



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

IRENILDA FRANCISCA DE OLIVEIRA E SILVA

**O LUGAR DISCURSIVO DO DISCENTE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
ACADÊMICAS: UMA QUESTÃO DE AUTORIA?**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguística
LINHA DE PESQUISA: Linguística, Tecnologia e Ensino
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Virgínia Leal**

**RECIFE
2013**

IRENILDA FRANCISCA DE OLIVEIRA E SILVA

**O LUGAR DISCURSIVO DO DISCENTE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
ACADÊMICAS: UMA QUESTÃO DE AUTORIA?**

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Letras, com área de concentração em Linguística.
Orientadora: Professora Doutora Maria Virgínia Leal

**RECIFE
2013**

S586l Silva, Irenilda Francisca de Oliveira e
O lugar discursivo do discente em produções textuais acadêmicas:
uma questão de autoria? / Irenilda Francisca de Oliveira e Silva. – Recife:
O Autor, 2013.
209p.: Il.: quadros; 30 cm.

Orientadores: Maria Virgínia Leal.
. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC.
Letras, 2013.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Linguística. 2. Análise do Discurso. 3. Comunicação Escrita. 4.
Autoria. I. Leal, Maria Virgínia (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC2013-20)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADORA:

Professora Doutora Maria Virgínia Leal (UFPE)

TITULARES:

Professora Doutora Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Professor Doutor Benedito Gomes Bezerra

Professora Doutora Vicentina Ramirez

Professora Doutora Herimatéia Pontes

SUPLENTES:

Professora Doutora Maria José Matos Luna

Professor Doutor Marlos de Barros Pessoa

À **Professora Gilda Maria Lins de Araújo** (*in memoriam*), retomando, com modificações, as palavras de Foucault dirigidas a Jean Hyppolite, no final de sua obra **A ordem do discurso** (2001):

...tomei dela, sem dúvida, o sentido e a possibilidade do que faço, porque muitas vezes ela me esclareceu quando eu tentava, às cegas, situando meu trabalho em seu signo, termino evocando-a à apresentação de meus projetos. Visto que lhe devo tanto, é homenagem que lhe presto, sou-lhe reconhecidamente grata pela sua indulgência. Sua voz seria aquela que eu gostaria que me precedesse e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde a ouvi e de onde ela não mais está para escutar-me.

DEDICATÓRIA

A **Deus**, presença viva em minha vida, meu sustentáculo nas dificuldades, fonte de todo meu conhecimento, **autor** de minha vida e de minha fé.

“Porque d’Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11: 36).

À **Irene e Manoel**, meus saudosos e amados pais.

A **Eraldo, Rafael e Rodrigo**, partícipes de ideais, alegrias e superações.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Deus e Pai Celeste, pelas muitas bênçãos recebidas ao longo desta jornada acadêmica, guiando-me com suas mãos amorosas. Ao seu filho Jesus, por ter-me carregado em seu colo, quando da ausência de minha mãe, nessa difícil trajetória.

Aos meus amados e saudosíssimos pais, Irene e Manoel (*in memoriam*), os quais, além da vida, me deram coragem para prosseguir, alento nas horas difíceis, revestindo minha existência com amor, minha alma com orações.

A meu esposo, Eraldo, e aos meus filhos, Rodrigo e Rafael, constantes presenças em minha vida, por compreenderem ausências em nosso convívio.

À minha caríssima orientadora, Professora Doutora Virgínia Leal, meu profundo respeito e admiração por possibilitar meu crescimento sob a luz de seus conhecimentos, pelo estímulo e intervenções valiosas e pela prontidão em atender-me.

À querida professora, Doutora Siane Gois Rodrigues, pelos momentos de partilha de conhecimentos, conversas produtivas, sugestões para a feitura dessa pesquisa e pelo exemplo de humildade.

Às Professoras Doutoras Gilda Lins de Araújo (*in memoriam*) e Maria José de Matos Luna, incentivadoras maiores, para que fosse dada iniciação a essa pesquisa acadêmica.

À professora Vicentina Ramires, que tem acompanhado minha trajetória acadêmica desde o Mestrado e que integrou a banca de qualificação do Doutorado, apontando caminhos de enriquecimento para esta pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, pela disponibilidade em tecer suas considerações avaliativas sobre as análises desenvolvidas nesta tese.

Aos professores e colegas do Doutorado, em especial Angela Torres, pela solidariedade nas pesquisas, pelas sugestões preciosas, pela presença constante e amizade sincera.

À Instituição de Ensino Superior, que possibilitou o acesso ao *corpus* selecionado para este trabalho, na pessoa de sua coordenadora.

Aos discentes anônimos que participaram como sujeitos dessa pesquisa, pelo *corpus* disponibilizado e motivador da nossa busca por novos caminhos pedagógicos.

Aos(Às) amigos(as) verdadeiros(as) das instituições de ensino nas quais atuo, e demais membros de minha família, pelo incentivo nas horas difíceis e pelas orações constantes.

Ao Doutor Antônio Augusto Maciel, pelo apoio e orientações psicológicas que me possibilitaram prosseguir em minha jornada acadêmica, nos momentos em que a vida me impôs enfrentar a real finitude do ser humano.

RESUMO

Nesta tese, discutiu-se a construção de produções monográficas discentes, nas quais se aclara a inscrição do sujeito como autor de seu discurso. As análises empreendidas neste trabalho buscaram a identificação do lugar discursivo que o sujeito-aluno ocupa nos discursos acadêmicos, verificando como esse lugar interfere na constituição de sua identidade como autor. Foram utilizadas as teorias sobre a relevância da autoria, da identidade e da alteridade, destacando-se as várias estratégias linguísticas como elementos interferentes nos discursos produzidos. Partiu-se, principalmente, de preceitos de Bakhtin, sobre dialogismo e alteridade, sujeito e autoria, visando ao aprofundamento da análise concernente à inscrição do discente como autor. Dentre outros teóricos, viu-se Foucault, com a distinção que faz entre autor e produtor de linguagem, sendo eles os teóricos nucleares desta pesquisa, sem desmerecer a contribuição de outros estudiosos que também perscrutam esse aspecto autoral. Com esse fito, a metodologia adotada partiu das análises de produções discentes, constituindo-se um *corpus* a partir da seleção de dez monografias, de um Curso de Especialização de uma Instituição de Ensino Superior de Recife. Analisaram-se, sob uma perspectiva discursiva, as estratégias linguístico-discursivas adotadas pelos discentes, por meio das quais o acadêmico se reconhece como sujeito da linguagem e deixa registrado, em seu texto, indícios de autoria do discurso, tais como: o recurso ao discurso reportado, verificando-se as diferentes vozes sociais nele evocadas; a seleção lexical, inclusive dos verbos de elocução; representação de si próprio na construção discursiva, a partir da verificação da singularidade de sua opinião; e articulações discursivas promovidas de caráter argumentativo, com uso de modalizadores e da paráfrase. As análises procedidas possibilitaram um olhar acurado sobre a escrita acadêmica, compreendendo-se as marcas linguístico-discursivas por meio das quais se manifesta a autoria do sujeito, em seu texto monográfico.

Palavras-chave: autoria; lugar discursivo; estratégias linguístico-discursivas; monografia.

ABSTRACT

It was discussed, in this thesis, the construction of monographic students productions, in which clears the enrollment of the subject as author of his speech. The analysis undertaken in this study sought to identify the discursive place that the subject-student occupies in academic discourses, verifying how this place interferes with the formation of his identity as an author. Theories about the relevance of authorship, identity and alterity were used, highlighting the various language strategies as interfering elements in the discourses produced. It started, mainly, of precepts of Bakhtin, about dialogism and alterity, subject and authorship, aiming at deepening the analysis concerning to the student enrollment as an author. Among other theorists, Foucault, with the distinction that he does between author and language producer, were the nuclear theorists of this research, without disparaging the contribution of other scholars who also thoroughly investigate this authorial aspect. With this aim, the methodology adopted departed from the analysis of students' productions, constituting a corpus from the selection of ten monographs, of a specialization course of a Higher Education Institution from Recife. It analyzed, under a discursive perspective, linguistic-discursive strategies adopted by students, by which the scholar is recognized as subject of language and let registered, in his text, evidences of speech authorship, such as: the strategy of reported speech, verifying the different social voices evoked in it; lexical selection, including elocution verbs; representation of himself in the discursive construction, from the verification of the uniqueness of his opinion; and discursive articulations of argumentative character, with use of modal words and paraphrase. The analysis performed enabled an accurate look on academic writing, in order to understand the linguistic-discursive brands through which manifests the authorship of the subject, in his monographic text.

Keywords: authorship; discursive place; linguistic-discursive strategies; monograph.

RESUMEN

En esta tesis se discutió la construcción de las producciones de los estudiantes monográficos en los que se acredite o no el registro del sujeto como autor de su discurso. El análisis realizado en este estudio trata de identificar el lugar del discurso que ocupa el objeto en los discursos académicos de los estudiantes, al ver cómo este lugar interfiere en la formación de su identidad como autor. Eran teorías válidas acerca de la pertinencia de la autoría, la identidad y la alteridad, señalando las estrategias lingüísticas como elementos que interfieren en los discursos producidos. Se partió, en su mayoría, de los preceptos de Bakhtin, el dialogismo y alteridad en el tema y autor, con el objetivo de profundizar en el análisis sobre la inscripción del estudiante como autor. Entre otros teóricos, se encuentra Foucault, con la distinción entre autor y productor de la lengua, es decir, el núcleo teórico de esta investigación, sin despreciar las aportaciones de otros estudiosos que también investigan ese aspecto autoral. Con este objetivo, la metodología adoptada partió de análisis de las producciones de los estudiantes, lo que constituyéndose un corpus a partir de una selección de diez monografías, un Curso de Especialización, de una IES en Recife. Se analizaron bajo una perspectiva discursiva, las estrategias lingüístico-discursivas adoptadas por los estudiantes, a través de las cuales el académico se reconoce el investigador como sujeto de la lengua y deja registrada en su texto, la evidencia de la autoría del discurso, tales como: el uso del estilo indirecto, la verificación de las voces sociales diferentes en él evocadas, la selección léxica, incluyendo verbos del discurso, representación de sí mismo en la construcción discursiva de la verificación de la singularidad de su opinión, y promovido carácter discursivo común modal argumentativo, el uso y la paráfrasis. El análisis realizado permitió una mirada precisa sobre la escritura académica, con el fin de comprender las marcas lingüísticas-discursivas a través de las cuales se manifiesta la autoría del sujeto, en su texto monográfico.

Palabras clave: autoría; el lugar discursivo; lingüístico-discursivas; estrategias; monografía.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1	Resumo do percurso de estudos sobre gêneros, construído por Ramires (2008, p.57)	51
Quadro 2	Técnicas de Transposição do Discurso, construído a partir das considerações de Parret (1988)	67
Quadro 3	Construído sobre as considerações de Fuchs (1988) sobre a paráfrase	71
Quadro 4	Categorias de paráfrase, construído a partir das considerações de Wenzel (1985).....	72
Quadro 5.	Categorias de paráfrase, construído a partir das considerações de Hilgert (2002).....	74
Quadro 6	Construído a partir das considerações de Marcuschi (2002) sobre a repetição.....	76
Quadro 7	Meios de modalização epistêmica, criado a partir das considerações de Neves (2006).....	81
Quadro 8	Graduação do possível na modalidade epistêmica, construído a partir das considerações de Neves (2006).....	82
Quadro 9	Graduação do possível na modalidade deôntica, construído a partir das considerações de Neves (2006).....	82
Quadro 10	Principais operadores argumentativos, construído a partir das considerações de Koch (2000).....	83
Quadro 11	A modalização pelo advérbio, construído a partir das considerações de Castilho e Castilho (2002).....	85
Quadro12	A Modalidade, construído a partir das considerações de Fairclough (2001).....	86
Quadro 13	Tipos de modalidades na relação com a tríade de significados, construído a partir das considerações de Fairclough (2001).....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
ENTENDIMENTO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO DA LINGUAGEM	17
1.1 Concepção de língua/linguagem, de texto/textualidade, de texto/contexto e de discurso	17
1.2 Do dialogismo de Bakhtin ao discurso relatado	41
CAPÍTULO II	
A MONOGRAFIA COMO GÊNERO TEXTUAL: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES	49
2.1 A monografia como gênero discursivo acadêmico	56
2.2 A intertextualidade constitutiva ou a interdiscursividade em monografias	60
2.3 Monografia sob o prisma da (re)discursivização	64
2.3.1 A paráfrase como recurso de (re)discursivização	66
2.3.2 A modalização como indício de autoria discursiva	77
CAPÍTULO III	
SUJEITO, SUJEITO-AUTOR E AUTORIA NA ANÁLISE DO DISCURSO	89
3.1 Sujeito e lugar discursivo	90
3.1.1 Concepção de sujeito	92
3.1.2 Lugar discursivo x posição-sujeito	93
3.2 Concepção de autoria	96
CAPÍTULO IV	
ANÁLISES DE TEXTOS MONOGRÁFICOS: INSCRIÇÃO AUTURAL DO DISCENTE	104
4.1 Recurso ao discurso reportado, pelo argumento de autoridade	109
4.2 Escolha lexical	117
4.3 Verbos de elocução	124
4.4 Impessoalidade discursiva	133
4.4.1 Uso de voz passiva pronominal	134
4.4.2 Uso de voz passiva participial	137
4.4.3 Uso de indeterminação do sujeito	138
4.4.4 Uso de nominalização	139
4.4.5 Uso de orações reduzidas	139
4.4.6 Uso da primeira pessoa do plural	141
4.4.7 Uso do verbo haver conotando existência	143
4.5 Operadores argumentativos	144
4.6 Uso de modalizadores	151
4.7 Paráfrase	174
4.7.1 Paráfrase com deslocamento de sentido	175
4.7.2 Paráfrase com inscrição autoral no discurso	185
CONCLUSÕES	194
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	210

INTRODUÇÃO

Discussões envolvendo problemas no desenvolvimento da linguagem escrita dos discentes sempre despertaram inquietações no meio docente, especialmente diante de produções acadêmicas que exigem maior formalidade no uso da linguagem. Nesse contexto, adquire relevância a questão autoral, já que, no fio discursivo de muitas produções, muitas vezes, não fica clara a inscrição do sujeito como autor de seu texto.

Sabendo que o sistema educacional é espaço no qual os indivíduos têm acesso a muitos discursos que o circundam, deve-se compreender o autor como aquele que é capaz de, a partir de discursos outros, principiar outro discurso, sendo dele a origem e a responsabilidade pelas significações construídas a partir desse discurso. O autor deve, pois, ser o foco da coerência do que diz. Já com essa preocupação, foi desenvolvido, durante o Mestrado¹, um trabalho voltado à inserção de atividades lúdicas como facilitadoras do processo da escrita proficiente e autoral de textos dissertativos.

A fim de analisar as produções textuais selecionadas para a elaboração desta pesquisa, levaram-se em consideração resultados obtidos no trabalho desenvolvido no Mestrado, quando foi observado que os níveis interlocutivos formais e conteudistas apresentavam distorções, responsáveis por estudos sobre as implicações pedagógicas do trabalho docente e pelo repensar de propostas de escrita como um processo interlocutivo real, calcadas em situações concretas e intrinsecamente ligadas às necessidades dos discentes e às exigências das diversas instituições sociais.

Dessa forma, constatou-se, naquelas produções, a presença de produtores, com domínio de recursos linguísticos, havendo alguns deles definido seu lugar discursivo como autores, enquanto outros se distanciavam de seu dito, sendo meros reprodutores de discursos circulantes na mídia ou no senso comum do espaço em seu entorno.

Essa foi a semente geradora do interesse despertado para a continuidade das análises de produções textuais discentes, voltadas, agora, para as de alunos pós-graduados, em curso de Especialização, visto que, apesar de o ensino de Língua Portuguesa ter como objetivo, dentre outras coisas, o domínio da norma padrão da língua escrita pelo educando, de forma adequada ao contexto de uso, as propostas de produção textual, no meio acadêmico, em geral, encerram gêneros cujo domínio o aluno não detém com segurança. Esse fato distancia,

¹ “O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativo-argumentativos”, dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo, defendida, em 2006, na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

sem dúvida, a linguagem de outro aspecto que lhe é característico: a subjetividade dos interlocutores.

Por isso buscou-se dialogar com autores de diferentes correntes teóricas, como Bakhtin, Foucault, Maingueneau, Koch, Marcuschi, Castilho, Fairclough, Halliday, dentre outros, para proceder à investigação de produções acadêmicas, com reflexão sobre os procedimentos linguísticos adotados, reveladores ou não, em sua materialidade, de um uso proficiente da escrita. Intentou-se, assim, analisar como o produtor do texto deixa marcas de seu reconhecimento como sujeito da linguagem, submetido às relações sociais presentes nas instituições de ensino superior, de modo a identificarem-se, em suas produções, traços marcantes de sua autoria.

Após reflexões sobre o processo da escrita de textos científicos acadêmicos, a partir da análise do processo de discursivização, destacou-se a falta de engajamento do discente com as propostas acadêmicas de escrita, causando, por vezes, desconforto e até mesmo desistência da elaboração monográfica. Essa problemática leva à certeza de que a promoção de mudanças significativas na produção escrita acadêmica atrela-se ao necessário letramento acadêmico, além de atender a comandos contextualizados e com preparação prévia, como também através de atividades interativas nas quais os produtores (autores) possam vislumbrar expectativas de leituras de seus textos por outros leitores.

Essa preocupação com o texto discente, agora retomada com foco na questão da autoria, estendeu-se, portanto, como já dito, para as produções acadêmicas, com enfoque em textos escritos em cursos de pós-graduação, especificamente monografias de conclusão de curso de Especialização².

Durante a leitura de alguns gêneros acadêmicos produzidos pelos discentes, no processo avaliativo da disciplina ministrada por essa autora, percebeu-se que alguns dos textos analisados aparentemente não apresentavam autoria, o que levou a vários questionamentos sobre a falta de inscrição do discente em sua produção, preocupação compartilhada pelos docentes do curso, levantando reflexões sobre a diferenciação entre autor e enunciador, bem como sobre a relação entre linguagem e sujeito.

Assim, determinou-se, como objetivo principal desta pesquisa, a identificação do lugar discursivo que o sujeito-aluno ocupa nos discursos acadêmicos, verificando como esse lugar reflete a constituição de sua identidade como autor. Para isso, foi necessário refletir sobre a relevância da autoria, da identidade e alteridade em textos acadêmicos (monografias),

² Curso de Especialização em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas, no qual a pesquisadora leciona a disciplina Aplicabilidade da Análise de Discurso a Eventos Discursivos.

a partir de investigações, sob os fundamentos de diversos teóricos, no campo dos estudos críticos da linguagem em uso. Entre outros fenômenos linguageiros estudados, destacam-se a polifonia e a paráfrase como elementos interferentes nos textos de autoria e as diferenças entre sujeito, escritor, enunciador e autor.

Com esse fito, desenvolveram-se análises em produções discentes, a fim de enfocado como o problema da pesquisa, definir-se a inscrição do acadêmico como autor de sua produção escrita, detectando, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, indícios de autoria no discurso, tais como, a seleção lexical, as representações sociais dos tópicos selecionados, as escolhas dos recursos linguísticos, o estilo, as diferentes vozes sociais, a representação de si próprio, a singularidade de sua opinião e as articulações discursivas promovidas. Esta tese ateve-se a alguns desses aspectos, concentrando as análises na seleção lexical, nas escolhas dos recursos linguísticos, como a paráfrase, a fim de identificar as vozes sociais que atravessam o discurso discente. Dessa forma, a partir do teor argumentativo construído pelo educando, revela-se a singularidade de sua opinião, ao mesmo tempo em que o aluno se representa em seu próprio texto.

A partir de tais análises, pretendeu-se registrar a presença/ausência da autoria no gênero textual em questão, sendo o estudo das produções escritas por discentes, embasados pelos fundamentos epistemológicos de vários teóricos. Para alcançarem-se esses objetivos estabelecidos, analisou-se o modo como o sujeito-aluno se subjetiva no discurso acadêmico, construindo sua identidade como autor, através da seleção de sequências discursivas em suas produções textuais.

Para esse fim, foi formado um *corpus* a partir da seleção de algumas monografias, produzidas na área de Ciências Humanas, mais especificamente direcionado para a Linguística, em Instituição de Ensino Superior, privada, do Recife, defendidas entre os anos de 2009 e 2012, sem desconhecer, no entanto, que tal escolha não implica negar que muitas dessas dificuldades linguístico-discursivas aparecem em produções de todas as áreas de conhecimento.

Nas monografias, buscou-se estabelecer a inscrição de autoria do sujeito discursivo, a partir da análise da sua construção textual. Para tanto, foram feitos acompanhamentos e registros de ocorrências de polifonia e paráfrase, e outros elementos interferentes nos textos de autoria.

Ao escolher-se para análise esse conjunto de textos acadêmicos monográficos, foi importante o contato com os alunos do curso de Especialização, escolha embasada pela proximidade da pesquisadora com a Linguística e como professora de Letras, o que

possibilitou acompanhar as dificuldades, de forma contínua e processual, de alguns alunos na elaboração das atividades desenvolvidas em sua disciplina.

Nesse contato direto com as produções textuais desses alunos, foi possível observar que alguns deles conseguiam deixar evidentes marcas de autoria em seu discurso, enquanto outros se limitavam à reprodução do discurso alheio, isentando-se de quaisquer posicionamentos críticos, no sentido de aceitar ou repudiar as ideias apresentadas.

Tal constatação causou estranhamento ante a expectativa de que alunos graduados, ao investirem num aprofundamento acadêmico, apresentassem, na pós-graduação, uma postura mais amadurecida diante de seu próprio discurso. No entanto o pouco conhecimento de estratégias discursivas, disponíveis em nosso sistema linguístico, para atender às exigências de um texto de cunho monográfico, revelou-se na produção de alguns discentes, cujos textos apresentavam inadequação ao gênero solicitado.

Indubitavelmente, o aluno pós-graduando deseja a aprovação do seu texto acadêmico e essa motivação se revela nas estratégias linguísticas por ele utilizadas, as quais demonstram uma preocupação em dizer o dito de forma a ser aceito pela comunidade, no entanto essa estratégia, muitas vezes, suplanta o que ele próprio poderia dizer sobre o tema. Esse afastamento autoral preocupa mais que as inadequações linguísticas ou a descontinuidade temática e a desarticulação das ideias, tendo em vista a não inscrição do sujeito no discurso produzido.

Em capítulo apartado, a concepção de autor e autoria foi mais amplamente discutida, ficando, desde já, pontuado que se partiu de uma visão alicerçada nos preceitos bakhtinianos, segundo o qual autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outras vozes sociais dentro do discurso, fazendo com que o produtor do texto, ao buscar suas próprias palavras, assuma uma postura de autor.

A partir dessas observações, tornaram-se necessárias outras reflexões mais sistematizadas, aprofundando estudos do envolvimento necessário entre os sujeitos: um que seleciona algo a ser dito e outro com quem se pretende interagir. A falta dessa intenção de partilhar associada à falta do que dizer, mesclada à não inscrição do indivíduo em seu discurso são comprometedoras da função sociodiscursiva da linguagem. Tais constatações, na atividade discursiva acadêmica, exigiram incursões teóricas sobre as posições diferentes que o sujeito ocupa dentro de um mesmo texto e sobre a inscrição desse sujeito no texto que produz. Questionou-se, então, como se dá a inscrição do sujeito em sua produção escrita e que funções enunciativo-discursivas são, por ele, pretendidas.

Uma das contribuições teóricas em que se embasou esta pesquisa foram os estudos de Ducrot (1987), os quais abordam as teorias enunciativas, vendo o sujeito como locutor e enunciador. Também Foucault contribuiu, em seu livro **Vigiar e Punir** (1987), com o princípio de autoria, no qual estabelece outra função para esse sujeito, a de autor ou produtor de linguagem, vendo as instituições de ensino como um instrumento ideológico que produz poder, organizado por intermédio da vigilância; um poder múltiplo, anônimo e automático que atua sobre os indivíduos, colocando em funcionamento uma rede de relações interferentes dessa autoria.

Destaque-se a contribuição das ideias bakhtinianas sobre dialogismo e alteridade, sujeito e autoria, as quais também alicerçaram as observações empreendidas, visando ao aprofundamento da análise concernente à inscrição do discente como autor, no tocante ao lugar discursivo que o sujeito-aluno ocupa na produção textual acadêmica (monografias), com relação à importância da autoria nessa prática discursiva e à necessidade de colocar como foco a relação entre o sujeito e o texto que ele produz.

Essas observações certamente trouxeram um olhar mais acurado sobre as condições da escrita no meio acadêmico, compreendendo o processo em que se dá a assunção do sujeito como autor, sua inserção na cultura e no contexto histórico-social. A compreensão docente desse processo, inegavelmente, possibilita ao discente, por meio da re-escrita de seus textos, o entendimento das implicações positivas para a construção de sua identidade na ordem social na qual está inserido.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, portanto, é sugestivo de um fortalecimento de sua autoestima, pressupondo a necessidade da autoria na produção de textos acadêmicos. Ampliar a reflexão discente sobre o sujeito que negocia e harmoniza as diferentes vozes que atravessam seu discurso, em busca da unidade e coerência, favorece os olhares e aponta perspectivas que redimensionam as noções de escritor, sujeito e autor, visto que, segundo Gregolin (2001), a concepção de sujeito da escrita atrela-se à construção do próprio discurso, inscrito na concretude do texto, diferenciando-se da noção de sujeito empírico e sujeito indivíduo. Esse sujeito do discurso é apontado, pelo próprio texto, como seu autor, ressaltando Gregolin que a reflexão sobre a autoria vincula-se, necessariamente, ao gênero do discurso, sua forma de apropriação e circulação na ambiência social do sujeito.

Investigar, de forma mais sistemática, como se dá a atribuição de autoria a um texto, com suas complexas redes de sentido, questionando as condições nas quais ele é produzido e as formas que possibilitam o seu surgimento na estrutura discursiva tornou-se

imprescindível àqueles que têm, na docência superior, o encargo de promover o domínio de uma escrita proficiente, por parte dos discentes.

Fica, pois, definido como objeto desta tese a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo como contexto o ambiente acadêmico e focando a observação para as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelo discente para que ele se constitua como autor de seu texto.

A formulação da tese envolveu quatro capítulos, sendo que, no primeiro, buscou-se esclarecer o solo conceitual sobre os fenômenos estudados, partindo-se de reflexões sobre língua e linguagem, texto e textualidade, relação do texto com o contexto, concepção de discurso e dialogismo.

No segundo capítulo, fez-se a caracterização do discurso científico acadêmico, aqui representado pelas monografias, tomando, por parâmetros, as posturas teóricas de Salomon (1997), Xavier (2010), Tachizawa e Mendes (2001) e Rodrigues (2008). Além dessa caracterização, estendeu-se o olhar sobre a monografia em sua discursividade, analisando-se os recursos linguísticos adotados para a constituição do discurso a partir do discurso do outro, com uso, por exemplo, da paráfrase.

No terceiro capítulo, aprofundaram-se as questões discursivas, enfocando-se a conceituação de sujeito, autor, autoria e lugar discursivo, fundamentando-se nos princípios de Bakhtin e Foucault, dentre outros, observados em consonância com o *corpus* selecionado.

No quarto capítulo, apresentou-se a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, justificando-se a escolha do *corpus*, bem como discorrendo sobre o procedimento das análises realizadas.

Por fim, a partir das análises procedidas e apresentadas no capítulo anterior, teceram-se considerações conclusivas sobre a problemática enfocada nesta tese. Embora não esgote tão instigante discussão, espera-se que as análises aqui realizadas fomentem reflexões, provoquem questionamentos e valham como instrumento de elucubração para todos que se preocupam com a produção de textos reveladores de autoria e não meros decalques. Assim, pretendeu-se, nesta tese, explicitar a autoria como uma das formas de constituição do sujeito, mostrando a Universidade como *locus* de reflexão à aprendizagem, à apropriação de habilidades linguísticas e ao domínio de processos textuais nos quais o sujeito se inscreva como autor.

CAPÍTULO I

ENTENDIMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DA LINGUAGEM

Não há como se falar em discurso científico sem que se tenham algumas considerações teóricas sobre seus componentes linguístico e discursivo, razão pela qual se faz necessário adentrar o campo dos conceitos básicos para o entendimento linguístico-discursivo da linguagem escrita. Por isso, ao decidir-se analisar produções textuais monográficas de alunos de Cursos de Especialização, buscaram-se as concepções teóricas que dessem suporte ao estudo do texto, como material de análise, constitutivo da concretude do discurso e das posições autorais dos escritores discentes. Apesar de reconhecer-se a importância da questão da identidade, nesta tese, optou-se por uma focalização da autoria realmente mais centrada na materialidade linguística, deixando-se os aspectos ideológicos e de construção de identidade e *ethos* para outros desdobramentos deste trabalho.

A importância do entendimento linguístico-discursivo da linguagem, para a identificação das marcas de autoria, é vista por diversos prismas teóricos, não se restringindo esta tese à aceitação total de apenas uma ou outra linha teórica, por considerar que, isoladas, não eram suficientes para abarcar todos os aspectos elencados neste trabalho. Dessa forma, a postura teórica adotada transita pela perspectiva sociointeracionista bakhtiniana e aspectos referendados por outros estudiosos, que comungam dessa mesma fonte teórica. Outrossim, para desvendar as estratégias linguísticas, se fizeram necessárias incursões em outras veias teóricas, devido às reverberações de tais escolhas no plano discursivo, a fim de desenvolver as análises pretendidas.

Como aspectos importantes, destacam-se as concepções de: língua e linguagem, texto e textualidade, adotadas neste trabalho, a seguir desenvolvidas.

1.1 Concepção de língua/linguagem, de texto/textualidade, de texto/contexto e de discurso

De acordo com a concepção de linguagem assumida pelo linguista, o conceito teórico sobre o que seja escrever bem se modifica. Para uns, seria escrever com correção gramatical; para outros, seria também a capacidade do bem pensar, demonstrada através de uma escrita concisa, precisa e econômica.

Nesta tese, vê-se a linguagem como ato social, em que e pela qual o sujeito se constitui, decorrendo daí o entendimento de que escrever é utilizar-se de uma das formas de linguagem verbal, adequando-a à situação em que o ato comunicativo irá realizar-se e seguindo uma estratégia linguística conveniente, na qual o sujeito se inscreva como autor.

Mesmo com opiniões opostas em certos aspectos, muitos teóricos comungam, todavia, da ideia de que escrever bem é produzir estratégias comunicativas adequadas, as quais se modifiquem segundo as circunstâncias. A apreensão dessas estratégias de escrita certamente facilita o processo da produção textual, assim como o reconhecimento de seu modo de organização discursiva, das características peculiares a cada gênero e a cada autor.

A preocupação da Linguística em demarcar seu objeto científico de estudo se defronta com visões heterogêneas sobre o que sejam língua e linguagem, a depender do quadro teórico que se adota, perpassando por aspectos que valorizam ora a fonética, ora a semântica, ora a sintaxe, ora o discurso. Embora validadas cientificamente, essas visões sobre a língua distanciam-se da perspectiva discursiva, aqui adotada, razão pela qual não foram abordadas neste trabalho.

