segunda fase de seus					
46	para avaliar. No que concerne o método, o autor <b>apresenta</b> uma distinção entre os "testes de lápis e					
47	concepção de texto, cuja denominação a autora <b>apresenta</b> como sendo perspectiva					
48	a memorização e recitação do que se lia. A autora <b>apresenta</b> uma mudança de postura leitora a partir					
49	Heberle (2000, p.131), baseada em vários autores, <b>apresenta</b> algumas questões para análise de textos					
50	formulações sobre os gêneros discursivos, Bakhtin <b>apresenta</b> a necessidade de se entender um					

Figura 2: Concordâncias do item lexical *apresenta*Verbo *Ressaltar*

MS_ressalt_cnc						
File	Edit	View	Compute	Settings	Windows	Help
N	Concordance					
1	do ensino de LE em escolas regulares em 1855. Ele <b>ressalta</b> que diferente da abordagem estruturalista, a					
2	absoluto de distância intrínseca da mídia. O autor <b>ressalta</b> que o diálogo instrucional de um curso de					
3	da educação que os alunos recebem. O autor (op cit) <b>ressalta</b> que para desenvolver esse conceito de					
4	pertence a nenhum dos dois. Dentro dessa condição, <b>ressalta</b> sua escolha pela posição de escuta do dizer					
5	linguístico e cognitivo. Ainda, conforme <b>ressalta</b> Oxford (2003), ao contrário da visão política					
6	eram pólos produtores de conhecimento. A autora <b>ressalta</b> que os cursos de graduação não serão					
7	competências mais amplas (p. 80). A autora <b>ressalta</b> que a formação de professores oferece muito					
8	ao perfil de professores egressos existente. Assim, <b>ressalta</b> que há dois grandes grupos de profissionais,					
9	(constituído socialmente) do indivíduo. A autora ainda <b>ressalta</b> que cada ser humano desenvolve seus					
10	tposicionamentos. tEm obra mais recente, o autor <b>ressalta</b> : Os discursos constituintes dão sentido aos					
11	do professorado para todas as IES brasileiras, <b>ressalta-se</b> uma clara discrepância em relação à					
12	da necessidade de estar aprendendo sempre e <b>ressalta</b> que a formação deve ser entendida como um					
13	de professor reflexivo se o professor sempre refletiu e <b>ressalta</b> as limitações dessa apropriação que resulta					
14	nos testes, mais confiáveis eles serão, entretanto, <b>ressalta</b> que as atividades devem ser independentes					
15	da LE. Como apresentado em 1.2.3, a pesquisadora <b>ressalta</b> que as comunidades de aprendizes devem					
16	concerto ou de desconcerto (cf. FIORIN, 2008a, p.24). <b>Ressalta-se</b> , entretanto, que o termo intertextualidade					
17	pesquisa a respeito da construção dos negros na TV, <b>ressalta</b> que por muito tempo o negro desempenhou					
18	de outra forma. Pinho (2009, p. 14), por sua vez, <b>ressalta</b> a ideia de andamento como uma relação					

Figura 3: Concordâncias do item lexical *ressalta*

## Questões propostas:

1) Observe o uso do verbo em cada linha de concordância. Considerando-se que os verbos escolhidos indicam processos verbais, indique:

- de quem é a voz? (o dizente é humano – pessoal ou impessoal? o dizente é um procedimento? o dizente é um documento? o dizente é um conceito teórico?...)
- essa voz dialoga com outra(s) voz(es) no texto? quais?
- como o autor estabelece o diálogo? (recursos linguísticos utilizados – conectivos, coordenação, subordinação, modalização, modulação, verbos ilocucionais...)
- como a voz autoral insere seu posicionamento?

- como a voz autoral sinaliza sua concordância com vozes externas? como sinaliza discordância com vozes externas?
- como a voz autoral estabelece conflito entre vozes externas?
- após estabelecimento de conflito, como a voz autoral marca seu posicionamento?
- quais recursos lexicogramaticais são usados pela voz autoral para convidar o leitor ao diálogo?

2) Observe o parágrafo referente a cada concordância e, também, as orações articuladas a esse parágrafo. Como a voz autoral realiza a progressão temática do texto? A que campo semântico as palavras-chave do trecho considerado remetem?

## 5. Considerações Finais

O artigo objetivou discutir os recursos de *atribuição* por *reconhecimento* e *distanciamento*, integrantes do Engajamento, subsistema da teoria da Avaliatividade. Apresentou, inicialmente, uma revisão dos conceitos teóricos relacionados especificamente ao recurso por *atribuição* – *reconhecimento* e *distanciamento*, para, então, apresentar o *corpus* analisado e discuti-lo. Os exemplos e tabelas corroboraram a presença do referido recurso como o mais recorrente nas seções teóricas de dissertações de mestrado da área de Linguística.

A discussão mostrou, ainda, que em muitas situações autores-mestrados fazem uso dos recursos de *reconhecimento* e *distanciamento* para construir uma cadeia argumentativa em seus textos. Ocorrem, no entanto, situações em que, do mesmo modo como nos textos de alunos de graduação, autores-mestrados apenas utilizam os recursos de *reconhecimento* e *distanciamento* para inserir vozes externas em seus textos, neutralizando as suas. Nessa direção, vale ressaltar a importância de se trabalhar, na graduação, com atividades que permitam aos alunos desconstruir textos científicos e analisar as escolhas lexicogramaticais utilizadas por seus autores, para compreender como os significados são realizados.

