



Estudo da distribuição dos modos de referência ao discurso do outro em seções de textos acadêmicos de estudantes de letras

Crigina Cibelle Pereira¹

UERN

Maria Leidiana Alves²

UERN

Resumo: *Objetivamos estudar a distribuição dos modos de referência ao discurso do outro em seções de monografias e relatórios de estágio. Fundamentamo-nos nos postulados de Bakhtin (1990, 2004), Maingueneau (1996, 2002) e Authier-Revuz (1998, 2004), e nos estudos de Boch e Grossmann (2002), entre outros. Para sua execução, constituímos um corpus composto 12 (doze) relatórios de estágio e de 10 (dez) monografias de conclusão de curso produzidos por estudantes do Curso de Letras da habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Os resultados dessa investigação nos revelam que dos 161 modos de discurso citado mobilizados no gênero relatório, 95% das ocorrências acontecem na seção do desenvolvimento. De forma menos recorrente, esses modos apresentam-se na introdução e na conclusão, respectivamente com os percentuais de 3% e 2%. Quanto ao gênero monografia, constatamos, dos 1076 modos de discurso citado mobilizados nesse gênero, 94% deles foram materializados na seção do desenvolvimento. Nas outras seções, de introdução e de conclusão, verificamos as ocorrências de 5% e 1% dos modos de discurso citado, respectivamente. Esses dados revelam que o estudante do Curso de Letras mantém com os teóricos e estudiosos uma negociação de sentidos feita por meio de diversos modos de discurso citado ao longo das seções dos textos. Apesar disso, nem sempre essa negociação entre o discurso citante e o discurso citado se faz de forma harmônica, o que pode representar a dificuldade do estudante de Letras em parafrasear, comentar e atribuir sentidos a esse discurso que ele cita.*

Palavras-chave: Curso de Letras, texto acadêmico, discurso do outro.

Abstract: *We aim at studying how students give reference to other's discourse in sections of monograph works and academic stage reports. We have as background theory, studies by Bakhtin (1990, 2004), Maingueneau (1996, 2002) and Authier-Revuz (1998, 2004), and also studies by Boch and Grossmann (2002), among other. To do that, we took a corpus formed by twelve academic stage reports and ten Portuguese monograph works. The results from this research reveal us that among 161 ways of cited discourse taken by students in academic stage report, 95% of occurrences are on development section. In a fewer recurrence, these same ways are seen in the beginning, but also in the end sections in a percentage from 2% to 3%. In monograph works we saw that from 1076 ways to cited discourse mobilized by students in that genre 94% are done in development section. In other sections such as the beginning and the end we verify respectively an occurrence from 1 to 5% in ways of cited discourse. The data reveal that Letras undergraduate students maintain a kind of negotiation with theoretician and teacher-research through several forms of cited discourses along written text sections. Beside all of these, not even this kind of negotiation between citing discourse and*

¹ criginacibelle@yahoo.com.br

² leidiana_alves2007@yahoo.com.br



cited discourse are on in a tuneful way. This can present a certain difficulty in Letras students to paraphrase, comment, and give meaning to what they quote.

Keywords: Letras undergraduate, academic writing, other's discourse.

1. Introdução

Neste trabalho apresentamos resultados da pesquisa “A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de Curso de Letras”, financiada pelo CNPQ/UERN, que objetiva estudar a referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes, do Curso de Letras. Especificamente, investiga como estudantes desse Curso mobilizam, na tessitura de textos acadêmicos por eles produzidos, o recurso ao discurso do outro. Em consonância com essa pesquisa, objetivamos estudar a distribuição dos modos de referencia ao discurso do outro ao longo das seções dos textos monografia e relatório de estágio.

Para tanto, fundamentamo-nos nos postulados de Bakhtin (2004), Maingueneau (1996, 2002) e Authier-Revuz (1998, 2004), e nos estudos de Boch e Grossmann (2002), entre outros. Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, cuja realização estará ancorada em procedimentos comparativos e na técnica da pesquisa documental, de caráter qualitativo e quantitativo.

Para sua execução, constituímos um *corpus* composto 12 (doze) relatórios de estágio e de 10 (dez) monografias de conclusão de curso produzidos por estudantes do Curso de Letras da habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Para tanto, procuramos observar os seguintes critérios: a) os textos acadêmicos são de dois gêneros: relatórios de estágio e monografias; b) os relatórios de estágio e as monografias são da habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; c) os relatórios selecionados são aqueles produzidos como trabalho final nas disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado I e Orientação e Estágio Supervisionado II – do 5º e 6º períodos do curso, respectivamente – durante o semestre letivo de 2009.1; d) as monografias selecionadas serão aquelas produzidas como trabalho de conclusão de curso no semestre letivo de 2008.2.

Com fins didáticos, organizamos o presente artigo da seguinte forma: (i) introdução em que apresentamos os objetivos e a metodologia do trabalho; (ii) referencial teórico, fazemos uma breve discussão teórica sobre os seguintes aspectos: a definição e caracterização do



gênero monografia e do gênero relatório de estágio e uma reflexão sobre o discurso do outro no texto acadêmico; (iii) análise dos dados, apontamos a distribuição dos modos de referência ao discurso do outro em seções de monografia e relatório de estágio, de estudantes de letras e, por fim, (iv) conclusão, retomamos os objetivos do trabalho e tecemos considerações considerando os principais resultados.

2. O gênero monografia: definição e caracterização

Tendo em vista a importância da monografia para a formação do estudante de Ensino Superior, propomo-nos, nessa seção, a discutir o seu conceito a partir de autores de compêndios de metodologia da pesquisa, entre eles, Lakatos e Marconi (1992), Geraldo (1995), Salomon (2001), Tachizawa (2001), Santos (2001), bem como buscaremos destacar as características mais relevantes da monografia.

Ao longo dos anos, muitas mudanças significativas ocorreram no Ensino Superior para melhorar a qualidade dos formandos, dentre elas, ressaltamos a implantação, no currículo, da monografia, que, em algumas universidades, é o trabalho de conclusão de curso (TCC). Anteriormente, a monografia era um trabalho destinado somente aos cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Atualmente, a monografia configura-se como uma prática do mundo acadêmico, bastante exigida nas universidades, já que representa uma forma de avaliação do aluno concludente de diferentes áreas de estudo, além de ser um mecanismo de formação de pesquisador iniciante.

Dessa maneira, compreendemos a monografia, não somente como um instrumento de avaliação, mas como uma prática que revela o saber científico do aluno e que requer o domínio de outras práticas, também importantes para eficácia do trabalho, ou seja, ser conhecedor de teorias não é suficiente, escrever uma monografia é uma tarefa que engloba outros saberes, dentre esses, resumir, resenhar e fichar.