Nesta tese, entende-se a língua numa perspectiva funcional, dando-se às suas estruturas um caráter de dependência às pressões do uso, à dinamicidade a elas inerente e à possibilidade de re-elaboração.

Essa perspectiva de língua como um sistema organizado, o qual, ao lado do sistema social, compõe a linguagem é defendida pela Linguística Sistêmico-Funcional, cujo maior representante é Halliday (2004). Esse sistema social, por sua vez, compreende o contexto de cultura dos interactantes e o contexto da situação comunicativa, ou seja, o uso. Dessa forma, a LSF valoriza as escolhas linguísticas efetuadas pelo falante, dentro do sistema linguístico de sua língua, e essas escolhas não são aleatórias, mas determinadas pelo social.

Castilho (2007, p.53), que se preocupa com o estudo sistêmico-funcional do português brasileiro, concorda que a língua

não é descolada da realidade, do uso, da interação social. Esse dispositivo também é cognitivo, porque realmente opera com categorias da cognição, da percepção que você tem do mundo, sendo que essa percepção poderá gerar categorias que você vai depois representar, nos diferentes domínios da língua.

Este autor elenca também o aspecto cognitivo em sua concepção, além de ampliar a visão da linguagem para além do puramente verbal. Vista, portanto, como um sistema dinâmico e complexo, para esse autor, a língua merece ser analisada sob um ponto de vista pancrônico, diretamente ligado aos usos que dela fazemos em situações diversas, quando

acionamos, segundo Castilho (2010), nosso dispositivo sociocognitivo (bidimensionado, pois), “por meio de princípios de ativação, desativação e reativação de propriedades.” (2010, p.78).

Essa dimensão cognitiva da língua, destacada por Castilho (2010) implica o conhecimento de categorias, as quais não se opõem entre si, o que não lhes tira a complexidade. A ativação, desativação e reativação de propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais se realizam, eficazmente, de acordo com os propósitos interativos do autor.

O princípio da ativação embute uma previsão pragmática da forma como o interlocutor irá reagir ao discurso proferido, concretizando-se na escolha da estratégia linguística que o autor considerar mais adequada à situação de uso. A reativação encarrega-se de corrigir as escolhas ativadas, quando, pragmaticamente, se revelam inadequadas. Em especial no texto escrito, esse princípio de reativação, também chamado de rediscursivização, busca estratégias como a repetição e a paráfrase, além de reorganizar a estrutura frasal, preocupando-se com a referenciação.

O princípio da desativação, responsável pelas digressões e parênteses, no texto escrito, caracteriza uma prática discursiva de abandono ao que estava sendo verbalizado, por não interessar ao autor enveredar pelo caminho linguístico que se mostrara inadequado aos seus propósitos.

Destacando essa complexidade da língua, Geraldi (2007, p. 78), voltado para os estudos bakhtinianos e dedicado à escrita, aponta o sistema da língua como oscilante entre estabilidade e instabilidade, e vê essa característica como possibilitadora do “trabalho do novo com a língua”, ao afirmar que

ao mesmo tempo que [a língua] ‘funciona’ como instrumento do trabalho linguístico, é por este alterado e (re)produzido, de modo que o produto está sempre em construção, é sempre produto inacabado, e os recursos expressivos que a constituem são relativamente indeterminados, justamente porque se determinam no discurso e pelo discurso adquirem novos matizes. É instrumento e produto do trabalho ao mesmo tempo.

Desse entendimento de língua, resulta ver que a linguagem constrói individualidades e subjetividades, já que seu uso se atrela aos modos de relações sociais, histórica e mutavelmente consolidados. Isso implica reconhecer que a refacção discursiva é característica inerente da linguagem e se processa, por exemplo, no estratagema da paráfrase, que atribui novas nuances semânticas ao dito.

Assim, teorizar sobre a língua, de modo a dar conta dessa complexidade, embate no fato da imprevisibilidade das práticas de linguagem, detentoras de uma face de singularidade. Esse caráter de não uniformidade das relações linguísticas implica que a competência de atuar linguisticamente é delimitada pelas condições de produção/interpretação do dito, o qual, por sua vez, sofre determinação pelos contextos de uso da língua.

Para este trabalho, destacou-se a concepção de Bakhtin (1981, pp. 123-124), o qual afirma que “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal...”, ou seja, a língua deve ser entendida numa dimensão maior que puramente um sistema linguístico, sendo destacado o seu valor expressivo das relações sociais, lugar em que ocorre a sua evolução. Essa perspectiva interacionista, juntamente com a conceituação discursiva, será mais bem explicitada em item apartado.

Assim como esse autor referenciado, sem distanciar-se da importância de ver a língua em uso, Fairclough (2001), voltado para uma análise mais discursiva, ancora sua visão de linguagem como prática social, por meio de ações construídas sócio-historicamente, e conceitua texto como sendo uma tessitura linguística, na qual as estruturas e práticas sociais são percebidas, na prática discursiva.

Também extrapolando a visão de língua enquanto sistema, Marcuschi (2007, p. 132) ressalta a importância da língua como ato social, ao dizer:

a língua deve ser entendida, principalmente, como uma atividade e não, como um sistema ou forma. [...] Língua se manifesta como uma atividade social e histórica, desenvolvida interativamente pelos indivíduos, com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido.

Com essas palavras, Marcuschi (2007) enfatiza a importância da interatividade para que se estabeleçam sentidos, já que estes não estão circunscritos ao sistema da língua, mas, sobretudo, às escolhas feitas no sistema e colocadas em uso em determinada situação de interação. Ou seja, língua entendida não apenas como forma, mas, como atividade.

Proeminente estudiosa da Linguística de Texto (LT), Koch (2007, p. 124), com visão assemelhada à de Marcuschi (2007), compreende a língua como um sistema, indissociável da prática social:

A língua é sistema, ela é um conjunto de elementos inter-relacionados [...] Mas ela só se realiza enquanto prática social, quer dizer, os seres humanos, nas suas práticas sociais, usam a língua e a língua só se configura nessas práticas e é constituída nessas práticas.

Isso significa reconhecer a validade da língua como fato social, realizado nas práticas interativas, aspecto concordante com o que se depreende da afirmação do analista do discurso Possenti (2007, p.160), que, reconhecendo manterem as línguas dupla dimensão de serem “sistemas formais e objetos de inscrição social e subjetiva”, as vê

como sistema, mas um sistema submetido a problemas, a violações do próprio sistema e a uma estreita conexão com o exterior, mas não qualquer uma e não de forma genérica. Ela seleciona, do exterior, fatores muito peculiares para funcionar.

Daí, esse entendimento de língua servir à análise do discurso discente, em suas produções monográficas, já que o autor (2007, p.161) compreende a linguagem como elo entre a língua e o exterior, ou contexto, em cujas circunstâncias históricas o sujeito da linguagem se inscreve.

Esse entendimento da língua na sua relação com o discurso se faz notar também na afirmação de Maingueneau (2008, p.16), que, ao introduzir sua definição de discurso, tece indiretamente considerações sobre o que seria língua. Observe-se a sua afirmação:

Se o jogo das restrições que definem a “língua”, a de Saussure e dos linguistas, supõe que não se pode dizer tudo, o discurso, em outro nível, supõe que, no interior de um idioma particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definido, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade.

Percebe-se, então, que Maingueneau (2008) atribui à língua correspondência com o dito, isto é, o verbalizado, destacando ser apenas uma parte sistematizada do interpretável. O discurso, então, engloba a língua, mas vai além dela, pois, pelo discurso, tudo é dizível.

A língua, em síntese, deve ser vista como uma atividade funcional, a serviço dos sujeitos, a qual se realiza por meio de atividades comunicativas. Parte-se, dessa feita, de uma concepção do fenômeno linguístico como prática social, a qual acena para o seu aspecto não formal e dinâmico, priorizando o olhar sobre intenções sociocomunicativas as quais permitem a interação entre os sujeitos, e a relação desses com o texto e o discurso.

Assim, a preocupação desta tese em analisar o discurso acadêmico pressupõe uma concepção de língua que ultrapassa o conceito de um código formado por palavras ou leis combinatórias, por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si. Logo, a língua não é transparente, nem seu sentido óbvio; não é autônoma quanto ao funcionamento, mas funciona de acordo com o processo discursivo. Ela apresenta especificidades e limites de domínio.

A concepção de língua assumida nesta tese, pois, não a vê como instrumento ou ferramenta exterior ao sujeito, ou simples expressão do pensamento, mas sim, língua como

aspecto material de um discurso, que, pela sua opacidade, possibilita interpretações diferenciadas, carecendo do chamado contrato de cooperação entre os interactantes. Assim, o diálogo é, aqui, compreendido como a maneira mais concreta de manifestação discursiva, na qual deveria existir a inscrição de um autor, sendo essa concepção de discurso dialógico, aqui assumida, básica para a de sujeito e a de autor.

Nesta tese, portanto, prevalece o entendimento de que a língua extrapola sua estruturação sistemática e se impõe como atividade sociointeracionista. Desse modo, a linguagem incorpora a língua, como uma de suas múltiplas facetas. Isto é, língua é uma abstração sistemática, enquanto linguagem é a língua em uso. Essa é a concepção de língua e linguagem assumida e que atravessa toda esta pesquisa.

Importante, ainda, é definir a visão de texto, como responsável pela concretude de todas as escolhas linguísticas efetuadas pelo autor, na elaboração de seu discurso.

Para Koch (2002), texto é uma manifestação verbal, em cuja constituição se encontram elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores. Para essa autora (2002), o conceito de texto pode ser concebido de duas maneiras: primeira, como unidade linguística superior à frase, sucessão ou combinação de frases e complexo de proposições semânticas; segunda, como sequência de atos de fala, fenômeno primariamente psíquico, parte de atividades mais globais da comunicação.

Já para Marcuschi (2003), o texto é entendido como sendo um ato de comunicação unificado, que se manifesta na complexidade das ações humanas, isto é, ele considera o texto como uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero. Esse autor (2011, p.20) afirma que “Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas.”. Dessa postura marcuschiana, vê-se que o texto corresponde à língua retirada da sua posição abstrata e corporificando o discurso, que “não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita.” (2011, p.20).

Depreende-se daí que o texto é resultado de interação social, sendo necessário que se observem seus elementos linguísticos e extralinguísticos. Assim, o contexto de produção passa a ser considerado, o que significa que o texto não mais é visto como produto acabado, mas submetido a pressões da situação comunicativa e social, as quais vêm a interferir na estrutura linguística escolhida. Nesta tese, focam-se as análises nas monografias acadêmicas em seu estágio de produção final, investigando a sua constituição, seu funcionamento e a compreensão desse gênero textual, em seu uso acadêmico.

Para alcançar-se esse propósito analítico, importou considerar a importância do contexto, ou seja, a intercorrência de elementos extralinguísticos na produção linguística do texto, materializada como gênero por alguém, para um interlocutor específico, atendendo a necessidades sociais da prática textual.

Ver, pois, o texto como unidade de interação significa ir além de seu aspecto de construção linguística abstrata, passando-se, então, a considerá-lo em seu contexto de uso, postulando a importância da textualidade ao atribuírem-se a ele aspectos pragmáticos, com interesse em seu funcionamento sociocomunicativo.

A textualidade não se limita, portanto, ao plano linguístico, mas representa os diversos aspectos que se manifestam em todo evento comunicativo de forma múltipla e conectada. Para a análise dos textos monográficos, não se deixou de considerá-los como formas materializadas do discurso discente.

A necessidade da observância de princípios como a coesão e a coerência se justifica pelo fato de que, ao elaborar paráfrase, vista como elemento interferente no texto de autoria, o discente resvala nesses aspectos, denunciando a dificuldade em produzir o texto de forma sequenciada e lógica. A presença da polifonia nos textos discentes se faz notar, também, na textualidade construída, o que reforça a necessária compreensão da arquitetura do texto.

Dado o *corpus* desta tese e a análise que se perseguiu, os estudos da coesão e da coerência, revelaram-se importantes, pois foram observados aspectos lexicais, relativos à argumentação subjetiva e atrelados a aspectos da construção fraseológica, como, por exemplo, a utilização dos conectores, como marcadores discursivos.

É importante que se perceba a coesão e a coerência como não excludentes nem concomitantes, mas devem ser vistas como asseguradoras tanto da continuidade de sequência como da continuidade de sentido, de forma a garantir a unidade global do texto científico.

De acordo com Beaugrande e Dressler (cf. 1997, p. 35), a coesão está diretamente relacionada a aspectos gramaticais, perceptíveis na superfície do texto. Ou seja, esses mecanismos gramaticais e lexicais garantem a unidade formal do texto, pois, interligando os elementos linguísticos, constrói o texto, dando-lhe aspecto de progressão das ideias e estabelecendo as relações possíveis de sentido, o que equivale a dizer que a coesão é diretamente responsável pela construção da coerência no plano linguístico. Essa ideia é corroborada por Koch (1999) que vê a coesão atrelada à construção da coerência, na superficialidade textual.

Dessa forma, os recursos coesivos estabelecem uma interdependência entre elementos do texto, de forma que se estabelece entre eles um nexos. Evidencie-se que tal relação constitutiva do texto, isoladamente, não é garantia de formação de um texto, pois é possível encontrarem-se textos desprovidos de recursos coesivos, mas, no tocante à coerência, apresentam textualidade.

Decorrente desse aspecto, a coesão pode ser vista como um fenômeno típico da estrutura da frase, da oração, do período, ou como fenômeno que extrapola os limites do período, sendo ambos, coesão e coerência, complementares um ao outro, na constituição do texto, cuja continuidade é garantida por esses nexos coesivos, sejam eles relacionados a segmentos intratextuais ou a extratextuais.

Promovida, assim, a unidade semântica do texto, garante-se-lhe a relevância comunicativa. No entanto a coesão não se basta a si mesma para formação de instâncias textuais, visto que não prescinde da coerência nem de outras propriedades extralinguísticas, na garantia da unidade global do texto. Dessa forma, a coesão, como garantidora da continuidade e unidade do texto, se vale de dispositivos tipicamente linguísticos, de natureza gramatical ou lexical. Enquanto aquela utiliza elementos do sistema da língua, estabelecendo entre eles o nexos coesivo, esta se utiliza de recursos do léxico da língua, garantindo a interligação das unidades lexicais, expandindo o texto, mas mantendo a continuidade, a progressão e a unidade textual.

A coesão lexical pode ater-se à identidade lexical, mantendo uma unidade tópica, ou constituir-se pela substituição lexical, em que uma forma lexical diversa, mas semântica ou discursivamente equivalente, é utilizada, de forma que o referente é identificado, podendo ser ele uma palavra, um sintagma, período ou mesmo parágrafo.

É de se destacar, ainda, que tais nexos coesivos podem, por vezes, extrapolar a superfície textual, relacionando-se com a situação do texto, ou seja, estabelecendo relações semântico-discursivas, que vão exigir um leitor mais proficiente e com competência para fazer a leitura de mundo necessária à compreensão do texto. Ou seja, um leitor capaz, inserido no cotexto e no contexto do ato verbal comunicativo.

Essas relações de ordem lexical, privativas do sistema linguístico, podem necessitar do saber pessoal ou sócio-cultural do leitor, quando, por exemplo, faz-se uso de expressões referenciais definidas, o que implica, às vezes, extrapolar o linguístico, adentrando no âmbito da relação discursiva, na qual a coerência textual é responsável pela clareza do dito e de sua interpretação, garantindo a apreensão de seus sentidos possíveis, de modo a possibilitar a lógica discursiva. Faz-se necessário esclarecer que a coerência, assim entendida,

está relacionada aos conceitos subjacentes ao texto, ficando a cargo do leitor, pelo acionamento de seus conhecimentos prévios, captar o sentido pretendido, acionando o processo cognitivo de estabelecer inferências.

É de mencionar-se que o estabelecimento da coerência, na situação interativa, depara-se com aspectos controversos das intenções de cada um dos interactantes, cabendo aos recursos coesivos a facilitação para que o leitor construa um sentido o mais possível semelhante àquele a que se propusera o produtor do texto. Caso haja falha no uso desses recursos gramaticais, poderá o texto apresentar-se incoerente, mas é importante frisar que essa incoerência poderá extrapolar a questão sintática, provocando uma inadequação do discurso ao evento sócio-comunicativo, advindo tal incongruência do fato de que toda situação comunicativa se atrela a convenções culturalmente urdidas, que geram, por sua vez, expectativas discursivas, determinantes da apropriação ou não do segmento textual.

Pode-se afirmar, portanto, que o grau de textualidade de um texto verbal é determinado pela coerência, já que esse fenômeno implica vários outros aspectos responsáveis pela compreensão do lido, tais como: i) a continuidade temática e a progressão do sentido, que são obtidas a partir do uso equilibrado entre o dito e o que se está por dizer; ii) uso comedido de repetições; iii) não uso de informações contraditórias que comprometam o texto em sua essência semântica; e iv) apresentação de fatos diretamente inter-relacionados.

Aceitar que a coesão e a coerência estão inter-relacionadas, embora apresentem características distintas, é reconhecer serem elas interdependentes. De modo geral, a coesão restringe-se à organização superficial do texto, portanto no plano linguístico, ao passo que a coerência garante o sentido sequencial do texto, ou seja, a interpretação do sentido do texto e o reconhecimento das intenções a ele subjacentes. São diversas, mas entrelaçadas e, juntas, garantem a unidade do texto como um todo.

Dessa forma, vê-se que a obediência aos critérios de coesão e coerência confere à sequência linguística a manutenção da unidade de sentido, possibilitando, ainda, relacionar seus componentes e, assim, obter a coerência textual e discursiva. No entanto a textualidade também se constitui de elementos relacionados à situação do evento comunicativo, como, por exemplo, a intertextualidade, reveladora da singularidade do discurso, a qual se volta para a situação comunicativa escrita, em que o produtor e o leitor do texto constroem acordos mútuos de compreensão.

Ao se observar o texto científico monográfico, por exemplo, tem de se levar em conta que o seu leitor (o professor avaliador) é visto, pelos discentes, como alguém detentor de um mundo mais amplo de conhecimento, o que faz com que, às vezes, o produtor do texto

possa temer a não aceitação de sua produção textual como relevante, escamoteando sua autoria e buscando amparar-se em autores outros, como se tal recurso fosse garantia de seu sucesso textual, fazendo uso da intertextualidade, como forma de construção do fio discursivo, demonstrando que os interlocutores reconhecem a presença de outros textos subjacentes ao dito.

Esse entrelaçamento de textos outros, já conhecidos no contexto sociocultural dos envolvidos no processo cognitivo de compreensão, enquadra-se na necessária recuperação dos conhecimentos já construídos na área científica, o que corresponde, nos textos monográficos, às citações, aos parafraseamentos e às vozes sociais que se fazem presentes no discurso do discente, revelando este a sua posição autoral.

Em se tratando de textos monográficos, cria-se uma expectativa de um texto com alta informatividade, com teor de pessoalidade na construção discursiva, utilizando-se de recursos argumentativos, inscrevendo-se o discente, em sua produção, como autor, o que exige um posicionamento autoavaliativo e crítico.

Dessa forma, a observância da eficácia (mútua cooperação entre os interactantes), da efetividade (alcance da meta discursiva desejada pelo produtor) e da adequação dos textos produzidos (como uso equilibrado do texto na situação específica de comunicação e no modo como a textualidade foi construída) são garantias de um bom texto monográfico.

Além desses aspectos dirigidos ao texto e aos interlocutores, há de considerar-se a importância do contexto no qual o texto é produzido e recebido, como fator determinante na (re) construção dos sentidos possíveis. Neste trabalho, o entendimento sobre as práticas discursivas, materializadas em textos, atrela-se, inevitavelmente, ao contexto, procurando aclarar parâmetros consensuais sobre texto/contexto adequados às pretensões desta tese, a fim de reconhecer serem eles importantes indicadores da assunção de autoria pelo sujeito.

O significado das partes que constituem o texto depende das correlações que elas mantêm entre si, considerando-se o contexto em que estão inseridas. Para compreender a relevância do contexto de um texto, é importante que se entendam as circunstâncias nas quais ele foi escrito, além de conhecer seu contexto de uso, que está relacionado às circunstâncias de leitura, pois ambos são fatores interferentes na produção de sentido por ele estabelecido.

Várias estratégias sociocognitivas são mobilizadas para esse fim a partir do acionamento de conhecimentos guardados na memória, os quais, juntamente com os elementos linguísticos presentes, tanto na superfície textual quanto na sua forma organizacional, não são suficientes para a produção de sentido, visto que este é constituído através de um processo interativo, no qual o contexto tem um papel relevante.

Os contextos de produção e de uso, via de regra, não coincidem no caso da escrita, mas o fazem na interação face a face ou virtual, visto que não há textos integralmente explícitos e o leitor/ouvinte busca informações contextualmente oferecidas para a construção de sentidos. Entretanto, seja no texto falado, seja no escrito, o uso dos fatores contextuais entre os sujeitos discursivos pode tornar explícitos significados subjacentes em sua estrutura.

Essa relação estabelecida entre texto e contexto sofreu uma série de modificações ao longo da história linguística. Durante o período no qual o texto era definido como uma combinação de frases ou uma sequência organizada delas e cujo sentido de unidade só se dava a partir da reiteração dos referentes ou da relação entre as suas partes constitutivas, o contexto era considerado simplesmente como co-texto, ou seja, como entorno verbal. A análise transfrástica não considerava a situação comunicativa como fundamental para a atribuição de sentidos a elementos do texto.

Com os estudos pragmáticos, no entanto, o texto passou a ser visto como o lugar de interação entre os sujeitos sociais. Nessa perspectiva, elementos textuais, como os dêiticos e as expressões indiciais, sinalizavam para outros elementos exteriores ao texto, por assumirem sentidos distintos, a partir do contexto no qual estavam inseridos. Entretanto, as ações que os usuários da língua realizavam por meio da linguagem, em situações de interlocuções, visando a um determinado fim, não pareciam suficientes para os estudiosos sociocognitivistas, que postulavam a necessidade de um contexto sociocognitivo similar entre os componentes desse processo interacional, a fim de possibilitar uma partilha dos conhecimentos dos interactantes.

Dessa forma, o arcabouço cognitivo trazido por cada um para o processo interativo se configuraria, por si só, um contexto que seria modificado, à proporção que cada indivíduo percebesse a necessidade de adaptar-se a contextos novos e graduais, construídos a partir de modelos socialmente constituídos.

Geralmente constrói-se sentido para os textos circundantes a partir do contexto pressuposto pelo outro. Assim, o leitor se situa em um contexto segundo os sinais que os textos oferecem, revendo sempre a sua condição nesse contexto no qual está inserido e mudando para outro contexto sugerido, ou não, pelo outro. Na situação comunicativa, o dizer dos interlocutores está situado em determinado contexto, que se modifica no processo interativo para que a compreensão se dê a contento. Essa concepção de contexto leva a considerar-se, além do texto, a situação de interação imediata, a mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Assim, o contexto cognitivo agrega os diversos conhecimentos guardados pela memória e que são acionados pelos atores sociais no momento da interlocução, assumindo, segundo Koch (2006), caráter constitutivo da ocorrência linguística, já que as suposições construídas a partir dos conhecimentos dos interlocutores são acionadas, a fim de garantir o entendimento do texto, desfazendo ambiguidades, explicitando informações, ao mesmo tempo em que pode alterar o que se diz e justificar o que foi dito ou o que não deve ser dito.

Além de conhecer o vocabulário da língua e suas leis combinatórias, faz-se necessário às pessoas perceberem a situação na qual se dá o processo comunicativo, ter consciência do contexto no qual se dá a produção da linguagem, pressupondo intenções possíveis dos interlocutores. Esse contexto discursivo, caracterizado por um conjunto de fatores que formam a situação na qual o texto é produzido, tem papel fundamental nesse processo, visto que ele complementa ou torna preciso o sentido do texto.

Entender que os sentidos são estabelecidos no contexto interativo implica uma concepção de linguagem que extrapola o simples representar da realidade, vendo-a como uma atividade comunicativa, como uma ação coletiva e dinâmica. Nessa perspectiva cognitivista da linguagem, o significante só é completo com a ocorrência do contexto que, juntamente com outros elementos, permite que o interlocutor compreenda os sentidos conotativos que o texto apresenta. Nesse enfoque, o contexto é considerado como um fenômeno dinâmico, capaz de gerar sentidos, a partir da sua integração com as formas linguísticas.

Interessado pelo papel do contexto como promotor de significados do texto, Van Dijk (2005) se interessou por unidades linguísticas maiores do que a sentença e desenvolveu um modelo cognitivo para explicitar o modo pelo qual os indivíduos entendem os discursos e como a construção do significado se processa na esfera social. Nessa perspectiva, entendia o texto como uma estrutura superficial orientada por uma estrutura profunda motivada. Em parceria com outros estudiosos que comungavam da mesma linha teórica, compilou trabalhos que elegiam a linguagem e seu funcionamento discursivo como foco de pesquisa e como meio investigativo de outros fenômenos sociais.

Para Van Dijk (2005), a noção de contexto foi redimensionada, passando a ser vista numa concepção mais dinâmica e processual, com papel fundamental no funcionamento dos enunciados, ligado não só às atividades de produção, mas também às de interpretação, reconhecendo que os modelos de contextos agem como interface entre discurso e conhecimento e propõe a distinção entre contextos locais e contextos globais, esclarecendo que

Os contextos globais são definidos pelas estruturas sociais, políticas, culturais e históricas em que um evento comunicativo ocorre. Na ACD, eles constituem frequentemente, a base racional explicativa e crítica do discurso e análise. O contexto local é usualmente definido em termos das características da situação imediata, interacional, em que um evento comunicativo tem lugar. (2005, p.48).

Assim quanto mais clara a noção de modelos de contextos, mais condições de compreender o que é relevante numa situação social para os participantes do evento comunicativo. Logo, uma teoria de modelos contextuais implica uma teoria de relevância, visto que eles são vistos como “representações mentais que controlam muitas das características da produção do discurso e da sua compreensão” (VAN DIJK, 2005, p.49). Em suma, as representações mentais na memória episódica, ou seja, os conhecimentos guardados de episódios dos quais se participa constituem tantos os modelos contextuais como os de acontecimentos.

Dessa forma, ao se trazer à memória um discurso vivenciado anteriormente, não se traz o seu significado, mas o modelo mental que dele se construiu ao longo da sua compreensão. Assim, mesmo em face de uma situação semelhante, cada discurso é único, é diferente, já que a relação entre situação e discurso não é direta, mas é estabelecida pelos participantes, pois a maneira como os indivíduos entendem e representam a situação social influencia as estruturas dos discursos.

Pode-se dizer, portanto, que os modelos de contexto são representações subjetivas de situações comunicativas, guardadas em memória episódica, configurando-se como um tipo especial de modelo que traz, pelo menos, uma ação discursiva, controlando o discurso e expressando as propriedades da situação comunicativa, relevantes para cada indivíduo. Mas as situações discursivas não são limitadoras de modelos de contexto, pois esses vêm de modelos de experiências em construção e atualização permanentes.

Em síntese, Van Dijk (2005) acena para o cuidado com a inclusão de apenas algumas condições que influenciam o que as pessoas dizem ou como elas dizem, alertando para outras variáveis existentes no processo comunicativo. Propõe um conceito mais amplo de contexto que englobe aspectos sociais, políticos e culturais, sendo diferente do contexto situacional.

De acordo com Van Dijk (2005, p. 50),

Os modelos contextuais são cruciais, pois constituem a interface entre a informação mental sobre um acontecimento e os significados concretos que estão sendo construídos no discurso. [...] Os modelos contextuais fornecem assim os constrangimentos que permitem aos utilizadores da linguagem fazer seleções contextualmente relevantes de informação e construir as mesmas como significados a ser expressos na fala. [...] Assim, os modelos contextuais são aquelas

representações na memória episódica que atuam como controle global de um evento comunicativo.

O contexto desempenha, assim, papel essencial no funcionamento dos enunciados a partir do momento que oferece elementos para resolução de ambiguidades, decifração de subentendidos e ativação ou inibição de outros traços de sentido, por conta do dinamismo de sua natureza. Ele é construído ou modificado através da maneira como se desenvolve, numa relação dialética com o texto. Nem todas as informações são relevantes, em um mesmo nível, em um contexto, o que leva a compreender-se que um discurso só será devidamente interpretado quando se tem acesso a informações contextuais. Dessa forma, os termos contexto e texto, colocados juntos, configuram aspectos de um mesmo processo, no qual o contexto inclui outros aspectos não verbais, englobando o ambiente total no qual o texto se desenvolve. Ele funciona como uma ponte entre o texto e a situação na qual o texto efetivamente ocorre; assim o contexto precede o texto.

A análise do contexto, portanto, propicia uma nova reflexão não só sobre a concepção de texto mas também sobre a de sujeito, linguagem, língua, discurso, situação comunicativa e outros aspectos que constituem a prática da análise, possibilitando-nos uma nova visão sobre o processo de interação verbal, que é a realidade fundamental da língua.

É de suma importância lembrar que os textos, geralmente, materializam a época em que são produzidos, relacionando-se com a própria história da humanidade, ao revelar suas concepções e anseios. No entanto as realidades contextuais, vistas por membros de uma mesma sociedade, podem ser bem distintas, possibilitando textos antagônicos ou que reflitam interesses de grupos sociais dominantes e de seus autores, por serem eles constituídos pela linguagem de forma una e diversa.

A mesma temática pode, pois, redundar em textos diferentes, a depender do contexto sócio-histórico no qual o indivíduo esteja inserido. Isso corresponde a dizer que o sentido de um texto é construído a partir dele mesmo, sendo na correlação de suas partes constitutivas que ele significa, ao observar-se, também, o contexto em que elas foram produzidas.

No entanto a conceituação do que seja contexto não apresenta consenso entre os estudiosos da linguagem, ao discorrerem sobre o modo como ele interfere na interpretação de um texto. De acordo com Koch (2002, p.22), “...a noção de contexto encerra uma justaposição fundamental de duas entidades: um evento focal e um campo de ação dentro do qual o evento se encontra inserido”. Dessa forma, para analisar um contexto, deve-se não só considerá-lo

como co-texto ou elemento extraverbal, mas observar a situação de interação imediata e a condição sociocognitiva dos interlocutores.

Preocupado em esclarecer essas ideias para um público pré-acadêmico, Fiorin (1990, p.12), em outros termos, assevera que

Entende-se por um contexto uma unidade linguística maior onde se encaixa uma unidade linguística menor. Assim, a frase encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda [...] nem sempre o contexto vem explicitado linguisticamente, o texto mais amplo dentro do qual se encaixa uma passagem menor pode vir implícito: os elementos da situação em que se produz o texto podem dispensar maiores esclarecimentos e dar como pressuposto o contexto em que ele se situa.

Esse mesmo autor, estudioso dos preceitos bakhtinianos, ressalta, ainda, que essa relação do texto com o contexto implica não ser aquele visto como uma peça isolada, ou a manifestação de individualidades. Como unidade da linguagem em uso que é, o texto é uma ocorrência linguística na qual se faz presente a expressão sociocomunicativa, a formal e a semântica.

As operações de construção de sentido embasam o dizer, sendo preciso que cada interlocutor acione os recursos expressivos por ele conhecidos previamente, manifestando-as no momento da interlocução. Tal procedimento se revela no texto escrito, como no caso das monografias acadêmicas, quando, na interação discursiva, se carece, para a produção do sentido, do contexto, de pistas oferecidas pelo texto e de estratégias cognitivas.

