

## **Saber dizer e saber fazer da escrita acadêmica: práticas de retextualização em monografias de graduados e especialistas**

**Crígina Cibelle Pereira<sup>1</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho propõe-se a investigar práticas discursivas de retextualização, focalizando o discurso do outro através de estratégias discursivas de gerenciamento de vozes (discurso direto, indireto), na seção de fundamentação teórica de monografias, produzidas por graduados e especialistas. Para tanto, fundamentamo-nos nos postulados da Lingüística Textual e da Teoria da Enunciação. Subsidiamo-nos em trabalhos de Bakhtin (2004); Authier-Revuz (2004), Matêncio (2002, 2003) e Matêncio e Silva (2003). Nesse sentido, analisamos um *corpus* constituído por seções de fundamentação teórica de nove monografias de graduação do Curso de Letras e nove monografias do Curso de Especialização em Lingüística Aplicada e Língua Inglesa. De uma maneira geral, evidenciamos 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:** Retextualização. Discurso do outro. Monografia .

### **Primeiras palavras**

Consideramos que, no processo de construção de um texto, o aluno na universidade é levado sempre a fazer uso do discurso do outro como recurso de construção do próprio texto, dando, assim, sustentabilidade ao seu discurso, uma vez que o princípio de alteridade indicado no texto, através de citações, representa uma forma de reconhecer a subjetividade própria do escritor e de fazer-se aparecer o outro, enquanto parte inerente à construção do texto.

Partindo desse princípio, propomos nesse trabalho investigar práticas de retextualização em seções de fundamentação teórica de monografias de graduados do Curso de Letras e especialistas dos cursos de Lingüística Aplicada e Língua Inglesa, 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)

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/PPgEL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UFRN. Email: criginacibelle@yahoo.com.br

monografias de conclusão de curso e 09 (nove) monografias de especialização, ambas produzidas pelo mesmo aluno, nos anos, respectivamente 2003 e 2004. Sendo assim, com esse trabalho buscamos mostrar o modo como o graduado e o especialista gerenciam as vozes (discurso do outro e o próprio discurso) em atividades de retextualização.

Ademais, compreendemos que investigar atividades de retextualização em práticas acadêmicas é uma forma de conhecer a maneira como o aluno/escritor se utiliza de outros autores para elaborar seu texto, bem como contribuir para que professores, enquanto orientadores, revejam seus procedimentos de orientação. Além disso, constitui uma maneira de refletir sobre a formação profissional desses alunos/professores que concluem o Curso de Letras e, posteriormente, se especializam na área.

### **A retextualização em práticas acadêmicas**

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), a retextualização se define 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.

Nesses termos, a retextualização pode implicar na 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. Entendida desse modo a atividade 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.

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 enunciativos 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 ‘outro’ na produção escrita: marcas da atividade de retextualização**

A retextualização é uma prática que envolve a utilização do discurso do outro, de modo que o aluno necessita ter conhecimento dos modos de referência do discurso do outro para construir seu texto. Partindo desse princípio, destacamos, a seguir, 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.

Para Matêncio (2003, p. 03), o recurso ao discurso do outro tem nas práticas acadêmicas de retextualização as funções de (i) “tanto 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 através 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)”.

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 se manifestam 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.

Para Bronckart (1999, p. 326), a marcação do posicionamento enunciativo pelas vozes pode ser expresso, no texto, de três formas: *a voz do autor empírico* – é a voz que emana diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que interfere, como tal, para avaliar alguns aspectos do que é enunciado – que chamaremos de a voz do autor/produtor; *as vozes sociais* – são as vozes de outras pessoas ou de instituições (faculdades, centros), exteriores ao conteúdo temático do texto – estas denominamos de vozes dos autores-fonte, uma vez que se tratam das vozes cujos autores/produtores fazem referência; e *as vozes de personagens* - as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Sendo assim, o discurso é reconhecido como um construto aglomerado por uma multiplicidade de vozes, de modo que os discursos entrelaçam-se no interior do texto. Nesses termos, “o discurso é entendido como uma atividade social que se materializa lingüisticamente no texto, em cuja tessitura manifestam-se diálogos - oriundos de outros discursos – que interdiscursivamente – põem à mostra vozes” (MATÊNCIO e SILVA, 2003, p. 12).

