

FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO DO OUTRO NO GÊNERO MONOGRÁFICO: ASPECTOS COMPARATIVOS NA ESCRITA DE GRADUANDOS E ESPECIALISTAS

Crígina Cibelle PEREIRA¹

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da nossa pesquisa de mestrado que investigou o discurso relatado em práticas discursivas de retextualização, na seção de fundamentação teórica de monografias produzidas por graduandos e especializados. Nesta direção, focalizamos algumas estratégias discursivas de gerenciamento de vozes (discurso direto, indireto), destacando os modos de introdução do discurso citado. Para tanto, fundamentamo-nos nos postulados da Linguística Textual e da Teoria da Enunciação. Subsidiamo-nos em trabalhos de Bakhtin (2000, 2004); Authier-Revuz (1990, 1993, 2004); Matêncio (2002, 2003) e Matêncio e Silva (2003). Analisamos 18 monografias, sendo 9 monografias de graduação e 9 monografias de especialização. Os dados revelaram que o aluno/produtor das monografias de graduação privilegia o discurso direto, enquanto nas monografias de especialização foi usado, sobretudo, o discurso indireto. A análise dos modos de introdução do discurso citado apontou que o aluno/produtor tanto de graduação como de especialização quando não usa verbos de *dicendi* para introduzir a citação faz construções sem sentido, demonstrando, assim, dificuldade em articular o discurso citante com o discurso citado. De uma maneira geral, as formas de discurso do outro denunciam uma escrita que se edifica a partir de uma seqüência de discurso citado em que a voz do aluno/produtor de graduação e especialização surge, poucas vezes e, na maioria das vezes, toma as palavras do outro como suas, prevalecendo a voz do autor/fonte.

PALAVRAS-CHAVE: discurso do outro; retextualização; gênero monográfico.

Palavras iniciais

Nesse trabalho, propomos investigar as formas de manifestação do discurso reportado em seções de fundamentação teórica de monografias de graduados e especialista do curso de Letras, focalizando as estratégias discursivas de gerenciamento de vozes (discurso direto e indireto). Para tanto, analisamos um *corpus* constituído por seções de fundamentação teórica de 09 (monografias) monografias de conclusão de curso e 09 (nove) monografias de especialização, ambas produzidas por alunos e ex-alunos do curso de Letras, do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque

¹ UFRN/Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Rua José Bezerra, nº 161, Água Nova-RN. CEP 59995-000/Brasil. E-mail: originacibelle@yahoo.com.br.

Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, tendo em vista traçar um perfil do aluno/concluinte do curso de Letras no que se refere ao modo como esse aluno gerencia as vozes em atividades de retextualização.

Ademais, entendemos que o desenvolvimento de um estudo sobre retextualização em práticas acadêmicas significa a oportunidade de pesquisar a produção escrita do graduado e do especialista, um campo sobre o qual os trabalhos de pesquisa são, ainda, relativamente poucos, se comparados à vasta produção científica que se detém a estudar essa prática nos níveis fundamental e médio. Como podemos perceber, trata-se, portanto, de uma oportunidade de se conhecer a qualidade da produção escrita do graduado e especialista, mais precisamente do aluno do curso de Letras, de quem se espera, no mínimo, um texto bem articulado, coeso e coerente na apresentação das idéias, haja vista que este aluno, durante o curso, se depara com diversas disciplinas diretamente relacionadas à prática de produção de textos, entre eles textos acadêmicos.

O processo de retextualização: considerações preliminares

A atividade de retextualização é uma das práticas relacionadas à produção escrita mais desenvolvida na academia, tendo se revelado um terreno fértil e despertado o interesse de alguns pesquisadores preocupados em focalizar a escrita como objeto de estudo (MATÊNCIO, 2002, 2003; MATÊNCIO e SILVA, 2003). Esses estudiosos demonstram um interesse pelo estudo de retextualização em práticas acadêmicas, visando compreender como se dá a apropriação e a expressão dos saberes científicos por parte do aluno em fase inicial na graduação. Pois, entendem que a atividade de retextualização é de fundamental importância na formação desse aluno, uma vez que

envolve as práticas de leitura e da produção de textos. Na proposta formulada por Matêncio (2002, 2003), e por Matêncio e Silva (2003), sobre a retextualização, destacam-se os principais aspectos que a caracterizam. Matêncio (2003, p. 04) define a atividade de retextualizar nos seguintes termos:

retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa dizer que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas, identificadas no texto-fonte para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

Entendida desse modo, a retextualização é uma atividade que possibilita ao aluno, seja ele ingressante ou não no universo da academia, a oportunidade de construir o conhecimento por meio de práticas de elaboração de textos científicos, como teses, dissertações, monografias e, no caso proposto por Matêncio (2002, 2003a) e Matêncio e Silva (2003), na construção de gêneros como resenhas, resumos, artigos, que têm um caráter mais desafiador, uma vez que são tarefas realizadas tanto para alunos ingressantes como aos veteranos.