Nesta tese, partiu-se do entendimento de que uma conceituação mais complexa da estreita relação que há entre texto e contexto possibilita a percepção dos papéis sociais demarcados nos discursos discentes, não se ignorando a relação entre os fatores da situação social na qual os indivíduos se encontram e a compreensão do discurso elaborado.

É fato, portanto, que, numa situação comunicativa acadêmica, o sentido de um texto não depende apenas de sua estrutura. Assim, os interactantes buscam mecanismos de textualidade para o processamento eficaz do texto e escolhas adequadas ao contexto. Sobre essa necessária interação, Bakhtin (2003, p.301) afirma que

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém, e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário.

Nesse processo produtivo do texto, faz-se clara a sua condição de incompletude ou inacabamento, pois, numa situação comunicativa, o destinatário e o autor não são necessariamente os mesmos, acarretando, assim, a possibilidade de um texto ser sempre

refeito para adequar-se a uma nova situação comunicativa, sem estar, portanto, radicalmente pronto e acabado.

Percebem-se, pois, crescentes níveis de abstrações na forma linguística como os textos são estruturados. Essa variabilidade faz com que se acredite ser necessário encontrar a oposição reguladora dos sentidos pretendidos pelos interlocutores. No entanto o nível mais abstrato do texto agrupa significados comuns nos quais se busca a unidade profunda, a partir dos elementos superficiais que o constituem.

Dessa visão de texto como linguagem em uso, decorre a concepção de escrita como processo enunciativo e discursivo, no qual o trabalho com os gêneros sociais de domínio acadêmico, especificamente a monografia, deve ser cuidadosamente observado, em especial quanto à inscrição do sujeito como autor do seu produto, no contexto sociodiscursivo no qual está inserido.

A função primordial da academia é incentivar o discente a produzir textos acadêmicos, sendo necessária a exigência da assunção de postura crítica ante a diversidade textual que lhe é apresentada, aprimorando suas habilidades de leitor e produtor de texto proficiente, ou seja, é necessário que sejam criadas oportunidades de letramento acadêmico, consistindo no uso social efetivo de leitura e escrita, no ensino universitário (graduação e pós-graduação) em novos gêneros circulantes naquela nova esfera de convivência.

A compreensão do termo letramento se atém, segundo Terzi (2006, p. 3), à “relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”. Essa autora (2006) aponta diversos fatores intervenientes nessa relação com a escrita, destacando a o caráter de efetivação desse uso, nas interações, sob a influência da valoração atribuída à escrita pela comunidade, bem como pelo conhecimento que o indivíduo tem dos lugares sociais nela demarcados.

O letramento acadêmico, segundo Fischer (2008, p. 180), faz referência “à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. Dessa forma, falar em letramento acadêmico consiste em considerar a necessidade de desenvolver, no discente, habilidades e conhecimentos sobre a interação por meio do texto escrito, com o fito de atingir propósitos específicos da academia.

Bezerra (2012), em seu artigo intitulado “Gêneros acadêmicos em curso de Especialização: conjunto ou colônia de gêneros?”, aproxima a noção de letramento acadêmico com a questão do gênero textual. Registra o afirmado por Russel *et al.* (2009), ao dizer que “o conceito de gêneros está implícito em seja qual for o modelo proposto para abordar a escrita

dos estudantes no ensino superior. O que muda é a perspectiva pela qual os gêneros são conceituados em cada caso.”.

Os modelos a que se faz referência são os propostos por Lea e Street (1998, p.157) que dizem que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Tais autores propõem, entre outros, o modelo de letramento acadêmico, sob cuja perspectiva, segundo comenta Russel *et al.* (2009, p. 405), “se alinha com uma visão de gênero como prática social, e não com o conhecimento de gêneros em termos da comunicação disciplinar em si, embora esta seja, por sua própria natureza, essencial para uma perspectiva de prática social”.

Por focar as monografias como resultado (cerne desta pesquisa) e não em seu processo de produção, não se adentraram as especificidades dos modelos pedagógicos, orientadores da prática docente no tocante ao processo de produção escrita do denominado letramento acadêmico. No entanto reconheceu-se que o texto acadêmico, dado ao seu caráter de superar tempo e espaço, preservando o conhecimento acumulado em determinada área, demarca, na universidade, o lugar de prestígio de quem o produz, demonstrando sua capacidade de bem pensar por meio de uma escrita concisa, precisa e coerente. Assim, escrever bem, do ponto de vista acadêmico, consiste na utilização da forma adequada da linguagem ao ato comunicativo pretendido, de modo que o discente se utilize de estratégias linguísticas convenientes e modificáveis, de acordo com as circunstâncias, demonstrando, dessa forma, sua proficiência escritora, reveladora de um elevado grau de letramento acadêmico.

A produção textual monográfica, portanto, atrela-se à apreensão dessas estratégias de escrita assim como ao reconhecimento de seu modo de organização discursiva e às características peculiares do gênero, na esfera do discurso científico.

Falar em discurso científico implica esclarecer as concepções de discurso, já que diversos autores, de acordo com seu viés teórico, divergem sobre elas, ora destacando-se o discurso como ação, ora o discurso como efeito de sentido e ora o discurso como acontecimento.

Entre os filósofos da linguagem, destacam-se as posições de Austin (1990) e Searle (1984). Ligados à corrente pragmática, esses autores veem o discurso como ação, atribuindo a toda enunciação o caráter de ato, possível de transformar uma determinada situação ou um interlocutor. Essa interação que o discurso promove possibilita que se

concretize, entre os enunciadores, uma melhor compreensão, a partir de um redimensionamento do contexto no qual eles se inserem.

Segundo esses autores, o uso da fala por um determinado indivíduo implica seu comprometimento com a realização de um ato, o qual se enquadre nos ditames socioculturais. A realização desse ato discursivo poderá ou não gerar resultados satisfatórios, a depender das chamadas condições de felicidade para o discurso, ficando o controle do efeito sobre o ouvinte à revelia do falante.

A noção de discurso como efeito de sentido se relaciona com a concepção de lugar discursivo, determinado pelas normas que regem o social, definindo o lugar que cada indivíduo ocupa numa determinada formação social. Entretanto, essa colocação do sujeito numa posição social implica uma elaboração discursiva que se faz sempre a partir de outro discurso.

Dessa forma, o auditório pode ou não acatar o discurso do outro, apresentando suas intervenções, que deixam clara sua posição diante do dito. A permuta de lugares discursivos envolve um jogo de imagens, acarretando ser o discurso um efeito de sentido construído pelos sujeitos na interação comunicativa, sabendo que, nos processos discursivos, formações imaginárias designam o lugar que os sujeitos se atribuem, bem como eles atribuem ao outro um lugar determinado.

Pode-se dizer, assim, que o discurso como efeito de sentido advém de coerções a que o sujeito é submetido pela formação discursiva e interpelado pela sociedade, num conflito entre o lugar discursivo que ele ocupa em seu grupo social e a imagem social que o outro tem desse lugar que ele ocupa. Além desses aspectos, há que se considerar a polissemia vocabular, o que acarreta diferenciação de valores, os quais se fazem notar nas estruturas discursivas, (des) ordenando o discurso.

Foucault (1995) defende ser o discurso um acontecimento e busca demonstrar que a ação discursiva e os efeitos de sentido dela decorrentes é que originam o que ele denomina “acontecimento discursivo”. Esse autor esclarece, então, ser o discurso (1995, p.30) “constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um (...) uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral.”.

Já que o enunciado discursivo não se submete ao sistema linguístico nem a uma única interpretação, importa entender o que motiva o surgimento de um determinado enunciado em vez de outro, em uma dada situação. Para essa compreensão, Foucault (*op.cit.*,p.33) afirma que entender

O espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogo de relações [...] a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa.

Isso implica reconhecer a singularidade do acontecimento discursivo, as condições em que ele ocorre e sua relação com outros discursos. Assim, importa reconhecer que nenhum discurso é adâmico, pois resulta de outros discursos e dialogam entre si.

Outra contribuição teórica importante sobre a conceituação de discurso vem de Bakhtin (1992, p.319), que, embora não identificado numa ou noutra linha de estudos discursivos, já anunciava seu posicionamento, ao afirmar que

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras; é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências.

Dessa afirmação bakhtiniana, deduz-se que todo discurso traz marcas da relação do sujeito com o contexto sócio-histórico, assumindo ele um papel social, por meio de seu discurso que não é neutro. Bakhtin (1981, p.41) confirma essa assertiva ao dizer que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais”.

Segundo esse autor, tudo que dizemos é motivado e influenciado pelo que outras pessoas dizem. Assim, todo discurso é uma resposta à atividade comunicativa do outro, não havendo discursos puros, mas incorporações de fragmentos de outrem em nossos próprios. Temos, então, o discurso como atividade comunicativa, constituída de texto e contexto discursivo, capaz de gerar sentidos e desenvolvida entre interlocutores, como um ato que determina sentidos historicamente datados, não como o singelo tradutor de uma realidade dada *a priori*, por ele imediatamente representada.

Maingueneau (2005a), ainda que seja representante da AD de linha francesa, assume posicionamentos analítico-discursivos os quais o aproximam da corrente pragmática, ao afirmar, por exemplo, que a característica maior do discurso é remeter a um sujeito. Mesmo quando, nos textos monográficos, se perceberam inadequações no plano linguístico-discursivo, ainda assim, a inscrição desse discente como sujeito “responsável” por aquilo que fora dito, se fez notar.

Esse mesmo autor (2005a) considera como discurso tanto o conjunto de textos produzidos como o sistema em que se ancora essa sua produção. Sendo organizado para além da frase, o discurso, para esse autor, é visto como orientado, interativo, contextualizado e

assumido por um sujeito, que o submete à regência de normas. A construção do sentido de um discurso se dá por meio de outros discursos, caracterizando-se ele, assim, por uma construção não linear, sujeito a digressões e desvios, quando, na interatividade, fins e ações diversos são pretensamente desenvolvidos. Entretanto o discurso submete-se a regras de organização e é orientado através do tempo. O controle do discurso fica a cargo dos interlocutores, os quais, por meio do discurso, agem um sobre o outro.

Discorrendo, ainda, a respeito da aquisição do sentido do discurso, Maingueneau (2005a, p.29) afirma que

... a priori nunca há uma única interpretação possível para um enunciado e é preciso explicar quais os procedimentos do destinatário para chegar à mais provável [...] o conhecimento da língua está longe de ser suficiente para interpretar um enunciado, sendo preciso recorrer a conhecimentos pragmáticos ligados ao contexto, qual é, respectivamente, a contribuição do sentido linguístico e a do sentido obtido pelos procedimentos pragmáticos?

Assim, uma melhor compreensão do discurso deve levar em conta tanto a análise do contexto quanto a interpretação semântica, adotando o princípio da cooperação quanto às regras que regem as leis do discurso, cuja aceitação, por parte do produtor e do interlocutor, significa colaboração mútua para o sucesso de sua compreensão. Maior cuidado requerem as trocas verbais escritas, cujos contextos de enunciação e recepção são diversos para os interlocutores, excetuando-se, como comentado anteriormente, as comunicações via internet.

Nesse enfoque, no caso específico das monografias acadêmicas, por vezes, percebe-se a ação de sujeitos que se caracterizam como agentes de seu próprio dizer, em um sistema linguístico próprio, que se apresenta em constante mudança e sem estruturas rígidas, entremeados por outros sistemas limitantes, incluindo-se o aspecto contextual, no qual o discente se apresenta como preocupado em estabelecer uma interlocução com seu leitor.

Outro aspecto que não pode ser desmerecido é a observação da topicalização discursiva, isto é, o assunto sobre o qual se intervém no discurso. Também designado como unidade linguística, unidade informativa e como parágrafo, na língua escrita, o tópico discursivo pode ser realizado por meio de um segmento textual, coerentemente atrelado ao desenvolvimento da temática maior no qual ele se insere. Sob a ordem da gramática, extrapola a sentença, funcionando como elo entre o texto e a gramática, entre o discurso e a gramática. Esses tópicos discursivos apresentam marcadores discursivos, representados por marcas léxico-gramaticais, tanto orientadas para o interlocutor quanto para a organização do texto, constituindo aquela a figura do discurso e esta o fundo do discurso.

Castilho (2010), com outros termos, aborda essa diferenciação de figuras do discurso (orientadas para o interlocutor) e fundo do discurso (orientadas para a organização do texto), como caracterizadora do discurso, definindo-o

como o conjunto de negociações que envolvem o locutor e o interlocutor, através das quais (i) se instanciam as pessoas de uma interação e se constroem suas imagens; (ii) se organiza a conversação através da elaboração do tópico discursivo, dos procedimentos de ação sobre o outro ou de exteriorização dos sentimentos; (iii) se reorganiza essa interação através do subsistema de correção sociopragmática; ou (iv) se abandona o ritmo em curso através de digressões e parênteses, que passam a gerar outros centros de interesse. (2010, p.133).

Essa compreensão sobre discurso implica o reconhecimento das categorias de moldura e perspectiva, como constitutivas do processamento cognitivo discursivo. Ou seja, os interlocutores supõem o conhecimento prévio um do outro, percebendo a função social do discurso, entre si, constituindo essa percepção a moldura ou *frame*, esquemas e *scripts*. A partir dessa percepção compartilhada, cada um dos interlocutores assume uma postura discursiva, caracterizada como perspectiva.

Os interlocutores, em seus discursos, assumem papéis sociais diferenciados, apresentam perfis sociolinguísticos, por vezes, também diferentes, o que vai determinar a estrutura linguística formulada no momento do uso, refletindo-se no texto graus diversos de formalismos, seja pelo desnivelamento social entre os interlocutores, seja pela assunção de papéis sociais hierarquizados.

Para Maingueneau (2005), o discurso e o texto são complementares, pois o discurso se articula ao que é enunciado em determinado contexto, enquanto o texto se caracteriza pelos aspectos que lhe dão uma unidade, extrapolando ser apenas um amontoado de frases. Para esse autor (op2005), a interação verbal se dá em três dimensões: na existência de normas ou *leis do discurso*, num reconhecimento mútuo dos participantes e de seus papéis e na inclusão da fala em múltiplos gêneros do discurso, os quais definem a situação de comunicação. Para ele (2005), as principais leis do discurso colaboram para o sucesso do ato comunicativo, desde que observadas as especificidades de cada gênero discursivo. São elas *a lei da pertinência, da sinceridade, da informatividade e da exaustividade*. Além dessas apontadas, há, ainda, as *leis da modalidade*, que são responsáveis pela seleção lexical, pela estrutura frasal e estão intimamente ligadas ao gênero escolhido pelos interlocutores.

É esse domínio dos gêneros e das leis do discurso que confere ao usuário da língua os elementos indispensáveis à *competência comunicativa*, a qual, aliada à *competência linguística* e à *enciclopédica*, constitui as bases que alicerçam a produção e interpretação dos enunciados.

Essas competências integradas à genérica tornam o indivíduo produtor/leitor eficiente de enunciados diversos, sendo sua participação interativa na comunicação diretamente proporcional à ampliação de sua competência genérica. Manifestadas de modo interativo e não sequencial, essas competências beneficiam a interpretação do discurso. Sendo assim, quando maior for a familiaridade com o discurso acadêmico mais facilidade terá o discente na sua produção e interpretação.

Falar em compreensão e interpretação exige análise das estratégias de funcionamento do discurso em determinada situação comunicativa, visto que a noção de estratégia discursiva compreende não só as escolhas estratégicas do ponto de vista linguístico mas também a observação da diversidade dos domínios linguísticos, objetivando o alcance do(s) sentido(s) pretendido(s). As *atividades inferenciais* situam-se como uma das estratégias possíveis, consistindo a inferência, na visão de Maingueneau (2004, p. 277), “como um processo interpretativo que consiste em colocar em relação o que é dito explicitamente com outra coisa além do dito”.

Com esse entendimento teórico, esse autor (2004) apresenta uma tripartição do entendimento sobre inferência, de modo que se distinga a *contextual*, a *situacional* e a *interdiscursiva*, a fim de observar como o interactante trabalha na (re) construção do sentido:

a inferência contextual, quando o sujeito interpretante se apoia nos enunciados que cercam o enunciado considerado de uma conversação ou de um texto escrito;...inferência situacional (ou interacional, Charaudeau, 1993b), quando o sujeito interpretante recorre aos dados da situação;... inferência interdiscursiva, quando o sujeito interpretante é levado a mobilizar um saber pré-construído que se encontra no que Spencer e Wilson chamam "a memória conceitual" (1989:104) dos sujeitos.

Ainda no tocante às atividades inferenciais e sua importância para o entendimento do texto, Koch (2002) as vê como desencadeadas pelo processamento cognitivo, e afirma que elas correspondem a cálculos mentais elaborados pelos interlocutores. Acrescenta que esse processo implica o acionamento de estratégias diversas, de forma a ensinar o uso de conhecimentos cognitivos, textuais e sociointeracionais.

Esse cálculo, para Koch (2002), implica o acionamento de estratégias de uso discursivo, as quais não são imutáveis nem inflexíveis, mas adequadas ao usuário e à situação comunicativa. Além disso, os objetivos definidos pelos interlocutores, o contexto e os conhecimentos prévios vão permitir, segundo Koch (2003, p.35) “reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor”.

Essa autora (2003, pp.38-43) vê o processamento discursivo como uma contínua inserção do novo e reformulação do dito, concretizado na superfície linguística, utilizando-se o produtor de estratégias de referenciação, por meio de *cadeias coesivas anafóricas ou catafóricas*. Dessa forma, o que está explícito no texto partilha com o que está implícito, este resgatado pelo processo cognitivo da inferenciação por parte do leitor do texto, do mesmo modo que demandara um esforço cognitivo do autor na construção da produção textual.

Koch (2003, p.36-37) afirma que o sentido vai além das palavras e dos enunciados, ao mesmo tempo em que sofre interferência do modo de sua enunciação, adequado à situação, podendo a forma de dizer o dito ser determinante para um efeito de sentido sobre o leitor, com implicações aí de aspectos da vivência interativa, que define a assimetria ou não entre os interlocutores.

Ver o efeito de sentido como decorrente da enunciação significa que sempre haverá um sentido anterior a ela, extrapolando, portanto, a mera superfície linguística resultante de escolhas individuais, nas quais se percebem as marcações do discurso alheio, dos modalizadores e do gênero textual. A enunciação, portanto, deve ser vista plenamente, por meio da análise do contexto em que ela se manifesta, sendo, pois, o discurso compreendido no seu condicionamento a um enunciado. Busca-se, dessa maneira, analisar a forma como o texto diz o que diz, além de definir as possíveis leituras por ele propiciadas, extrapolando, assim, o significado do texto em si mesmo, já que se buscam, também, aspectos extralinguísticos.

Isso se revela, especialmente nos gêneros acadêmicos, pela presença comum de fragmentos de discursos de outrem, constituindo um caso de *polifonia*, já que nele ressoam a voz do autor ao lado de outras vozes. Perceptível no enunciado, a polifonia foi sistematizada na linguística por Ducrot (1984), sendo, nesta tese, entendida como possibilidade de o enunciado apresentar outros pontos de vista além daqueles oriundos do enunciador e do interlocutor.

Construir o sentido dos enunciados polifônicos e interagir comunicativamente, nesses casos, exige do interlocutor o acionamento de seu repertório cultural e de seus conhecimentos prévios. Condizente com esse pensamento, Bakhtin (2003, p.327-328) afirma que

A palavra é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte tem também os seus direitos; tem também os direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono).

Além da observação dessa constituição polifônica, os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, a intencionalidade, o conhecimento de mundo e as circunstâncias históricas e sociais nas quais se dá o ato comunicativo são fatores relevantes, formadores do contexto discursivo.

O interdiscurso ou polifonia faz-se presente na ação de análise de textos. Charaudeau e Maingueneau (2004) apresentam a polifonia ou o interdiscurso como sendo um conjunto de discursos do mesmo campo que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros; ou ainda, um conjunto de unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita. Ao fazer referência a fatos de outro discurso, o enunciador traz para o interior do seu discurso uma voz que não é sua, traz fragmentos de discursos alheios tornando-o polifônico, visto que além da voz do seu autor costumam ecoar outras vozes provenientes de outros discursos. O repertório cultural do interlocutor é importante na interação comunicativa, pois em muitos casos ele é essencial para a construção do sentido do texto.

É de se fazer referência, ainda, à noção de discurso concebida por Marcuschi (2003, p.23), para quem o discurso é visto como aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva, ou seja, o discurso e o texto constituem um contínuo, interdependente; são, portanto, fatores que se complementam na atividade discursiva. Assim, define domínio discursivo como sendo “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana, [...] propiciando o surgimento de discursos bastante específicos.” Isso significa dizer que as atividades desenvolvidas em certos domínios, como o acadêmico - caso que se analisa -, comportam diversidades de gêneros discursivos complexos.

Dessa forma, compreender o discurso não é apenas captar a intencionalidade dos interlocutores, mas sim, ir além da funcionalidade do sistema linguístico, de modo a perceber a presença de outros significados, ou seja, é entender o discurso como o uso da língua em determinado contexto interativo.

Isso implica perceber que a relação que um discurso mantém com outro constitui o interdiscurso, no qual se entremeiam a subjetividade e a objetividade, de modo a corresponder ao pensamento bakhtiniano de que “A palavra é um drama do qual participam três personagens (não um dueto, mas um trio)” (2003, p.328), quais sejam: o eu, a audiência e o autor outro, já que, nesse interdiscurso, o dialogismo revela as intenções dos interlocutores, a partir do momento em que o falante seleciona os dizeres do “outro” e os insere em seu próprio dizer, conforme as suas necessidades, constituindo essas intercessões o verdadeiro

discurso, no qual são manifestadas, pela linguagem, as crenças e razões, compartilhadas ou não pela comunidade.

Para uma melhor compreensão da importância da questão dialógica no discurso, adentram-se, no item a seguir, as ideias de Bakhtin sobre o assunto, procurando estabelecer um elo com o discurso relatado (paráfrase) presente no texto monográfico.

1.2 Do dialogismo de Bakhtin ao discurso relatado

Entender dialogismo, a partir do pensamento bakhtiniano, implica vê-lo como sendo dois discursos que mantêm entre si uma relação de sentido, ou seja, o dialogismo é uma característica intrínseca da linguagem e, conseqüentemente, dos sujeitos que a utilizam em seu processo interativo. Nas palavras de Bakhtin (1988, p.88),

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer 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.

Assim, Bakhtin (1988) vê o discurso comungando de um território comum aos interlocutores, sendo a língua realizada na interação verbal. A importância desse diálogo interativo rejeita uma concepção de sujeito individualista, pois, segundo Bakhtin (1990, p.121), “O centro organizador da toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.”.

Esse envolvimento dos indivíduos com sua constituição sócio-histórica determina a não existência de um discurso isento de outros discursos que o precedem. Ou seja, no discurso de um indivíduo percebe-se a intercorrência de discursos alheios. Esse fenômeno linguístico, Bakhtin (1990, p.143) o vê como explicação para “a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, num contexto monológico coerente”. Assim, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” (1990, p.144).

Continuando suas considerações sobre o dialogismo na constituição da linguagem, esse autor (1990, p.147) assevera que

toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores...

Isso significa que os sujeitos sociais, ao construírem o seu discurso, se valem de partes do discurso de outrem que encontraram ecos em seu interior, de forma a assumir, portanto, responsabilidade pelo recorte que fazem, com a utilização de estruturas linguísticas que apontem na direção de seu objetivo. Nos termos de Bakhtin (1990, p.146), esse entremeio de discursos se realiza

de tal forma que a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo autossuficiente. Manifesta-se, assim, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma relação ativa de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua.

Isso não significa que Bakhtin (1988) veja o sujeito como submetido totalmente aos discursos sociais, do contrário consistiria numa oposição à sua ideia de dialogismo. Para melhor esclarecer essa conceituação, Fiorin (2008) elenca, de forma didática, três aspectos fundamentais na concepção dialógica bakhtiniana: o dialogismo como constitutivo do enunciado, como forma composicional e como princípio da constituição do indivíduo.

A característica de intercambiar vozes sociais, podendo essa mesclagem se fazer implícita, revela o dialogismo constitutivo do enunciado, isto é, sinaliza o modo de constituição de todo enunciado, em situação real de funcionamento. Já o dialogismo como forma composicional implica dizer que o discurso do outro compõe o discurso do eu e neste deixa marcas que demonstram essas outras vozes do discurso. Bakhtin denomina aquele de discurso bivocal e este, de discurso objetivado. O terceiro aspecto sugerido remete à constituição do indivíduo e de sua atividade em relação com o outro. Isso significa dizer que sua interioridade se compõe de vozes diversas da sua realidade, as quais mantêm relações de concordância e de discordância entre si. É dessa forma que o homem apreende o mundo, na sua relação com o outro, num processo constante de adaptação às mudanças de seu meio, acarretando alterações no processamento construtivo da sua consciência.

Nesse processamento, segundo Bakhtin (2000), vozes se incorporam, de forma centrípeta ou centrífuga, caracterizando-se aquela como impermeável a outras vozes e esta, ao contrário, mais aberta à interferência de outras vozes. A consciência constituída de vozes mais maleáveis se diz sociossemiótica, sendo permeada pela história individual de construção de seu mundo interior e, por isso, dialógica; já a consciência constituída de vozes resistentes a contra-argumentações é qualificada, por Bakhtin, como monológica.

Dessa forma, para Bakhtin (2000), o acontecimento do texto sempre sucede nas fronteiras de duas consciências de dois sujeitos, ou seja, o pensamento humano é a descrição de um diálogo entre a interdependência que se estabelece entre o texto (objeto de análise e reflexão) e o contexto (interrogativo e contestatório), acarretando um pensamento do sujeito

que resulta no ato de cognição e de juízo. São dois textos, um concluído e outro em elaboração a partir do primeiro; há, pois, dois sujeitos e dois autores. O texto não pode ser separado da segunda consciência, isto é, da consciência de quem toma conhecimento dele.

Essa presença de outras vozes no discurso, Bakhtin (1992) denomina polifonia, constituindo-se, para o sujeito reproduzidor de outro texto, um confronto com dois planos e dois sujeitos do pensamento, já que o sujeito se constitui no social e no singular, pois a realidade centrífuga cria sujeitos unos e distintos. Dessa forma, todo enunciado apresenta bivocalidade: a voz do primeiro sujeito falante e a do sujeito que o parafraseia, no entanto, segundo Bakhtin (1992), qualquer tipo de reprodução textual (citação, leitura parafrástica), feita pelo segundo sujeito, constitui um acontecimento novo na cadeia comunicativa, visto que não é possível ao sujeito reproduzir um texto anterior, a não ser que o faça mecanicamente, como na impressão de vários exemplares de um mesmo texto. Assim, a repetição ou autocitação de um enunciado constitui um novo enunciado, com posição e função novas, ainda que ocorra repetição idêntica.

A esse discurso reproduzido, que mantém uma relação dialógica com outros indivíduos e com outros discursos, Bakhtin (1992) nomeia discurso relatado.

Essa constituição dialógica da subjetividade não significa, para Bakhtin (1992), que o sujeito seja totalmente submetido às pressões sociais nem comporta ser ele um sujeito totalmente autônomo em relação a elas. A diversidade de vozes sociais do seu entorno, no entanto, não permite que ele absorva apenas uma, mas várias delas, assumindo posturas de concordância ou discordância, de forma a caracterizar o que Bakhtin (1992) afirma sobre a reestruturação e modificação das palavras dos outros, pelo sujeito, marcadas pela alteridade ou pela assimilação, em graus diversos.

Esse entendimento de ser a linguagem interação social permite que o discente insira em sua visão do outro e de si mesmo uma perspectiva mais alargada, configurando a alteridade, pela qual, no processo de compreensão mútua, o indivíduo sai de sua posição e assume uma posição fora de si, isto é, axiológica.

Esse aspecto da constituição dialógica do discente, em seu texto acadêmico, se caracteriza quando ele busca adequar seu enunciado a um gênero do discurso – a monografia, no caso do nosso objeto de estudo –, procurando demarcar sua individualidade, em meio à diversidade de vozes sociais, o que se torna perceptível nas marcas linguísticas quando, no uso do discurso relatado, se vale do discurso alheio, de forma consciente ou não, refletindo índices de sua subjetividade como autor.

Sobre esse uso do discurso relatado em textos escritos, pode-se ressaltar o que afirma Bakhtin (1992, p.146):

Toda transmissão, particularmente sob a forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas às enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso.

Dessa leitura bakhtiniana, depreende-se que, na escrita de textos monográficos, também há um propósito comunicativo e uma grande preocupação com essa terceira pessoa de que nos fala o autor, representado, na academia, pela banca examinadora do trabalho acadêmico. Esse aspecto implica reconhecer as vozes socialmente aceitas na academia bem como a introjeção do discurso nela circulante, pelo discente.

Assim, para Bakhtin (1992), o texto escrito se torna domínio do discurso de outro, cabendo ao sujeito demarcar a fala desse outro no seu discurso próprio, lembrando, porém, a impossibilidade de serem as palavras desvinculadas de suas vozes, seus desejos, suas crenças, seus valores. O discurso, assim, resulta condicionado a outras vozes, ou seja, à polifonia.

Como marca dessa mesclagem, esse autor (1992) ressalta perceber-se, no discurso relatado, a presença do autor, de vozes sociais diversas e entrelaçadas, resultando numa linguagem que mantém inter-relação entre o discurso do eu e o discurso alheio, condicionada à questão da alteridade. Ao fazer referência às formas de apresentar o discurso do outro, destaca os graus de demarcação entre o discurso relatado e o discurso do eu, apresentando o discurso direto como responsável por uma separação mais evidente entre o discurso citado e o discurso citante. Já o discurso indireto, embora também explicita o que é dito por outrem diversamente do dito pelo eu, apresenta marcas linguísticas que evidenciem essa separação, mas, discursivamente falando, o dito proveniente de outro enunciador assume estruturação linguística a cargo do eu, possibilitando alterações no discurso primeiro. Seja discurso direto seja indireto, o discurso relatado é, para Bakhtin (1992), o discurso no discurso, ainda que perpassado pelas visões do eu e retirado de seu contexto original de construção.

Há de ressaltar-se que, embora do ponto de vista discursivo não ocorra desvio do discurso do outro, há variações formais do ponto de vista da estruturação linguística, distinguindo o discurso direto do indireto. O primeiro, ao demarcar claramente a fronteira entre o discurso citado e o discurso citante, vale-se de sinais de pontuação como as aspas, por exemplo, cuja finalidade é destacar o discurso alheio. Vê-se, dessa forma, que sua estrutura repete a estrutura do discurso citado, enfatizando a autenticidade do dito, apesar de que a

transposição do dito em um determinado contexto discursivo para outro pode gerar alterações no sentido do discurso citado.