Segundo Salomon (2001), historicamente, a origem da monografia encontra-se no trabalho de Le Play (1806-1882) *Les ouvriers européens*, publicado em 1855. No sentido etimológico, a monografia apresenta a definição *monos* (um só) e *graphein* (escrever), que quer dizer, dissertação a respeito de algum assunto ou, como se encontra mais corrente nos



manuals de metodologia científica, tratando-se de um texto breve, do tipo dissertativo, com tema único e de natureza científica. Para Geraldo (1995, p. 79), a monografia é uma prática bem mais elaborada e não se define somente como um texto dissertativo.

A monografia é uma síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata a um ou mais destinatários um determinado escrito que seja o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em suas inquietações acadêmicas.

Nesse sentido, a monografia configura-se como uma prática de reflexão do pesquisador, ou seja, a investigação ocorre como um processo de amadurecimento do tema, a partir de leituras, passando para o momento de observação da problemática até chegar à reflexão. É, portanto, desse processo reflexivo que nasce a monografia, seguindo alguns princípios metodológicos pré-estabelecidos, evidentes aos olhos do pesquisador.

Para Lakatos e Marconi (1992), a monografia define-se como gênero discursivo de natureza científica que possui um tema específico ou particular com metodologia rigorosa. Apesar de seu caráter de originalidade, a monografia tem como requisito básico fazer referência a pesquisas, já realizadas na área, como forma de ressaltar e/ou justificar o dizer do autor da monografia.

Além dessas definições, Tachizawa (2001, p. 16) diz que a monografia é um “trabalho destinado a cumprir uma obrigação acadêmica e de caráter de iniciação científica”, que se dá como um processo de amadurecimento ao longo do curso, já que é no decorrer do curso que se escolhe a temática a ser trabalhada na monografia. Já para Santos (2001), a monografia é um texto de “primeira mão”, consequência de pesquisa científica que possui partes como identificação, posicionamento, tratamento e o fechamento relevante para uma temática/problemática.

Na verdade, são definições de monografia que se entrelaçam para se complementarem. Se por um lado, Santos (2001) define a monografia como sendo um texto, por outro, Tachizawa (2001) complementa quando diz ser um processo que envolve toda a graduação e, por último, Lakatos e Marconi (1992) sistematizam para definir a monografia como um trabalho/estudo de caráter de iniciação científica que subentende uma revisão bibliográfica de outras pesquisas. A partir disso, concebemos a monografia como um gênero científico que subteme o trabalho de reflexão sobre determinado tema com especificidade e sistematização, envolvendo, nesta direção, teoria e dados.



Todavia, a construção de uma monografia não se limita somente ao trabalho de reflexão sobre um tema, pois, segundo Santos (2001) é uma tarefa muito mais além, que se fundamenta na organização e na interpretação analítica e avaliativa de dados, a partir de objetivos pré-estabelecidos.

No que diz respeito ao aspecto estrutural, o gênero monografia apresenta uma estrutura formal mínima definida. De acordo com Lakatos e Marconi (1992), a diferença desse gênero científico em relação a outros gêneros do mesmo domínio ocorre segundo o método de abordagem do tema, da técnica ou do grau de profundidade na abordagem adotada, mas dificilmente ocorre em relação à estrutura que, na maioria das vezes, constitui a mesma em diferentes gêneros, sendo, portanto, introdução, desenvolvimento e conclusão.

A respeito disso, salientamos que, nos manuais de metodologia científica, é comum se reconhecer a presente estrutura, podendo variar somente a denominação de acordo com autor adotado. Vejamos, então, como se define cada uma das estruturas em consonância com a postura de Geraldo Filho (1995, p. 92 - 93):

1. INTRODUÇÃO – é uma apresentação do trabalho que consta de uma caracterização de forma clara do tema abordado, escrita pelo próprio autor da monografia. “Nela pode aparecer uma revisão bibliográfica cujo objetivo é situar o leitor quanto ao estado de desenvolvimento do estudo do problema”.
2. DESENVOLVIMENTO – é a parte que compreende os capítulos, isto é, a fundamentação e a exposição do assunto. “É onde se analisa e se discute o problema principal e o secundário, decorrentes da sua colocação”.
3. CONCLUSÃO – é a parte final do trabalho que contém “a síntese da discussão, a avaliação do trabalho e as propostas de novos problemas, novas questões que possam surgir no desenrolar da pesquisa”.

Em termos gerais, o gênero monografia constitui-se da junção dessas partes, de modo que se dá numa discussão em continuidade, ou seja, deve haver entre as partes um elo de unidade temática e uma sequência na exposição das ideias.

Em síntese, podemos dizer que a monografia é um gênero científico bastante utilizado no meio acadêmico, e que se caracteriza por ser um trabalho de produção escrita, relativamente simples e de extrema relevância no mundo acadêmico, já que representa os primeiros passos do aluno em direção à pesquisa científica e, por isso, deve ser um trabalho bem elaborado, coerente e coeso. Enfim, pela forma como se faz presente nos currículos das universidades, revela ser um instrumento importante de avaliação e de produção de conhecimento.



3. O gerenciamento de vozes no relatório de estágio

O relatório é um trabalho resultante da experiência de estágio em que o estagiário deve registrar por escrito tudo o que foi vivido durante essa experiência, desde a fase de diagnóstico, relatando as atividades e experiências adquiridas na observação. O aluno/estagiário deve relatar todas as atividades relacionando a teoria estudada, ou seja, o aluno deve ter a preocupação em estabelecer a relação teoria-prática com o conteúdo observado em sala de aula. Além disso, relata as atividades oferecidas por ele durante a fase de regência, também com a preocupação de fazer a relação com a teoria estudada. Em geral o relatório apresenta, ainda, todas as cópias dos conteúdos trabalhados, como forma de comprovar o que foi proposto em sala de aula.

Sendo assim, mais que representar apenas um caráter de documentação que remete a uma experiência concreta e particular, o relatório de estágio possibilita revê essa experiência, refletir sobre ela a partir de um ponto de sua formação o que faz com que o relatório se constitua também como um importante elemento de aprendizagem.

Nesse sentido, na escritura desse gênero, o estagiário/escritor se utiliza do discurso do outro, seja para contestar ou justificar a prática assumida pelo professor na parte dos registros de informações, seja para justificar suas posturas e procedimentos lá na parte de registro da regência de classe. Partindo desse pressuposto, buscaremos ver em que medida o aluno se constitui enquanto sujeito do seu dizer ao utilizar o discurso do outro, em que medida ele assume uma posição ativa em relação ao discurso do outro reportado no seu texto. Em outras palavras, de que forma a voz do outro é mobilizada no processo textual discursivo por esse produtor.