A proposta de Matêncio (2002) para o processo de retextualização revela que as condições de produção e propósitos comunicativos constituem fatores determinantes no resultado obtido no novo texto, de modo que são justamente essas variáveis que são responsáveis pelo resultado final da retextualização.

Nesses termos, portanto, a retextualização implica mudança de propósito, já que o produtor não realiza a operação de reescrita do texto, operando sobre o mesmo texto, mas produzindo um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, por isso o retextualizador ao construir seu novo texto pode ter em mente um outro propósito a atingir que não é o mesmo do texto-fonte.

Sendo assim, do ponto de vista de Matêncio (2002, p. 114), a retextualização é uma atividade que envolve *um saber dizer* e *um saber fazer*, de modo que não se

restringe a uma simples operação de reescrita de texto. Além disso, promove tanto “a relação entre gênero e texto – o fenômeno da intertextualidade – quanto a relação entre discursos – a interdiscursividade”. Em outras palavras, a prática de retextualizar requer do aluno um conhecimento amplo sobre diferentes aspectos estruturais e lingüísticos do texto e dos mecanismos enunciativos² de gerenciamento de vozes, isto é, o discurso direto, o discurso indireto, que se configuram como necessários na construção de um novo texto, que não é apenas expor idéias de outros autores, mas estabelecer um elo de concordância ou discordância entre discursos e textos.

O discurso reportado: algumas questões conceituais

Para Bakhtin (2004, p. 144), o discurso reportado é o próprio discurso imbricado no discurso ou, como diz “a enunciação na enunciação”. Alerta, ainda, que o discurso citado não pode ser reconhecido apenas do ponto de vista temático, pois entendê-lo desse modo impede que questões macros, ou seja, no nível da análise lingüística, sejam respondidas.

O discurso citado adapta-se a partir de um outro discurso que está em construção, esse fazer não permite que se negligencie o direito autoral do discurso citado, devendo ser, portanto, garantidas todas as suas características estruturais, semânticas e outras. Apesar do discurso citado ser integrado a outras estruturas sintáticas, semânticas, estilísticas e composicionais, consegue adaptar-se para garantir sua “autonomia primitiva, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido”³.

²Bronckart (1999, p. 319) diz que os “mecanismos enunciativos ‘contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, *as próprias fontes* (grifo nosso) dessas avaliações: quais as instâncias que as assumem ou que se ‘responsabilizam’ por elas?”

³ Ibidem, p. 145

Para isso, destacaremos as formas de heterogeneidade mostrada postuladas por Authier-Revuz (2004), em consonância com os estudos de Matêncio (2003), sobre mecanismos enunciativos de referência ao discurso do outro, evidenciados em práticas acadêmicas. A partir disso, iremos enfatizar as formas de referência ao discurso de outro.

Levando em conta a existência de diferentes formas de manifestação do discurso do outro, iremos apontar, também, como se dá a materialização do discurso do outro no gênero monográfico, nas perspectivas de Authier-Revuz (2003) e Matêncio (2003), dentre outros. Para Matêncio (2003, p. 03), o recurso ao discurso do outro pode revelar o modo como opera o aluno/produtor no processo de retextualização na academia, conforme segue:

pode-se dizer que *o recurso ao discurso do outro* tem nas práticas acadêmicas, i) tanto a função de indicar o conhecimento que se tem do campo teórico, o qual fundamenta a seleção ou não de autores com os quais interagir e/ou se basear, quanto a de ii) mostrar a adesão ou não ao(s) autor(es) com o(s) qual(is) dialoga.

É pensando nessas funções de utilização do discurso do outro que nos propomos a investigá-lo, já que sua identificação se dá através do jogo polifônico manifestado na materialidade textual, por meio de várias formas lingüísticas, marcando a presença de vozes no texto, denominadas de mecanismos enunciativos – que, de acordo com Bronckart (1999, p. 319), contribuem para esclarecer os posicionamentos enunciativos no texto a partir de questões como “quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais as vozes que aí se expressam? E traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos)”. As vozes atuam no texto como entidades, sobre as quais são atribuídas responsabilidades ao enunciado.

Nessa perspectiva, os mecanismos enunciativos são aspectos essenciais no processo de retextualização, pois orientam o produtor na construção do novo texto.

Esses mecanismos revelam o diálogo entre o produtor e o autor do texto-base, caracterizando um processo polifônico através do qual manifesta-se a multiplicidades de vozes contidas no texto. Assim, veremos, adiante, que essas vozes podem aparecer de forma implícita – não sendo manifestadas por marcas lingüísticas específicas, ou ainda, serem expressas explicitamente através do uso de marcadores lingüísticos como pronomes, sintagmas e outros.