Essa característica se faz responsável pelo uso frequente da citação direta nos textos monográficos, em razão de, aparentemente, creditar ao autor do discurso citado a responsabilidade pelo que se afirma ou nega. No entanto, ao optar por determinado discurso em detrimento de outros, o citante já se compromete, implicitamente, com o dito, correspondendo esse comprometimento a marcas de subjetividade, ao deixar transparecer, por exemplo, na escolha do verbo *dicendi* que antecede o dito alheio sua anuência ou não a ele. Sobre isso, Bakhtin (1999, p. 166) já preconizava:

Não nos ocuparemos aqui dos procedimentos mais primitivos de que dispõe o autor para replicar ao discurso direto e comentá-lo: a utilização do itálico (que equivale a um deslocamento de assento), a inserção aqui e ali de observações e conclusões entre parênteses, ou mesmo simplesmente o ponto de exclamação, de interrogação, o sic, etc. Para atenuar a inércia do discurso direto, outro procedimento muito eficaz consiste nas várias possibilidades de colocação do verbo introdutor, associado por vezes a observações, réplicas e comentários.

Já o discurso indireto insere, no transcorrer do discurso do eu, as palavras do outro, demarcando linguisticamente as fronteiras entre esses dois discursos, pela recorrência do período complexo, introduzindo o dito pelo outro com verbos de elocução. Surge como uma nova construção linguística do eu sobre o que o outro disse, sendo possível uma variedade limitada de formas permitidas pelo sistema linguístico. A correspondência autêntica entre o discurso citado e o citante, portanto, atrela-se a uma atividade interpretativa do eu sobre a fala do outro, o que pode possibilitar uma distorção do dito primeiro.

Essa característica do discurso indireto é referendada por Bakhtin (1999, p.159), quando afirma que “o discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado. (...) A análise é a alma do discurso indireto”.

Bakhtin (1999) observa, ainda sobre o discurso indireto, a possibilidade de ele ser utilizado (i) como analisador do conteúdo, ou seja, apegado ao plano temático, numa perspectiva racional, presa ao estilo linear do dito, o que distancia os sujeitos citante e citado, demarcando-lhes os discursos; ou (ii) como analisador da expressão, cuja preocupação está centrada nos modos próprios de seu dizer, atentando, pois, para o caráter subjetivo de seu discurso, o que implica esvanecer os limites entre seu discurso e o discurso citado, que lhe serviu de inspiração para o discurso citante.

Ambas as formas de discurso relatado, direto e indireto, portanto, permitem a inserção de comentários e referenciação à autoria do discurso citado. Percebem-se, assim, no

texto monográfico, frequentes recursos à citação direta, aliados a uma acentuada presença da citação indireta, recaindo sobre o discente a escolha da forma pela qual a sua voz e a do outro se intermedeiam, ficando integrados os discursos citante e citado.

Isso significa que o sujeito da enunciação (o *eu*) se apega ao conteúdo do discurso citado, buscando reproduzi-lo com uma estrutura semanticamente equivalente ao discurso do outro (o *tu*), mantendo, no entanto, os verbos de elocução, cuja escolha reflete um posicionamento do sujeito citante quanto ao conteúdo do discurso citado.

De acordo com Neves (2000, pp. 47-48),

Os verbos de elocução são verbos introdutórios de discurso (discurso direto ou discurso indireto). No discurso direto, o falante tem uma possibilidade muito menor sobre a oração completiva, que é uma citação direta, ficando o controle das expressões correferenciais e dêiticas (de referência à situação), circunscrito à própria oração citada, e, portanto, independente da referência ao falante [...]. O discurso indireto não envolve citação literal do que o sujeito diz, mas constrói uma paráfrase pela qual o falante assume a responsabilidade do que é referido, além de controlar a coerência dos pronomes e dos advérbios dêiticos, já que a dêixis deixa de ficar centrada no sujeito do verbo da completiva.

Além do discurso direto e do indireto, há que registrar a ocorrência do indireto livre, caracterizado por ser constituído pelo discurso citado e citante, numa única estruturação linguística, sem que haja demarcações formais que os delimitem, de tal maneira que não se pode definir a quem eles pertencem: se é a voz do locutor ou a voz do outro.

Pode-se, dessa forma, dizer que detém características do discurso direto, já que repete fielmente o discurso do outro, mas aproxima-se do indireto, ao não trazer sinais de pontuação nem verbos de elocução que demarquem a fala do eu e a do outro. Sua utilização se dá mais frequentemente em narrativas, quando esse recurso é utilizado para apresentar a fala interior do outro, mesclada à fala do eu (em geral, narrador).

O discurso indireto livre é apresentado por Bakhtin (1999, p. 190) como revelador da subjetividade do citante, embora esse recurso não figure nas produções de textos acadêmicos em geral. Diz o autor:

O discurso indireto livre, longe de transmitir uma impressão passiva produzida pela enunciação de outrem, exprime uma orientação ativa, que não se limita meramente à passagem da primeira à terceira pessoa, mas introduz na enunciação citada suas próprias entoações, que entram então em contato com as entoações da palavra citada, interferindo nela.

Esse recurso de subjetividade se configura, de forma implícita, quando, por exemplo, da utilização da ironia, da imitação, da pressuposição, a partir de um discurso conhecido, no entanto não se o diz; apenas, sugere-se.

O discurso relatado abordado por Bakhtin (1999), também objeto de estudo de outros pesquisadores, relaciona o discurso relatado à polifonia. Assim, quando se utiliza o recurso da citação direta, percebe-se mais facilmente a presença do enunciador e do autor, no entanto, pela convivência de múltiplas vozes, isso nem sempre significa que o enunciador e o autor real do enunciado sejam o mesmo sujeito. A citação direta constitui-se, pois, como uma estrutura enunciativa que engloba, no mínimo, duas vozes: a de quem relata o que foi dito por outrem e a de quem formulara o dito, ficando esse discurso do outro marcado linguisticamente, como, por exemplo, pelo uso de aspas.

Os conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia são apropriados e transformados por Authier-Revuz (2004) sobre essas concepções, a qual, apegando-se à teoria do discurso, formula o conceito de heterogeneidade. Isso significa dizer que Authier se embasa na teoria de Bakhtin de que todo discurso é constituído por outros que o antecedem e nele se percebem vozes outras que se entremeiam. A partir dessa teoria, essa autora assume serem os discursos heterogêneos, discordando da pretensa homogeneidade que antes era atribuída a eles.

Essa linguista (2004) afirma, pois, serem os discursos constitutivos do interdiscurso, advindos de formações discursivas variadas e esse aspecto é que justifica sua postura em afirmar serem eles heterogêneos, transformando a chamada polifonia, em Bakhtin, para a de heterogeneidades discursiva e retirando do discurso polifônico o aspecto de homogeneidade. Essa postura amplia o conceito de polifonia, pois não são outras vozes, simplesmente, que se fazem presentes no discurso, mas diferentes posições-sujeitos de formações discursivas variadas é que são constitutivas do discurso.

Da mesma forma que Authier analisa o discurso pelos pressupostos de Bakhtin (2000), cujos trabalhos demonstram seu interesse em analisar textos numa perspectiva intertextual, Fairclough (2001) comunga das ideias desse filósofo, para o qual os enunciados são modificados pelos falantes, sob a influência de enunciados outros, antecipados a eles, numa relação de horizontalidade, de forma que a incorporação deles se assemelha a um responder-se. Embasado nesses pressupostos bakhtinianos, Fairclough (2001, p.134) afirma que “os enunciados são intertextuais, construídos por elementos de outros textos.”.

A intertextualidade, para Fairclough (2001), refere-se à utilização de outros textos inseridos em um novo, colocados apostos ou mesclados. Para esse autor, a intertextualidade manifesta – aquela que a presença de outros textos se dá de forma explícita - nada tem de imparcialidade, pois, seja na citação direta seja na indireta, o autor do texto monográfico

produzido, ainda que não pense em assumir a responsabilidade pelo discurso do outro, assume-a pela escolha que faz.

Além dessas marcas linguísticas na construção textual, ou seja, o uso da citação direta e da indireta, o discurso acadêmico monográfico, submetido às determinações das práticas sociais, também apresenta o que Fairclough (2001) chama de intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade e Authier-Revuz (2004), também pelo prisma da intertextualidade, com reflexos na abordagem da heterogeneidade constitutiva ou interdiscursividade, aspectos a serem mais amplamente discutidos no item 2.2, desta tese.

Ainda focado em Bakhtin e ampliando a noção bakhtiniana de discurso relatado, Fairclough (2001, p. 153) opta pela expressão “representação do discurso”, por dois motivos, a saber:

(1) ele capta melhor a ideia de que, quando se relata o discurso, necessariamente se escolhe representá-lo de um modo em vez de outro; e (2) o que está representado não é apenas a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspectos do evento discursivo suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas etc.

Comungando desse pensamento de Fairclough (2001) e entendendo que o discurso que circula em determinada comunidade discursiva apresenta gêneros próprios, discorreu-se, a seguir, sobre as perspectivas e concepções do que sejam gêneros textuais/discursivos, buscando encontrar características fundamentais à funcionalidade.

CAPÍTULO II

A MONOGRAFIA COMO GÊNERO TEXTUAL: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES

Na tradição crítica literária, herdeira de concepção oriunda da Antiguidade, a noção de gênero foi concebida de acordo com os critérios de composição, forma e conteúdo, como elementos distintivos, observando-se critérios que remetiam os gêneros a diferentes percepções da realidade, funcionando, pois, como representantes de períodos históricos, identificados a partir das estruturas dos textos e da sua organização enunciativa.

Entretanto, nos estudos linguísticos da primeira metade do século XX, assumindo uma perspectiva funcionalista, a classificação de gênero estava atrelada ao ato comunicativo, em direção ao qual ele era orientado. Já numa perspectiva enunciativa, desenvolveram-se análises para descrição dos gêneros, observando-se suas marcas formais e recorrentes. A oposição entre tipo e gênero, em uma perspectiva textual, está centrada no fato de que aquele apresenta, em sua composição, características de natureza linguística e formal, e este se distingue pelas suas características sociocomunicativas e discursivas, implicando-se aí o estilo, o conteúdo e a funcionalidade, além da composição peculiar.

É necessário, porém, não se confundir organização textual com tipologia. Além de observarem-se os modos ligados à estrutura básica do texto, deve-se observar a sua função básica, a sua finalidade. Dessa forma, cada gênero textual apresenta marcas específicas que compõem sua estrutura e significação e o bom escritor (autor) é aquele que conhece essas especificidades constitutivas de cada gênero e delas faz uso no processo de construção da escrita.

Com a ampliação e diversificação dos estudos sobre gêneros, podem ser apontadas quatro teorias sobre eles, localizadas historicamente. Segundo Motta-Roth (2011, p.341-383), havia, inicialmente, uma visão limitada e unilateral dos estudos de gêneros discursivos, tanto no Brasil quanto no exterior, atendo-se seus autores à análise de textos em função de seus objetivos comunicativos. Isso não significa desconhecer o compartilhamento desses gêneros em atividades socioculturais específicas, no entanto contribuiu para os estudos dos textos, nos quais, consoante Bathia (2004), pode-se perceber fases diferenciadas no tocante ao texto escrito, podendo-se verificar, nas décadas de 60,70 e início da de 80, a recorrência de elementos léxico-gramaticais, dentro do limite da sentença. Nos anos 80 e 90, verificam-se estudos sobre a organização textual, que enfocavam a macroestrutura do texto, para identificar regularidades na organização do discurso. No final da década de 90 e início de 2000, surgiram

múltiplos olhares sobre o fenômeno do gênero discursivo, com referência a Bakhtin e à Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (2001). A ênfase passa a ser na contextualização do discurso e nos aspectos externos da construção dos gêneros.

Segundo Bathia (2004), é de se destacar que, na segunda fase, emergiram teorias de gêneros sobre textos escritos institucionalizados, no contexto educacional, sob três enquadramentos teóricos diferenciados, a saber:

i) a Escola Britânica (ESP - English Speak Proficiency), com Swales (1990) e Bathia (1993), cujo foco estava na organização retórica dos tipos de textos definidos por suas propriedades formais, bem como por seus objetivos comunicativos, dentro de contextos sociais; gêneros são, então, eventos comunicativos, analisados sob a perspectiva instrumental;

ii) a Escola Americana da nova retórica ou sociorretórica, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala realizados pelos gêneros numa dada situação; gêneros, assim, são ações retóricas típicas;

iii) a Escola Sistemico-Funcional de Sydney, representada por Halliday, Hasan e Martin (1985-1989), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; gênero são funções semióticas específicas à cultura.

Há, ainda, uma quarta tendência, oriunda da Escola Suíça, representada por Schneuwly e Dolz, que partem do trabalho de Bronckart, para quem os gêneros são textos que têm características relativamente estáveis; teorizam sobre a semiotização das relações pessoais, baseando-se em Vygotsky e no conceito da ação social.

Para os autores das quatro escolas, há pontos em comum, relativos ao conceito de gênero, ou seja, os gêneros são usos da linguagem, associados a atividades sociais, sendo as ações discursivas recorrentes e tendo relativa estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

Ramires (2008, p. 57) resume as contribuições das diferentes abordagens do estudo do gênero em um quadro, aqui reproduzido, que contribuíram para a análise feita por ela nos resumos acadêmicos, coincidente com o domínio do gênero discursivo selecionado nesta pesquisa.

Quadro1. Resumo do percurso de estudos sobre gêneros, construído por Ramires (2008, p.57).

Síntese das contribuições dos estudos de gêneros	
Os Estudos de Bakhtin	• O princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores, na situação comunicativa, e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. • O princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. • A noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.
A Escola Norteamericana	• O conceito de gênero como ação social, interpretada num contexto de situação e interação comunicativa. • O conceito de gênero como ação retórica, que permite entender a organização do discurso, pelas funções que cada movimento retórico desempenha. • A noção de comunidade discursiva de Swales, permitindo compreender que as organizações sócio-retóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.
A Escola de Genebra	• A dimensão sociointeracionista na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como mega-instrumento (Schneuwly) como suporte às atividades de linguagem.

Marcuschi (2008, p.152) comenta os estudos de gêneros textuais, no Brasil, focados pela perspectiva discursiva da linguística, apresentando as várias tendências no tratamento dispensado a essas pesquisas:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influência de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que vem se desenvolvendo na UFPE e UFPA.

Nesta tese, o enfoque sobre gênero considera as contribuições da quarta perspectiva anteriormente apontada por Marcuschi (2008), inspirada em Bakhtin (1997, 2003a), no momento em que se considera a *heterogeneidade, o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade*, os escritos de Marcuschi e Bazerman, Fairclough, Motta-Roth, além de outros autores. Dessa forma, busca-se lançar múltiplos olhares sobre os gêneros discursivos,

conceituando-os para além dos limites do léxico e da gramática, de modo a englobar o contexto social e o discurso, ou seja, numa dimensão sociointeracionista.

Nessa perspectiva adotada, acrescenta-se a problemática da autoria, considerando-se os textos produzidos que circulam na sociedade acadêmica e que pertencem a um momento histórico. Seguem-se, nesta tese, também as considerações de Motta-Roth (2008, p.368), quando aborda a pedagogia das “Redações Acadêmicas”, e propõe a utilização de abordagens variadas, que possibilitem o diálogo com autores de várias escolas, visto que a assunção dessa postura se mostra como a qualidade mais notável no trabalho com gêneros textuais acadêmicos.

Ainda com relação à análise dos gêneros, essa autora (2008, p.371) assevera que “Há, pelo menos, dois caminhos a serem perseguidos pela investigação e pelo ensino que se subsidiem reciprocamente: estímulo à autoria e valorização do dialogismo e da intertextualidade.” No tocante à primeira questão, citando Halliday (1991, p. 13), acrescenta que “a autoria é trabalhada para que os alunos se transformem em autores de seus próprios textos, de modo a conectar a aprendizagem educacional de seus próprios textos com a interação na vida.” (MOTTA-ROTH, 2008, p.372).

Portanto, para Motta-Roth (2008, p.372), a constituição da autoria ocorre

na medida em que as escolhas do objetivo da escritura, o conteúdo e o estilo do texto, bem como do público alvo se constituem na prerrogativa e responsabilidade de quem escreve [...] em relação à cultura do grupo social a quem o texto se destina.”.

Essa autora (2008) preocupa-se com a dinâmica da autoria que “empodera o produtor do texto, constrói uma identidade de autor e projeta um possível leitor”. Continuando seus comentários, diz, ainda, que

O estímulo à autoria e valorização do dialogismo e da intertextualidade são alguns dos elementos que podem apontar caminhos para levar o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual, como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo. (MOTTA-ROTH, 2008, p. 373)

Esse posicionamento encontra embasamento em Marcuschi (2006, p. 10), para quem ensinar linguagem é trabalhar gêneros “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. Assim, para que o aluno possa se inscrever num determinado discurso, sua produção textual deve ser concebida como uma prática social.

Esse autor (2006, 2008, 2011) acena para o aspecto não formal e dinâmico dos gêneros, colocando-os como textos situados histórica e socialmente, recorrentes e estáveis do

ponto de vista do estilo e composição. Para ele, os gêneros são definidos a partir dos seus propósitos comunicativos, e não por suas características formais; são fenômenos sociais e históricos, essencialmente flexíveis e variáveis, não devendo ser classificados apenas pelas suas características estruturais.

Marcuschi (2003) alerta para a conceituação do gênero textual sem atrelar-se, necessariamente, aos aspectos estruturais ou linguísticos do texto, visto que forma e função se inter-relacionam, apontando para o seu reconhecimento. Assim não será, unicamente, a forma que determinará o gênero mas também a sua função, ou seja, os propósitos comunicativos aos quais visa, sendo, pois, centrado, também, no destinatário.

Há outros casos em que os gêneros são determinados pelo suporte ou ambiente de circulação, cabendo a estes conferir-lhes a mesma classificação ou não, ainda que seja o mesmo texto, o que implica dizer, segundo Marcuschi (2003, p.21), que “mesmo texto não significa mesmo gênero”, apontando, como exemplo desse aspecto, o artigo científico e o artigo de divulgação científica, veiculados em suportes distintos.

Dessa forma, Marcuschi (2003, p.19) aborda gêneros como práticas sócio-históricas, que contribuem para organizar e equilibrar as atividades comunicativas cotidianas, caracterizando-os como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis, em qualquer situação comunicativa [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.”.

São, pois, advindos das necessidades dos indivíduos em atividades socioculturais, em cujas comunidades se desenvolvem e o surgimento de novos gêneros se dá por transformação ou assimilação de outros gêneros já existentes, tornando-se mistos e complexando as suas nomeações. Mais importa, portanto, a compreensão de sua natureza genérica ou o estabelecimento das produções de sentidos que sua estrutura formal.

Para Bazerman (2005, 2006, 2007), em sintonia com o já dito, os gêneros são *frames* destinados à ação social; são formas de agir em sociedade como entidades sociodiscursivas, logo extrapolando os aspectos textuais e importando, dessa forma, a criatividade e a compreensão dos indivíduos que estão em interação comunicativa, cujas formas podem ser reconhecidas e autorreforçadas pelos usuários.

Um aspecto interessante apontado por Miller (1984, 2009) é observar o gênero na estrutura comunicativa social, como capaz de estabelecer, dentro das instituições, relações de poder bem definidas, demarcando estruturas de autoridade. Constituem-se, pois, os gêneros em formas sociais de organização da vida cultural, corroborando com a visão de que o gênero deve situar-se na ação em que ele é usado e não na forma ou substância do discurso.

Bakhtin (2000), em cujas formulações teóricas esses estudiosos de gêneros mencionados se embasaram, já se interessara pelo processo de produção dos gêneros, com preocupação focada na forma como se dá a sua constituição. Dessa maneira, não enfatizara seus aspectos formais, mas buscara vincular o gênero à atividade humana de utilização da linguagem, ou seja, observara sua função no processo interativo. Bakhtin (2000, p. 279) afirma que

qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.[...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (grifos do autor).

Levando esse entendimento sobre gêneros do discurso para a esfera discursiva acadêmica, vê-se que a monografia se estabilizou como discurso vinculado à conclusão de cursos de graduação e de pós-graduação, caracterizando-se como uma dimensão mais complexa de produção textual. Em razão disso, importa entender as condições específicas de sua produção e finalidades, geradoras desse gênero do domínio discursivo acadêmico que, ao contrário do que alguns creem, não têm estabilidade absoluta, mas, relativa, visto que as propriedades de um gênero tanto podem permanecer como se modificar, já que ele serve a seres sócio-históricos e é um meio de apreender a realidade, que também apresenta instabilidades.

Assim, o trabalho monográfico, se apenas privilegiar as formas do gênero, como inflexíveis e imutáveis, em detrimento de sua função sociocomunicativa, desmerece essa sua característica de prática real de linguagem de referência, de ação cidadã, não reconhecendo o discente como sujeito cognitivo, capacitado a construir seu próprio texto, por meio de estratégias linguístico-discursivas diversas.

Bakhtin (2000), numa perspectiva interacionista, compreende os gêneros como dependentes da interação verbal, classificando-os em gêneros primários e secundários; enquanto aqueles seriam espontâneos, naturais, cotidianos, estes seriam institucionalizados, construídos de forma mais elaborada, originados dos primários.

Analisando os domínios discursivos dos gêneros, Maingueneau (2005a) nomeia os secundários como constituintes do discurso, por terem a finalidade de determinar os valores de certo domínio de produção discursiva. Por outro lado, Charaudeau (2004) define os gêneros como sendo situacionais, ou seja, dependentes das coerções do momento em que se organiza o ato comunicativo e que determina suas características.

Na produção de determinados gêneros, dá-se, comumente, um enfoque especial à estrutura dos textos, atendo-se, por vezes, às suas características formais que podem ser, de imediato, observadas. No entanto essas características por si sós são, muitas vezes, insuficientes para a construção do sentido, devido à complexidade, indeterminação e multiplicidade contextual que o texto apresenta.

Desse modo, não basta descrever as partes constitutivas de algum gênero, mas perceber a sua funcionalidade. Tal percepção pelo discente só será possível, se se partir de uma produção que contemple o domínio do gênero, de forma eficaz, em situações concretas de uso. Privilegiando, pois, a funcionalidade do gênero discursivo acadêmico, busca-se a constituição de um discente em sujeito responsivo, que, por meio de sua produção escrita, assuma posturas de autor.

De forma bem sintetizada, pode-se dizer que os gêneros são entendidos, nesta tese, como espécies relativamente estáveis de enunciados, utilizados para atender a fins específicos de um grupo, sendo, assim, processos sociais que geram expectativas reconhecíveis e compartilhadas pelos interlocutores.

Assim sendo, essa abordagem funcional de gêneros tem por primaz o alcance, pelo aluno, do domínio daqueles gêneros que se lhe apresentam no cotidiano acadêmico. Ao destacar-se a importância da autoria na produção do gênero monografia, observaram-se não apenas o seu aspecto formal mas também a flexibilidade e a complexidade linguística necessária à transposição dos seus posicionamentos científicos para o texto escrito.

Destinados à ação social, como entidade sociodiscursiva, logo extrapolando os aspectos textuais e importando, dessa forma, a criatividade e a compreensão dos indivíduos que estão na interação comunicativa, por meio do acionamento de seus contextos cognitivos, o gênero monografia configura-se como uma produção que, necessariamente, tenha demarcada uma postura autoral, a qual deve ser processada, através da observância dos objetivos, propósitos, expectativas e intenções dos interlocutores.

Sintetizando as ideias apresentadas, pode-se afirmar que a complexidade do gênero discursivo acadêmico, em geral, e das monografias, em particular, advém das características sociocomunicativas delimitadas pelos conteúdos, pelas propriedades funcionais, pelas composições e estilos.

Ao relacionar gênero e estilo, deve-se considerar que o domínio discursivo comporta características diferenciadas, a depender da natureza dos enunciados que precisem ser formulados. Nesse enfoque, pode-se dizer que o estilo individual se firma no interior do gênero discursivo escolhido, sendo uma fonte segura de identificação de indícios de autoria.

Essa certeza advém do fato de que a dimensão sociointeracional da língua implica uma relação indissociável entre as instâncias individual e social, não de natureza dicotômica, mas entrelaçadas pelas vozes sociais.

Essa constituição individual do estilo do gênero necessita ser alimentada pelo conhecimento de formas discursivas, conforme enfatiza Bakhtin (2003b, p. 285)

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Delimitando essa abordagem sobre gênero textual aos propósitos desta tese, cabe um enfoque sobre as características do gênero acadêmico monográfico, de forma que deem suporte à discussão sobre o processamento de autoria.

2.1 A monografia como gênero discursivo acadêmico

É imprescindível, para este trabalho, decorrente da visão de texto como linguagem em uso, que a concepção de escrita seja assumida como processo enunciativo e discursivo, no qual o trabalho com os gêneros sociais de domínio público, especificamente texto científico monográfico, deve ser cuidadosamente observado.

Vários gêneros textuais recebem a denominação de acadêmicos, em razão de sua circulação e produção se darem em universidades e centros de pesquisa. A política adotada nas universidades brasileiras valoriza a publicação de trabalhos produzidos por seus discentes, no entanto se questiona o fato de que “a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2011, p.03). Para essas autoras, uma meticulosa análise quanto ao aspecto qualitativo das produções ultrapassa a simples observação das formas adequadas dos textos. Isso implica dizer que um gênero discursivo acadêmico, para assim ser considerado, necessita produzir efeitos sobre o leitor, o que inclui uma escrita proficiente, na qual se veja marcada a presença autoral.

O letramento científico esperado no decorrer da graduação deverá ser desenvolvido, segundo Motta-Rota e Hendges (2011, p.10), numa perspectiva sociointeracionista, isto é, “focado no uso da linguagem para uma ‘determinada ação acadêmica’ de avaliar, relatar ou descrever informações e dados gerados em pesquisa” de modo a preparar o discente “para interagir com o mundo na posição de escritor e leitor de textos científicos”.

A dificuldade de muitos alunos universitários ou até mesmo pós-graduandos, no momento de produzir gêneros acadêmicos, ultrapassa a necessidade da mera organização textual, centrada na obediência ao padrão culto da língua. Por vezes, alunos com domínio do sistema linguístico estranham o gênero solicitado na esfera acadêmica, por lhes ser imposta a necessária escrita, sem que lhes sejam disponibilizados momentos de análise e reflexão sobre o gênero, limitando-se a informes que, muitas vezes, não vão além da organização global do gênero.

Em cada esfera da ação humana, há gêneros que são constituídos por elementos diversos, responsáveis pelo enunciado, incluindo-se aí o conteúdo temático, o estilo e a composição, dentro da qual se observa a inscrição do autor que determina o conteúdo a ser exposto e a forma como essa exposição será feita.

No caso do gênero monográfico, ainda que, por seu caráter de cientificidade, apresente relativa estabilidade, o autor faz suas escolhas enunciativas, ao imprimir ao dito a sua voz particular, o que implica assumir um estilo individual e caracterizar o que Bakhtin (2003a) chama de responsabilidade e respondibilidade, isto é, numa atitude de não passividade, o indivíduo é responsável ou respondível por si mesmo, sendo sua participação, como ocupante de lugar e tempo únicos, um acontecimento. Numa perspectiva interacional-dialógica, portanto, são colocadas em evidências as condições de ressonância, permitindo a participação do outro no discurso.

Uma aprendizagem consolidada e ampliada dos gêneros acadêmicos exige engajamento em atividades específicas a cada um desses gêneros discursivos e, para isso, faz-se importante a orientação do professor. Com um bom direcionamento e incentivo, o aluno torna-se capaz de ampliar sua aprendizagem, inscrevendo-se como autor de seu próprio texto.

Cada um dos gêneros acadêmicos apresenta constituição e caracterização linguística diferenciada, a depender de sua finalidade, sendo exemplos mais comuns desses gêneros acadêmicos o projeto de pesquisa, o resumo, a resenha, o artigo científico, a monografia, a dissertação e a tese.

Proveniente do grego, *monos* (um, único) e *graphia* (escrita), o termo monografia, em seu sentido literal, significa, em essência, escrita delimitada, estruturada e desenvolvida de um só assunto. Assim sendo, incluem-se no termo monografia outros gêneros como a tese e a dissertação.

Segundo Medeiros (2004, p.247), a monografia constitui um texto “elaborado segundo estruturas e normas pré-estabelecidas”, e se inclui entre outros conhecidos como trabalhos científicos, devendo apresentar-se no padrão culto da língua.

Salomon (1997, p. 179), por sua vez, entende que o texto monográfico:

Em sentido estrito, identifica-se com a tese: tratamento escrito de um tema específico que resulte de pesquisa científica com o escopo de apresentar uma contribuição relevante ou original e pessoal à ciência [...] em sentido lato, é todo trabalho científico de primeira mão, que resulte de pesquisa.

Xavier (2010, p.121) afirma que “a monografia é importante por servir como instrumento de iniciação e preparação do pesquisador para a vida acadêmica”. Ressalta, ainda, esse autor que “A principal característica que a monografia, a dissertação e a tese compartilham é a **mon autoria**, ou seja, ser escrita por um só autor. Todas devem ser trabalhos autorais, ainda que sob a orientação de um pesquisador mais experiente ...”. (grifo do autor) (2010, p.118).

As orientações apresentadas por Xavier (2010) para a formulação de uma monografia produtiva atêm-se a responder a questionamentos sobre o tema da pesquisa e a razão de ser ele pesquisado, atribuindo-se uma finalidade à investigação pretendida. Ainda importa a localização espacial e temporal, a metodologia empregada, bem como o embasamento teórico. É importante, também, que a pesquisa retratada numa monografia apresente acréscimos ao conhecimento acadêmico acumulado.

Dessa forma, as características formais desse gênero atendem à escolha de um tema a ser abordado, identificando-se um problema o qual, mesmo que não seja original, trará em seu bojo outra forma de analisar a problemática, apresentando abrangência e profundidade medianas. Comporta, geralmente, entre 30 e 50 páginas, não sendo obrigatória a defesa pública, a qual funciona “como um instrumento aferidor da competência profissional do candidato que sai com o título de especialista ou MBA.” (XAVIER, 2010, p. 120).

As características discursivas da monografia são “a sistematicidade e completude, a unidade temática, a investigação pormenorizada e exaustiva dos fatos, a profundidade, a metodologia, a originalidade e a contribuição da pesquisa para a ciência”. (MEDEIROS, 2004, p.249). Há de esclarecer-se, entretanto, que o próprio autor apresenta a profundidade da investigação como sendo característica de dissertações e teses, ambas mantendo o caráter monográfico.

Tachizawa e Mendes (2001, p. 34) apresentam uma tipologia para o trabalho monográfico, dividindo-o em monografia de análise teórica, monografia de análise teórico-empírica e monografia de estudo de caso. Em geral, as monografias de análise teórica atêm-se a pesquisas de cunho bibliográfico, não necessariamente acompanhadas de análise de *corpus* específico. Esse tipo, para eles,

evidencia uma simples organização coerente de ideias originadas de autores consagrados que escreveram sobre o tema escolhido pelo aluno. [...] Este tipo de monografia pode ser desenvolvido como uma análise crítica ou comparativa de uma teoria ou modelo já existente, a partir de um esquema conceitual bem definido. (2001, p.34)

Já a monografia de análise teórico-empírica, para esses autores, consiste numa associação da pesquisa bibliográfica aliada a uma pesquisa de campo, na qual se busca a correlação entre um caso real e teorias, geralmente por meio de coletas, análise de dados quantitativos, na busca de estabelecer uma relação de causa entre variáveis.

A monografia de estudo de caso assemelha-se à monografia de análise teórico-empírica, por se ater a um estudo relacional de uma teoria aplicada a um caso real, apontando mudanças no quadro pesquisado.