Trataremos, mais especificamente, de dois desses três tipos de vozes – a voz do autor/produtor e a voz do autor fonte, pois essas são mais recorrentes em textos monográficos, de caráter teórico, podendo assim, aparecer com mais frequência nesse gênero do discurso, já que, segundo Bronckart (1999), o texto teórico está na ordem do EXPOR. Assim, veremos 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” (2003, p. 12).

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 fazer 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 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 (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

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).

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.

### **A materialização do discurso do outro em seções de fundamentação teórica**

Inicialmente, ressaltamos que a perspectiva do processo de retextualização adotada neste trabalho configura-se como uma atividade que busca analisar a construção da escrita do aluno de graduação e de especialização, os quais acreditamos já ter um conhecimento acerca de teorias científicas e do fazer científico.

Pensando nisso, propomo-nos a tecer algumas interpretações sobre a estrutura da seção de fundamentação teórica, analisando a composição das monografias de graduação e especialização. Desse modo, percebemos que a média de página escrita entre graduados e especialistas não é muito diferente, tendo em vista que a média fica em torno de 15 a 25 páginas. Com vista nessas observações, entendemos que em termos de quantidade, os alunos/produtores dos dois níveis estão escrevendo a mesma quantidade de página, isso significa que apesar de níveis diferentes, os alunos de graduação e especialização mantêm um padrão na quantidade de página na seção de fundamentação teórica.

Com exceção de três monografias, por exemplo, em MG3, o graduado escreveu mais no TCC, diminuindo de forma significativa para a metade do que escreveu. Isso pode estar relacionado a dois fatores: o primeiro, porque se trata de monografias, cujo orientador foi diferente; e o segundo, deve-se ao fato de que as temáticas são diferentes nos dois momentos de escrita. Já nas monografias, respectivamente, MG4 e ME4, MG5 e ME5, aconteceu o contrário, a produção se deu de forma maior na monografia de especialização em relação à de graduação, passando de 33 e 23 respectivamente na MG para 50 e 30 na ME.

Esse crescimento pode ter relação direta com o fato de que apenas essas monografias tiveram a mesma orientação durante os dois momentos de escrita. Contudo, parece não ter semelhança com a questão de que abordaram temáticas iguais nas duas produções, pois apenas MG5 e ME5 deram continuidade ao mesmo assunto tratado quando da graduação. Já em MG4 e ME4, não se adotou a mesma temática nos dois momentos de produção, na verdade, o aluno/produtor dessa MG buscou relacionar as duas produções, pois, a ME4, é composta de parte do conteúdo da MG4, mudando somente títulos das seções que compõem o capítulo teórico, conforme explicitamos abaixo:

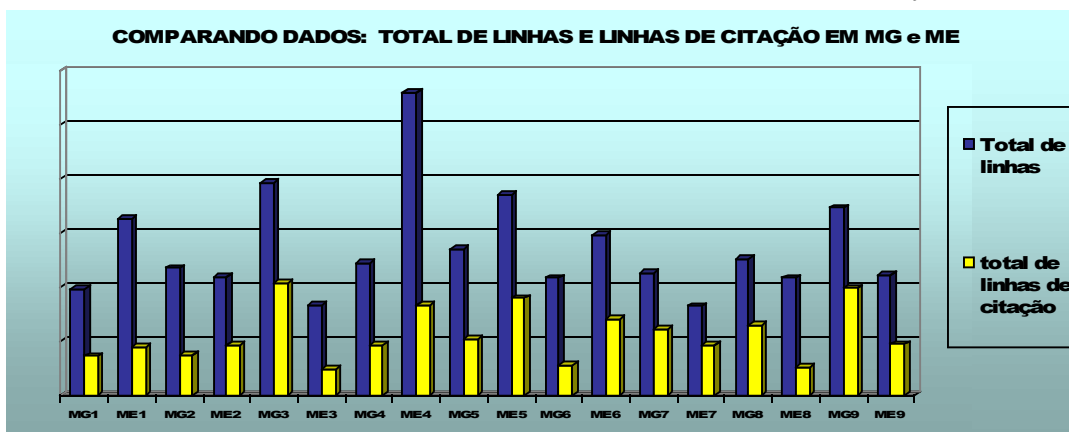
QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<b>REPRESENTAÇÃO DE TÍTULOS DA SEÇÃO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>TÍTULOS EM MG4</b>	<b>TÍTULOS EM ME4</b>
Historicizando a língua(gem) ⇒	Um perfil linguageiro
A concepção de linguagem segundo os PCNs de Língua Portuguesa ⇒	O PCN de língua portuguesa: concebendo e abordando a linguagem
A (re)construção do professor de língua portuguesa ⇒	A (re)construção do professor de língua portuguesa

Como vemos pelo quadro, o aluno/produtor mantém, mesmo em se tratando de temáticas diferenciadas, a mesma estrutura nos tópicos, mudando apenas as palavras, sendo o conteúdo o mesmo. Isso vem demonstrar a pouca habilidade do aluno/produtor em aprofundar o tema, implicando na repetição do mesmo conteúdo da graduação na especialização, tendo como conseqüência a falta de embasamento teórico nas duas produções escritas. Esse fato ocorreu em outras monografias (MG5 e ME5, MG9 e ME9) em que o aluno/produtor utilizou parte da discussão estabelecida na primeira produção para compor a segunda produção (especialização).

Um aspecto bem representativo é a quantidade de linhas de citação contida na seção de fundamentação teórica. Comparando o total geral de linhas e total de linhas de citação, verificamos que o aluno/produtor, tanto de graduação como de especialização, está citando muito e são citações longas, deixando evidenciar uma escrita que se dá pela sobreposição de citações, conforme podemos visualizar, a seguir, no gráfico.

GRÁFICO 1 – COMPARANDO DADOS: TOTAL DE LINHAS E LINHAS DE CITAÇÃO EM MG E ME



Como podemos observar no gráfico, tanto nas monografias de graduação MG1, MG3, MG5, MG7, MG8 e MG9, bem como nas monografias de especialização ME2, ME4, ME5, ME6, ME7 e ME9, metade das linhas refere-se a citações, com um percentual em torno de mais de 50% em ambos os níveis. Em vista disso, entendemos que o aluno/produtor apresenta dificuldade, no momento, de posicionar-se diante do texto em construção, e por essa razão há, no texto, uma sobreposição de idéias de outros autores, passando seu posicionamento quase invisível diante dos outros autores. Dessa forma, o aluno/produtor, de acordo com Matêncio e Silva (2003, p. 14), acaba se “ocultando sob a máscara do referente (autor/fonte)”, isto é, sob o dito no texto retextualizado.

No que se refere às monografias de especialização, percebemos pelo gráfico que a quantidade de linhas de citação ocorre de forma similar às monografias de graduação, ficando a diferença em apenas três ME (ME5, ME6 e ME9), em que contêm metade das linhas de citação. Isso não quer dizer que o aluno/produtor de especialização consegue posicionar-se melhor, apenas estar citando com menos frequência em termos quantitativos. Nesse sentido, mostramos, a seguir, dois fragmentos retirados de monografias de graduação e de especialização, respectivamente, que ilustram como a sobreposição de citação é uma prática freqüente do aluno/produtor, o que denuncia a dificuldade que este aluno tem de posicionar-se diante do discurso do outro.