É, pois, considerando a marcação explícita e implícita das vozes no texto que Matêncio e Silva (2003, p. 12) chamam de estratégias discursivas, sendo a *citação, a alusão, a evocação, o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre, as modalizações, a ironia, a imitação, a reformulação e a paráfrase*. Esses são alguns dos principais mecanismos enunciativos que demonstram a forma como o produtor gerencia as vozes no texto, compreendendo, portanto, “estratégias reveladoras tanto a voz do outro como a voz daquele que assume a autoria do discurso em atualização”.

Dada a variedade de formas de referência ao discurso do outro, destacadas por Matêncio (2003), restringiremos nossas análises nas seguintes estratégias discursivas: discurso direto, discurso indireto. Tais escolhas justificam-se pelo fato de que cada uma far-nos-á perceber diferentes aspectos, dentro da construção textual, assim, pois, as duas primeiras, o discurso direto e o discurso indireto têm como função fazer-nos reconhecer, na tessitura do texto, a postura enunciativa assumida pelo aluno ao mencionar ou fazer referência ao discurso do outro.

Inicialmente, trataremos do que Authier-Revuz (2004, p. 12) designa como discurso direto e discurso indireto, que em suas palavras, revelam de “‘maneira unívoca’ o outro no ato da enunciação”.

- I. DISCURSO INDIRETO – o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata.

- II. DISCURSO DIRETO – são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz.

Sendo assim, para Authier-Revuz (2004), o discurso direto e o indireto, que caracterizam toda situação de enunciação, sendo constituídos por formas sobre as quais o autor/produtor possui para poder utilizar, *dar lugar explicitamente* ao discurso de outro em seu próprio discurso. Da mesma forma que a autora, Maingueneau (2001) coloca o discurso direto como a reprodução exata das palavras do enunciador citado.

Além disso, Maingueneau (2001, p. 142) destaca que o uso do discurso direto ocorre em detrimento da “escolha do gênero de discurso em questão ou às estratégias de cada texto”. O autor/produtor pode procurar, também, através do uso do discurso direto *apresentar fidelidade* às palavras citadas, mostrando que são realmente as proferidas pelo autor do texto-base; ou pode procurar distanciar-se – seja por não aderência ao dizer do autor do texto-fonte; e, ainda, pode, simplesmente, querer mostrar objetividade e seriedade em seu texto.

Ainda sobre discurso direto, dizemos que essa forma de discurso do outro vem sempre marcada no texto, seja através de dois pontos, travessões, aspas, itálico, seja destacada no texto através do uso do recuo à esquerda e com letra menor (cf. NBR 10520, 2002). Além disso, a citação em discurso direto, pode diferenciar-se, também, pela forma como é colocada no texto, ou seja, a forma como é enunciada pelo uso do verbo, podendo vir de diferentes maneiras. Conforme destaca Maingueneau (2001), há três formas de colocação do verbo: o verbo colocado *antes* do discurso direto, colocado *em oração intercalada no interior* do discurso citado e no final da citação. “A escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado” (MAINGUENEAU, 2001, p. 143-144).

No que se refere ao uso do discurso indireto – o locutor constrói seu texto com uso das palavras de outros com uma infinidade de formas para traduzir com suas palavras o dizer do outro, pois, de acordo com Maingueneau (2001), “não são palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento”. Por isso, só se configura por discurso citado pelo sentido, sendo a tradução do texto-base. De outro modo, Maingueneau (1996, p. 109) diz que o discurso indireto “não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante”.

Destacamos, ainda, os verbos *dicendi* que atuam como recursos de citação, pois auxiliam o aluno/produtor no momento de inserção do discurso citado. Sobre isso, Marcuschi (2007, p. 166) classifica as formas de relatar opinião, ressaltando que o discurso citado, quando introduzido mediante um verbo, tem a função de antecipar o caráter geral da opinião relatada – indicando informações do discurso citado, operando sob o discurso de três maneiras:

1. Verbos que agem diretamente sobre o discurso relatado;
2. Verbos que atuam sobre a compreensão deste discurso;
3. Verbos que podem ser eles próprios o relato da forma como o discurso relatado atuou ou deve atuar.

Como vemos, a ação dos verbos introdutores de opinião é significativa, no momento de inserção do discurso citado, uma vez que indica tanto em relação à compreensão do discurso citado como eles próprios podem representar a ação do discurso relatado. Pensando na ação dos verbos introdutores de opinião sobre o discurso citado, Marcuschi (2007, p. 163) classificou os verbos em sete classes gerais de funções organizadoras, conforme apresentamos no quadro a seguir:

CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS PELA FUNÇÃO	
FUNÇÕES	VERBOS
Indicadores de posições oficiais e afirmativas positivas.	Declarar, afirmar, comunicar, anunciar, informar, confirmar, assegurar.
Indicadores de força de argumento.	Frisar, ressaltar, sublinhar, acentuar, enfatizar, destacar,

	garantir.
Indicadores de emocionalidade circunstancial.	Desabafar, gritar, vociferar, esbravejar, apelar, ironizar.
Organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso.	Iniciar, prosseguir, introduzir, concluir, inferir, acrescentar, continuar, finalizar, explicar.
Indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos.	Comentar, reiterar, reafirmar, negar, discordar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, defender, reconhecer, reconsiderar, reagir.
Interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido.	Aconselhar, criticar, advertir, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, censurar, desaprovar, incentivar, sugerir, exortar, admoestar.