O relatório a ser analisado é composto das seguintes partes: (i) introdução; (ii) relato das atividades realizadas e experiências adquiridas; (iii) relato das atividades realizadas e experiências adquiridas na fase de diagnóstico; (iv) ensino e aprendizagem na fase de regência de classe; (v) oficina: literatura e ensino; (vi) considerações finais; (vii) referências bibliográficas e; (viii) anexos.

Partimos do pressuposto de que no gênero relatório de Estágio Supervisionado II, o caráter argumentativo da linguagem também está marcado, pois o produtor, visando passar a imagem de um profissional da área, deve apresentar algumas teorias que ancorem sua prática



e possíveis propostas de aplicação de tais teorias como sendo assumidas por ele em sua prática em sala de aula.

4. Dialogismo no texto acadêmico: a manifestação do discurso do outro

Em seus estudos, Bakhtin (2004) vincula as interações verbais não apenas às situações face a face, mas a interações sociais mais amplas como a situações enunciativas, a processos dialógicos, aos gêneros discursivos e à dimensão estilística dos gêneros. Na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal é a ‘realidade fundamental da língua’, sendo o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem a interação, o que representa um modo de produção social da língua, conforme destaca o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123)

Conceber a linguagem nos moldes de Bakhtin é, portanto, compreender o caráter dialógico desta numa perspectiva mais complexa e abrangente, que vai além da relação dialógica entre discursos interpessoais embora tenha se originado dentro dessa concepção. Na perspectiva bakhtiniana a relação dialógica é intrínseca a todo discurso, tanto às réplicas quanto as enunciações monológicas, como podemos perceber no trecho que segue:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2004, p. 88).

Nesse sentido, a natureza dialógica é constitutiva do discurso de um modo geral, o que significa dizer que ao tomar a palavra estamos sempre nos remetendo ao discurso do outro, dialogando com um “já dito”, de forma que a presença do outro no nosso discurso é, portanto, inevitável, mesmo que por vezes seja menos notável. Brait (2007, p.92) aponta que o caráter dialógico da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto de obras do pensador Russo, funcionando como “célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”.



Nesse sentido, o dialogismo, conforme especifica Martins (2005), é posto para o círculo bakhtiniano sobre três aspectos diferentes: (i) todo enunciado se orienta por um já-dito filiando-se a discursos anteriores; (ii) todo dizer é uma resposta que contém a indicação de um acordo ou desacordo em maior ou menor nitidez; (iii) e todo dizer é heterogêneo, é uma articulação de várias vozes sociais, o que nos remete à alteridade, à inserção da voz do outro no discurso, da contra-palavra, seja pelo intradiscurso ou pelo interdiscurso, ambos compostos de uma heterogeneidade enunciativa postulada por Authier-Revuz classificada em heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. (BRITTO, 2007, p.1916)

Desse modo, para o autor, o caráter dialógico da linguagem está presente na enunciação, concebida por ele como um diálogo, não o diálogo face a face, mas o diálogo do nosso dito com outros já ditos. Ou seja, de acordo com Bakhtin (2004), todo enunciado está perpassado pelo já dito anteriormente e até mesmo pelos enunciados ainda não ditos, de forma que não existe uma linguagem original muito menos um “Adão mítico”, dono de um enunciado novo, seu. Em outras palavras, o nosso discurso é o discurso do outro ou uma resposta ao discurso do outro. Considerando a perspectiva dialógica do “já dito”, Bakhtin (12004) desenvolve estudo sobre o discurso citado, sobre o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre tomando como base a análise do texto literário.

Nessa abordagem dialógica do discurso estão fundamentados os estudos de Jacqueline Authier-Revuz (2004) sobre heterogeneidade enunciativa que compreende duas formas de representação do outro no discurso, a presença do outro no discurso, a saber: a heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

Segundo Authier-Revuz (2004, p. 25) “a heterogeneidade mostrada pode ser marcada por meio de formas lingüísticas (discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa), denunciando a presença do outro explicitamente”. Essas formas são responsáveis por explicitar a voz do outro no interior do discurso. Do ponto de vista lingüístico, ela comenta que a presença do discurso do outro no discurso altera a unicidade aparente da cadeia discursiva, isso porque temos a presença de um outro. Nesses termos, temos, na heterogeneidade mostrada, principalmente no discurso relatado, uma alteração na unidade do texto, isso porque temos a presença de um outro na cadeia discursiva, diferentemente da heterogeneidade constitutiva, em que o outro está inscrito no discurso, mas cuja presença não é explicitamente demarcada.



Com base nos estudos desta autora, é possível dizer que o discurso citado é inserido em um outro contexto e para isso é delimitado na cadeia discursiva. Essa delimitação é feita por meio de expressões, palavras, aspas etc., isso porque, para a autora, na heterogeneidade mostrada, o discurso citante elabora meios para marcar a voz do outro no interior da estrutura textual. Ao marcar a voz do outro com recursos propiciados pela língua essa voz citada é destacada como forma de garantir a identidade desse outro no interior do discurso. Cabe, ainda, ressaltar que o uso do discurso citado é uma estratégia imprescindível ao sujeito produtor para a criação de certos efeitos de sentido na produção escrita, como os de objetividade, de subjetividade, de realidade, de verdade, de proximidade e de imparcialidade.

5. Os modos de discurso citado no gênero relatório de estágio

Nesse primeiro momento, apresentamos dados relativos à análise dos relatórios de Estágio Supervisionado I e II de estudantes do Curso de Letras. Assim, com o intuito de atender mostrar os diferentes modos de referir-se ao discurso do outro que pode ser encontrado no relatório de estágio, evidenciando que o estudante mobiliza o discurso do outro por meio de diferentes modos, conforme podemos constatar no gráfico a seguir:

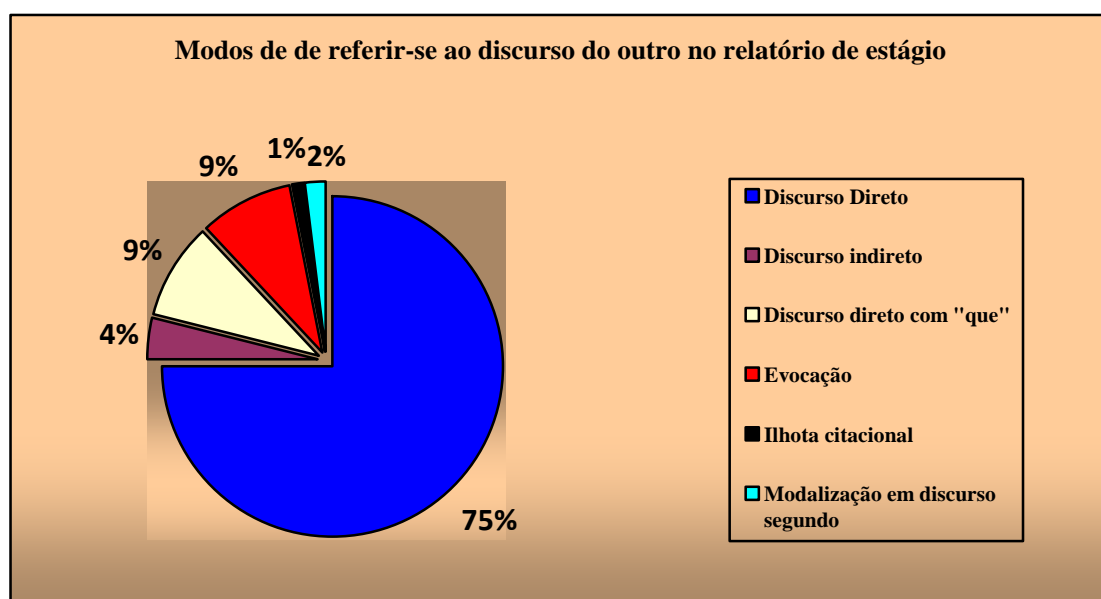


Gráfico 01: Modos de referir-se ao discurso do outro no relatório de estágio
Banco de dados da pesquisa DISCURSO



Conforme ilustramos no gráfico acima, os relatórios de Estágio Supervisionado I e II de estudantes de Curso de Letras apresentam diferentes modos de referir-se ao discurso do outro, com predominância significativa do discurso citado direto. Verificamos, mais precisamente, a ocorrência de 161 (cento e sessenta e uma) mobilizações de discurso citado, distribuídos em 06 (seis) modos diferentes de referir-se ao discurso do outro. Assim, temos o discurso citado direto (DD) apresentando uma maior ocorrência, com 75% no total, ou seja, quase $\frac{3}{4}$ dos modos mobilizados são de discurso citado direto. Além disso, os dados nos revelam outros modos e suas respectivas ocorrências, a saber: discurso citado direto com “que”, com 9%; evocação, com 9%; discurso citado indireto, com 4%; modalização em discurso segundo, com 2%; e, por último, com a menor recorrência, a ilhota citacional com 1%.

Compreendemos, pois, que o discurso citado direto é o modo mais privilegiado pelos estudantes do Curso de Letras em textos por eles produzidos, como constatamos nos relatórios de estágio. Conforme aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, nesse discurso citado o enunciador reproduz fielmente as palavras do outro, sem reformulação ou parafraseamento das mesmas. Podemos dizer, então, que o discurso citado direto ocupa um espaço no texto citante, além de ficar evidente dois atos enunciativos: o do discurso citante e o do discurso citado. Seguem exemplos desse modo de referir-se ao discurso do outro:

Fragmento 01: R04

[...] Com a leitura oral, possibilitamos ao aluno o desenvolvimento da articulação lingüística, o aluno aprende a prática discursiva nos diversos tipos e gêneros textuais, pois sabemos que para cada tipo e gênero textual há um discurso diferente, seja oral ou escrito, e o professor deve estar atento na forma de como o aluno recebe o texto, vejamos o que dizem os PCNs:

[...] o professor deve preocupar-se com as diversidades das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos [...], ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (BRASIL, 1998, p.70)

Quando o professor trabalhou a interpretação dos textos escritos, observamos que ele apenas utilizou como fonte o livro didático, ou outros manuais didáticos não adotados pela escola. As aulas de interpretação oral eram acompanhadas de anotações escritas, baseavam-se em exercícios, ou seja, questionários de perguntas e respostas, proposta essa encontrada nos manuais didáticos. [...] (R04, p.08)



Como podemos perceber no fragmento 01, ao citar o discurso do outro, o estudante procura conservar a integridade e a autenticidade do mesmo, esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas, como postula Bakhtin (2004). Nesse sentido, ao tratar da leitura como possibilidade de desenvolver no aluno a sua articulação linguística e a aprendizagem da diversidade de gêneros e tipos textuais, atribuindo ao professor o papel de *estar atento na forma de como o aluno recebe o texto*, o estudante, no seu relatório de estágio supervisionado, cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para fundamentar o seu dizer. No fragmento em análise, o estudante delimita o discurso do outro da seguinte forma: primeiramente, na expressão *vejamos o que dizem os PCNs*: utiliza como introdutor um verbo de fala (verbo *dicendi*) e dois pontos (:); além disso, utiliza o recuo e a diminuição da fonte. Desse modo, podemos perceber que o discurso do outro é citado e materializado de maneira facilmente visível na tessitura do texto acadêmico.

5.1 A distribuição dos modos de discurso citado no gênero relatório de estágio

Nessa investigação, procuramos saber, também, como se dá a distribuição desses modos de discurso do outro nas seções do relatório de estágio (introdução, desenvolvimento, conclusão), cujos resultados apresentamos no gráfico abaixo:

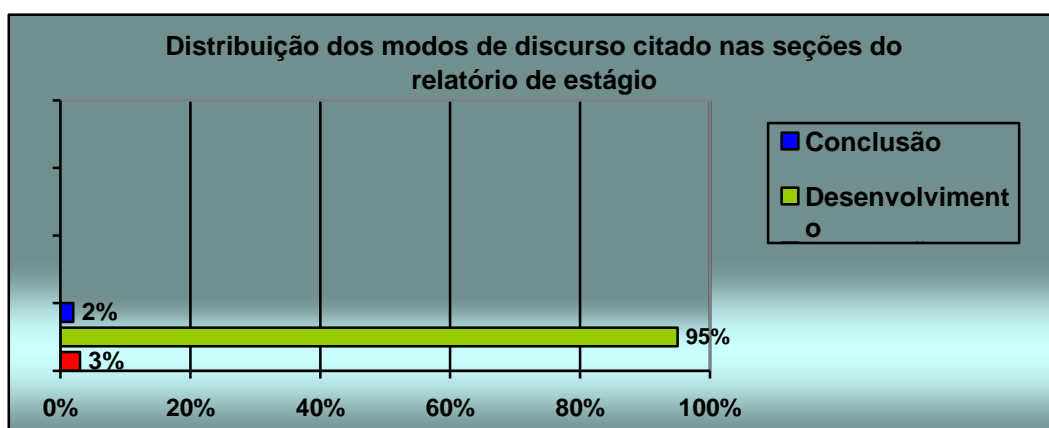


Gráfico 02: Distribuição dos modos de discurso citado nas seções do relatório de estágio

Verificamos no gráfico acima que, dos 161 modos de discurso citado mobilizados no gênero relatório, 95% das ocorrências acontecem na seção do desenvolvimento. De forma menos recorrente, esses modos apresentam-se na introdução e na conclusão,



respectivamente com os percentuais de 3% e 2%. O destaque para a seção do desenvolvimento deve-se ao fato de ser, nesse tópico, em que o estudante faz a revisão de literatura, ou seja, estabelece a reflexão em torno da temática abordada no relatório, considerando os vários estudiosos e, por isso, tem a necessidade de recorrer ao discurso do outro com mais frequência com citações dos diferentes modos, já que precisa deixar evidente o entendimento do assunto tratado no relatório.