(01)

**Bakhtin (1995)** afirma que a característica principal da linguagem é a interação verbal concretizada através da enunciação, apresenta uma forma de conceber a linguagem que se opõe ao subjetivismo individualista, a qual enfatiza que toda enunciação se organiza no interior da mente. **Assim, Bakhtin (Ibid, p. 112) defende** que a “a expressão enunciação é determinada pela situação social mais imediata”, portanto a enunciação, **segundo o autor**, é resultado da interação entre indivíduos que estão inseridos em um meio sócio-histórico determinado. E quando não há interlocutor real, este pode ser substituído pelo grupo social do qual o locutor faz parte. **De acordo com Bakhtin** toda palavra é direcionada a um interlocutor: [...] *toda palavra comporta duas faces, ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fator de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produtor da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro (Ibid, p. 113).* **(MG3, p. 12)**

(02)

**Cunha e Cintra (2001)** iniciam suas explicações e exposições de regras em relação a concordância verbal fazendo uma espécie de comentário: *A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDANCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conforma-se ao número e a pessoa do sujeito.* (2001, p. 496). **Estes muitos autores (2001) acrescentam ainda** que a concordância evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada. **Já na gramática de Pasquale e Ulisses**, o discurso em relação a esse fenômeno da concordância é altamente prescritiva: “o verbo e o sujeito se ligam pelo mecanismo da concordância: o sujeito, verbo singular; sujeito no plural, verbo no plural” (2003, p. 466). **(ME5, p. 16)**

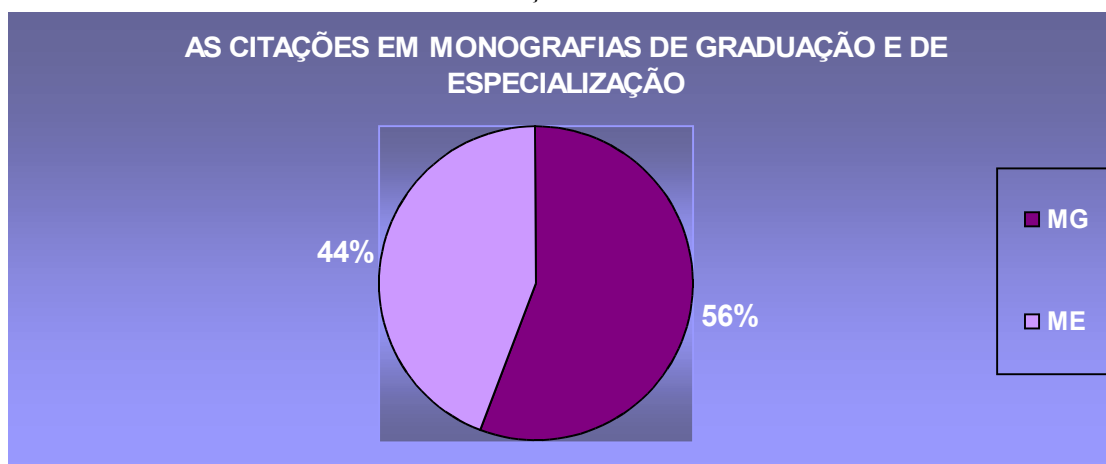
Dessa forma, observamos, nesses fragmentos, que a quantidade de linhas de citação é realmente muito elevada, pois nas passagens, observamos um aglomerado de citações, o que nos permite afirmar que o discurso do aluno/produtor ficou invisível, ou seja, o aluno/produtor passou a um simples articulador do texto, responsável pela organização, deixando de lado o seu papel de articulador na tessitura das vozes e pela coerência e coesão, apagando e/ou ocultando seu papel de retextualizador. No fragmento 01, há, explicitamente, quatro ocorrências de discurso relatado, isso evidencia que o aluno/produtor de graduação tem problema de posicionar-se com segurança, ocorrendo, assim, uma sobreposição de discursos do outro, em que o dizer do aluno/produtor ficou inteiramente imerso no discurso do autor do



texto-base, o que indica a dificuldade no gerenciamento enunciativo do aluno/produzidor. No fragmento 02, temos uma seqüência de parágrafos, inteiramente constituídos da sobreposição de citações, em que o aluno/produzidor de especialização inicia a discussão inserindo o discurso indireto seguido do discurso indireto e, assim, continua ao longo de toda a monografia sem, contudo, evidenciar a sua posição frente ao dito.