Quadro 1 – Classificação dos verbos pela função

A classificação acima apresentada vem confirmar que os verbos exercem funções importantes na inserção do discurso relatado e que a sua ausência acarreta perda de articulação com a citação, quando essa citação é do tipo discurso direto. Marcuschi (2007) destaca, ainda, que o verbo “dizer” não entrou em nenhuma das funções propostas porque atua como um “coringa”, ou seja, manifesta todas essas funções, dependendo do contexto e do tipo de discurso.

Além disso, Marcuschi (2007, p. 165) ressalta que é preciso tomar cuidado com o verbo escolhido para introduzir uma citação, pois “os verbos assumem funções que nem sempre estão fazendo justiça à opinião original do autor”. Diante disso, entendemos que o verbo introdutor de citação tem a função, acima de tudo, de indicar caminhos para compreensão da citação, portanto, os verbos introdutores de opinião exercem a ação direta de sentido do discurso relatado.

Esclarecemos, pois, que essas formas de heterogeneidade *mostrada-marcada* designam-se como exemplos de tipo de “discurso relatado”, em que o enunciador ora utiliza recortes de palavras do outro (discurso direto), ora faz uso de suas próprias palavras para transmitir o discurso do outro (discurso indireto). No que se refere à heterogeneidade *mostrada-não marcada*, designam como maneiras de “dizer o outro” sem necessariamente explicitá-lo.

Sendo assim, podemos dizer que o discurso é heterogêneo por excelência, desde que não se conceba a linguagem enquanto entidade morta, monolítica, não articulável com a realidade e com o sujeito, mas como instituição variável, em constante mudança. De outro modo, o discurso, enquanto manifestação da linguagem deve, também, dialogar com suas características, sendo assim, o discurso é marcado pela reconfiguração de outros discursos, que se articulam em práticas discursivas consideradas heterogêneas.

Reportando-se ao discurso do outro: análise de dados

Tomando como princípio as palavras de Bakhtin (2000, p. 240) de que “todo enunciado, contando que o examinemos com apuros, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas”, compreendemos, pois, que o discurso do outro manifesta-se em todo enunciado, mas que o outro somente pode ser identificado por meio de um estudo aprimorado desse enunciado, no qual o outro pode aparecer explicitamente – heterogeneidade mostrada ou implicitamente – heterogeneidade constitutiva.

Pretendemos, portanto, apresentar a forma como o discurso do outro é manifestado pelo aluno/produzidor na seção de fundamentação teórica, em monografias de conclusão de curso de graduação e de especialização. Sendo que, para isso, trataremos de expor as ocorrências das formas de citação (discurso direto, discurso indireto), no texto monográfico, estabelecendo comparação entre os dois níveis: graduação e especialização. Nesse sentido, ilustramos, a seguir, como se deram as ocorrências dessas diferentes formas de discurso reportado nas monografias de graduação:

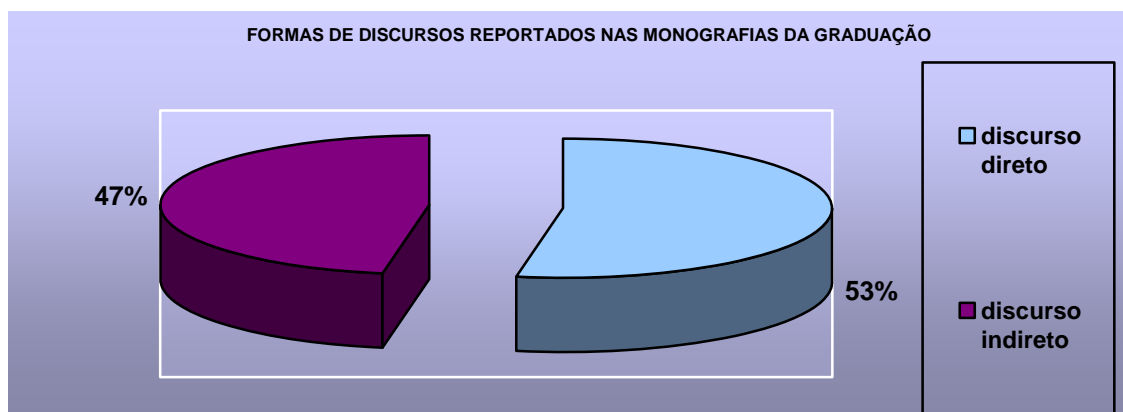


Gráfico 1 – Formas de discursos reportados nas Monografias de Graduação

Evidenciamos, pelo gráfico, que o discurso direto (DD) é um modo de referência ao discurso do outro bastante utilizado pelo aluno/produtor de graduação, atingindo uma média de 191 DD, com um percentual de 53% nas monografias de graduação. A função do DD é dar sustentação e credibilidade ao discurso citante. Entendemos, pois, que o uso freqüente desse recurso ocorre devido a pouca habilidade com outras formas de discurso, tendo em vista que o DD configura-se como um recurso em que o aluno/produtor faz a transcrição fiel do discurso do autor/fonte, sem que, para isso, tenha que fazer paráfrase do discurso do outro ou, como afirma Maingueneau (2001), sem ter que pensar, pois o aluno/produtor reproduz, simplesmente, as palavras do autor/fonte.

Outro aspecto importante que consideramos para essa recorrência freqüente ao DD pelo aluno/produtor de graduação diz respeito à falta de maturidade científica, pois a monografia é o primeiro trabalho de iniciação científica desenvolvido pelo graduado, assim não apresenta tanta habilidade com a escrita acadêmica, de maneira que reconhece o DD como um recurso que não exige tanto quanto o DI, uma vez que, conforme aponta Bakhtin (2004), o discurso indireto necessita de outros elementos para sua concretização, deixando de lado outras formas de referência. Em princípio, o

aluno/produtor utiliza o DD, pois compreende que necessita apenas da coerência entre o discurso citante com o discurso citado.

Constatamos, também, que o discurso indireto (DI) foi um recurso bastante recorrente nas MG, atingindo uma média de 170 ocorrências, obtendo o percentual de 47%, apenas 6% a menos que DD. Isso evidencia que, mesmo com pouca maturidade científica, o aluno/produtor de graduação demonstra, em termos quantitativos, que consegue fazer uso do DI com frequência.

Em suma, podemos dizer que o aluno/produtor de graduação cita com frequência as diferentes formas de referência ao discurso do outro e com uma certa regularidade, já que o percentual obtido por ambas as formas de referência evidencia que não há uma distância muito grande entre elas, mas que o aluno/produtor as utiliza, de forma regular, sem privilegiar necessariamente uma, em detrimento de outra, mas que tanto o DD como DI são utilizadas igualmente.

Apesar disso, ressaltamos que o DD foi um dos recursos mais manifestados em todas as monografias de graduação, sendo que das 9 monografias de graduação analisadas, 5 delas optaram pelo uso do discurso direto, um pouco mais da metade do *corpus* analisado. Desse modo, percebemos que o aluno/produtor de graduação ainda se mostra preso às palavras do autor/fonte, já que os discursos diretos, além da frequência com que são utilizados, são também citados fora do texto, tomando grande parte de uma página, sendo que o comentário do aluno/produtor se restringe a algumas linhas. Vejamos, abaixo, alguns exemplos do uso do discurso direto que traduz o que estamos afirmando:

(01)

O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado da comunicação, uma vez que, sendo a linguagem uma construção social, os sentidos variam de acordo com suas condições de produção dos discursos.

A esse respeito os PCNs – Língua Portuguesa do Ensino Médio revelam: A linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é construída e construtora do social e gera sociabilidade. Os sentidos

e significados gerados na interação social produzem linguagem que, apesar de utilizar uma mesma linguagem varia na interação (1998, p. 142). (MG2, p. 13)

(02)

[...] A importância da atitude dialógica é ressaltada por Martins (1992, p. 123):

O professor que assume a postura transformadora trata seus alunos como sujeitos críticos, questiona e forma de construção do conhecimento, utiliza o diálogo com prática de seu ensino e, nesse diálogo, não apenas investiga e reconhece, mas também respeita a subjetividade de cada um.

O posicionamento do docente frente às novas perspectivas educacionais é de um mediador favorecendo a interação e a autonomia dos discentes. Ericone (2002) enfatiza [...]. (MG3, p. 35)

Percebemos, nessas passagens, que o aluno/produtor usa o DD nas monografias de graduação para introduzir uma idéia/conceito, sendo que faz isso como forma de sustentar seu dizer, que é assim transcrito e ao final da transcrição o aluno/produtor tece pequenos comentários, restringindo-se a poucas linhas. Dessa forma, entendemos que o DD apesar de se configurar um recurso importante, dá-nos a impressão que serve apenas para preenchimento de página, pois o aluno/produtor não consegue manter um diálogo efetivo, nem tão pouco, posicionar-se com segurança diante das palavras do outro e, na maioria das vezes, o DD inserido se constitui de uma enorme quantidade de linhas, conforme constatamos na MG3, considerada uma das MG que mais fizeram uso do DD, tendo sido identificadas 47 recorrências deste tipo de discurso.