Como dito no início deste artigo, o recorte apresentado mostrou apenas um dos aspectos relacionados ao Engajamento na escrita acadêmica. A pesquisa maior, no entanto, avança no sentido de mapear e compreender a organização das vozes nesse texto, uma vez que o sistema de Engajamento possibilita o estudo das funções retóricas no discurso e, no entanto, tem sido o menos favorecido nos estudos da Avaliatividade.

Uma atividade desenvolvida a partir das linhas de concordância oferecidas pela ferramenta *Concord* do WordSmith Tools 5.0 foi apresentada a título de exemplo, destacando o uso dos processos *apresentar* e *ressaltar* nos recursos por *atribuição*, com o objetivo de possibilitar aos alunos investigar, a partir de regularidades encontradas nos dados, como é realizada a dialogicidade e como tais processos permitem à voz autoral responsabilizar-se pelas proposições e propostas presentes no texto. Escolher uma atividade que possa ser realizada com o uso do computador, especificamente o WordSmith Tools, atribui ao programa uma função didático-pedagógica que possibilita ao aluno autor observar, por meio de blocos de textos autênticos, a linguagem em uso. Espera-se, com isso, contribuir para o ensino da escrita acadêmica, além de provocar pesquisadores para o desenvolvimento de materiais didáticos nessa área.

## Referências

- ARAÚJO, A.D. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].
- BARBARA, L.; MACÊDO, C.M.M. de. Processos verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem. In: \_\_\_\_\_; MOYANO, E. (orgs.) *Textos e Linguagem Acadêmica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.
- \_\_\_\_\_.; PRIOR, P. (eds.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BERBER SARDINHA, A.P. Usando o WordSmith Tools na investigação da linguagem. *DIRECT Papers 40*. São Paulo: LAEL, PUC-SP, 1999.
- BORGES, M.C.R.; MOREIRA, F.F. O percurso da autoria. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 4, nº 2, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/10.htm>> Acesso em: 29.abr.2011.
- BOTELHO, F.G. Linguagem acadêmica escrita: um estudo da apropriação das habilidades textuais por alunos do CEFET-MT. *Comunicação Oral*. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/FLAVIA%20GIRARDO%20BOTELHO.pdf>> Acesso em: 11.nov.2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.
- FIGUEIREDO, D.C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, Tubarão, v.6, nº 3, p.413-446, set./dez. 2006.
- HALLIDAY, M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- \_\_\_\_\_. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- \_\_\_\_\_.; MARTIN, J.R. *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer, 1993. (Critical Perspectives on Literacy and Education)
- HENDGES, G.R. Citando na Internet: um estudo de gênero da revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- HOOD, Susan. Appraising Research: taking a stance in academic writing. *Thesis* (Doctor of Philosophy). Sydney: Faculty of Education University of Technology, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Appraising Research: evaluation in academic writing*. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading Images*. Geelong: Deakin University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; LOUSADA, E. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos; 3)

MACHADO, A.M.N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; \_\_\_\_\_. (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MARTIN, J.R. Beyond Exchange: appraisal system in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_; ROTHERY, J. What a functional approach to the writing task can show teachers about “good writing”. In: COUTURE, B. (ed.) *Functional Approaches to Writing*. Research Perspectives. London: Pinter, 1986.

\_\_\_\_\_; ROTHERY, J. Grammar: Making Meaning in Writing. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press, 1993.

\_\_\_\_\_; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave MacMillan, 2005.

\_\_\_\_\_; ROSE, D. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MOTTA-ROTH, D. (org.) *Redação Acadêmica: princípios básicos*. 1ª ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.L.; \_\_\_\_\_. (orgs.) *Gêneros Textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, Tubarão, v.6, n.3, p.495-517, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: 33<sup>rd</sup> *International Systemic Functional Congress*. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2007.

\_\_\_\_\_; HENDGES, G.R. (orgs.) *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de Ensino; 20)

\_\_\_\_\_; LOVATO, C.S. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. *Calidoscópio*, Vol.2, Nº 3, p.251-268, set./dez. 2011.

NININ, M.O.G. Te(Ce)cendo a formação pré-serviço do futuro professor na área de Letras, In: NININ, M.O.G.; ROMERO, T.R.S. (orgs.) *Linguística Sistêmico-Funcional como Instrumento da Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análise sistêmico-fruncional da seção teórica em textos monográficos de graduandos em Letras*. Mimeo, 2012.

OLIVEIRA, J.M. de. Ciência e divulgação científica: reflexões sobre o processo de produção e socialização do saber. DOI: 10.2436.20.3008.02.9. *Periodística*, nº 11, p.111-124, 2008. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Periodistica/article/viewFile/245701/328976>> Acesso em: 11.nov.2011.

SANTOS, A.L. dos; CARMO, C.M. do. A construção do discurso científico-acadêmico por meio do posicionamento dialógico e da gradabilidade dos valores de engajamento: uma abordagem sistêmico-funcional à luz da teoria da avaliatividade. *Anais do SILEL*.

V.2, N° 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/473.pdf>> Acesso em: 18.dez.2011.

SCOTT, M. *WordSmith Tools versão 5.0*. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press, 2009.

SOUZA, L.M.F. de. A interação de recursos de comprometimento em um texto opinativo. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A.A. de; ALMEIDA, F.S.D.P. (orgs.) *Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

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

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. *System and Corpus: exploring connections*. London: Equinox, 2006.

VIAN JR., Orlando. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: \_\_\_\_\_; SOUZA, A.A. de; ALMEIDA, F.S.D.P. (orgs.) *Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. D.C.F. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, Tubarão, v.4, n.esp., p.177-205, 2004 [2002].