Sabe-se que a monografia, mais especificamente, na seção de fundamentação teórica, tem-se um propósito comunicativo definido, que é o de demarcar posições teóricas diversas sobre um determinado tema. Em vista disso, podemos entender que na produção dessa seção, o aluno/produzidor tem a necessidade de mostrar que conhece os teóricos da área e que suas idéias estão respaldadas nesses teóricos. Esse aspecto ajuda-nos a entender o porquê do aluno/produzidor usar, freqüentemente o discursos do outro, como observamos nos fragmentos acima, fazendo com que, muitas vezes, o seu dizer fique oculto diante das palavras dos outros. Nesse sentido, apresentamos, no próximo gráfico, o percentual de citações entre especialistas e graduados, reafirmando a idéia de que o especialista cita menos do que o graduando.

GRÁFICO 2 – PERCENTUAL GERAL DAS CITAÇÕES EM MG E ME



Assim, verificamos pelo gráfico que as citações são mais freqüentes na monografia do graduado, que aparece com uma média de 56% das citações, representando o total geral de 541 citações nas nove seções de fundamentação teórica que compõem nosso *corpus*. Além disso, o fato de o aluno/produzidor de graduação citar mais pode estar ligado à questão de que durante o processo de retextualização – da construção da seção de fundamentação teórica, o aluno/produzidor pode atribuir um valor documental ao autor/fonte, provocando que seu discurso seja citado com mais freqüência (Cf. MARCUSCHI, 2001). Isto é, o aluno/produzidor não sente confiança no seu discurso e, por isso, cita o discurso do outro.

Quando observamos o percentual de 44% de citações contidas na monografia de especialização, constatamos que o aluno/produtor especialista não cita com tanta frequência como aluno/produtor graduado. Isso indica que o especialista, possivelmente, se configura como um pesquisador um pouco experiente, ou seja, que nesse caso, por já ter passado por um processo de produção escrita na graduação revela usar o discurso do outro, com menos frequência. Apesar disso, o aluno/produtor de especialização apresenta as mesmas dificuldades encontradas pelos graduados, quanto ao gerenciamento enunciativo.

Compreendemos, pois, que a dificuldade no uso da citação não reside na quantidade de citações existentes numa página, mas na forma como o aluno/produtor insere o discurso do outro, sem assumir uma posição diante do discurso citado. Em consequência disso, observamos o uso de citações longas, que indicam o pouco diálogo entre o discurso citante e citado, deixando prevalecer a voz do outro, como podemos constatar nas seguintes passagens:

**(03)**

[...] Desse processo resulta a sua emancipação. Rifkin (1987, apud KINCHELOE, 1997, p. 78) traz um importante consideração sobre este fato:

*E mais, os pesquisadores têm descoberto a correlação entre classe sócio-econômica e a percepção de tempo. Sem o desafio da diferença, os educadores da cultura modernista têm muita dificuldade de ultrapassar a unidimensionalidade epistemológica e cognitiva. Os pressupostos socioculturais ocultos, tais como temporalidade, permanecem ocultos. Os alunos mergulhados nos valores modernistas de velocidade e eficiência são considerados lentos. Portanto, o status que é perpetuado e a diferença é negada, os diferentes econômica e culturalmente são condenados como fracassados pela escola. Animados pela nossa ética crítica pós-moderna, nós somos fortalecidos em poder para ultrapassar o limitado paradigma modernista e ver a diáde temporalidade – inteligência de uma variedade de marcos referencias. Os estudantes que não pertencem a cultura dominante são vistos de novas formas quando os professores descobrem formas de inteligência não percebidas anteriormente. Emancipados pela diferença e baseados na solidariedade, os professores críticos pós-modernos aprendem com as peculiaridades de seus alunos. (MG8, p. 28)*