Além disso, verificamos a ocorrência de cada um dos modos de discurso citado nas seções do Relatório de Estágio. Nesse sentido, apresentamos, no gráfico abaixo, essa ocorrência por seção do Relatório de Estágio:

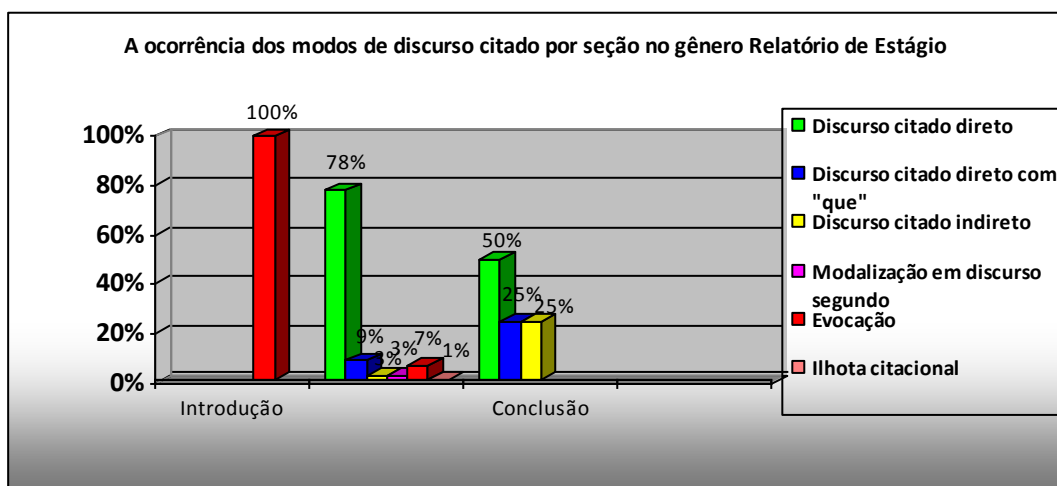


Gráfico 03: A ocorrência dos modos de discurso citado por seção no gênero Relatório de Estágio
Banco de dados da pesquisa DISCURSO

A análise do gráfico acima aponta o discurso citado direto como o modo de discurso do outro mais recorrente nas duas seções do relatório de estágio (desenvolvimento e conclusão), correspondendo ao total de 78%. Na conclusão, esse mesmo modo corresponde a 50% dos modos citados, reafirmando sua predominância nas duas seções do gênero relatório de estágio.

Ainda sobre o gráfico 03, constatamos que a evocação representa 100% dos modos mobilizados na introdução, sendo, portanto, o único modo de discurso citado presente nessa seção, de maneira menos recorrente a evocação aparece no desenvolvimento com apenas 7% de ocorrências.



Quanto aos demais modos de discurso citado, verificamos as seguintes ocorrências: o discurso citado direto com “que” aparece nas seções de desenvolvimento e de conclusão com 9% e 25% de ocorrências, respectivamente. O discurso citado indireto aparece, também, em duas seções, quais sejam: desenvolvimento, com 3%; e conclusão, com 25%. A modalização em discurso segundo aparece apenas no desenvolvimento com 3% de ocorrências. E, por fim, temos a ilhota citacional, presente apenas no desenvolvimento, sendo o modo menos citado no gênero relatório de estágio, com apenas 1%.

Nesse sentido, vejamos como o discurso direto e a evocação apresentam-se no gênero relatório de estágio, já que esses modos de discurso do outro se mostra como os mais recorrentes.

Os dados mostram que o discurso citado direto é o modo mais privilegiado pelos estudantes do Curso de Letras em textos por eles produzidos, como constatamos nos relatórios de estágio e nas monografias analisados. Conforme aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, nesse discurso citado o enunciador reproduz fielmente as palavras do outro, sem reformulação ou parafraseamento das mesmas. Segundo Maingueneau (1996, p.105): “O discurso direto é a reprodução ‘fiel’ do discurso do citado, constituindo o locutor uma espécie de gravador ideal [...] mas delega a ‘responsabilidade’ da fala citada a um segundo ‘locutor’, o do discurso direto”. Podemos dizer, então, com base nesse autor, que o discurso citado direto ocupa um espaço no texto citante, além de ficar evidente dois atos enunciativos: o do discurso citante e o do discurso citado. Seguem exemplos desse modo de referir-se ao discurso do outro:

Fragmento 01: R04

[...] Com a leitura oral, possibilitamos ao aluno o desenvolvimento da articulação lingüística, o aluno aprende a prática discursiva nos diversos tipos e gêneros textuais, pois sabemos que para cada tipo e gênero textual há um discurso diferente, seja oral ou escrito, e o professor deve estar atento na forma de como o aluno recebe o texto, vejamos o que dizem os PCNs:

[...] o professor deve preocupar-se com as diversidades das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos [...], ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (BRASIL, 1998, p.70)

Quando o professor trabalhou a interpretação dos textos escritos, observamos que ele apenas



utilizou como fonte o livro didático, ou outros manuais didáticos não adotados pela escola. As aulas de interpretação oral eram acompanhadas de anotações escritas, baseavam-se em exercícios, ou seja, questionários de perguntas e respostas, proposta essa encontrada nos manuais didáticos. [...] (R04, p.08)

Como podemos perceber no fragmento 01, ao citar o discurso do outro, o estudante procura conservar a integridade e a autenticidade do mesmo, esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas, como postula Bakhtin (2004). Nesse sentido, ao tratar da leitura como possibilidade de desenvolver no aluno a sua articulação linguística e a aprendizagem da diversidade de gêneros e tipos textuais, atribuindo ao professor o papel de *estar atento na forma de como o aluno recebe o texto*, o estudante, no seu relatório de estágio supervisionado, cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para fundamentar o seu dizer. No fragmento em análise, o estudante delimita o discurso do outro da seguinte forma: primeiramente, na expressão *vejamos o que dizem os PCNs*: utiliza como introdutor um verbo de fala (verbo *dicendi*) e dois pontos (:); além disso, utiliza o recuo e a diminuição da fonte. Desse modo, podemos perceber que o discurso do outro é citado e materializado de maneira facilmente visível na tessitura do texto acadêmico.