Medeiros (2004, p.249) diferencia Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI) e ainda Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização e/ou Aperfeiçoamento (cursos de *latu sensu*). Esta tese tem como *corpus*, segundo essa classificação, Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, no entanto, para simplificar, adotou-se a terminologia monografia, por ser a mais difundida no meio acadêmico.

Rodrigues (2010, p.49) desenvolveu pesquisa sobre gêneros acadêmicos, entre os quais situou a monografia de conclusão de curso, definindo, em seu trabalho, a necessidade de uma abordagem com o objeto de estudo em dupla direção: “uma que [...] contempla as marcas explícitas da presença do outro – heterogeneidade mostrada – e outra que descortina a implicitude dessa presença – heterogeneidade constitutiva...”. Esse imprescindível olhar “sobre a dupla natureza da palavra [...] caracteriza a interioridade da relação entre o eu e o outro”. Essa autora (2010, p.50), ao referir-se ao outro do discurso, afirma, ainda, que “mais do que se materializar discursiva e linguisticamente, (o outro) participa da constituição do sujeito.”. Sendo “a relação do eu com a alteridade anterior à produção discursiva e intrinsecamente ligada a ela”, não há como desconsiderar a formação dialógica do discurso.

É interessante frisar que essas considerações de Rodrigues (2010), entretanto, se deram a partir de um *corpus* ampliado, no qual se incluíram teses e dissertações, mas, diferentemente, neste trabalho, o foco se unificou sobre as monografias acadêmicas, no primeiro nível de pós-graduação, ou seja, cursos de Especialização.

É prudente, quando se lança a questão autoral sobre textos monográficos, retomar a afirmação genérica de Salomon (1997, p.182), o qual, justificando ser a monografia resultado não de uma pesquisa de investigação científica, mas de iniciação, implica ser ela

“mais uma atividade de extração do que de produção de conhecimento, o que favorece a mera compilação ou transcrição de textos, sem análise, sem crítica, sem reflexão” e, conseqüentemente, sem a inscrição de um sujeito autor.

É de reconhecer-se que o domínio da produção textual escrita é um pré-requisito importante, o que pode ou não tornar a escrita monográfica um grande desafio para os discentes, fazendo com que alguns deles, muitas vezes, acriticamente, se preocupem apenas em decalcar o dito por outrem.

Embora se pressuponha que, ao redigir uma monografia, o aluno já tenha familiaridade com a natureza de alguns dos principais gêneros que circulam na academia, esse gênero acadêmico apresenta-se para o discente, por vezes, como novo. Para isso, utiliza-se de fenômenos languageiros como a paráfrase, por exemplo, exercendo esses recursos interferência no aspecto discursivo, quanto à autoria, possibilitando a percepção de como o sujeito se inscreve em seu texto, como autor ou não autor.

Em suma, nesta tese, o gênero elencado - monografia - é compreendido como específico do mundo acadêmico, com características sociocomunicativas definidas, constituindo uma prática social, discursiva e cognitiva e não um composto de aspectos estruturais fixamente determinados.

O enfoque dado, assim, não se atrela, prioritariamente, à construção textual, mas enfatiza a participação autoral do escritor no processo de formação dos sentidos construídos no texto, ainda que, para isso, a estrutura superficial linguística tenha que ser levada em consideração. No processamento discursivo da monografia acadêmica, é importante considerar, também, a intertextualidade constitutiva ou a interdiscursividade, aspecto desenvolvido na seção seguinte.

2.2 A intertextualidade constitutiva ou a interdiscursividade em monografias

A intertextualidade, resultante do recurso a textos anteriores para formular um novo texto, aspecto comum na construção de produções acadêmicas, assume dimensão mais ampla quando remete à constitutividade discursiva.

Fairclough (2001) distingue a intertextualidade manifesta da intertextualidade constitutiva. Para ele, a primeira compreende “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados” (2001, p. 114), enquanto a segunda, também denominada por ele de interdiscursividade, “é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção”. (2001, p.136).

Desse entendimento, especula-se que há restrições sociais que delimitam a prática de produção textual, especificamente a científica, pela interferência das práticas sociais, modeladoras das práticas discursivas. Nesse quadro, o gênero científico monográfico comporta divulgar os saberes de uma área de conhecimento e traz em sua essência a reformulação de outros discursos já produzidos (aspecto polifônico), de forma a impingir ao discente, de forma escamoteada, a produção de um texto no qual, por vezes, não se incentiva que subjaza o aspecto autoral às suas escolhas linguísticas.

Nesse gênero discursivo, portanto, há presença marcante de intertextualidade, remetendo a uma pluralidade de textos, mas vê-se, também, a interdiscursividade, quando a estratégia linguística adotada é representativa das convenções discursivas, as quais, em sua relação consigo mesmas e com a exterioridade, devem ser encaradas como inter-relacionadas e não como dicotômicas. É de ressaltar-se que, muito embora possa uma monografia circular numa determinada academia, pode apresentar interdiscursividade com outras academias, como, por exemplo, tem ocorrido entre a Linguística e o Direito.

De acordo com Fairclough (2001, p. 170), nesse entremeio de vozes discursivas, “a intertextualidade e as relações intertextuais constantemente mutáveis no discurso são centrais para a compreensão dos processos de constituição do sujeito. Isso é assim uma escala... para a constituição e reconstituição de grupos sociais e comunidades.”.

Authier-Revuz (1990), baseada nas reflexões de Bakhtin sobre o dialogismo, enfoca a intertextualidade numa perspectiva discursiva, formulando a questão da heterogeneidade enunciativa, que apresenta possibilidades de inscrever o outro na sequência do discurso. Segundo ela (1990, p.32), essa heterogeneidade se divide em constitutiva do discurso e mostrada no discurso:

heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição.

Esse conceito revuziano sobre heterogeneidade apresenta a assunção de consequências teóricas, com implicações em sua descrição e na interpretação do discurso. Para essa autora (2004, p.12), a heterogeneidade mostrada, com formulação por meio do recurso ao discurso direto, indireto e uso de aspas, marca a presença da voz do outro na linearidade de sua voz. Segundo ela

É o outro do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam, de maneira unívoca, no plano da frase um outro ato de enunciação. No 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. No 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’. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor **dá lugar** explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (grifo da autora).

Observa-se, dessa forma, que a presença do outro no discurso do um sofre a interferência da relação sentido-ideologia, como Bakhtin já abordara em sua obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1981). Isso significa dizer que, mesmo sendo óbvia a heterogeneidade mostrada, centrada numa observação do um, ela não implica a homogeneidade enunciativa.

Dessa forma, em todo discurso, se percebe outra consciência, cabendo aí a distinção feita por Authier-Revuz (2004) das instâncias de coincidência e não coincidência no emprego das palavras. Com relação a esse aspecto, vale ressaltar a modalidade autonímica como um dos vários fenômenos que demonstram a heterogeneidade da linguagem em uso, visto que esse tipo de modalidade traz, no plano enunciativo, o desdobramento de um dizer, que se manifesta em acordo ou desacordo com o dito.

Ao adentrar esse aspecto do não um do discurso, Authier-Revuz (2004) se volta para a heterogeneidade constitutiva, a qual engloba a apropriação por parte do produtor/autor do texto de aspectos teóricos exteriores a ele, constituindo o fio do discurso. Essa heterogeneidade constitutiva corresponde ao conceito de interdiscursividade de Fairclough (2001), que reconhece a influência das convenções discursivas na produção do discurso.

Comentando essa distinção entre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, proposta por Authier-Revuz (2004), Maingueneau (1993, p. 75) afirma que

A primeira incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva.

Vê-se, assim, uma relação de teóricos de correntes diversas no tocante à relação do texto com outros textos (intertextualidade/heterogeneidade mostrada) e do texto com aspectos sociais (interdiscursividade/heterogeneidade constitutiva). Esse aspecto se traduz na afirmação de Fairclough (2001, p.152) de que

a intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos da ordem do discurso.

Dessa maneira, infere-se que o produtor do texto acha-se submetido às imposições do lugar discursivo que ocupa na sociedade, o que constitui a interdiscursividade ou a

heterogeneidade constitutiva, cabendo, no entanto, a esse sujeito a opção de reação. Isso implica dizer que, por vezes, determinadas práticas discursivas se acham submetidas às condições de possibilidade definidas pelo social, a fim de promover ou não a validade do discurso produzido.

No caso das monografias acadêmicas, as citações escolhidas representam o limite de discursividade a que está submetido o produtor do texto, fazendo com que o dito de outro seja utilizado com permissão e aceitabilidade do grupo social. Inevitavelmente, a citação, vista em sua dimensão constitutiva do discurso, corresponde ao pensamento do produtor do recorte, assumindo este uma posição autoral responsável diante da escolha feita, isto é, o discente recolhe discursos de autoridades acadêmicas para representar seu pensamento (des) favorável à determinada ideia, diante do fato de que o discurso discente, em si mesmo, não referenda a opinião demonstrada, precisando do respaldo de autores reconhecidos pela academia.

Essa inserção de outras vozes não constitui, de acordo com Alves (1999, p. 41), “mera adição de textos, mas um trabalho de absorção e transformação de outros textos, com vistas a determinados objetivos [...], seja afirmando ou negando, acolhendo ou refutando outras vozes.”. Dessa forma, ao inserir, em seu texto monográfico, o discurso de outrem, o discente assume uma postura responsável de acolhimento concordante ou discordante com o dito.

Por sua vez, Maingueneau (1993, p.93) afirma que “o dito é constantemente atravessável por um **metadiscorso** mais ou menos visível que manifesta um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência” (destaque do autor). Para definir metadiscorso, tomou-se a posição de Charaudeau e Maingueneau, ao comentarem que

O locutor pode, a qualquer momento, comentar sua própria enunciação no interior mesmo dessa enunciação (...) é uma manifestação de heterogeneidade enunciativa (...) O metadiscorso pode igualmente cair sobre a *fala do co-enunciador*, para confirmá-la ou reformulá-la. (2004, p.326, destaques do autor).

Dessa forma, o metadiscorso, aqui analisado na sua relação com a heterogeneidade, se faz notar na escolha das estruturas linguísticas, as quais apresentam bastante variedade, revelando, também, intencionalidades de quem dele faz uso.

Assim, o fato de discentes acadêmicos crescerem, em suas escolhas lexicais, certas expressões metadiscursivas às suas citações, nas suas produções monográficas, revela, por vezes, uma intenção de estabelecer, primeiramente, (i) um afastamento, de modo a constituir-se apenas como locutor do dito, apoiando-se no discurso de sujeitos reconhecidos como autoridades, na área específica de conhecimento, de modo a creditar, assim, às suas

assertivas discursivas maior condição de verdade, o que implica uma tentativa de escudar-se em opiniões alheias, ou, como segunda opção, (ii) indicar uma proximidade com o dito alheio, no momento da inscrição do discente como autor.

Fairclough (2001, p. 157) afirma que a utilização do metadiscurso, pelo discente acadêmico, corresponde a uma “forma peculiar de intertextualidade manifesta em que o (a) produtor(a) do texto distingue níveis diferentes dentro de seu próprio texto e distancia a si próprio(a) de alguns níveis de texto, tratando o nível distanciado, como se fosse um outro texto”, fazendo uso, para isso, de expressões generalizantes, de metáforas, de paráfrases, entre outros recursos. Esse distanciamento provocado pelos recursos metadiscursivos interfere na relação do sujeito com seu próprio discurso.

O estabelecimento dessa distância metadiscursiva leva a implicações para a relação discurso e subjetividade, já que parece que “o discurso é um efeito da subjetividade mais do que vice-versa” (FAIRCLOUGH, 2001, p.158), o que constitui uma inverdade, visto que o sujeito se reveste de um pretenso controle de seu discurso. Na verdade, “os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas (ordens de discurso) que os posicionam” (2001, p.158).

Dessa forma, diferentes vozes de diferentes esferas discursivas mesclam-se na constituição do discurso, sendo essa interdiscursividade característica de todo texto, não se isentando, pois, o discurso científico dela. Em consonância com a concepção dialógica da linguagem, no discurso relatado direto, a presença de aspas e/ou comentários metaenunciativos operam na estrutura linguística como demarcadores da distância estabelecida entre o *eu* e o *tu* que fala no discurso.

Observações sobre as interferências do processo rediscursivo, nas monografias, são exploradas no item a seguir.

2.3 Monografia sob o prisma da (re) discursivização

Em toda atividade discursiva, pertencente ao domínio acadêmico, busca-se registrar, de forma escrita, acréscimos ao conhecimento científico acumulado numa determinada cultura, tendo seu autor, mentor dos conteúdos ali inscritos, liberdade para conduzir o seu discurso, formulando textos informativos e adequados às expectativas do ramo de saber em que se insere. Não se pode negar que a condição do discente em ser histórico e social faz com que a produção textual acadêmica reflita a preocupação em elaborar sua forma

de expressão, de modo que o leitor acione sua carga cultural e discursiva e possa acessar, interpretativamente, o conteúdo informativo de sua produção.

Assim, ignorar ser o discurso científico uma prática social é não atentar para o fato de que, como afirma Foucault (1997, p.206), “o saber é um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência”. Isso implica dizer que, como prática discursiva, o discurso científico constitui-se na interação social e permite tornar-se objeto de estudo, possibilitando compreender a assunção do sujeito como autor de seu dizer.

Esse entendimento contraria a postura que, por muito tempo, constituiu o caracterizador fundamental desse tipo de discurso, como sendo a objetividade, que implica a pretensa ausência do sujeito, além da imprescindível condição de veracidade dos fatos apresentados.

Dessa forma, o texto monográfico, visto como representação material do discurso discente, na esfera científica, foi também analisado sob o prisma da topicalização, correspondendo esse tópico discursivo, na língua escrita, ao parágrafo, e da discursivização, vista, por Castilho (2010, p.134) como “processo de criação de textos administrado por dispositivo sociocognitivo”, dois aspectos reveladores do trato discente com sua produção escrita, de forma a demarcar sua autoria.

Segundo Koch (2002), a busca pela construção do sentido pretendido, na produção de textos científicos, acarreta o uso de estratégias linguísticas que orientem o entendimento. Como exemplo desses elementos da língua, temos as escolhas lexicais e os mecanismos gramaticais, capazes de estabelecer a coesão superficial, esta geradora da coerência conceitual. Nesse uso, essas estratégias se acham imbuídas de aspecto semântico e cognitivo, além do caráter pragmático das informações implícitas, responsáveis pela (re) construção de sentidos e das intenções. Cabe ao leitor, então, o inter-relacionamento desses aspectos, de forma a construir a coerência, a apreender um sentido que um texto terá em uma situação determinada.

A discursivização, pois, tem como força motriz o princípio de ativação de conhecimentos sobre o assunto em tela, organizando-o em parágrafos, ou tópicos discursivos, e estabelecendo entre eles uma conexão hierárquica, ou seja, o autor opta pelo destaque a ser dado a um determinado aspecto e para destacá-lo promove alterações no texto, as quais facilitam para o leitor a compreensão da sua linha argumentativa.

Na leitura de monografias de discentes acadêmicos, nota-se, por vezes, a desdiscursivização, isto é, o texto monográfico apresenta, notadamente, digressões e

parênteses, estratégias discursivas válidas para mesclar tópicos discursivos semanticamente atrelados, mas, nas análises procedidas, esses recursos denotam quebra no processamento discursivo, com prejuízo para a coesão e coerência do texto.

Por ser a monografia resultado de uma pesquisa que, imprescindivelmente, se atrela a outros conhecimentos já difundidos, é mais recorrente a necessidade de rediscursivização, pelo aluno. Isso implica dizer que palavras e ideias de outrem compõem o discurso do discente, que se vale de estratégias para garimpar e reformular o que já foi dito sobre a temática em foco, constituindo um dos fatores de textualidade, denominado intertextualidade, ou por meio do interdiscurso.

Dessa forma, o uso de procedimentos linguísticos garante a retextualização do lido, assegurando a correção e coesão do texto e possibilitando que se façam alterações no eixo argumentativo. Dentre os recursos linguísticos retextualizadores analisados, mereceu destaque a paráfrase, pelo que se dedicou o próximo item à conceituação dessa estratégia.

2.3.1 A paráfrase como recurso de (re) discursivização

A paráfrase, vista como o emprego de intertextualidades e interdiscursos na (re) construção do texto e do sentido, constitui um recurso linguístico que valoriza a produção do texto, pois perpetua os conhecimentos já elaborados. Nessa semelhança entre o já dito e o novo dizer, encontram-se desvios de sentido capazes de revelar algo sobre a formação discursiva em que o sujeito se inscreve como autor. Isso implica reconhecer que a paráfrase estabelece relação entre textos, modificando o texto parafraseado em sua superfície linguística, ainda que procure manter uma proximidade semântica.

Pode ocorrer, também, que a paráfrase constitua um procedimento intertextual que desvie de forma mais ampla a estrutura superficial do texto parafraseado, como ocorre na produção de resumos e resenhas acadêmicos, recriando-se texto e contexto originais. Nesse trabalho de refacção do texto, é possível perceberem-se algumas regularidades, tanto no campo semântico (deslocamentos de sentido, pela *especificação* ou pela *generalização*), como no formal (alterações léxico-sintáticas, de forma *expandida* ou *condensada*) e no funcional (como a paráfrase funciona no novo contexto: ao apresentar-se como *explicitação*, *exemplificação* ou *definição* - se for paráfrase expandida - e a função de *resumidora* ou de *denominadora* - se for paráfrase condensada).

Nessa recuperação do discurso alheio, Parret (1988, p.221) aponta três técnicas de transposição do discurso: (i) a hermenêutica, atrelada à interpretação; (ii) a científica,

correspondente à metalinguagem; e (iii) a discursiva, relacionada com a paráfrase. Essa tripartição processual não implica superposição, apresentando cada uma delas propriedades distintas. A primeira seria resultante do saber advindo da leitura de um texto, o qual, após reflexões, se reconstrói a partir do interpretado, correspondendo a uma nova sequência textual, que poderá gerar novas interpretações, mediada pela paráfrase e pela metalinguagem.

Já a segunda corresponde à transposição do sentido “definitivo e completamente reconstruído” (1988, p.225). A transposição pela paráfrase, por sua vez, para Parret (1988) advém da necessidade de desfazerem-se ambiguidades semânticas. Como estrutura sintática capaz de dar origem a paráfrases, esse autor evidencia o uso de reduções ou deslocamentos, enquanto, na área semântica, enfatiza a substituição sinonímica, de modo a conseguir-se entre o texto parafraseado e o parafraseante uma semelhança, mas não uma identidade na significação construída, levando-se em conta, também, o contexto, de forma que se constitui, portanto, a paráfrase num “ato de proximização”.

Dessa forma, Parret (1988) caracteriza a paráfrase como a aproximação semântica atrelada à apreensão do sentido, processada por uma gama infinita de articulações, postulando ele (1988, p. 225) que “a paráfrase é vista como uma operação de *tradução intralinguística* e como uma *expansão* que se apoia sobre a propriedade da elasticidade do discurso” (grifos do autor), mantendo-se similaridade entre o sentido construído pela paráfrase e o sentido do texto anterior.

A paráfrase, como transposição discursiva, assume, pois, caráter reconstutivo, o que implica subjetivação, isto é, produz-se um texto transpositor do sentido de outro que lhe é anterior, ao realizar uma nova sequência discursiva, cuja profundidade se revela na própria experiência discursiva, o que resulta, assim, de uma operação metadiscursiva.

Vejam-se essas técnicas de Parret sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 2. Técnicas de Transposição do Discurso, construído a partir das considerações de Parret (1988).

Técnicas de Transposição do Discurso (propriedades distintas e não superpostas)	Hermenêutica (atrelada à interpretação)	Saber advindo da leitura de um texto	Substituição sinonímica
	Científica (correspondente à metalinguagem)	Transposição do sentido reconstruído	Novo texto com proximidade semântica
	Discursiva (relacionada com a paráfrase)	Desfazimento de ambiguidades semânticas	Reduções ou deslocamentos

Outro estudioso da paráfrase, Fuchs (1985) aponta o surgimento do termo paráfrase na década de 1960, em decorrência de estudos sobre o texto, as relações entre frases e as questões semânticas, e inclui, nesse estudo, desde as palavras ao enunciado. Ao reconhecer a dificuldade em se precisar o conceito de paráfrase, o qual, por vezes, embute

divergências, Fuchs (1985, p.129) elenca três aspectos desse conceito os quais trazem, em si, caráter de oposição. Assim, a paráfrase:

- é um dado imediato da consciência linguística dos locutores, [...] mas é também o produto das construções teóricas dos linguistas;
- é uma atividade linguística dos sujeitos [...], mas é também o objeto linguístico resultante desta atividade;
- é uma relação entre um enunciado ou texto fonte e sua(s) reformulação (ões) efetiva (s) num situação dada [...], mas é também uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua.

Isso implica dizer que, na perspectiva do falante, cômico da língua que utiliza, pode ele reconhecer e elaborar diferentes frases com equivalência semântica, sendo, dessa forma, uma elaboração linguística interpretativa e reformuladora, o que acarreta a sua condição de modificar a estrutura sintática do enunciado.

Já do ponto de vista da linguística, há uma preocupação em teorizar sobre o texto parafraseado, pela análise do quantitativo e da natureza das paráfrases construídas, sendo, assim, esse novo texto ou enunciado o objeto de estudo da Linguística, que busca entender a paráfrase como uma possibilidade de escolha entre outras possíveis.

A Linguística, segundo Fuchs (1985), recorre a fontes históricas para entender a paráfrase, apontando três perspectivas diferentes, que embasaram estudos de linguistas pertencentes a linhas teóricas distintas. Recorre a autora à explanação da perspectiva da equivalência formal, da equivalência semântica e da retórica da reformulação.

No tocante à equivalência formal, são os linguistas formais que se preocupam em caracterizar a paráfrase como frases equivalentes quanto ao teor de verdade. Há discordâncias quanto a esse entendimento, por não se considerar possível agregar valor de verdade aos enunciados da língua, além de que utilizar-se da lógica implícita desconhecem-se as especificidades do sentido, o qual é o cerne da paráfrase.

Como saída para essa problemática, os linguistas formais se baseiam na ideia lógica de ser a paráfrase calcada em equivalência sintática de termos, decorrente daí a equivalência de sentido. Isso significa que se vai buscar, na ideia chomskyana de estrutura profunda (Gramática Gerativa), a derivação de enunciados, os quais mantêm correlação semântica, daí a equivalência entre a ativa e a passiva de um enunciado, cuja estrutura profunda é a mesma.

Entretanto, como entraves a essa abordagem formal, há que se destacar a questão lexical e alterações de sentido na formulação de enunciados derivados. Alguns formalistas preocupam-se com a manutenção da constituição lexical dos sintagmas com alterações

puramente sintáticas. Ou seja, um enunciado como este, extraído do Hino Nacional Brasileiro, “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante” admitiria, para eles, construções parafrásticas como “As margens plácidas do Ipiranga ouviram o brado retumbante de um povo heroico” ou “O brado retumbante de um povo heroico as margens plácidas do Ipiranga ouviram”. Em contrapartida, a linha teórica da semântica gerativa, proporia alterações parafrásticas como “As margens calmas do Ipiranga presenciaram o grito ressoante de uma nação guerreira.” ou “O povo brasileiro, heroicamente, bradou à beira do Ipiranga.”, corroborando a ideia da admissibilidade de diversidade sintática, com manutenção de equivalência semântica.

Fuchs (1985, p. 131) distingue a relação da paráfrase com o texto fonte como central, quando resultante de uma derivação com permanência do sentido, enquanto a relação secundária da paráfrase resultará numa derivação de efeito semântico variável. Vejam-se as construções: “Os estudos linguísticos aprofundam o entendimento da paráfrase” e “O entendimento da paráfrase é aprofundado pelos estudos linguísticos”, correspondem a uma paráfrase central, já que há permanência inalterada do sentido, mas com modificação sintática. Mas se o mesmo enunciado fosse retomado como “Os estudos linguísticos não aprofundam o entendimento da paráfrase”, apesar de serem estruturalmente equivalentes (estrutura profunda: *estudos aprofundar entendimento*), não mantêm entre si equivalência semântica, constituindo uma relação secundária.

A outra perspectiva histórica enfocada por Fuchs (1985) é a abordagem da paráfrase como equivalência semântica pelo recurso da construção de frases sinônimas. Falar em sinonímia implica deter-se no entendimento do que sejam sinônimos, escalonando-os entre compatibilidade verdadeira de sentidos ou apenas proximidade, aliado, ainda, às possíveis construções de sentido elaboradas pelos locutores, caracterizando uma variação subjetiva.

Assim sendo, a lexia “língua” pode referir órgão muscular, idioma, sistema abstrato de signos, estilo de comunicação, qualificação de quem é falastrão, entre diversos outros sentidos possíveis a depender de quem a utiliza. Isso se cristaliza nas palavras de Fuchs (1985, p.132) a seguir:

O fenômeno da sinonímia (entre palavras ou frases) repousa, em definitivo, sobre a possibilidade de pontos de vista diferentes, de conceptualizações múltiplas, a propósito de um mesmo referente: é a estabilidade do referente que autoriza postular um núcleo semântico comum, enquanto que a diversidade de pontos de vista sobre este referente dá origem às diferenças semânticas secundárias. Contudo, identidade referencial constitui uma condição necessária, mas não suficiente, da sinonímia: pode-se referir a um mesmo objeto ou a um mesmo estado de coisas de modo semanticamente divergente, e até contraditório.

Assim, um mesmo fato pode ser referido como memorável por uns e insignificante por outros, devendo essa variação ser entendida como manifestação da competência linguística do falante, que faz suas opções de acordo com a situação comunicativa, dentro de um contexto (aspecto linguístico) e em uma situação determinada (aspecto extralinguístico).

Essas duas perspectivas de abordagem da paráfrase, anteriormente exploradas, situam a língua num plano abstrato, desconsiderando a sua relação com o discurso proferido. Esse aspecto é retomado pela perspectiva da abordagem retórica, na qual a paráfrase é entendida como reformulação intralingua, concretizada no plano do discurso. O locutor atua linguisticamente de modo a construir um segundo texto, assemelhando-se a uma tradução interlíngua, ainda que o faça de modo parcial ou total, bem ou mal, mantendo ou não a correspondência com o texto fonte.

Nessa abordagem retórica, enveredam as visões enunciativas, discursivas e pragmáticas, que suscitam ser a paráfrase resultante de uma interpretação prévia do texto fonte, da qual advirá a reconstrução do sentido do texto fonte no texto secundo, constituindo-se, portanto, numa atividade metalinguística.

Esse trabalho de interpretação, para a reconstrução parafrástica, há que considerar a variabilidade de entendimentos resultante das ambiguidades inerentes às expressões linguísticas e à multivocalidade pertencente a todo texto, além de considerar os sujeitos envolvidos na situação comunicativa, reconhecendo a possibilidade de ocorrência de “deslizamentos, deslocamentos, ponderações na decodificação, pluralidades de níveis de decodificação” (FUCHS, 1985, p.134).

Fuchs (1982, p.49-50) vê a paráfrase como “Transformação progressiva do ‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente). Para redizer ‘a mesma coisa’ acaba-se por dizer ‘outra coisa’, no termo de um processo contínuo de deformações negligenciáveis, imperceptíveis.”.

É, enfim, a paráfrase a reformulação de enunciados, mantendo entre eles a identidade semântica, portanto se caracteriza como uma atividade metalinguística, exigindo do sujeito parafraseador ser não apenas um interpretante do texto-fonte mas também a assunção de um posicionamento de produtor, de autor. Por isso, a paráfrase, para ela (1982, p.29), vai além do “campo da linguística não somente pelo nível do sentido onde se pode estabelecer a relação semântica em jogo, mas também pela tensão” (de sentidos).

Isso implica ver a paráfrase como pertencente ao campo da língua, mas com repercussões no campo do discurso. O parafraseador procura manter a identidade de sentido com o do texto matriz, o qual se submete a reconstituições constantes, sendo então o

problema, segundo Fuchs (1985, p.134), “articular a língua e o discurso, o sistema e seu emprego, determinando aquilo que, da interpretação e da reformulação, permanece previsível para o linguista.”. Para melhor visualização das categorias de Fuchs (1985) sobre a paráfrase, veja-se o quadro a seguir.

Quadro 3. Construído sobre as considerações de Fuchs (1988) sobre a paráfrase.

	Na perspectiva do falante	Elaboração linguística interpretativa e reformuladora	Modifica a estrutura sintática do enunciado	Equivalência semântica	
Língua num plano abstrato	Na perspectiva da linguística	Teorização sobre o texto parafraseado (objeto de estudo)	Recorre a fontes históricas	Equivalência forma (equivalência sintática de termos)	Preocupação formal com o valor de verdade, desconhecimento das especificidades do sentido.
				Equivalência semântica	Central (permanência de sentido)
					Secundária (sentido variável)
					Construção de frases sinônimas (compatibilidade verdadeira, ou proximidade, ou variação subjetiva de sentidos)
Língua num plano discursivo	Perspectiva retórica (enunciativas, discursivas e pragmáticas)	Relação com o discurso proferido	Locutor atua linguisticamente, construindo um segundo texto (tradução interlíngua), mantendo ou não a correspondência parcial ou total com o texto fonte.		Atividade metalinguística, a partir da interpretação do texto fonte.

Outra estudiosa da paráfrase, Wenzel (1985), assim classifica o texto que retoma a ideia de outro pré-existente, ainda que o faça de forma parcial, o que implica dar à paráfrase um caráter não só de identidade semântica mas também de similaridade. Analisando a possibilidade de o falante parafrasear seu próprio texto, objetivando aclarar sua ideia, Wenzel (1985) diferencia essa paráfrase, classificando-a como retórica, correspondendo ao que Hilgert (1993) chama de autoparáfrase.

Distinta da paráfrase retórica, Wenzel (1985) aponta a reconstrutiva, como sendo a reconstrução semântica não do próprio texto, mas do texto de outrem, mantendo, sempre, a igualdade semântica. Assim, reformula-se o enunciado de outro alguém, sendo essa paráfrase reconstrutiva condizente com a heteroparáfrase de Hilgert (1993).

Wenzel (1985) diferencia as paráfrases reconstrutivas, a partir da análise de como se dá a reformulação, em: completa, sintetizadora, concretizadora, desconcretizadora,

expansiva e redutora. Cada uma dessas tipificações apresenta uma característica própria que a diferencia das demais.

Assim, define como completa a paráfrase que reformula todo o texto original com outras palavras; a sintetizadora resume as ideias contidas no texto parafraseado; a concretizadora se volta para uma maior explicação sobre termos vagos que apareçam no texto original; por sua vez, a desconcretizadora reformula a estrutura de um texto muito detalhado, fazendo uso de termos mais genéricos; a expansiva, como o nome já sugere, expande as informações trazidas pelo texto parafraseado e a paráfrase redutora, de modo inverso, elimina termos do texto original, limitando-se a reformular seus pontos relevantes.

Construiu-se o quadro resumitivo a seguir, para melhor visualização das categorias de paráfrase de Wenzel (1985).

Quadro 4: Categorias de paráfrase, construído a partir das considerações de Wenzel (1985).