**(04)**

Desde o século XX, quando se iniciou o estudo sobre avaliação, até o presente, esta vem atravessando algumas gerações, ou seja, ao longo do tempo, foram sendo atribuídos diferentes significados. De acordo com Guba e Lincon apud Kraemer (2004) as gerações se dividem em:

*Mensuração: não distinguiu avaliação de medida. Nessa fase era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos para a verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era eminentemente técnico e nesse sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.*  
*Descritiva: em busca do melhor entendimento do objetivo da avaliação. Para os estudiosos a geração anterior só ofereceria informações sobre os alunos. Era preciso dados em função dos objetivos estabelecidos. O avaliador estava mais concentrado em desvendar padrões e critérios.*  
*Julgamento: questionava os testes padronizados e reducionismo da noção de avaliação como sinônimo de medida. Tinha a preocupação passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso*

*julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.*

*Negociação: a avaliação é um processo interativo negociado que se fundamenta num paradigma construtivista. A finalidade é fornecer informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções que se fizerem necessárias, definindo coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.*

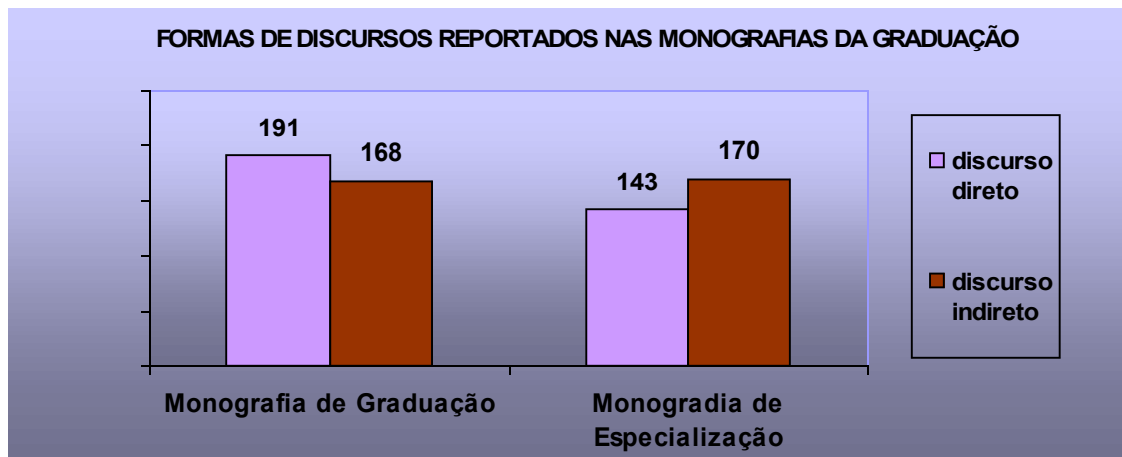
**(ME7, p. 12)**

Nessas duas passagens retiradas, respectivamente da MG8 e da ME7 revelam que o aluno/produtor usa o discurso direto, para se fazer falar por ele (aluno/produtor), de forma que sua posição perante o texto em construção deixa de ser a de produtor de um novo texto e passa a ser de um simples articulador de idéias dos autores-fonte que, na verdade, não é seu papel, pois o processo de retextualização exige muito mais do que o recorte de citações, mas a construção de um novo texto, a partir de um ou mais textos (Cf. MATÊNCIO, 2002), devendo o produtor posicionar diante desse novo texto.