No que se refere à representação das formas de referência na monografia de especialização – ME, demonstramos no gráfico a seguir.

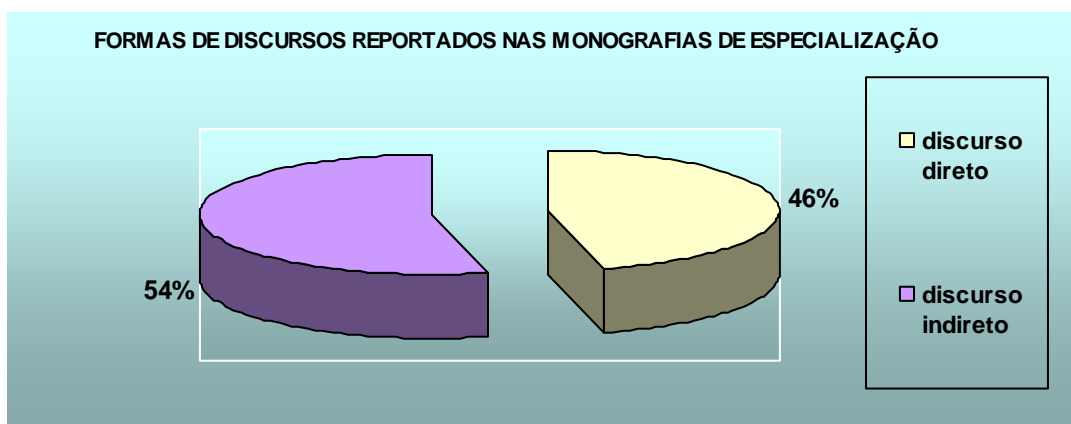


Gráfico 2 – Formas de discursos reportados nas Monografias de Especialização

Podemos verificar que o gráfico traduz uma outra realidade na monografia de especialização – ME, diferente da situação observada na monografia de graduação – MG. Sendo evidente, de imediato, que na ME, o modo de referência mais utilizado foi o discurso indireto, obtendo um percentual de 54% de ocorrências. Isso quer dizer que o aluno/produtor de especialização, certamente, já se sente com maturidade para parafrasear o discurso do autor/fonte, optando por ser mais do que um intermediário, que se submete à emotividade e às palavras do discurso do outro. O aluno/produtor apresenta-se como selecionador, interpretador da fala e/ou pensamento do outro, operando sobre uma cadeia de transformações lingüísticas (tempos verbais, pessoas gramaticais, dentre outras) para adaptação do discurso do outro ao discurso em construção. Ilustramos, a seguir, com alguns fragmentos:

(03)

Ao conceber que a ideologia tem existência material, Althusser mostra que só é possível reconhecê-la ou compreender o seu funcionamento, mediante práticas discursivas, interpeladas, pois, através do sujeito, inserindo ou representando uma instituição ou aparelho, que somente nele a ideologia passa a existir. (ME4, p. 35)
--

(04)

Althusser (1985) , nas suas observações sobre o papel das ideologias destaca que há as ideologias particulares inseridas na ideologia geral – aquelas repousam na historia das formulações sociais, em ultima análise nos modos de produção das lutas de classe que se desenvolve na conjuntura social. (ME1, p. 20) .
--

Nos fragmentos 03 e 04, observamos a forma como o aluno/produtor de especialização materializa o discurso indireto, diferentemente do que ocorre com o DD. Neste, temos a enunciação de outrem transformada por parte do aluno/produtor numa tomada de posição em relação ao conteúdo semântico (cf. BAKHTIN, 2004, p. 160), ou seja, o aluno/produtor apreende a enunciação do autor-fonte e a parafraseia, operando, dessa maneira, não somente na articulação do discurso citante sobre o discurso citado, mas na própria construção do discurso citado que recebe por parte do aluno/produtor toda uma carga de elementos emocionais, uma vez que se trata de duas vozes (aluno/produtor e autor/fonte) que se interligam, sem que se desconheça os limites de cada uma. Conforme verificamos nos fragmentos acima, em que o aluno/produtor

demarca, através da própria forma de enunciar, que se trata de um discurso citado e não de seu próprio discurso.

No tocante ao discurso direto, verificamos que aparece com um percentual de 34% de ocorrências na monografia de especialização, não evidenciando diferença considerável, se comparado ao percentual obtido na monografia de graduação que foi de 35%. A partir dessa comparação, podemos observar que o aluno/produtor especialista, apesar da experiência, também, demonstra a mesma dificuldade do aluno/produtor de MG em usar o DD. Esse fato deve-se porque nessa estratégia, ambos reconhecem com mais facilidade a utilização do DD, colocando-se como mediador e articulador do discurso do outro, não se aventurando em realizar, por meio do DD, um diálogo com o autor/fonte.