Conceito	Divisão	Subdivisão	Características
A paráfrase retoma a ideia de outro texto pré-existente, ainda que o faça de forma parcial, o que implica dar a ela um caráter não só de identidade semântica mas também de similaridade.	Retórica	X	paráfrase do próprio texto, para aclarar a ideia já apresentada.
	Reconstrutiva (paráfrase do texto de outrem, mantendo a igualdade semântica)	Completa	reformula todo o texto original com outras palavras.
		Sintetizadora	resume as ideias contidas no texto parafraseado.
		Concretizadora	volta-se para uma maior explicação sobre termos vagos que apareçam no texto original.
		Desconcretizadora	reformula a estrutura de um texto muito detalhado, fazendo uso de termos mais genéricos.
		Expansiva	amplia as informações trazidas pelo texto parafraseado.
		Redutora	elimina termos do texto original, limitando-se a reformular seus pontos relevantes.

Para Castilho (1998), o falante utiliza-se da paráfrase como mecanismo de manutenção do conteúdo com modificação na forma. Isso se faz necessário à reorganização do dito, a fim de atender à intenção comunicativa do falante. Dessa forma, a paráfrase “procede à correção” (1988, p.44) e ambas são utilizadas para a readequação do dito, estabelecendo-se entre os textos produzidos uma relação de equivalência semântica.

Além desse aspecto semântico, é de destacar-se que a paráfrase assume um valor discursivo, quando, ao articular informações colhidas alhures, estabelece um elo coesivo no

discurso. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (1999, p.59), a paráfrase é responsável por “garantir a intercompreensão” e essa se constitui a sua principal função discursiva.

Nesse reformular de discursos, em especial no texto acadêmico, busca-se a equivalência semântica do já dito por alguém reconhecidamente autorizado a dizê-lo, cabendo ao produtor do texto a mera função de apresentá-lo. Porém a paráfrase não prescinde de novos acréscimos informativos ao discurso citado, podendo a ideia nele contida ser ampliada, avaliada, explicada e valorada, o que implica outros recursos de complexidade superior ao da simples substituição léxico-sintática. Além desse recurso parafrástico, a nominalização e a apassivação também podem ser usadas, no entanto todas elas se restringem ao sistema da língua, havendo de se notar que se faz necessário, principalmente, um posicionamento autoral, o que implica posicionar-se criticamente sobre o discurso citado, de modo a assumir uma postura de não submissão aos ditames da formação discursiva em que está inserido.

Diante desses posicionamentos teóricos, podemos trazer, ainda, o conceito de paráfrase a partir do prisma teórico de Hilgert (2002, p.144), segundo o qual ela é

um enunciado linguístico que, na sequência do texto, reformula um enunciado anterior, chamado de enunciado-origem ou matriz (M) com o qual mantém, em grau maior ou menor, uma relação de equivalência semântica [...]. Muitas vezes a paráfrase está com a matriz numa **relação paradigmática**, isto é, pode ocupar o mesmo lugar sintático da matriz no contexto em que esta se encontra inserida. (destaque do autor).

Esse posicionamento, ainda que atrelado à língua falada, serve aos propósitos analíticos a que se propõe este trabalho. Discorrendo sobre as recorrências semânticas, esse autor reconhece a especificação e a generalização como movimentos comuns na construção da paráfrase, mostrando que a primeira acontece quando se parafraseia a partir do geral em direção ao específico, o que acontece, no exemplo de Hilgert, quando “a abrangência semântica da matriz é maior do que a da paráfrase, sendo esta uma atualização de um ou mais traços semânticos inerentes àquela” (2002, p. 146); já a segunda se dá quando “o movimento semântico da matriz para a paráfrase vai do específico para o geral, ou seja, a abrangência semântica da matriz é menor do que a paráfrase”. (2002, p.146)

Hilgert (1993, p.114) reconhece assim a paráfrase como parte do “processo de construção do texto” e como sendo “uma atividade linguística de reformulação” de outro texto no qual se percebe a necessidade de maiores esclarecimentos. Utiliza-se, assim, a paráfrase para facilitar a compreensão de texto do próprio falante (autoparáfrase) ou de texto de outrem, como no caso dos textos científicos, em que a paráfrase é usada para demonstrar a apreensão pelo discente dos aspectos teóricos pesquisados (heteroparáfrase).

Em síntese, as ideias de Hilgert (1993) sobre a paráfrase podem ser condensadas no quadro a seguir.

Quadro 5. Categorias de paráfrase, construído a partir das considerações de Hilgert (2002).

	definição	tipos	classificação	abordagem	recorrência semântica
Paráfrase	Processo de construção de texto; atividade linguística de reformulação.	Autoparáfrase (do próprio texto) ou	Especificação	do geral ao específico	Menor que a do texto matriz
		Heteroparáfrase (do texto de outrem)	Generalização	do específico para o geral	Maior que a do texto matriz

É de reconhecer-se, portanto, que a incompletude da língua aliada à pluralidade de sentido impede que o discurso, científico ou não, apresente estabilidade em sua significação, decorrendo daí a busca pela retextualização do já dito, buscando o discente, com seu processo de parafraseamento, garantir a interação com o outro, o leitor, ainda que possa estar sendo pressionado pela prática social e discursiva.

Nessa busca discente pela transposição discursiva, de caráter reconstrutivo, faz-se uso da paráfrase e, nesta tese, analisou-se a construção parafrástica, buscando-se, no produtor do texto parafraseado, a competência discursiva exigida para que, a partir de um texto dado, reconstrua outro, implicando isso uma subjetivação, com assunção autoral. Transpõe-se um sentido em sequências discursivas, relacionando-se o aprofundamento do texto produzido às experiências discursivas do produtor (pós-graduandos), devendo-se observar a ocorrência de possíveis deslizos, na parafrasagem, correspondendo a aspectos importantes para que se estabeleça o sentido, de modo que se percebam neles as coerções da formação discursiva (academia) em que se insere.

Maingueneau (1993), por sua vez, menciona o papel das expressões metalinguísticas na identificação do trecho parafraseado, buscando driblar a incompletude da língua e controlar sua polissemia, pelo uso de expressões como “isto é” e “ou seja”, por exemplo. Vê esse autor também a possibilidade de ser a paráfrase construída a partir da descontextualização de proposições presentes no texto parafraseante, modificando a estrutura linguística, mas procurando manter o sentido do texto na formação discursiva em que o texto circula.

Por vezes, diz-se o que já foi dito em continuação ao próprio dizer, constituindo um discurso monologal, mas incorporado de outros discursos, reprodutores dos conhecimentos acumulados em determinada área. Para isso, Maingueneau (1993) mostra a

necessidade de um domínio linguístico mais acurado, de modo a construir uma intertextualidade implícita ou explícita.

A implicitude da intertextualidade equivale a uma omissão de referência, enquanto a explicitude deixa clara a autoria de outrem ao texto parafraseado, correspondendo esta à heterogeneidade mostrada. Vê-se, comumente, a intertextualidade implícita quando se faz uso de um conhecimento do senso comum ou enciclopédico, construindo-se uma transcrição livre.

Nesse tecer discursivo, surge a discussão sobre a ocorrência ou não de autoria nos textos monográficos de discentes acadêmicos, dando-se maior destaque à paráfrase e à repetição, como principais estratégias de reformulação discursiva por eles realizada, sem desprezar-se a ocorrência de outros procedimentos detectados ao longo da análise empreendida.

Na análise da produção acadêmica, a repetição discursiva, outra estratégia de rediscursivização, faz-se clara no uso de citações diretas ou indiretas do discurso de outrem, sendo, imprescindível, que se aponte a fonte, isto é, mantenha-se o crédito do discurso ao seu produtor.

Embora seja uma característica predominante na linguagem oral, a repetição discursiva permeia o discurso acadêmico escrito, como estratégia de reformulação textual dos saberes já construídos numa determinada área científica, revelando seu produtor uma preocupação com o aspecto interativo de seu texto, incluindo-se a questão autoral. Marcuschi (2002, p. 106), abordando a questão da repetição, a vê como reduzida nos textos escritos, por meio das revisões que levam à inutilização de partes repetidas, no entanto “a repetição não é um descontinuador textual, mas uma estratégia de composição do texto e condução do tópico discursivo”. Em seu entendimento, Marcuschi (2002, p.106) destaca que

a repetição não é um simples ato metalinguístico, pois ela expressa algo novo. Marcadores, tais como *repetindo, como já disse, quer dizer, em suma* etc., podem ser avisos de que se trata de uma repetição, mas não avisos de que se vai dizer a mesma coisa simplesmente. No geral, eles introduzem paráfrases ou simplesmente algo novo. Há uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Portanto, *repetir as mesmas palavras, num evento comunicativo, não equivale a dizer a mesma coisa* (destaques do autor).

No tocante aos aspectos funcionais da repetição, Marcuschi (2002, p.117) ressalta que a atuação das repetições se dá na materialidade composicional do texto, ou seja, “em sua materialidade e sequenciação das cadeias linguísticas (relações contextuais)”, abarcando as estratégias que redundem na coesividade textual, tais como, sequenciação, referenciação, correção, expansão, parentetização, enquadramento. Não deixa esse autor de reconhecer a

importância da repetição também “no plano discursivo de caráter mais global, relacionado aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos (relações sociocontextuais)”.

É, principalmente nesse segundo plano, que se observou a repetição nas monografias acadêmicas, buscando-se analisar sua múltipla funcionalidade que, segundo Marcuschi (2002, p. 117), “colabora para: *compreensão* (intensificação, esclarecimento); *continuidade tópica* (amarração, introdução, reintrodução, delimitação); *argumentatividade* (reafirmação, contraste, contestação); e *interatividade* (... e incorporação)”. (destaques do autor). Para melhor visualização, construiu-se o quadro a seguir, sintetizando os aspectos funcionais da repetição, segundo esse autor.

Quadro 6. Construído a partir das considerações de Marcuschi (2002) sobre a repetição.

	conceito	Relações	Estratégias	Tipos
Paráfrase: introduzida por repetições	Rediscursivização do discurso de outrem	Contextuais	Coesividade textual	Sequenciação Referenciação Correção Expansão Parentetização Enquadramento
		Sociocontextuais	Compreensão	Intensificação/ esclarecimento
			Continuidade tópica	Amarração Introdução Reintrodução delimitação
			Argumentatividade	Reafirmação Contraste Contestação
			Interatividade	Reticências Incorporação

No texto acadêmico, a presença da repetição se dá, pois, numa perspectiva discursiva, ou seja, implicando outras estratégias como, segundo Azeredo (2008), a ativação de nossa memória textual como facilitadora do uso de partes de outros textos de heterogeneidade enunciativa e é nesse sentido que se reconhece o discurso monográfico como um discurso entremeado de outras vozes.

Esse autor (2008) aponta vários procedimentos linguístico-textuais de repetição e saberes, na rediscursivização, como (i) a citação e a alusão, em que o texto produzido repete textos anteriores do mesmo autor ou de autores diversos, incorporando-os ao que está sendo elaborado; (ii) a paráfrase, que resume, sob nova forma linguística, o discurso já proferido; (iii) o plágio, que consiste numa apropriação indevida de parte ou de todo texto alheio; (iv) a retificação, que visa a uma reformulação linguística mais esclarecedora para uma palavra ou fragmento de texto, valendo-se o autor, para isso, de seu próprio discurso ou de discursos alheios.

Todos esses procedimentos se concatenam à superfície linguística do texto, estabelecendo a coerência do seu conteúdo aos conhecimentos externos a ele e partilhados pelos interlocutores, de modo que se define a coesão, constituindo-se ela como uma marca de articulação significativa, representada por unidades lexicais e gramaticais.

A presença da voz do outro no novo discurso produzido, no entanto, ao não ser apontada constitui o plágio, que Christofe (1994, p. 1181) define como um “problema de linguagem, caracterizado pela dissimulação intencional da intertextualidade”. Esse aspecto não mereceu destaque neste trabalho por distanciar-se dos objetivos propostos, no entanto não se pôde deixar de observar poucas ocorrências isoladas, como comentado nas análises desenvolvidas no quarto capítulo desta tese.

No transcorrer das análises se percebeu também a importância de analisar marcas presentes nos enunciados, como modalização da linguagem. Buscou-se vê-las como marca de autoria, o que é discutido no item a seguir, embora as várias perspectivas nos estudos analíticos da modalização não constituam ponto aprofundado de discussão, nesta tese.

2.3.2 A modalização como indício de autoria discursiva

Modalidade ou modalização são termos que ora convergem semanticamente, ora divergem, segundo diferentes autores. Castilho e Castilho (2002, p.201) apontam que a gramática tradicional diferencia a modalidade como sendo a estratégia em que “o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa)”. Já a modalização consistiria, para a gramática tradicional, na estratégia em que “o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo” (2002, p.201).

Nesta tese, não se levará em conta a diferenciação apresentada por alguns autores entre as terminologias modalidade e modalização, considerando-as, portanto, como sinônimas, em consonância com o dizer de Castilho e Castilho (2002, p.201) de que “há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular”, o que torna tal distinção “pouco especiosa”.

Essa variação conceitual é reconhecida por Neves (2006, p.151), quando afirma que “Os estudos sobre modalidade são de notável diversidade”. Com essa advertência, a autora já anuncia a dificuldade em unificar a concepção de modalidade, pois se acha premida

por aspectos como campos de estudo, orientações teóricas, aliada ainda à escolha de determinada modalidade.

A complexidade envolvida no entendimento do termo modalidade advém da necessária imbricação da significação do elemento usado como modalizador inscrito num domínio semântico delimitado. Detectar a presença ou não de modalização, quando ela se apresenta de forma implícita, já se torna uma perspectiva desafiante, em vista da afirmação de alguns linguistas de que não existe enunciado sem modalizador. Essa pressuposição deriva da ideia de que a modalidade, segundo Neves (2006, p.152), “é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva [...]”.

Atrelada, inicialmente, à Lógica clássica de Aristóteles, a Linguística analisaria os enunciados, em relação com as opostas concepções de realidade, possibilidade e necessidade defendida pelos lógicos, de modo que um enunciado menos modalizado corresponderia à realidade e a possibilidade e necessidade se encaixariam em níveis diferenciados de modalidade.

Para compreender o posicionamento da Linguística no tocante ao entendimento da modalidade, necessário se faz entender, primeiramente, a concepção da teoria da modalidade alética ou aristotélica que a centrava em quatro juízos de valores: possível e necessário, aliado aos seus contrários impossível e contingente. Posteriormente, os lógicos estabelecem dois outros eixos conceituais, quais sejam: o do conhecimento (modalidade epistêmica) e o da conduta (modalidade deôntica).

Contrariando essa proposta adotada pelos estudos tradicionais, coube a Ducrot (1993) defender a existência de enunciado modal e de enunciado não modal, correlacionando-os à oposição objetivo e subjetivo, ou seja, caberia denominar de enunciado não modal aquele que contém um caráter informativo das coisas e de enunciado modal o que faz referência a posicionamentos e atitudes do indivíduo em seu discurso, no tocante a aspectos morais, afetivos e intelectuais sobre as coisas. Para esse autor (1993), portanto, a modalidade se concentra na oposição do enunciado objetivo e do subjetivo.

Já Neves (2006, pp. 153-154) faz referência a alguns estudiosos que defendem a existência de enunciados marcados e de não marcados, e a outros que apontam a modalidade como intrínseca a todo enunciado. Dessa forma, buscou-se equacionar a inter-relação entre os estudos linguísticos da modalização e os parâmetros da Lógica, no entanto houve um afastamento dos modelos idealizados pelos lógicos, diante da imprevisibilidade lógica das línguas naturais.

Nesta tese, assumiu-se, como direcionamento analítico dos textos, o entendimento de autores brasileiros como Neves (2006), Castilho e Castilho (2002) e Koch (2000, 2002) sobre modalidade, bem como os meios linguísticos por meio dos quais a modalização é expressa nos enunciados e estudos estrangeiros como os de Fairclough (2001) e Maingueneau (1990, p. 180), o qual, sem preocupar-se com a posição da Lógica, define modalidade como sendo “a relação que se estabelece entre o sujeito da enunciação e seu enunciado”, apegando-se, assim, a aspectos puramente linguísticos.

Norteia-se esta tese a ideia central de que os modalizadores “são usados na interação verbal, em princípio, para exprimir o ponto de vista do enunciador” (cf. NEVES, 2006, p. 154) ao mesmo tempo em que “sempre verbalizam a atitude do falante com respeito à proposição” (CASTILHO; CASTILHO, 2002, p. 200).

Dessa forma, modalizar é marcar a atitude do produtor no momento interlocutivo, pois, segundo Neves (2006), os interlocutores não apenas organizam seus enunciados, mas definem papéis sociais a serem exercidos na interlocução, assumindo posturas diversas e marcando-as, explícita ou implicitamente, com elementos linguísticos modalizadores, o que reforça a função interpessoal da linguagem, com ênfase “tanto no comprometimento epistêmico (que se liga a um papel semântico do tipo experimentador, ligado ao falante) como no envolvimento deôntico (que envolve as diversas pessoas do discurso, centrando-se no ouvinte)” (NEVES, 2006, p.200).

Outra estudiosa da modalização linguística, Koch (2002) destaca o fato de que os elementos linguísticos presentes num enunciado refletem intencionalidades, sentimentos e atitudes que o falante assume em seu discurso. Para essa autora (2002, p.136) esses traços linguísticos

[...] caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso.

Numa perspectiva discursiva, o falante enuncia e assume uma atitude diante do seu discurso e do seu interlocutor, inclusive se colocando como referência de pessoa, tempo e espaço, possibilitando a modalização explicitar essa postura, de modo a constituir uma marca que o sujeito/autor estabelece em seu discurso.

As marcas linguísticas da modalização se relacionam com o momento de produção do enunciado, de modo que indicam intencionalidades, sentimentos e

comportamento do locutor ante o dito, o que vai demonstrar a sua adesão ao conteúdo de sua proposição.

A modalidade ou modalização são tipificadas como: (i) epistêmicas, quando se prendem ao âmbito do saber, do conhecimento, ou seja, sobre valor de certeza ou probabilidade do enunciado; e (ii) deônticas, relacionadas ao âmbito da conduta, isto é, no campo da obrigatoriedade ou permissibilidade.

Neves (2006, p.159) reconhece o caráter de necessidade e possibilidade como noções básicas na subtipologização das modalidades, no entanto alerta para a dependência delas entre si, com a existência de outras subcategorias modais, como a bulomaica (refere-se a desejo) e disposicional, além da alética (refere-se à verdade). No entanto, para essa autora (2006, p.219) “apenas a epistêmica – e, com reservas, a deôntica – respondem completamente às propriedades da modalização linguística”, já que a alética se restringe às investigações lógicas.

Assim sendo, Neves (2006, p.162/164) explicita que

pode-se dizer que os tipos de modalidade tradicionalmente reconhecidos são um tanto diferentes nos diferentes autores, mas podem, na verdade, ser resumidos na distinção genérica entre modalidade epistêmica e não epistêmica (de raiz: deôntica e dinâmica). [...] A modalização epistêmica (que basicamente envolve uma atitude do falante) necessariamente se relaciona com a fonte do conhecimento, com a qual o falante pode não estar comprometido.

Isso significa que o falante impinge em seu enunciado crenças, valores e dúvidas que o constituem, o que faz com que seja importante a informação epistêmica como garantia da qualificação do informado. Essa fonte da informação se concretiza por meio de marcadores e a ausência deles determina ser o falante a origem do dito.

Dessa forma, no uso da expressão popular “Deus dá o frio conforme o cobertor”, pressupõe-se ser o enunciador um indivíduo concordante com o teor do provérbio, ou seja, compartilhador da ideia do senso comum. Mas, se o falante quiser eximir-se da responsabilidade do dito, fará uso de modalizador epistêmico, como em “**Dizem** que Deus dá o frio conforme o cobertor”, ou “Já **me disseram** que Deus dá o frio conforme o cobertor”, ou ainda “**Como dizia minha mãe**, Deus dá o frio conforme o cobertor”.

Para Neves (2006, p.167), a expressão das modalidades pode se dar por meios linguísticos diversos, com caracterizações próprias, aqui registradas em forma esquemática, para melhor visualização.

Quadro 7. Meios de modalização epistêmica, criado a partir das considerações de Neves (2006).

Meios de modalização epistêmica		Caracterização	Exemplos
Recursos morfológicos	Verbo (auxiliar) modal	Indicador de possibilidade ou obrigatoriedade	Toda criança pode e deve ser respeitada.
	Verbo de significação plena	Indicador de opinião, crença ou saber.	Acredito que toda criança merece respeito.
	Advérbio	associado a verbo modal.	O governo deverá provavelmente aplicar maiores verbas na educação.
		Não associado a um verbo modal	O governo aplicará provavelmente mais verbas na educação.
	Adjetivo	em posição predicativa	É provável que o governo aplique verbas na educação.
	Substantivo	Objeto de verbo	Tenho certeza da aplicação de verbas na educação.
	Categorias gramaticais do verbo da predicação	tempo, aspecto, modo	E tudo terminaria assim. (futuro do pretérito do indicativo)
		associado a advérbios modalizadores	O crime talvez tenha sido passional.
Recursos puramente Sintáticos	Unipessoalização (alternada com a 1ª p.sg.)	Minimiza a participação do falante	Eu sei que nossa situação é difícil, mas é preciso que a direção tome as providências.
	Pessoalização	Intercalação de orações em 1ª pessoa ou subordinação a orações em 1ª pessoa	Todos têm culpa da situação criada, eu acredito . Acredito que o crime será solucionado

Essa capacidade modalizadora das palavras apresenta-se, segundo Neves (2006 a, p.171) como potencialidade que se manifesta ou não, portanto não são intrínsecas a elas. Assim, no enunciado *Eu **acho** que tudo pode ser resolvido com diálogo*, temos uma modalização, mas, se o sujeito for de 3ª pessoa, *Ele **acha** que tudo pode ser resolvido com diálogo*, ou se o tempo verbal utilizado for pretérito, ainda que em primeira pessoa do singular, como em *Eu **achei** que tudo podia ser resolvido com diálogo*, não temos modalização.

Os modalizadores de probabilidade, em sua diversidade de formas, significação e uso, apresentam diferentes graus de modalização. A língua portuguesa apresenta um número significativo de formas de expressar esses níveis de modalidades, variando da absoluta certeza do enunciador sobre a verdade do conteúdo a não certeza ou imprecisão. Da certeza extrema do conteúdo do enunciado resulta uma asseveração inquestionável (positiva ou negativa).

No entanto, por vezes, percebem-se certezas confirmadas por marcas lexicais, em enunciados que, discursivamente, se enquadram no campo do possível, implicando conhecimento de alguns elementos do enunciado e desconhecimento de outros.

No eixo da conduta, ou seja, da modalidade deôntica, a obrigação, tanto moral – ditada pela consciência – como a material – ditada por fatores externos –, apresentam, por vezes, modalizadores co-ocorrentes. No entanto, no caso de uma co-ocorrência de um modalizador deôntico com um epistêmico, ela não se dá no mesmo elemento, além do fato de que a modalidade epistêmica pode afetar a deôntica, mas o inverso não é possível.

Para melhor visualização dessas estratégias linguísticas que marcam a graduação da extrema certeza à imprecisão, passando pelo espaço intermediário entre elas, remeta-se aos quadros construídos a seguir, versando o primeiro sobre o eixo do conhecimento e o segundo, sobre o eixo da conduta, construídas a partir das considerações de Neves (2006).

Quadro 8. Graduação do possível na modalidade epistêmica, construído a partir das considerações de Neves (2006)

Modos de expressão da graduação do possível pelo enunciador			
Modalidade epistêmica (eixo do conhecimento)	Extrema certeza	Marcas do possível e de certeza	Não certeza (imprecisão)
	enunciado como verdadeiro	Enunciado como incerto	Escamoteamento da fonte / falta de conhecimento do falante
	Enunciado asseverativo (afirmativo ou negativo)	Enunciado mesclado de asseveração e de dúvidas	Enunciado com marcas de dúvidas
	Sem espaço para dúvidas nem relativização	Espaço legítimo para o enunciador opinar	Espaço de dúvidas e incertezas
	Falante apoia a certeza na evidência	na certeza de outrem	não certeza na aparência (relativização pelo desconhecimento)
	Ex: É extremamente provável que ela viaje.	Ex: Acho que é muito provável que ela viaje.	Ex: É muito pouco provável que ela viaje.

No eixo da conduta (modalidade deôntica), Neves (2006) aponta diferenças e similaridades entre a obrigação moral e a material, como fica claro no quadro construído a seguir.

Quadro 9. Graduação do possível na modalidade deôntica, construído a partir das considerações de Neves (2006).

Modalidade deôntica (eixo da conduta)	1. Obrigação moral	2. Obrigação material	Exemplos
	Interna, ditada pela consciência	Externa, ditada por circunstâncias	1. Temos que acreditar na inocência dele. 2. Para o governo, quase todos têm obrigação de pagar impostos.
	Necessidade alética, isto é, de atender à verdade	Necessidade deôntica	
	Predicado (+ controle) → modalidade deôntica		
	Ato diretivo, envolvendo sujeito de 2ªp. gramatical		a) Você não pode sair. b) Você tem que sair.
	a) Ato diretivo negativo = proibição		
	b) Ato diretivo afirmativo = permissão		
	Uso de diferentes verbos modais de significado interseccionados		Dever, precisar, ter que, etc.

Já para Koch (2000, p.86), a modalização do discurso corresponde à assunção de um posicionamento do sujeito diante da sua própria fala, de forma a permitir que se observe quão engajado ele se acha com o que enuncia. Também, segundo essa autora (2006, p.86), a

modalização pode indicar pistas de como se dá o momento interativo, em termos de tensão entre os interactantes, permitindo, também, que se tornem menos obscuras as possíveis intencionalidades do falante.

Percebe-se, entretanto, que seu foco está nos conectores argumentativos oracionais, vendo-os como centrais na construção da força ilocucionária do ato de fala. Adota a autora o termo cunhado por Ducrot (1988), estudioso da semântica argumentativa, denominando-os de operadores argumentativos, cuja função, na língua em uso, é por ele entendida como inerente à linguagem e à atividade interativa, capaz de impingir ao dito as intenções e subjetividade do falante.

Importante aspecto na construção discursiva, alguns dos operadores argumentativos apresentados por Koch (2000) foram encontrados nos textos acadêmicos analisados, o que justifica a construção do quadro a seguir, que, de forma abreviada, os apresenta, relacionando-os à carga semântica neles contida.

Quadro 10: Principais operadores argumentativos, construído a partir das considerações de Koch (2000).

Operadores argumentativos	Carga semântica	Exemplos
Até, mesmo	Introduz elemento mais forte da argumentação.	O menino caminhava, mesmo estando ferido.
E, também	Acresce argumentos em favor da mesma conclusão.	O povo líbio gritava e pedia o fim da ditadura.
Portanto, logo	Apresenta uma conclusão construída a partir dos enunciados já ditos.	A vida é preciosa, portanto merece ser bem cuidada.
Ou...ou, ora...ora, seja...seja, etc.	Os argumentos são excludentes, pois apresentam ideias que não se coadunam.	Ou seguimos o bem, ou nos perdemos nos caminhos do mal.
Mais...que, tão...como, menos...que, tanto...quanto, etc.	Introduzem argumento comparativo, para melhor avaliação do argumento anterior.	O sofrimento mais amadure o espírito que o destrói.
Porque, que, pois, etc.	Iniciam um argumento que justifica ou explica o enunciado anterior.	Bem-aventurados os que creem, porque eles verão a Deus.
Mas, porém, contudo,	O operador inicia argumento mais importante e contrário ao outro, fazendo com que o primeiro perca sua força argumentativa.	As dificuldades da vida diária desestabilizam o homem, mas sua fé o impulsiona a seguir adiante.
embora, ainda que, etc.	O operador antecipa a nulidade do argumento por ele iniciado.	Embora seus sonhos tenham sido desfeitos, a jovem não deixava de acreditar no imaginário.
Dessa forma, assim,	O operador introduz um argumento pressuposto a partir do dito anterior.	Acreditava nos sonhos. Dessa forma continuava lutando pelo seu ideal.
Não...mas sim,	O operador inicia um argumento que se escalona em oposição ao argumento anterior.	Não basta ser aluno, mas sim envolver-se na construção do conhecimento.

Koch (2002) também apresenta formas léxico-sintáticas de modalização, quando se faz uso de performativos explícitos (eu ordeno, eu permito, etc.); de predicados cristalizados, constituídos pelo verbo nominalizador (ser) seguido de adjetivo (é certo, é

preciso, é necessário, é provável, etc.); de advérbios modalizadores (provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.).

Além desses elementos linguísticos, essa autora (2002) alerta para o valor perifrástico de determinadas formas verbais (dever, poder, querer... seguido de infinitivo) e de outras definidoras de atitudes proposicionais (eu sei, eu duvido, eu acho...). Ainda ressalta ela o valor discursivo dos modos e tempos verbais, como a valoração de probabilidade atribuída ao fato, pelo emprego do futuro de pretérito do indicativo bem como do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade. Destaca-se, ainda, o emprego do imperativo, que, associado à entonação, distingue ordem de pedido, por exemplo.

Outro estudo sobre a modalização que apresenta pontos confluentes com os de Koch (2000, 2002) é encontrado em Castilho e Castilho (2002), para quem a modalização serve como indício da consideração do falante sobre o conteúdo de sua fala. Esses autores também consideram como modalizadores o recurso da prosódia, os modos verbais e alguns verbos (dever, poder, querer, achar, crer, acreditar, etc.), adjetivos, advérbios e sintagmas preposicionados com função adverbial, entre outros.

Castilho e Castilho (2002) acrescem a modalização afetiva aos tipos já consagrados, ou seja, à epistêmica e à deôntica. A modalização afetiva consistiria na representação linguística das emoções despertadas no falante pelo conteúdo de seu enunciado, sem que se dê destaque a aspectos epistêmicos e/ou deônticos. Os modalizadores afetivos, para esses autores, “exemplificam a função emotiva da linguagem e podem ser representados pelo predicator ‘eu sinto X em face de P’.”.(2002, p.208).

Isso significa dizer que determinada proposição desvela as emoções do falante, ressaltadas nos modalizadores afetivos. Não importa, no momento da verbalização emotiva, o valor de verdade (modalização epistêmica) da proposição, nem tampouco a obrigatoriedade ou não do acontecimento verbalizado (modalização deôntica).

Há de ressaltar-se que Castilho e Castilho (2002), nesse trabalho intitulado Advérbios Modalizadores, já apontam, no próprio título, o apego à significação modalizadora dos advérbios, em específico. Salientam a presença modalizadora dessa classe gramatical tanto com valor epistêmico como com valores deôntico e afetivo.

Para melhor visualização dessa classificação castilhiana, construiu-se o quadro a seguir, com base no artigo supracitado.

Quadro11: A modalização pelo advérbio, construído a partir das considerações de Castilho e Castilho (2002).