É interessante observar, nessas passagens, que o discurso do aluno/produtor só aparece no momento de citar o discurso do outro e que essas citações tomam, praticamente, a página inteira cujo possível comentário do aluno/produtor só surge no final da página entre três a cinco linhas, que, em parte, não contempla metade do discurso citado. Os fragmentos 03 e 04 revelam que, em termos comparativos, a prática de fazer uso de citações longas ocorre de forma igual nos níveis de graduação e de especialização – isso indica, em parte, a falta de amadurecimento do aluno/produtor em saber usar o discurso do outro, denunciando a pouca autonomia enunciativa.

Observamos, ainda, que o uso das formas de citação revelou uma outra situação, em que o aluno/produtor de ME não consegue operar sobre o discurso do outro de forma adequada em comparação com o aluno/produtor de graduação.

Pretendemos, portanto, apresentar a forma como o discurso do outro é manifestado pelo aluno/produtor na seção de fundamentação teórica, em monografias 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, conforme gráfico abaixo:



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 (191) 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 como, por exemplo, a tarefa de parafrasear o discurso do outro. 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 certa freqüência.

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 (discurso direto e discurso indireto) evidencia que não há uma discrepância muito elevada entre as formas de referência, 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 DD, 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 poucas linhas. Vejamos, abaixo, alguns exemplos do uso do DD que traduz o que estamos afirmando:

**(05)**

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 construído 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)**

**(06)**

[...] 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 e em seguida já inicia uma outra citação. 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/produzidor 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.

Podemos verificar que o modo de referência mais utilizado foi o discurso indireto, isso quer dizer que o aluno/produzidor 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/produzidor 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:

(07)

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)

(08)

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

Nos fragmentos 07 e 08, observamos a forma como o aluno/produzidor de especialização materializa o discurso indireto, diferentemente do que ocorre com o DD. Neste, temos a enunciação de outrem transformada por parte do aluno/produzidor numa tomada de posição em relação ao conteúdo semântico (Cf. BAKHTIN, 2004, p. 160), ou seja, o aluno/produzidor 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/produzidor toda uma carga de elementos emocionais, uma vez que se trata de duas vozes (aluno/produzidor e autor/fonte) que se interligam, sem que se desconheça os limites de cada uma. Conforme verificamos nos fragmentos acima, em que o aluno/produzidor 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.

### **Considerações finais**

Mediante o exposto, nossas análises mostraram que no entrecruzamento de vozes 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, ainda, 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 graduado, enquanto iniciante na escrita científica, mas que a inserção do discurso do outro representa uma dificuldade vivenciada, também, pelo especialista. Nossas análises revelam, portanto, que os alunos/produtores de monografias de graduação e de especialização não usam o discurso do outro, como embasamento para construção de um diálogo com os autores/fonte, mas como mera apropriação.

**Abstract:** *The present work aims to investigate discursive practices of retextualization which focus on the Other discourse through voice management discursive practices (direct and indirect discourse) produced by undergraduate and specialization students in the theoretical foundation of their monographic works. To do so, theoretical background was sought in Text Linguistics and Speech Theory, based on the works of Bakhtin (2000, 2004) Authier-Revuz (1990, 1993, 2004), Matêncio (2002, 2003) and Matêncio and Silva (2003). The corpus of this research was formed by the theoretical background section of monographic texts produced by nine Letras undergraduate students and nine students enrolled in an Specialization course in Applied Linguistics and English Language. On the whole, the prevalence of a kind of writing built on the quoted text was noticed. In such texts, the student/undergraduate or specialist producer's voice is seldom heard; most of the time he/she quotes the words of the Other as his/her own, so that the voice of the source author is predominant in the text.*

**Keywords:** *Retextualization. Other discourse. Monograph.*

### **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.

BAKHTIN, M. M. *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.

MARCUSCHI, L. Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles; SILVA, Jane Quintilano Guimarães. Retextualização: movimentos de aprendizagem. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., 2003, Belo Horizonte/Campinas. *Anais...* 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. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* 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, p. 109-122, 2002.