Em geral, constatamos que o uso da citação constitui uma prática bastante recorrente na construção da seção de fundamentação teórica. Vimos, ainda, que o aluno/produtor de monografia de graduação cita mais que o de especialização, sendo as formas de discurso do outro utilizado por ambos os níveis, tais como, discurso direto, discurso indireto.

A partir dessas formas de manifestação discursiva, entendemos que o texto científico caracteriza-se por relações discursivas que mantêm com outros discursos, nos quais dialoga e interage através do jogo polifônico manifestado pelos vários modos de referência utilizados pelo autor/produtor para reportar-se a outros textos.

Após reconhecermos os vários modos de referência ao discurso do outro, manifestados na monografia de graduados e especialistas, propomo-nos, na próxima seção, a descrever as formas de introdução do discurso citado e, em seguida, destacaremos a função estabelecida pelo aluno/produtor de graduação e de especialização para o discurso citado na construção do gênero monográfico.

Formas de introdução da citação: marcas da escrita acadêmica

A partir do que discute Marcuschi (2007) acerca da ação dos verbos introdutores de opinião, apontamos as formas de introdução do discurso, considerando que o discurso citado pode ser introduzido com ou sem o auxílio de um verbo: VERBO + CITAÇÃO (seguida de destaque como aspas); VERBO + CITAÇÃO (sem aspas); SEM verbo + CITAÇÃO (seguida de destaque como aspas); SEM verbo + CITAÇÃO (sem aspas). Para fins deste trabalho, mostraremos somente as formas de introdução do discurso do outro com a seguinte estrutura: VERBO + CITAÇÃO (seguida de destaque como aspas).

Nesse sentido, com base nessas formas de inserção do discurso do outro e na classificação dada por Marcuschi (2007) para a função dos verbos, elencamos, a seguir, alguns dos verbos mais utilizados pelos alunos/produtores de graduação e especialização para introduzem os discursos citados, obedecendo, em parte, a essa classificação e às funções que consideramos mais comuns, dada a especificidade do gênero monográfico.

OS VERBOS MAIS UTILIZADOS DE ACORDO COM A FUNÇÃO		
Nº	CLASSIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES	VERBOS
I	Indicadores de posições oficiais e afirmativas positivas	Declarar, afirmar , comunicar, anunciar, informar, confirmar , assegurar .
II	Indicadores de força de argumento	Frisar, ressaltar , sublinhar, acentuar, enfatizar , destacar , garantir
III	Organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	Iniciar , prosseguir, introduzir, concluir , inferir, acrescentar , continuar, finalizar, explicar.
IV	Indicadores da provisoriedade do argumento	Achar, julgar, acreditar , pensar, imaginar.
V	Indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	Comentar, reiterar, reafirmar , negar, discordar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, defender , reconhecer, reconsiderar, reagir.

Quadro 2 – Verbos mais utilizados de acordo com a função

Ao procedermos à análise, destacamos em negrito, os verbos que foram mais recorrentes nas monografias de graduação e especialização. Sabemos que os verbos

mais utilizados têm como função, conforme propõe Marcuschi (2007), *indicar a autoridade do autor/fonte* do qual está sendo explicitado na citação. Dentre esses, evidencia-se o verbo **afirmar**, como um dos mais recorrentes em nosso *corpus*, o qual possui uma força ilocutária que é mais da ordem do dizer do que do agir, sendo uma forma de dar ênfase à autoridade do discurso citado. Em vista disso, o verbo afirmar é encontrado em quase todas as monografias analisadas de graduação (MG1, MG2, MG3, MG4, MG7, MG9) e especialização (ME1, ME2, ME3, ME7, ME8). Isso nos revela o quanto o aluno/produtor tem necessidade de reconhecimento do seu discurso, ou seja, através do uso do verbo afirmar, o aluno/produtor dá autoridade ao seu discurso através do discurso do outro.

É interessante observar que os verbos mais utilizados são justamente os que têm essa função de autoridade e de enaltecer o discurso do outro, como por exemplo, os verbos **ressaltar**, **ênfatizar** e **destacar**, que atuam como *indicadores da força argumentativa do discurso*, uma vez que o aluno/produtor apóia-se no discurso citado para autorizar e/ou enfatizar o seu discurso. Esses verbos foram bastante utilizados, conforme explicitamos: **ressaltar** (MG3, MG5, ME1, ME5, ME7); **ênfatizar** (MG4, MG9, MG3, ME7, ME5, ME3); **destacar** (MG9, MG3, ME3, ME6), sendo, portanto, tais verbos mais recorrentes em monografias de especialização, pois o aluno/produtor de especialização busca além de autorizar o seu discurso, argumentar em favor do que enuncia.