Cumpramos destacar que entre os modos de discurso citado direto uma ligeira maioria se caracteriza à semelhança do fragmento destacado acima, ou seja, com recuo e diminuição da fonte. Diante disso, Authier-Revuz (2004, p.12) diz o seguinte: “No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz’”. Com base nessa autora, podemos dizer que ao citar em discurso direto, o estudante do Curso de Letras se comporta como “porta-voz” do discurso do outro, fazendo com que este ocupe um “lugar ou espaço” no texto por ele produzido.

Cumpramos destacar que entre os modos de discurso citado direto uma ligeira maioria se caracteriza à semelhança do fragmento destacado acima, ou seja, com recuo e diminuição da fonte. Diante disso, Authier-Revuz (2004, p.12) diz o seguinte: “No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz’”. Com base nessa autora, podemos dizer que ao citar em discurso direto, o estudante do Curso de Letras se comporta como “porta-voz” do discurso do outro, fazendo com que este ocupe um “lugar ou espaço” no texto por ele produzido.



Já na evocação o locutor não comenta o texto citado nem resume seu conteúdo, mas faz alusão a trabalhos escritos. Dessa forma, requisitos como ausência de introdutores, ausência de conteúdo do texto citado e a referência ao nome do autor e a data da obra caracterizam o discurso citado por evocação. Vejamos alguns fragmentos desse modo de referir-se ao discurso do outro:

Fragmento 02: R08

[...] No dia 11/07/2009 foi apresentada e discutida a oficina “Leitura”, na qual foi destacado o ensino de leitura como um ensino em progressão que requer modelo, participação do outro, e a leitura silenciosa. Com base nas teorias de Kleiman (2008), o grupo apresentou algumas idéias sobre as concepções de leitura, destacando a de forma visual e a leitura de mundo, como também os conceitos e os tipos de leitura – decifratória e automática, vocal e mental, produtiva e ideográfica, [...] (R08, p. 12)

Nesse fragmento, o estudante referiu-se ao discurso do outro por meio da evocação, que se pode identificar na expressão *teorias de Kleiman (2008)*, trecho onde não se encontra nenhum comentário ou interpretação a seu respeito. Conforme Boch e Grossmann (2002, p.100), “A evocação permite colocar em segundo plano os conhecimentos compartilhados, ou os elementos não essenciais ao propósito, inscrevendo, ao mesmo tempo, a pesquisa em um espaço epistêmico identificável.” Desse modo, o estudante delega ao leitor – presumidamente alguém com quem compartilhe com ele conhecimentos acerca de uma diversidade de teorias da área dos estudos linguísticos etc. –, a incumbência de conhecer e reavivar, no ato da leitura do relatório de estágio, trabalhos desenvolvidos por Kleiman (2008), em que a mesma trate de diferentes concepções de leitura. Nesses termos, a evocação se apresenta como sendo um procedimento que, além de econômico, facilita a gestão enunciativa (Cf. BOCH; GROSSMANN, 2002). O fragmento que segue, retirado do texto monográfico, corrobora ainda mais essa ideia:

6. Os modos de discurso citado no gênero monografia

Além identificar os modos de discurso citado no gênero relatório de estágio, temos como objetivo nessa pesquisa identificar esses modos também no gênero monografia. Nesse sentido, apresentamos, aqui, os modos de discurso citado mobilizados pelos estudantes de Letras neste gênero. Para isso, vejamos as ocorrências desses modos, conforme descrito no gráfico abaixo:

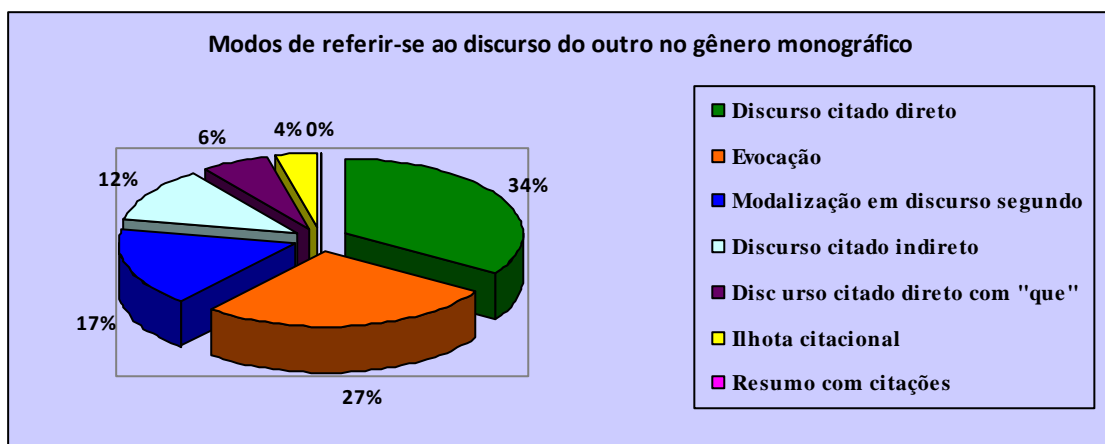


Gráfico 06: Modos de referir-se ao discurso do outro no gênero monográfico
Banco de dados da Pesquisa DISCURSO

No gráfico 06, constatamos um total de 1081 usos de discurso citado, sendo que, assim como nos relatórios de estágio analisados, temos nesse gênero: (i) o discurso citado direto, sendo o modo mais frequente, com 34%; (ii) a evocação, com 27% das ocorrências; (iii) a modalização em discurso segundo com 17%; (iv) o discurso citado indireto, com 12%; (v) a ilhota citacional, com 04%; (vi) o discurso citado direto com “que”, com 06%. E, por fim, temos o uso do resumo com citações, com menos de 1%.

Ilustramos como o discurso do outro pode ser evidenciado no gênero monografia. Nesse sentido, apresentamos o discurso direto como um dos modos mais recorrente. No excerto o discurso direto pode ser evidenciado sem *introdutor explícito*:

Fragmento 03: M06

[...] O estruturalismo se preocupou, epistemologicamente, em categorizar textos por meio de “modelos classificatórios abstratos com efeitos de normatividade, não dando lugar ao heterogêneo. Suas tipologias do discurso apresentam um caráter formal, abstrato, generalizante, descontextualizaste, logo des-historicizante” (BRANDÃO, 2001, p. 20-21). Ainda conforme a autora, isso não seria suficiente para definir noções sobre gêneros do discurso, pois os textos eram tidos como objetos abstratos, ou seja, desligados dos contextos e da própria prática social. [...] (M06, p.16)

Neste fragmento, temos um discurso citado direto sem introdutor *explícito*. Nele, o estudante cita as palavras de Brandão (2001), utilizando-se das aspas para isolar o discurso do outro. Nesse caso, ocorre o que Maingueneau (2002) denomina de *citação abrupta*, na qual, segundo o mesmo autor, “a única marca de discurso direto é tipográfica” (p.145).