	Características	Subclasses	Indicação	Exemplo
Modalização epistêmica	Falante avalia as condições de verdade do enunciado	Asseverativa	Enunciado (a) afirmativo ou (b) negativo, com certeza da sua verdade.	(a) Eu sei; realmente; evidentemente; efetivamente; obviamente, etc. (b) de jeito nenhum, de forma alguma, etc.
		Quase-asseverativa	Conteúdo da pressuposição como quase certo, hipotético, sem confirmação, com isenção da responsabilidade do falante.	Talvez; assim; possivelmente; provavelmente; eventualmente; eu acho...; eu suponho..., etc.
		Delimitadora	Limita até que ponto se deve considerar o enunciado como verdadeiro	Quase; um tipo de; em geral; praticamente; pessoalmente; etc.
Modalização deontica	O conteúdo expresso indica um fato que deve/pode ocorrer obrigatoriamente.	Obrigatoriedade	O enunciado apresenta algo que precisa ocorrer.	Tem que; obrigatoriamente; necessariamente, etc.
Modalização afetiva	Predicação dupla: a do falante e a da proposição	Subjetiva	Emoção do falante em relação ao conteúdo do dito.	Felizmente; infelizmente; curiosamente, surpreendentemente, etc.
	Predicação simples: a do falante em relação ao interlocutor.	Intersubjetiva	Emoção do falante em relação ao interlocutor.	Sinceramente, francamente; lamentavelmente; estranhamente, etc.

Na Análise Crítica de Discurso, Fairclough (2001), embasado na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), vê, na interpessoalidade discursiva da linguagem, uma função identitária e outra relacional. A primeira “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”, enquanto a segunda faz referência a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (2001, p.92).

Com essa distinção, o autor unifica os conceitos de modalidade e modulação apresentados pela LSF sob a denominação única de modalidade, afirmando que “a questão da modalidade pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas”.(2001, p.92).

Isso significa dizer que os modalizadores concentram pistas indicativas do grau de comprometimento dos falantes com a proposição. Fairclough (2001) concentra a classificação dos modalizadores sob as perspectivas epistêmica e deôntica, exclusivamente, como se pode ver no quadro construído a seguir.

Quadro 12. A Modalidade, construído a partir das considerações de Fairclough (2001).

Tipos de modalidade	Características discursivas	Indicação	Referência
Modalidade epistêmica	Afirmações e perguntas	Troca de conhecimento	Comprometimento com a verdade
Modalidade deôntica	Demandas e ofertas	Troca de atividade	Comprometimento com a obrigatoriedade ou necessidade

Outro aspecto da modalidade abordado por Fairclough (2001) refere-se a uma categorização ampla e includente dos polos positivo e negativo. É, portanto, uma modalidade categórica que considera a asserção e a negação absolutas, bem como os graus intermediários entre eles.

Quanto aos aspectos temporais dos verbos, esse autor ressalta os tempos presente (pode; deve) e futuro do pretérito (poderia; deveria), como responsáveis pela construção do discurso no plano não hipotético e hipotético, respectivamente. Essa modalização leva a o fato proposicional para o mundo real, presente, concretizado, ou, ao contrário, coloca-o num plano de possibilidade ou probabilidade.

Fairclough (2001, p.200) ainda enfatiza a importância da distinção entre a modalidade objetiva e a subjetiva. Naquela, o falante não expressa explicitamente seu julgamento, pois “o falante projeta seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo”. Nesta, o sujeito assume, de forma explícita, a afinidade com o discurso proferido, deixando claro um posicionamento subjetivo.

Essa postura linguística sobre a modalidade, assumida por Fairclough (2003, p.166), se torna relevante no estudo da identidade discursiva, já que “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades”.

Nesta tese, em que se discute a autoria, torna-se fundamental a relação entre a modalidade presente no texto e o significado construído, já que, para Fairclough (2001), a interação entre discurso e prática social configura três tipos distintos de significados: o significado acional (como interação social); significado representacional (como representação

do mundo físico, mental e social) e o significado identificacional (como construção e negociação de identidades no discurso). Essa tríade de significados é significativa para a construção discursiva de identidades, já que o processo de relação social interfere na construção da identidade do sujeito, na sua ação como ator social e na representação de seu papel, de forma que as escolhas linguísticas da modalidade refletem como ele se comporta em seu lugar discursivo.

Fairclough (2001) estabelece, com essa visão da modalidade, um caminho para o estabelecimento de hegemonias, ao mostrar, por exemplo, que o uso da modalidade categórica (em que o falante não assume, necessariamente, uma postura de asserção ou de negação absoluta do discurso) associada à modalidade objetiva (em que o falante não explicita sua concordância com o dito), favorece que um discurso particular de um grupo seja considerado universal. No quadro a seguir, visualiza-se melhor essa classificação.

Quadro 13. Tipos de modalidades na relação com a tríade de significados, construído a partir das considerações de Fairclough (2001).

Modalidades na construção tríade de significados		
Objetiva/ subjetiva	Expressão ou não do julgamento que o falante faz do discurso.	Significado identificacional: construção e negociação de identidade discursiva.
Categórica/ não categórica	Postura assumida pelo falante, de forma absolutamente assertiva ou negativa do discurso.	Significado acional: interação sociodiscursiva
Hipotética/ não hipotética	Coloca a realização do fato proposicional num plano real ou não.	Significado representacional: associação do discurso com o mundo físico, mental e social.

Percebe-se, a partir das considerações feitas até então sobre modalização, que vários elementos lexicais funcionam como modalizadores discursivos, com caracterizações próprias e distintas. No caso dos verbos modais, para analisá-los na construção discursiva, em particular, exige-se um olhar mais funcional, o que implica considerar a utilização do sistema linguístico da sintaxe, associado ao contexto extralinguístico e o contexto da situação enunciativa.

Essa perspectiva funcional dos verbos modais e sua polissemia estão mais detalhadamente vistas no decorrer das análises feitas nesta tese, bem como foram analisados detidamente apenas os mecanismos modalizadores que surgiram nos textos selecionados, ainda que tenha sido feita uma abordagem mais ampla, para deixar aclarado o entendimento sobre a modalização como indício de autoria.

Além desses aspectos linguísticos, anteriormente esclarecidos, faz-se necessário aprofundar as concepções teóricas sobre sujeito, autor e autoria, buscando enfatizar aspectos relacionados ao lugar discursivo ocupado pelo discente em suas produções textuais acadêmicas, questões desenvolvidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

SUJEITO, SUJEITO-AUTOR E AUTORIA NA ANÁLISE DO DISCURSO

Para Bakhtin (2000), todo texto tem um sujeito, um autor, cujo ato linguístico-discursivo pode assumir formas, aspectos e subaspectos. Se, no entanto, se toma o texto como modelo, pode-se falar, linguisticamente, em abstração de autoria, mas mesmo esses textos imaginários, apresentam, para Bakhtin, um tipo particular de autor, classificando-os como experimentadores com responsabilidade autoral.

Esse autor (2000) vê o enunciado, como recurso linguístico, perpassado por elementos extralinguísticos. Essa é a concepção embasadora da ideia bakhtiniana de que o autor se faz presente em qualquer obra de arte, percebendo-o como sujeito representador e não como mera imagem representada, mas também constitui uma imagem criada por outrem, representativa desse autor, portanto outra imagem com outro autor, o autor que a criou. O autor, mesmo figurando num lugar de destaque da obra, nunca poderia tornar-se parte integrante dela no plano das imagens.

A decisão pelas escolhas feitas no sistema linguístico do autor é reveladora de um sujeito consciente de sua produção, preocupado com a organização do sentido de seu texto. Dessa forma esse sujeito é constituído pela busca de sua posição-sujeito no mundo, ou seja, sua “insubstitubilidade” apontada por Bakhtin (2003a, p.23), em interação com outros indivíduos, com os quais dialoga, levando em conta os conhecimentos a mais que detém, ampliando sua visão sobre o todo, como se depreende da fala do autor supramencionado:

[...] o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento [...].

As reflexões bakhtinianas distinguem o autor-pessoa do autor-criador: enquanto aquele retoma a ideia de escritor, este se refere ao responsável pela formação estética da obra, é a segunda voz que se manifesta de forma ordenada. Por isso, esse autor afirma a não existência do texto como texto apenas, mas como reflexo dessa interação, mais complexa ou não, entre sujeitos sociais, o eu e o outro, não autônomos, que se significam.

Isso implica dizer que não é difícil construir a imagem de um locutor, mas não é ele mesmo que a cria, mesmo sendo autor de seu próprio enunciado, como também não é difícil perceber, como objeto, qualquer palavra ou discurso, mas essa imagem-objeto não entra nem na intenção nem faz parte do projeto do locutor.

Para melhor esclarecer as noções de sujeito, autor e autoria, subdividiu-se este capítulo em itens referentes a aspectos com elas relacionados.

3.1 Sujeito e lugar discursivo

As novas perspectivas teóricas surgidas nos estudos da linguagem propõem um olhar diferenciado sobre a concepção de sujeito, envolvendo aspectos de autoria. Tais discussões promoveram outros entendimentos na área da linguística, vendo-se o sujeito como sempre sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade, possibilitando, sob essa ótica, a análise da materialidade discursiva como meio de promover a análise objetiva do sujeito do discurso, o qual é entendido como lugar discursivo historicamente determinado.

Para Bakhtin (2003 a), o sujeito deve ser entendido como um *eu* que se constitui a partir e por meio de um *outro*. Assim, a construção subjetiva se dá por meio da interação discursiva entre dois sujeitos. A linguagem configura-se, então, como o elemento de ligação entre as duas personagens do discurso. Apenas no âmbito da interação verbal, na relação “eu e o outro” é que se pode obter uma filosofia materialista da linguagem. Por esse motivo o diálogo é a maneira mais concreta de manifestação discursiva e nele deveria existir a inscrição de um autor. Ele é a base para a concepção de sujeito e de discurso.

Para Foucault (1986), cujas pesquisas enfatizam a importância do sujeito, o discurso é efeito de sentido entre interlocutores, não havendo como separá-lo do sentido e do sujeito. Esse autor afirma, em sua obra **A Arqueologia do Saber** (1986), que o sujeito deve ser entendido como dispersão; dessa forma, a análise subjetiva deve centrar-se nas posições em que os sujeitos estão inseridos.

Essa dispersão é compreendida pelas diferentes modalidades enunciativas nas quais os sujeitos se podem inscrever ou serem inscritos. Conforme o autor, onde há poder, há resistência e ela não é marcada por um lugar específico, mas móvel e transitório por toda a estrutura social. E uma dessas formas de resistência seria a que faz dos indivíduos sujeitos, os quais estão presos à sua própria identidade.

Assim, segundo Foucault (1970), é nas e pelas práticas discursivas - que são determinadas pelas práticas sociais - que o ser humano se transforma em sujeito do discurso,

carregando consigo marcas do histórico e do social. O autor afirma que o sujeito é o resultado de uma fabricação, um efeito e uma construção de poder. A noção de sujeito constitui o tema geral da pesquisa em Foucault e não está dissociada da noção de discurso, nem da noção de poder. Ele retira o sujeito da ótica estruturalista, na qual era inexistente na prática discursiva, para a ótica discursiva, onde sujeito e sentido são constituintes do discurso.

Segundo Foucault (2004), no discurso, a posição do sujeito é definida “pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”.

O autor, no entendimento foucaultiano, deve ser visto como inserido num contexto cultural e seu discurso como manifesto de forma singular, dissociando-se do sujeito empírico, de modo a constituir-se o autor como sendo uma função discursiva, a qual envolve práticas discursivas constituídas da presença do outro.

Dessa forma, pensar autoria implica relacioná-la com o sujeito sócio-historicamente constituído, com uma posição demarcada, e a quem cabe “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito.” (FOUCAULT, 1997, p.109). Essa concepção de sujeito discursivo propicia um melhor entendimento do que Foucault (2000) denomina efeito-autoria e função-autor, apontando, como característica desta, a questão da apropriação, a do anonimato, a do complexo processamento de um autor e dispersão de vários egos com diferentes posições-sujeito.

Foucault (2000, p. 281) releva a questão da posição transdiscursiva de autores, os quais são fundadores de discursividade, ou seja, são autores que, por meio de seu texto, “produziram uma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos [...] estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos, abrindo espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram”.

Assim também Bakhtin (2000) e Vigotsky (1991) consideram que o sujeito é um ser que se constrói e se constitui sociocultural e historicamente na interação com o outro, no contexto em que ambos estão inseridos. O processo de autonomia do autor e a apropriação de habilidades linguísticas, nessa visão interacionista, são mais facilmente desenvolvidos caso os discentes se envolvam em atividades prazerosas, enquanto instrumentos mediadores usados pelo professor, recebendo orientações pertinentes quanto à constituição do texto autoral.

Vê-se, assim, que a concepção de texto aponta para um lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais; é, pois, um constructo histórico e social no qual os coenunciadores operam sua organização e constroem interativamente os sentidos.

Seguindo a adoção nesta tese da concepção dialógica interacionista da língua, os sujeitos não são vistos como produtores/emissores e leitores/decodificadores, cujas posições

estão demarcadas, no discurso, como elementos passivos e ativos que conhecem o mesmo código. Tampouco, concebe-se a língua como representação do pensamento, como código ou mero instrumento de comunicação, mas sim, como atividade interativa complexa de produção de sentido, que carece de elementos linguísticos organizados e que mobiliza, segundo Koch (2002, p.17), “um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.”.

Na interação do texto com os coenunciadores, os sentidos vão-se construindo através do contexto sociocognitivo dos interlocutores. O processo interativo aciona conhecimentos prévios que geram sentidos. De acordo com Geraldi (1997), o falar depende de operações de construção de sentidos, a partir dos recursos expressivos disponíveis no conhecimento prévio de cada interlocutor e de como essas expressões se manifestam no próprio momento de interlocução. O mesmo se aplica também ao ato da escrita que, ainda que não tenha, no seu processo de interação, a copresença real do outro no discurso (aspecto que não ocorre na escrita síncrona, pela internet), necessita da mobilização do contexto através das pistas oferecidas pelo texto, de estratégias que confirmem uma produção de sentido e de um autor.

Para se compreender o processo autoral, faz-se necessário entender a concepção de sujeito e de lugar discursivo, aspectos desenvolvidos nos subitens a seguir.

3.1.1 Concepção de sujeito

A concepção de sujeito, nesta tese, fundamentou-se a partir das teorias de Foucault e Bakhtin, dentre outros. Segundo Foucault (1970), é nas e pelas práticas discursivas - que são determinadas pelas práticas sociais - que o ser humano se transforma em sujeito do discurso, carregando consigo marcas do histórico e do social. O autor afirma que o sujeito é o resultado de uma fabricação, um efeito e uma construção de poder. A noção de sujeito constitui o tema geral da pesquisa em Foucault e não está dissociada da noção de discurso, nem da noção de poder. Ele retira o sujeito da ótica estruturalista, na qual era inexistente na prática discursiva, para a ótica discursiva, em que sujeito e sentido são constituintes do discurso. Segundo o autor (2004), no discurso a posição do sujeito é definida “pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”.

Para Bakhtin, em sua obra **Estética da Criação Verbal** (2003), o sujeito não é completamente responsável pela produção de sentido, nem é completamente reproduzidor de discursos cristalizados e impassíveis de nova significação; ele estaria na confluência dessas

duas concepções. Logo, o individual é fruto da interação social e coletiva, a qual é vital para que o homem se constitua como sujeito, ou seja, para que o indivíduo interaja com outros sujeitos, visto que o discurso vem de um lugar social e a enunciação nunca ocorre num vazio, carecendo de condições sociais para ocorrer.

Nessa perspectiva interacionista, a língua não é transparente, nem seu sentido óbvio; não é autônoma quanto ao funcionamento, mas funciona de acordo com o processo discursivo. Ela apresenta especificidades e limites de domínio. Dessa forma, a língua não é instrumento ou ferramenta exterior ao sujeito, ou expressão do pensamento, mas sim, o aspecto material de um discurso, que sempre produz interpretações divorciadas do efeito esperado pelo sujeito falante sobre o outro. Ao elaborar seu discurso de um modo ou de outro, pode-se perceber certa antecipação do sujeito sobre o entendimento do seu dizer, fato regulador da construção argumentativa do discurso.

Convém lembrar que o entendimento do leitor/interlocutor poderá não se dar na mesma direção do efeito pretendido pelo autor, influenciando nesse aspecto as relações de força oriundas dos lugares discursivos, nos quais os interactantes se inserem, aliadas às relações de sentido, pressupondo a interdiscursividade, ou seja, um discurso permeia ou antecipa outros discursos, impactando esses aspectos nas imagens que os sujeitos constroem de si e do outro.

Com relação a esse aspecto da construção da imagem de si e do outro, pode-se afirmar que os mecanismos de funcionamento do discurso refletem imagens dos sujeitos nele envolvidos, definindo, assim, as diversas posições-sujeito que eles podem assumir no ato discursivo. Abordou-se essa diferenciação, de forma mais detalhada, no subitem seguinte.

3.1.2 Lugar discursivo x posição-sujeito

Sobre a importância da linguagem do dizer, na construção de subjetividade e intersubjetividade, Azeredo (2008, p. 107) afirma que

Conhecer uma língua é estar apto a lidar com esses signos e com esses sinais a fim de construir sentidos por meio deles, já que essa construção é tanto de quem fala/escreve quanto de quem ouve/lê. Ser usuário competente de uma língua é estar apto a reconhecer o valor de uma escolha em detrimento de outra e a perceber o papel dos sinais que organizam e roteirizam o sentido por meio de enunciados/textos. É nos enunciados/textos que os universos de experiências particulares dos interlocutores – isto é, as respectivas subjetividades – se encontram, ou seja, se tornam experiências intersubjetivas.

Tais experiências intersubjetivas levam a considerar a importância do papel do lugar social do sujeito e da posição-sujeito que o indivíduo assume no discurso produzido. Para isso, iniciou-se pela diferenciação entre lugar discursivo e posição-sujeito, pois são conceitos distintos para a discursividade. A noção de lugar discursivo parte da exterioridade, ou seja, no interior de uma determinada formação social, constroem-se lugares institucionais e esses lugares empíricos determinam a imagem que o sujeito atribui a si e ao outro.

Isso significa dizer que, se os lugares empíricos ou institucionais de uma determinada formação social determinam as imagens que os interlocutores constroem de si e do outro, pode-se argumentar que a imagem que o discente, produtor de uma monografia acadêmica, tem de si mesmo e do seu interlocutor – a academia – é pré-determinada pelos lugares acadêmicos, empiricamente atribuídos a ele, legitimando ou não suas posturas linguísticas. Dessa forma, o discurso científico monográfico se insere em um lugar institucional, responsável pela sua submissão a normas ditadas por tal lugar.

Pode-se, dessa forma, dizer que o sujeito assume uma posição em seu discurso, a partir do lugar social ou empírico, que ocupa. A materialidade desses lugares empíricos propicia adesão ou não do sujeito ao discurso, criando novas possibilidades de posição subjetiva discursiva. Esse lugar social é, pois, ponto de partida para determinada prática discursiva, o que não implica dizer que todo discurso se relaciona com um sujeito uno de um mesmo lugar social.

É também nesse sentido que Foucault (1997, p. 61) reconhece a importância da prática discursiva na constituição das posições-sujeito e dos lugares sociais, concebendo o discurso como “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação ao mesmo. É um espaço de exterioridade, em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.”.

A relação constitutiva das posições-sujeito e do lugar social se dá mutuamente, numa relação de interdependência, já que um legitima o outro. Isso significa dizer que o discente/produtor de texto monográfico – sujeito empírico – para assumir um determinado lugar discursivo, sofre as restrições ideológicas do lugar social que ocupa na formação social – a academia – , pressionado também pelas questões de poder que ali se instauram, sendo a sua prática discursiva reflexo de toda essa rede de interferências constitutivas.

Também na prática discursiva acadêmica, o discente pode assumir diferentes posições-sujeito, a partir do lugar discursivo que ocupa, ou seja, partindo-se da ideia de que o discente assume o lugar discursivo de produtor de monografia acadêmica, ele produz seu

discurso, levando em conta as determinações de verdade da ciência e as proclamadas pela instituição na qual ele está inserido.

Assume-se, nesta tese, a ideia de que, quando falamos em lugar discursivo, estamos no referindo ao lugar no qual os sujeitos se situam no discurso e esse situar-se se dá entre imagens heterogêneas que os interlocutores discursivos fazem de si e do outro.

São esses lugares distintos, pois, relacionados à prática discursiva e, no caso dos textos monográficos, podemos perceber: o lugar discursivo do discente, como produtor do texto, o lugar da ciência e o lugar do leitor/avaliador. Cada um desses lugares discursivos apresenta uma imagem construída a partir do lugar social diverso, ocupado pelos sujeitos.

Essa noção fica mais esclarecida se, em sua distinção, adentrar-se a imprescindível discussão sobre formação social e formação discursiva.

Coube a Foucault a definição de formação discursiva e, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 241):

Foucault, falando em *A Arqueologia do Saber*, de ‘formação discursiva’ procurava contornar as unidades tradicionais como ‘teoria’, ‘ideologia’, ‘ciência’, para designar conjunto de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinada: “Chamaremos discurso um conjunto de enunciados na medida em que revelam a mesma formação discursiva” (1969b:153)...(destaque dos autores)

Esses autores (2004, p.241) afirmam que “essas formações ideológicas incluem ‘uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada’”. Esse conceito foi, posteriormente, reformulado por outros teóricos, passando-se a vê-la como indissociável do interdiscurso.

Faz-se necessário para melhor entendimento da proposta desta tese, entender-se como lugar discursivo um espaço que se configura no interior do discurso e é da ordem de sua constituição, distinto, portanto, de formação discursiva.

Pode-se dizer que isso corresponde a afirmar que o lugar discursivo se situa dentro da formação discursiva e é essa formação discursiva que determina a forma-sujeito e a posição-sujeito dos operadores do discurso, que se constroem a partir do lugar discursivo. Como forma-sujeito, compreende-se a identificação elaborada pelo sujeito com a formação discursiva que o constitui, ou seja, ao apropriar-se do interdiscurso, o sujeito é por este determinado. Já a posição-sujeito resulta de como o indivíduo aceita ou rejeita a forma-sujeito definida em determinada formação discursiva, daí que se admitem várias posições-sujeito, em função da diversidade de formações discursivas e ideológicas com as quais o sujeito se

relaciona, num plano de realidade abstrata, configurando-se numa imagem representativa dos lugares ocupados por ele na estrutura discursiva.

Em síntese, essa diferenciação entre forma-sujeito e posição-sujeito aponta para o fato de que esta se coloca no plano da constituição discursiva, enquanto aquela corresponde ao plano da constituição do interdiscurso, ou seja, resultante de uma relação empírico-social.

Segundo Foucault (1997, p.59), “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”.

Nesse contexto, há de se destacar que os lugares atribuídos pelos interlocutores, a si e ao outro, são determinados pelas formações imaginárias, as quais representam as relações de poder presentes numa determinada formação social, que, por sua vez, interferem nas condições de produção discursiva, visto que remetem o sujeito a um lugar específico. Em outras palavras, tanto as condições de produção como as de recepção do discurso, muitas vezes, direcionam os sujeitos a lugares determinados no contexto social em que circulam tais discursos.

Assim, as condições de produção do texto monográfico compreendem uma relação de identificação, desidentificação e contraidentificação desse produtor com as imagens que ele constrói da realidade, em uma determinada formação discursiva. Dessa forma, pode-se dizer que é por meio dessas relações que a identidade do sujeito é constituída, atribuindo a si e ao outro o lugar que cada um ocupa na discursividade.

Nesta tese, comunga-se, pois, das ideias basilares de Foucault e Bakhtin sobre sujeito, vendo-o como alguém que sofre influência do outro e essa interferência se faz notar nos textos produzidos, sendo, assim, o sujeito corresponsável pela produção de sentido, já que sua constituição individual se dá na interface entre o social e o coletivo.

Diante dessa concepção de ser o discurso efeito de sentido que se produz na interação com o outro, deve-se aprofundar o que constitui a autoria nesse processamento sociodiscursivo de textos produzidos, assunto a ser abordado no item a seguir.

3.2 Concepção de autoria

A análise de um texto não se resume apenas a encontrar a oposição reguladora de seus sentidos, mas no fato de encontrar, em sua estrutura fundamental, uma unidade profunda dos elementos superficiais que o formam. Em um texto, o sujeito pode-se apresentar de várias

maneiras assumindo ora o papel de sujeito-autor, ora como sujeito-indivíduo. O primeiro se manifesta pela subjetividade; o segundo, pela intimidade.

Nos estudos sobre essa problemática envolvendo autor e autoria, percebe-se a atribuição de vários significados ao longo da teoria linguística e em diversas áreas do conhecimento. Entre os autores que trataram desses temas, na psicanálise, Foucault (2000) aborda autoria em relação à instauração da discursividade e o autor como elemento responsável pelos textos chamados de constituintes ou fundadores³.

Já Chartier (*In*: BARROS, 2005), a partir de uma visão histórica, vê a autoria relacionada à disponibilidade de textos e sua recepção no mercado. Esse autor contribuiu para o entendimento da cultura e sua relação com os sujeitos produtores e receptores, resvalando em dois polos de posicionamento, correspondentes ao modo de fazer e o modo de ver, acrescentando o conceito de apropriação.

Na linguística, Possenti (2002b) define que as marcas da autoria são da ordem do discurso e não da estrutura da língua, logo a ação do autor caracteriza-se por dar voz a outros enunciadore e manter a posição de distanciamento em relação ao seu próprio texto.

A compreensão do que seja autoria passa, pois, pelo entendimento da concepção de autor, como distinto da noção de pessoa, de indivíduo, mas atrelada ao conceito de sujeito. Charaudeau e Maingueneau (2004, p.85) ressaltam a posição foucaultiana, ao afirmarem que:

Em 1968, Barthes “anuncia a morte do autor”. A linguagem conhece um sujeito, não uma pessoa. Com essa fórmula provocadora, o autor exprimia a necessidade de uma nova crítica, de uma abordagem das obras desvencilhada da pesquisa infrutífera sobre as intenções do autor. Foucault, no mesmo período, em uma conferência que se tornou célebre, “O que é um autor?”, expõe a tese de que o autor é uma função que permite organizar o universo dos discursos. O nome de autor age como uma marca distintiva, os textos que lhe pertencem formam a categoria das obras, e se opõem a outros, anônimos ou meros produtos de um sujeito qualquer.

Na teoria bakhtiniana, o autor é visto como partícipe da obra literária e, nela, vê e conhece cada personagem singularmente. Numa posição exotópica, o autor vê no outro o que o outro não pode ver em si mesmo. Faraco (2005), analisando a obra de Bakhtin, afirma que o autor russo faz a distinção entre autor-pessoa (escritor, artista) e autor-criador (função estético-formal geradora da obra, constituinte do objeto estético ou que dá forma a ele, que sustenta a unidade do todo).

Para Bakhtin (1992), em seus estudos voltados para a obra literária, o autor-criador é aquele que concretiza a relação axiológica (valorativa) do herói com seu mundo, que não é uniforme nem homogênea, mas múltipla e heterogênea. Esta relação se define pelos

³ Textos constituintes ou fundadores são os originários de novos atos de fala.

contrastes estabelecidos entre distância/proximidade, relevância/crítica, gravidade/deboche, aplauso/sarcasmo, amargura/alegria, generosidade/ crueldade, de modo que o todo construído pelo autor-criador advém desse posicionamento antiético que criará o herói, seu mundo e o acabamento estético de ambos.

Desse modo, Bakhtin (1992) entende que todo ato cultural é mobilizado por uma atmosfera axiológica (valorativa) intensa, ou seja, as paixões, vivências, valores do autor passam a ter um caráter para o herói. Assim, a realidade experienciada no ato artístico é transferida para outro plano axiológico (valorativo), denominado plano da obra, de forma que o somatório do ato estético mais o sistema de valores acarretam novos sistemas de valores no plano da obra.

Daí se percebe que, conforme esse autor, o ato criativo envolve um intrincado processo de transposições refratadas (refletidas de forma diferente) da vida para a arte, visto que é um autor-criador e não um autor-pessoa quem compõe o objeto estético. O autor-criador, dessa forma, define-se como a posição assumida pelo autor-pessoa, sendo refratada (recebida) e refratante (retransmitida), entendendo-se refratada como posição recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa ou como valores que interferem na recepção do real e refratante, como a posição a partir da qual se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida ou os valores que interferem na retransmissão das impressões do real.

Segundo Bakhtin (1992), portanto, o autor-criador guia todas as palavras para vozes alheias, para formação do todo artístico. Sua fala, sua voz criativa traz consigo uma segunda voz refratada de outra voz social qualquer, num ato de apropriação. O autor-criador pode ter a mesma voz do escritor como pessoa, mas ela se configurará esteticamente criativa se existir deslocamento, exotopia, isto é, se as imagens artísticas das ideias forem refratadas (retransmitidas de forma modificadas) através desse deslocamento.

Retomando essas ideias bakhtinianas para o campo da Linguística, especificamente para o enfoque desta tese, o autor de textos acadêmicos escritos necessita deslocar-se de modo a refratar as ideias de outrem, das quais se apropria para construir seu próprio texto.

Vendo, pois, o deslocamento como imprescindível ao ato criativo, Bakhtin (1992) o apresenta como necessário até mesmo em obras ditas autobiográficas, pois o escritor distancia-se de si mesmo, torna-se outro em relação a si e, dessa forma, se auto-objetiva. Com esse assumir de uma posição exotópica, o autor busca ver-se pelo olhar dos outros, o que implica reconhecer a presença de olhos alheios pertencentes ao mundo.

Essa constituição do indivíduo a partir da consciência do outro perfaz o que Bakhtin denomina de alteridade, podendo ser sintetizada em três concepções, a saber: “eu sou eu”, na linguagem de outro; “eu sou outro”, na minha linguagem; e a constituição de “o eu-para-mim-mesmo” parte do “eu-para-os-outros”, de forma que se entenda que não é o eu que vai para o outro, mas algo que vai de mim para ele, como a minha verdade modificada, refratada do real.

Ao buscar-se analisar problemas de autoria, entendeu-se que ela pode ser identificada, muitas vezes, nos textos a partir dos indícios neles encontrados, tais quais a seleção lexical ou as citações eruditas. O sujeito/autor aparece no discurso através das escolhas dos recursos linguísticos, da tensão criativa das diferentes vozes sociais e das representações sociais dos tópicos selecionados, da representação de si próprio e as articulações discursivas que promove.

Dessa maneira, reconhece-se que o todo do enunciado é perpassado por elementos extralinguísticos, mas tudo que é linguístico funciona como recursos por meio dos quais o autor se faz presente em sua produção, no entanto ele não é uma imagem visível, mas criada por outrem, que busca representá-lo. Deve-se, pois, considerar que o autor puro deve ser distinto do autor parcialmente representado, mostrado na sua obra.

Conforme Bakhtin (2000), não é difícil construir a imagem de um locutor, mas não é este quem a cria, mesmo sendo ele o autor de seu próprio enunciado. Isso posto, percebe-se como objeto qualquer palavra ou discurso do locutor, mas essa imagem-objeto não entra na intenção do projeto do locutor, pois o autor nunca poderia tornar-se parte integrante da obra no plano das imagens.

O autor depende, muitas vezes, da alteridade para os efeitos de sentido, depende de interesses comuns com o seu interlocutor para quebrar a orientação discursiva deste, para influenciar em suas convicções, em suas escolhas linguísticas e temáticas. Às vezes, a subjetividade nos textos é instaurada através do autor pela singularidade de suas opiniões e pelo seu livre arbítrio.