Os verbos **iniciar**, **acrescentar** e **concluir**, considerados como *organizadores do momento argumentativo*, também foram bastante recorrentes nas (MG5, MG9, ME4, ME5, ME8), uma vez o aluno/produtor, subsidiado pelo verbo, indica em que momento encontra-se sua discussão e, também, insere ou/não uma citação para finalizar seu discurso. Já verbos *indicadores da provisoriedade do argumento* foram menos usados,

por exemplo, encontramos com essa função apenas o verbo **acreditar**, pouco utilizado pelo aluno/produtor de especialização (ME4) e de graduação (MG3). Isso nos indica que o aluno/produtor não demonstra estado provisório em seu discurso, como propõe Marcuschi (2007) para a função do verbo, sendo a intenção expor de forma segura a autoridade do discurso citado.

E, por último, os verbos *indicadores de retomadas opositivas*, cuja função é demonstrar discursos conflituosos. Entendemos que essa função não traduz o que observamos no *corpus*, pois verbos como **comentar, reafirmar e defender**, ao nosso ver, indicam uma postura adotada pelo aluno/produtor, que busca demarcar tal postura com o subsídio de verbos fortes e determinadores. Portanto, a função VI, classificada por Marcuschi (2007), tem, na verdade, a função de demarcar uma postura argumentativa na progressão discursiva, como podemos comprovar, quando verbos como **defender** revelam-se como um dos mais recorrentes, tanto em monografias de graduação (MG2, MG4, MG5, MG8) quanto em monografias de especialização (ME1, ME2, ME5, ME6, ME7); além de comentar (ME2, ME4, ME5) e reafirmar (ME6, ME4). Este uso demonstra que ambos buscam demarcar uma postura, apesar de que o especialista enfatiza mais intensamente essa necessidade.

Não poderíamos deixar de mencionar o verbo **dizer**, que segundo Marcuschi (2007), atua como um “coringa”, ou seja, é um verbo que manifesta muitas acepções dependendo do seu uso. Dessa forma, pode ser visto como um verbo que não carrega uma função definida, tendo em vista que está ligado ao contexto de manifestação. Dado esse caráter peculiar, o verbo dizer foi usado em grande parte das monografias de graduação e de especialização, acompanhando discursos direto e indireto.

Considerações finais

Mediante o exposto, nossas análises mostraram que o entrecruzamento de vozes, a partir de vários textos-fonte, viabiliza a trama textual-discursiva do texto elaborado pelo aluno/produtor, determinando a orientação enunciativa de seu texto. Nessa perspectiva, percebemos que o aluno/produtor graduado cita mais devido à falta de postura enunciativa diante do discurso do outro, pois não sente segurança no seu dizer e, como forma de sustentá-lo e/ou reafirmá-lo, faz referência ao discurso do outro para dizer o seu próprio discurso.

Os dados revelam que a dimensão enunciativa do discurso do aluno/produtor constitui-se, sobretudo, a partir do recurso à voz do outro, mesmo nas monografias produzidas pelos especialistas, considerados “pesquisadores estabelecidos”. Esse fato demonstra que a dificuldade no gerenciamento enunciativo não é uma particularidade apenas do graduando, enquanto iniciante na escrita científica, mas que a inserção do discurso do outro representa uma dificuldade vivenciada, também, pelo especialista.

Desse modo, observamos que o aluno/produtor de graduação e de especialização utiliza-se de várias formas para introduzir o discurso citado, sendo dividida de duas maneiras – as formas subsidiadas por verbos *dicendi*, cujas funções indicam acerca da compreensão do próprio discurso citado e as formas sem o auxílio do verbo, nas quais o discurso citado é reconhecido pelo uso das aspas, por isso, em tais formas, a dificuldade reside em diferenciar quem é o enunciador, uma vez que somente pelas aspas é que se pode saber, de fato, quem enuncia – o aluno/produtor ou o autor/fonte.

Nossas análises revelam, portanto, que os alunos/produtores de monografias de graduação e de especialização não usam o discurso do outro como base para construção de seus próprios conceitos, mas como mera apropriação, constituindo-se no principal

problema que o aluno/produzidor enfrenta ao usar o discurso do outro, uma vez que envolve um “saber fazer e o saber dizer” (MATÊNCIO, p. 17, 2003).

Referências bibliográficas

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520**. Informação e documentação. Rio de Janeiro, 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Tradução por Leci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-79.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Tradução por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas, n. 19, jul/dez, 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Laud, Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução por Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução por Maria Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Elementos de lingüística para o texto literário**. Tradução por Maria Augusta de Matos e Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: MARCUSCHI, L. Antônio. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. São Paulo: Lucerna, 2007. (Séries Dispersos). p. 146-168.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles; SILVA, Jane Quintilano Guimarães. Retextualização: movimentos de aprendizagem. **II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO**. Belo Horizonte/Campinas: Faculdade de Educação da UFMG/Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. p. 1-18.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS do III Congresso da ABRALIN**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 1-10.

_____. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002, p. 109-122.