Além desse recurso tipográfico, podemos dizer que a menção do nome do autor, do ano, da obra, e da página, como em “BRANDÃO, 2001, P. 20-21”, pode servir de identificador



do discurso do outro na tessitura do texto acadêmico. Sem esses recursos, o discurso citado direto ficaria diluído de modo imperceptível no texto do estudante, assim sua utilização acaba sendo necessária para manter a fidelidade ao discurso citado.

6.1 A distribuição dos modos de discurso citado no gênero monografia

Após verificarmos as formas de retomada do discurso do outro no gênero monográfico produzidos por estudantes de Letras, evidenciamos, também, nesse espaço, a distribuição dos modos do discurso do outro na tessitura do gênero monografia. Observamos, assim, as ocorrências em cada seção (introdução, desenvolvimento, conclusão):

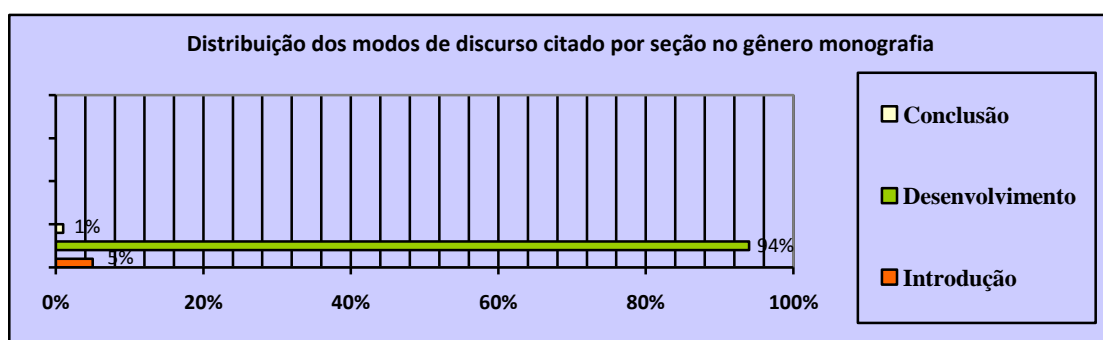


Gráfico 08: Distribuição dos modos de discurso citado por seção no gênero monografia

O gráfico 08 apresenta a distribuição, por seção do gênero monografia, dos 1076 modos de discurso citado mobilizados pelos estudantes. Nesse gênero, constatamos, por um lado, a significativa concentração das materializações do discurso do outro na seção do desenvolvimento, com 94% das ocorrências. Por outro lado, na introdução e na conclusão, constatamos um número menor de ocorrências, sendo apenas 5% e 1%, respectivamente. Acreditamos que a recorrência do discurso do outro na seção de desenvolvimento da monografia acontece em virtude de que nessa seção o estudante realiza a fundamentação teórica do trabalho, o que requer uma revisão dos teóricos e estudiosos que podem auxiliar na compreensão do objeto de estudo pesquisado.

De forma mais específica, mostramos no gráfico abaixo as ocorrências de cada modo de discurso citado nas seções do gênero monográfico (introdução, desenvolvimento e conclusão).

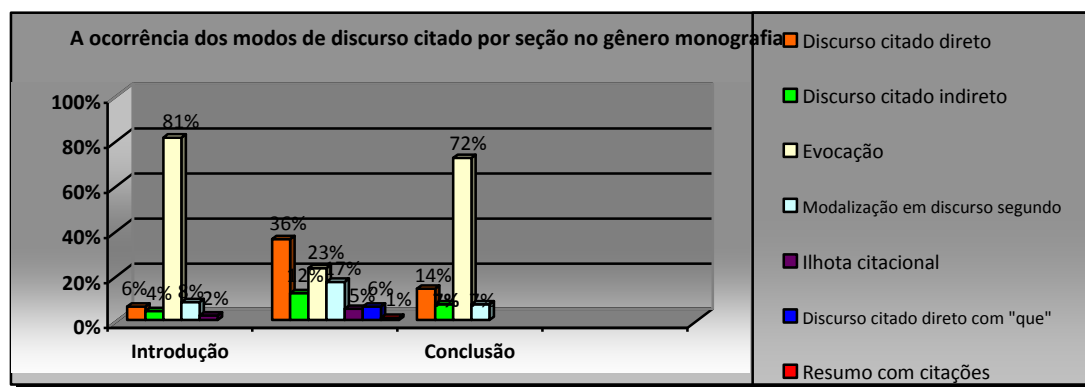


Gráfico 09: A ocorrência dos modos de discurso citado por seção no gênero monografia
Banco de dados da Pesquisa DISCURSO

Conforme percebemos no gráfico acima, o modo de discurso citado mais recorrente na introdução é a evocação, com 81%. De forma menos recorrente temos a modalização em discurso segundo, com 8%; o discurso citado direto (DD), com 6%; o discurso citado indireto (DI), com 4%, e a ilhota citacional, com 2%. Dessa forma, na seção introdução do gênero monografia ocorre a mobilização de 05 (cinco) modos de discurso citado, sendo que a evocação aparece como a mais recorrente.

Na seção de desenvolvimento constatamos a ocorrência de 07 (sete) modos de discurso citado, a saber: o discurso citado direto, com 36%; a evocação, com 23%; a modalização em discurso segundo, com 17%; o discurso citado indireto, com 12%; o discurso citado direto com “que”, com 6%; a ilhota citacional, com 5%; e o resumo com citações, com 1%, constatado em todo o corpus da pesquisa apenas nessa seção da monografia.

Quanto à seção de conclusão, esta apresenta 04 (quatro) modos de discurso citado, quais sejam: a evocação, com 72%; o discurso citado direto, com 14%; e, por fim, o discurso citado indireto e a modalização em discurso segundo, com 7% respectivamente.

Com base nos dados apresentados, percebemos que a evocação é o modo de discurso citado mais recorrente nas duas seções da monografia, a saber: na introdução, com o percentual de 81% e na conclusão, com o percentual de 72%. Além disso, na seção de desenvolvimento, a evocação apareceu como o segundo modo mais recorrente, com o percentual 23%. Nessa seção, o modo de discurso citado mais utilizado foi o discurso citado direto, com 36% das ocorrências, sendo presente em todas as seções. Por outro lado, percebemos que o discurso citado direto com “que” é mobilizado apenas na seção de desenvolvimento.



Nesses termos, a evocação se apresenta como sendo um procedimento que, além de econômico, facilita a gestão enunciativa (Cf. BOCH; GROSSMANN, 2002). O fragmento que segue, retirado do texto monográfico, corrobora ainda mais essa ideia:

Fragmento 04: M09

[...] O interesse pelo estudo dos gêneros e ensino vem de experiências anteriores, adquiridas durante a participação em pesquisas na área de leitura e produção de textos e de formação de professores (SOUZA, 2006, 2007 e 2008), nas quais obtivemos dados referentes ao trabalho com os gêneros discursivos [...] (M09, p.15).

Nesse fragmento, podemos perceber que o estudante remete-se a trabalhos que tematizam seu objeto de reflexão. Sem resumi-los, nem comentá-los, esse estudante intenta apenas referenciar-se a eles, daí ser este um caso claramente típico da evocação, nos termos definidos por Boch e Grossmann (2002). Como podemos constatar, o uso da evocação, nesse caso, serve de apoio argumentativo a favor do estudante, visto que lhe permite sustentar, junto aos interlocutores, a opção pela temática e mostrar que tem experiência na área, advinda de estudos sobre gêneros e ensino já realizados antes, sendo eles: (SOUZA, 2006, 2007 e 2008), indicados textualmente pelo sobrenome do/a autor/a e datas correspondentes as trabalhos realizados com essa temática.

Na análise feita, constatamos que o resumo com citações se manifesta, também, como um dos modos de referir-se ao discurso do outro. No entanto, esse modo de citação só se manifestou no gênero monografia, ficando, portanto, ausente no gênero relatório. Além disso, apresenta pouca recorrência se comparado aos outros modos. Logo abaixo temos casos, retirados das monografias que constituem o *corpus* da pesquisa, ilustrando esse modo de referir-se o discurso do outro:

Fragmento: 05: M07

[...] De acordo com Bagno (2004, p.29), no Brasil não se fala “uma só língua portuguesa”. Fala-se “um certo número de variedades de português, das quais, algumas chegaram ao ponto de norma-padrão”, por motivos de ordem histórica, econômica, cultural e social, mas não de ordem linguística. Para Bagno, existe um português padrão, que é “a norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas, definida nos dicionários”. Existe, por outro lado, um conjunto de português não-padrão, que apresenta variedades de acordo “com as diferentes regiões geográficas, classe sociais, faixas etárias e níveis de escolarização”, as quais se encontram as pessoas que falam. [...] (M07, p.24).



Nesse fragmento, constatamos que o estudante, no texto monográfico, resume o texto de Bagno ou trechos dele (2004, p.29). O estudante faz esse resumo estabelecendo conexão sintática entre os fragmentos do texto de Bagno (2004) e suas próprias palavras, construindo, assim, os sentidos em torno do assunto em discussão: as variedades da língua portuguesa falada no Brasil. Conforme Maingueneau (2002, p.154), “trata-se do resumo de um texto cujo original aparece apenas em *fragmentos no fio do discurso*”. Nessa perspectiva, os fragmentos entre aspas são partes do discurso original, e, uma vez sem essas aspas, em nada distinguiria o discurso citante do discurso citado, vejamos: [...] *no Brasil não se fala uma só língua portuguesa. Fala-se um certo número de variedades de português, das quais, algumas chegaram ao ponto de norma-padrão por motivos de ordem histórica, econômica, cultural e social, mas não de ordem linguística. Para Bagno, existe um português padrão, que é a norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas, definida nos dicionários. Existe, por outro lado, um conjunto de português não-padrão, que apresenta variedades de acordo com as diferentes regiões geográficas, classe sociais, faixas etárias e níveis de escolarização, as quais se encontram as pessoas que falam [...]*. Assim, vemos que só as aspas separam os dois discursos. Conforme aponta Bakhtin (2004, p. 150) o discurso do outrem “pode entrar no discurso e na sua construção sintática”.

7. Conclusão

Mediante a análise realizada acima, compreendemos que os estudantes do Curso de Letras ao produzirem textos acadêmicos, mobilizam modos diversos de fazer referência ao discurso do outro, sendo que, nos dois gêneros estudados, constatou-se uma maior recorrência do discurso citado direto. Além disso, constatamos que a seção nos gêneros relatório e na monografia em que esse estudante mais mobiliza o discurso do outro é o desenvolvimento, pois, entendemos que nessa seção o estudante faz uma revisão da literatura da área, o que necessita de recorrer com mais frequência ao discurso do outro.

De um modo geral, os modos de discurso citado, exceto o resumo com citações, estão presentes em ambos os gêneros e compreendem os seguintes: (i) discurso citado direto (DD), (ii) discurso citado direto com “que”, (iii) discurso citado indireto (DI), (iv) modalização em discurso segundo (MDS), (v) ilhota citacional e (vi) a evocação. Desse modo, o estudante do



Curso de Letras mantém com os teóricos e estudiosos estudados na graduação uma negociação de sentidos feita por meio de diversos modos de discurso citado. No entanto, observamos que nem sempre essa negociação entre o discurso citante e o discurso citado se faz de forma harmônica, isso porque, em alguns casos, o discurso citado não tem o seu conteúdo retomado, o que ocorre nesse caso, é que o discurso do outro aparece nesses textos sem manter nenhum vínculo significativo com a temática tratada.

Esperemos que os resultados apresentados possam contribuir para o entendimento da produção textual no ensino superior, bem como para um redimensionamento do ensino e da orientação dos gêneros relatório de estágio e monografia, principalmente considerando seu aspecto dialógico na construção de sentidos nesses gêneros e da melhor compreensão do emprego adequado dos modos de discurso citado, considerando sua relevância na construção dos sentidos do texto.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva**: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Authier-Revuz, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

_____. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Cadernos de estudos lingüísticos. Trad. de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. Campinas, São Paulo: 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. Questões de literatura e estética. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1990.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

BOCH, F; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: Alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Revista Scripta**, v.6, n.11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 97-108.

BRITTO, Patrícia Duarte de. A (Des)construção representacional do Partido dos Trabalhadores na Revista Veja. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 3, 2007, Maringá. Anais Maringá, 2009, p. 1913-1923.

GERALDO FILHO, Inácio. **A monografia na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.



MARTINS, Marci Fiteli. Divulgação científica e a heterogeneidade discursiva. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/discurso/marcifiteli.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2006.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 10 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2001. SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001.

TACHIZAWA, Takeshy. **Como fazer monografia na prática**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.