Assim, o acontecimento do texto sempre está na interface de dois sujeitos e de duas consciências, configurando, dessa forma, o pensamento humano como resultante da descrição de um diálogo, que compreende essa interdependência entre o texto (objeto de análise e reflexão) e o contexto (interrogativo e contestatório), resultando num pensamento do sujeito que resulta no ato de cognição e de juízo.

Isso implica reconhecer a existência de dois textos, quando se vê o texto concluído e o outro elaborado a partir do primeiro. Portanto há que se referenciar, sempre, a

existência de dois sujeitos e, conseqüentemente, de dois autores, já que o texto não pode ser apartado da segunda consciência, isto é, a do leitor.

Dessa feita, entende-se que todo texto tem um sujeito, um autor, ainda que não seja autor-criador, de forma que o ato do autor assume formas, aspectos e subaspectos, no entanto, em alguns textos, como, por exemplo, os imaginários, Bakhtin (2002) reconhece-lhes tipos particulares de autoria, podendo o estudo linguístico, até certo ponto, abstrair-se completamente desse aspecto, ao analisar um texto como modelo, cujos produtores devem ser vistos como experimentadores com responsabilidade de autor.

Discutindo a associação implícita entre autor e sua obra, Barthes publica o texto **A morte do autor**, em 1967, no qual contra-argumenta a ideia de ser o autor que produz o texto a fonte dos significados de sua obra. Para Barthes (2004b), o nascimento do autor está diretamente relacionado à sua morte, entendendo-se morte como seu desaparecimento como indivíduo, a cuja existência estariam atrelados os significados de sua obra.

Isso implica dizer que o autor não é simplesmente a instância enunciativa do discurso, mas que ele apaga sua identidade em relação ao seu texto, no qual se dá “a destruição de toda a voz” (BARTHES, 2004 b, p.57). O nascimento do autor, para Barthes (2004), ocorre no momento da produção do seu texto, o qual não é constituído propriamente de ideias novas, mas da retomada de outros ditos e experiências, reformulando-os, de modo a ser considerado apenas um escritor.

Embora suas afirmações iniciais se prendessem a textos literários, elas podem ser consideradas na observação de textos não literários. Desconsiderando ser o autor a fonte de um único sentido para o texto, Barthes conduz essa responsabilidade à linguagem, sendo, pois, o texto o repertório de sentidos possíveis a serem buscados. Distancia, assim, autor e locutor, e põe a responsabilidade pela construção de sentidos no leitor, como se depreende da afirmação barthesiana:

um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação, mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor [...] o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem [...] todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está na sua origem, mas no seu destino [...] ele (o leitor) é apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído um escrito (BARTHES, 2004b, p. 64).

Evidentemente que as condições sócio-históricas nas quais se inseria esse autor, propiciava o entendimento de uma análise textual estruturalista, a qual relacionava o sentido único do texto ao seu autor empírico. A postura de Barthes, portanto, contraria essa perspectiva e desloca apenas para o leitor essa responsabilidade.

No entanto, nesta tese, contrariamente ao posicionamento de Barthes, reconhece-se a questão da construção dos sentidos possíveis de um texto como intrinsicamente atrelada à ideia bakhtiniana da alteridade, o que implica uma relação necessária entre autor e leitor.

Esse confronto de ideias se revela em Foucault (1996, p.26), que retoma a importância do autor empírico, afirmando a relevância da intencionalidade, aspecto desmerecido por Barthes. Assim, além do sujeito, Foucault aponta, na ordem do discurso, a existência de um autor cuja função consiste em unificar a diversificada linguagem dos discursos, construindo seu texto de forma coesa e coerente com a realidade intencionada.

Foucault (1996,p.26), portanto, vê o autor como uma função prioritária no direcionamento do sentido a ser construído, esclarecendo que

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

Isso não significa, para Foucault (1996), que esse princípio se verifica em todo discurso, já que muitos deles têm signatários, mas não, autores. É o caso, por exemplo, dos contratos. Esclarece ele, no entanto, a importância da atribuição de autoria ao discurso científico da Idade Média, como condição de verdade a ser atribuída ao texto, vindo essa noção a ser enfraquecida nos séculos seguintes, ao passo que, no discurso literário, houve um movimento inverso de fortalecimento.

Apesar de reconhecer esse enfraquecimento do autor, Foucault (1996, p.28), afirma que “o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor...”, isto é, a sua opção de escrever algo ou optar por não externá-lo implícita propiciar que seu recorte se torne parte de conversas cotidianas, mas não de sua obra.

A função do autor perpassa, necessariamente, pela concepção que o indivíduo tem dessa função. Tal ideia é percebida nas palavras de Foucault (1996, p.29), quando afirma:

Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo o que poderia ter dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra. O princípio do autor limita o acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu.

Isso significa reconhecer que a função-autor é uma função do sujeito, exercida discursivamente, independentemente de outras funções que exerce na interlocução, como locutor – representação do eu no discurso - e enunciador – perspectiva construída pelo eu no discurso.

Nas discussões foucaultianas, é perceptível a não preocupação em analisar a natureza das relações de intencionalidade do autor e de interpretabilidade do leitor. Essa questão é levantada por Possenti (2001, p.17), ao analisar a autoria em Foucault, questionando o fato de que esse autor

[...] deixa completamente em aberto [...] a questão da autoria quando se trata de outros espaços que não sejam os de uma obra ou de uma discursividade. Provavelmente não há resposta no trabalho de Foucault (nem as perguntas seriam possíveis, a rigor) para questões como ‘quais seriam e como poderiam ser organizados os indícios de autoria em textos escolares?’

Nesta tese, todas essas reflexões sobre autoria foram consideradas, defendendo-se um posicionamento de que o discente, no ato da escrita acadêmica, é sujeito consciente do dito, mesmo que sua autoria não seja reconhecida de pronto, visto que, em seu aparente distanciamento do discurso, suas escolhas linguísticas revelam sua formação sócio-histórica e o faz responsável pela condução do sentido do seu texto.

Essa postura se respalda também em posições assumidas por Possenti (2002b, p.114), ao defender que “é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação – bem-feita – com a questão de estilo.”.

Vê-se, dessa forma, que é, por meio de sua prática sociodiscursiva, que o sujeito assume sua posição de autor, constituindo a unicidade do seu texto, e nele inscrevendo sua singularidade. Assim, o funcionamento do discurso atrela-se à articulação entre o real e o imaginário, entre o discurso e o texto, entre o sujeito e o autor.

Foucault (2000) aborda a autoria associando-a à noção discursiva de autor, registrando ser este detentor de características próprias, sendo nuclear o fato de ser ele fundador de discursividade. À semelhança disso, Possenti (1988), sobre essa questão autoral, defende a necessidade de uma nova concepção de autoria, afirmando que três elementos se tornam essenciais para uma nova ideia sobre autoria: primeiramente, o autor estaria, imprescindivelmente, atrelado a uma atividade de escrita; depois, o fato de ser autor implica a inscrição de seu texto em discurso, isto é, em determinado domínio discursivo, pelo acionamento de uma memória social que contribua na construção dos sentidos; finalmente, não se concebe a autoria dissociada de personalidade, de singularidade.

Possenti (1988) aponta, pois, uma correlação possível entre os conceitos de autoria e enunciação, esta entendida como representação discursiva da posição do autor, na instituição em que está inserido, além de caracterizar-se como “acontecimento irrepetível”, marcado, ainda, por traços pessoais que atribuem a ela, caráter de singularidade.

Assim sendo, estabelecido como real o fato de que toda sociedade apresenta relações hierarquizadas, estabelece-se uma assimetria entre os interactantes. Isso significa dizer que o falante, a partir do seu lugar de enunciador, enuncia, a depender da situação específica de enunciação, relacionando o dito e o já-dito, visto que, como sujeito sócio-histórico, está envolto num processo de representação imaginária.

Isso corresponde a dizer que o discente acadêmico, sujeito enfocado nesta tese, pode ou não tentar assumir uma posição autoral, já que se acha sócio-historicamente influenciado pelo espaço no qual os discursos são produzidos. Vê-se, pois, que discutir autoria implica ampliar reflexões sobre o espaço de circulação e produção do discurso, embora, nesta tese, não tenha havido acompanhamento do processo, mas apenas a análise da produção acabada.

Foucault (1992, p. 70) comenta que “o exame da autoria permite reexaminar os privilégios do sujeito, indagar as condições e as formas que regem o seu aparecimento e analisá-lo como uma função variável e complexa”. Esse filósofo (1992, p. 46) define que “A função-autor é uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos em uma sociedade”, por isso todo questionamento que envolve a autoria não pode estar dissociado dos regimes de apropriação dos textos, da memória coletiva de uma sociedade e das discussões acadêmicas.

Faz-se necessário, entretanto, distinguir função-autor de sujeito-autor, com apoio nas concepções bakhtinianas. A partir dessas ideias, pode-se dizer que o sujeito-autor é aquele que se apresenta como fonte de um novo discurso, pelo qual se responsabiliza e nele se constitui, algo esperado nos textos de natureza científica. Já a função-autor é aquela assumida pelo sujeito meramente enunciador, que centraliza no seu discurso o objeto do dizer.

No entanto, assumindo a necessidade de ausência do sujeito em discurso científico que permeia o imaginário social, paradoxalmente, o sujeito se inscreve como autor nessas mesmas tentativas linguísticas de encobrir a pessoalidade de seu discurso.

Ao discutir, portanto, autoria e sua relação com o sujeito que produziu o discurso, assumiu-se, nesta tese, a noção de que isso implica desvencilhar-se da ideia de sujeito empírico e de indivíduo, e reconhecer o autor, por meio da estruturação de um discurso próprio, nos traços sócio-histórico-discursivos em que deixa entrever sua inscrição de autoria.

Esta tese centrou sua preocupação com a autoria, buscando aplicar essas concepções teóricas nas análises procedidas no capítulo a seguir, discorrendo sobre a inscrição do discente nos textos monográficos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES DE TEXTOS MONOGRÁFICOS: INSCRIÇÃO AUTURAL DO DISCENTE

Apesar de o ensino de Língua Portuguesa ter como objetivo, dentre outras coisas, o domínio do padrão culto da língua escrita pelo educando, as propostas de produção textual, no meio acadêmico, em geral, encerram gêneros cujo domínio o aluno não detém com segurança, faltando-lhes, talvez, letramento acadêmico. Esse fato distancia, sem dúvida, a linguagem de outro aspecto que lhe é característico: a subjetividade dos interlocutores. Por isso buscou-se a investigação de produções acadêmicas, com reflexão sobre os procedimentos linguísticos adotados, nos quais o educando demonstre reconhecer-se como sujeito da linguagem, de modo a permitir refletir-se sobre as relações de poder presentes nas instituições de ensino e identificar nas produções discentes traços marcantes de sua autoria.

Urgia, pois, uma reflexão sobre a escrita de textos científicos acadêmicos, a partir, principalmente, da análise da rediscursivização, como atividade interativa na qual os produtores (autores) possam vislumbrar expectativas de leituras de seus textos por outros leitores.

Ao escolher-se para análise um conjunto de textos acadêmicos, foi importante o contato com alunos de curso de Especialização, na área de Ciências Humanas, mais especificamente direcionado para a Linguística, em Instituição de Ensino Superior, privada, do Recife, cujas monografias foram defendidas entre os anos de 2009 e 2012.

No contato direto com produções textuais desses alunos, foi possível observar que alguns deles conseguiam deixar marcas de autoria em seu discurso, enquanto outros se limitavam à mera reprodução do discurso alheio, isentando-se de quaisquer posicionamentos críticos, no sentido de aceitar ou repudiar as ideias apresentadas. Tal constatação causou estranhamento, ante a expectativa de que alunos graduados, ao investirem num aprofundamento acadêmico, apresentassem, na pós-graduação, uma postura mais amadurecida diante de seu próprio discurso. No entanto o pouco conhecimento de estratégias discursivas, disponíveis em nosso sistema linguístico, para atender às exigências de um texto de cunho monográfico, revelou-se na produção de alguns discentes, cujos textos apresentavam inadequação ao gênero solicitado.

A aprovação do texto acadêmico, produzido pelo discente, é, incontestavelmente, desejada e a análise das paráfrases utilizadas por ele demonstra essa preocupação em dizer o dito de forma a ser aceito pela comunidade, no entanto suplanta o que ele próprio poderia dizer sobre o tema. Esse afastamento autoral preocupa mais que as inadequações linguísticas ou a descontinuidade temática e a desarticulação das ideias, tendo em vista a não inscrição do sujeito no discurso produzido.

A inscrição dos sujeitos interlocutores, presentes no texto científico monográfico, revela sua condição de sujeito sócio-historicamente construído, na relação do discurso com a exterioridade, a qual constituirá a forma de aceitação ou não da instituição que o definirá como apto ou inapto a receber a titulação de Especialista. Esse fato demonstra que há condições históricas de produção, as quais extrapolam os aspectos puramente linguísticos.

Quanto ao critério de seleção dos trabalhos, foi dada preferência à análise de monografias de conclusão de curso de Especialização, as quais, após serem publicamente apresentadas, se tornam de domínio público, o que dispensa o procedimento de autorização dos produtores. No entanto, para preservar a privacidade intelectual dos discentes, preferiu-se identificar as monografias por indicação numérica, de um (01) a dez (10).

Depois da leitura atenta de trinta e duas produções, selecionaram-se dez (10) trabalhos, sendo observada a pontuação dada pela banca avaliadora, optando-se pela escolha de quatro (04) que obtiveram nota máxima, nomeados sujeito 1 (S1), sujeito 2 (S2), sujeito 3 (S3) e sujeito 4 (S4); quatro (04), com notas medianas, ditos sujeito 5 (S5), sujeito 6 (S6), sujeito 7 (S7) e sujeito 8 (S8); e dois (02) identificados como sujeito 9 (S9) e sujeito 10 (S10), estes com nota mínima ou abaixo do exigido para aprovação.

Comente-se, por devido, que não foi possível a análise de um quantitativo maior das monografias com problemas para aprovação, em virtude de ser permitida, pelo orientador, a re-escrita, durante todo o processo de acompanhamento da produção monográfica. Apesar de a instituição adotar vários instrumentos avaliativos, pois a avaliação é vista como processual, nesta tese, a seleção do *corpus* apegou-se, apenas, ao trabalho de final do curso de Especialização, selecionando aqueles constituídos de elementos linguístico-discursivo do interesse deste trabalho bem como considerando a nota a ele atribuída, sob o crivo da banca composta por, no mínimo, dois examinadores.

Determinado o *corpus* da pesquisa, foram estabelecidas as categorias da análise, atrelando-as às inquietações motivadoras deste trabalho. Para tanto, foi importante destacar a seleção lexical apropriada às representações sociais assumidas, identificando as diferentes vozes sociais e a representação que o discente faz de si mesmo. Também foi importante a

análise das articulações discursivas, permeadas pela utilização ou não de recursos argumentativos, de modo a detectar-se a singularidade da opinião defendida pelo discente-autor.

Para direcionar as análises das monografias, quanto aos aspectos elencados nesta tese, buscou-se construir uma categorização das estratégias linguístico-discursivas mais proeminentes na produção do texto monográfico pelo discente acadêmico.

A partir dessa proposta, numa perspectiva enunciativo-discursiva, definiram-se as propriedades analíticas, a seguir enumeradas, como categorias de análise:

(i) o recurso à paráfrase, classificável pelos critérios de Wenzel (1985), Fuchs (1982), Hilgert (2002), Parret (1988) e Marcuschi (2002);

ii) a escolha do verbo de elocução, em enunciados em que fica explícita a responsabilidade do autor pelo recorte do já dito, na opção pela heterogeneidade mostrada, com base principalmente em Maingueneau (1993) e Fairclough (2001);

(iii) identificação de enunciados em que se perceba, de forma implícita, a presença da voz do discente/autor mesclada a outras vozes sociais, a partir da heterogeneidade constitutiva, sob a égide dos autores citados no item anterior;

(iv) a escolha lexical e fraseológica, como indício do envolvimento do discente/autor em seu próprio discurso e como característica da presença de alteridade (dialogismo de Bakhtin);

v) a impessoalidade discursiva como sujeição ou não do discente/autor às exigências da comunidade acadêmica, no tocante à superficialidade linguística do texto monográfico;

vi) o uso de modalização para limitar o alcance do discurso do discente/autor, garantindo o grau de sua concordância ou não com o dito, com base em Fairclough (2001) e Neves (2006);

vii) o efeito constitutivo do sentido e do sujeito, pelo deslizamento de interpretação, revelando o lugar discursivo em que, historicamente, se insere o escritor acadêmico.

Nessa pretensão analítica, teve-se, como uma das vertentes teóricas norteadoras, o pensamento de Foucault (2001) segundo o qual o autor não desaparece de seu texto; ao contrário, ele se singulariza, embora se descaracterize enquanto indivíduo. Assim, Foucault (2001, p.269) afirma que

[...] o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é preciso que

ele faça o papel de morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; faz bastante tempo que a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor.

Isso não significa dizer que Foucault (2001, p.271) concorde integralmente com a morte do autor anunciada por Barthes, mas propõe entender-se que o autor desaparece, sendo necessário “localizar o espaço assim deixado vago pela desapareição do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desapareição faz aparecer”.

Para chegar-se à consecução de tais pretensões, buscou-se, no estabelecimento da identidade e alteridade, detectar, em trechos discursivos, as marcas linguísticas reveladoras do envolvimento ou imparcialidade do discente com o próprio discurso e com o discurso parafrástico; as diferentes formas de apresentação explícita do discurso do outro e a presença constitutiva do outro no discurso proferido pelo discente. Com essas observações, adentrou-se a representação que o discente faz de si (eu) e do outro (não eu) a quem se dirige.

A partir dessas primeiras constatações lexicais, buscou-se analisar o aspecto da autoria, observando-se, na superficialidade linguística do texto, os segmentos discursivos que identificaram a diferenciação proposta por Bakhtin⁴ entre autor-pessoa e autor-criador, sob a nomenclatura adotada nesta tese de sujeito-autor, sujeito-enunciador, diferenciando-os do sujeito-pessoa.

Nesta tese, portanto, à vista dos escritos bakhtinianos, importou refletir sobre os conceitos de exotopia e dialogismo. Em seu texto intitulado **A construção das vozes no romance**, Tezza (2005b) expõe que, para Bakhtin, a relação do eu com o outro é intrínseca à linguagem, exigindo que esse encontro se efetue numa posição exterior ao eu. Esse autor (2005a, p.213) esclarece que:

Pelo princípio da *exotopia*, eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico, que, em certo sentido, decorre da *exotopia*, a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento [...] porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla [...].

Isso significa que o arcabouço subjetivo resulta da interatividade, na qual os discentes/autores, numa relação cooperativa, interagem com o outro por meio do texto produzido, criando um espaço discursivo, o que significa dizer que se instaura uma relação entre o um e o outro, entre a identidade e a alteridade.

⁴ Essa classificação de autor-pessoa e autor criador foi aplicada por Bakhtin (1988) ao gênero romance, o que não invalida sua utilização para textos não literários.

Bakhtin (1988) propõe ser a alteridade constitutiva do discurso, numa sequência de ditos e não-ditos, sem desconsiderar o interdiscurso que permeia toda essa relação. Fica claro esse entendimento, quando esse autor afirma que:

[...] qualquer discurso da prosa extra-artística – de costumes, retórica, da ciência, - não pode deixar de se orientar para o “já-dito”, para o “conhecido”, “para a opinião pública”, etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer 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. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica para o discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (1988, p.88).

Apesar de Bakhtin (2003b) ter analisado a polifonia em texto literário (romance), pode-se perceber a instauração desse fenômeno em textos não literários, de caráter científico, como as produções monográficas, quando se percebem vozes alheias, constituindo, segundo esse autor, a instância dialógico-discursiva.

A dupla caracterização, apresentada por esse autor, em seu texto **Problemas da poética de Dostoiévski** (1981 b), de vozes plenivalentes e equipolentes, é indicadora de ser o discurso dialógico passível de manter a igualdade das vozes sem que elas se caracterizem como objetos em si mesmas, pois são reveladoras de consciências autônomas. Isso significa dizer que as vozes presentes no diálogo podem ser plenas de valor, mantendo com outras vozes do discurso relação de igualdade, ou podem ser consideradas vozes equipolentes, pois participam do diálogo sem perderem seu ser enquanto vozes autônomas.

Essas múltiplas vozes presentes nos processos dialógicos são de natureza social e têm sua organização discursiva a cargo do autor, que as estabiliza discursivamente, levando em conta o gênero a ser produzido.

Em todo momento, nesta tese, teve-se em vista a concepção de escrita, como atividade interativa, determinante de escolhas lexicais e estratégias persuasivas, responsáveis pela adequação textual, visto que a escrita deve cumprir funções comunicativas socialmente específicas. Essa característica da interação é comentada por Bakhtin (1995) quando sustenta a ideia de que o dito procede de alguém e para alguém é dirigido.

Visto por esse prisma, o texto monográfico produzido não significa apenas elaboração linguística de ideias, mas demonstra a sua submissão às injunções histórico-sociais, revelando os processos de subjetivação a que se submete o discente, pela interpretação, de cujos deslizamentos se buscaram analisar os efeitos constitutivos do sentido

e do sujeito, devido ao imbricamento com a historicidade em que se acha inscrito o escritor acadêmico.

É através da interação com o outro que o processo de subjetividade, instrumentalizado pela linguagem, se configura. Ou seja, os processos da exterioridade do sujeito estão nele arraigados e interferem em suas estratégias linguísticas, como sujeito social, extrapolando o plano superficial do texto e organizando seu discurso de forma que ele possibilite a interação com os sentidos possíveis por ele pretendidos em seu discurso.

Sob essa perspectiva interacionista, portanto, a produção de um texto deve levar em conta o envolvimento entre os sujeitos: um que seleciona algo a ser dito – o autor - e outro com quem se pretende interagir – o leitor. Essa seleção do que se quer dizer, por vezes, é recortada de outros discursos circulantes no meio acadêmico, e inserida, de forma explícita, no discurso que o discente produz, ou re-estruturada sem deixar marcas linguísticas dessa apropriação.

Para facilitar a leitura das análises, tentou-se agrupá-las por categorias, no entanto, devido à complexidade discursiva da linguagem, um mesmo discurso pode apresentar mais de um aspecto a ser comentado, o que justifica a repetição de alguns excertos, bem como a retomada de categorias já mencionadas em outros subitens.

4.1 Recurso ao discurso reportado, pelo argumento de autoridade

Recortes foram feitos, nos textos analisados, para comprovação desse recurso ao discurso reportado ou heterogeneidade mostrada, demonstrando que a língua e o sujeito são atravessados pelas questões da alteridade e dialogismo, o que acarreta ver a língua como heterogênea e opaca, e é com esse entendimento que se analisou o dizer de discentes/autores de monografias. Por essa razão, a atitude seletiva do discente pelo dizer de um outro já constitui um ato de responsabilidade do produtor do texto, configurando-se como uma ação autoral, perceptível nos segmentos discursivos produzidos.

Isso é percebido quando o aluno utiliza a citação direta, respaldando-se, como esperado, da responsabilidade do que é dito, ao anteceder o já dito por expressões como “Segundo tal autor”, “Para tal autor”, respaldando-se em autoridades da área, como exige o gênero. A ausência do verbo *dicendi* reforça o escudamento do discente na credibilidade acadêmica do outro.

Segundo Cereja (2005, p.55), “a prática (da leitura) se direciona para o texto literário de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e de acordo com a perspectiva histórica.”.

(S1, 2011, p.22)

Vê-se, no recorte anterior⁵, o que Bakhtin (1995, p.123) aponta ao dizer que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. O aluno, ao fazer a citação direta de Cereja, apropria-se de suas palavras, por serem elas provindas de alguém com reconhecimento na área de discussão teórica e com elas concorda.

Revela-se, mais uma vez, a recorrência à prática institucional da citação, mas é importante que o nome citado, como autor do discurso, tenha o reconhecimento na área disciplinar, a fim de garantir a aceitação do que se diz. Para o discente, não é ele quem afirma, mas sim, Cereja. No entanto, utilizando-se da citação direta, em sua produção monográfica, o discente quer ser visto como autor de seu enunciado, fazendo uso de enunciação de outrem em seu texto próprio, não despropositadamente. Isso é visível quando ele se preocupa em demarcar o enunciado citado, recorrendo ao argumento de autoridade, que consiste no recorte do discurso de outrem que detém o respeito da instituição social.

No exemplo anterior, Cereja é considerado autorizado a falar sobre leitura de textos literários, visto que sua obra é referência em meios escolares, sendo, inclusive, indicada nos Referenciais Curriculares de alguns municípios deste Estado. Assim, esse ausente citado trará proteção às suas assertivas, naquela formação discursiva específica. Dessa forma, seu discurso revela que “na intertextualidade manifesta, outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136).

Vê-se que o locutor citado, dessa forma, é o nome de um ausente que, considerando sua posição, constitui-se como autoridade pertinente, dentro daquela formação discursiva, para proteger a asserção do discente-autor. Ao mesmo tempo em que especifica o lugar ocupado pelo locutor citante, já que não se trata de simples repetição de enunciação, a escolha do discurso citado, em seu recorte traz subjacente ao seu uso uma análise, por parte do aluno-autor do texto, da conveniência ou não da citação escolhida.

⁵ Os destaques em negrito, constantes nas caixas de texto, foram feitos pela autora, para melhor enfoque das análises produzidas.

Do mesmo expediente se vale o S2 (2010, p.14), ao destacar:

Bakhtin (2009, p.32-3) afirma que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.”.

S2 (2010, p.14),

Nota-se a manifestação explícita do discurso do outro, no caso *Bakhtin*⁶, cuja afirmação é repetida como esclarecimento da compreensão do discente, o qual analisa o dito em destaque como adequado ao seu texto e autorizado academicamente.

Esse recurso se fez recorrente em todos os dez textos monográficos analisados, confirmando a consciência de que o discente tem do seu lugar discursivo e da necessidade de apoiar suas afirmações teóricas em discursos de outros reconhecidamente autorizados a fazê-lo. Como mostra dessa incidência, destacaram-se os excertos a seguir:

Outro teórico que analisa gêneros, cujos estudos também embasaram nossa pesquisa, é **Marcuschi** (2008, p.115), o qual atesta que:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados, na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

S3, 2012, p.8

A polifonia pode-se fazer mostrar no discurso discente pelo recurso a uma citação de outra citação, como se percebe nos excertos dos sujeitos 4 e 5.

Ducrot (1987) parte do conceito de polifonia em **Bakhtin** para elaborar a base de sua teoria polifônica da enunciação, estabelecendo, contudo, uma diferenciação entre a visão bakhtiniana e a sua. **Bakhtin** concebe como polifonia “a existência de várias vozes que falam simultaneamente nos textos” (*apud DUCROT, 1987, p. 161*).

S4, 2010, p.11

Nesse sentido, **Barbosa** (1981:158 *apud Aragão, 1990, p.1*) afirma que: “língua, sociedade e cultura são indissociáveis, interagem continuamente, constituem, na verdade, um único processo complexo...”.

S5, 2011, p. 13

recolhe em um segundo discurso, caracterizando a confiabilidade do discente no discurso do

⁶ Os termos ou expressões retirados das caixas de texto, para análise, aparecem, no corpo da tese, em itálico.

Ducrot e Aragão, os quais escolheram *Bakhtin* e *Barbosa* a serem mencionados como recurso de autoridade de seu discurso. É, assim, uma autoridade que escolhe outra, reforçando, para o discente, a veracidade e confiabilidade do dito.

Do mesmo recurso se vale o S2, trazendo, para seu discurso, a assertiva pêcheuxtiana, a partir do já dito por Orlandi. Conta o discente com a anuência de Orlandi sobre a veracidade do dito escolhido, de modo que, ao utilizar-se de uma citação de citação, crê estar protegido de qualquer tipo de comprometimento com o apresentado, entretanto revela associar-se ao dito.

Pêcheux (*apud ORLANDI*, 2009, p.17) argumenta que “não há discurso sem sujeito e não sujeito sem ideologia.”.

S2, 2010, p.17

Esse recurso corresponde a uma heterogeneidade enunciativa, ou seja, o discurso do discente é marcado pelo entremeado de outras vozes, as quais são parte do todo produzido por S2 e, dessa feita, não há como ele se furtar de sua responsabilidade autoral.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1999, p.19):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunicada linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

S6, 2011, p.08

Diferentemente dos outros excertos nos quais o discente convoca a autoridade representada por indivíduos, o S6 respalda-se em documento oficial, que norteia o currículo da disciplina Língua Portuguesa, e detém larga importância no meio educacional, referendando as concepções teóricas em que se devem embasar os procedimentos pedagógicos. Apesar de esse documento haver sido escrito por diversas pessoas, não são elas as nomeadas no discurso discente, em razão da autoridade residir no fato de serem os PCNs um documento institucional.

No excerto a seguir, o S8 recorre ao mesmo fenômeno anterior. Observe-se o dito pelo discente e como ele reforça seu dito pela recorrência a documento oficial do Governo Federal, sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Percebe-se que, no que diz respeito à lei, a Educação de Jovens e Adultos está amparada. Contudo, **de fato o que se realiza?** A mais recente ação do governo federal direcionada a essa área é o programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, que estabelece a integração entre a educação básica e a educação profissional para o público do EJA, por meio dos **Decretos Federais 5154/04, 5478/05 e 5.840/06**.

O... (PROEJA) tem origem no Decreto nº 5.478 de 24-06-2005, revela a decisão governamental de atender a demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio... (BRASIL, 2006:7).

S8, 2009, p.22-23

O S8 respalda seu dizer não em um discurso de uma autoridade única, mas num documento legal, de abrangência nacional. Percebe-se um questionamento crítico acerca da efetiva concretização do que determina a lei sobre a EJA. Para o discente, o que diz a norma não se realiza, ou se realiza mal.

Esse mesmo sujeito, em outro excerto, a seguir transcrito, deixa aclarada sua posição autoral, ao ir de encontro às determinações do documento oficial, afirmando que este *reconhece e mantém* o já apregoadado por outro documento, a respeito da EJA. Esse reconhecimento e manutenção, no entanto, é apontado pelo discente como aspecto negativo, dado o seu descrédito no tratamento das consequências da educação de má qualidade, sem a devida observação e análise da causa do declínio educacional.

O documento base do PROEJA **reconhece e mantém** os pressupostos da educação para a EJA, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no que se refere às funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. (...) **Tenta-se, mais uma vez, acabar com o problema no ponto da consequência e não da causa.**

S8, 2009, p.23

Percebe-se, também, uma postura autoral no S7, posicionando-se ante outras afirmações de autoridades academicamente reconhecidas, revelando sua interpretação.

Em **Goffman**, contamos com essas trocas construídas durante o que ele chamou de momento de fala, **ao passo que em Grice** (1982) isso nos remete à ideia de jogo simultâneo, porém na condição de discurso bem sucedido e idealizado, no que este denominou de Princípio da Cooperação:

Nossos diálogos, normalmente, não consistem em uma sucessão de observações desconectadas, e não seria racional se assim fossem. Fundamentalmente, eles são, pelo menos até um certo ponto, esforços cooperativos e cada participante reconhece neles, em alguma medida, um propósito comum ou um conjunto de propósito...

S7, 2009, p.19

Nesse excerto, pode-se perceber não só a convocação do argumento de autoridades, para respaldar o que o discente diz, como também ele se posta como autor de seu discurso ao contrapor duas posturas teóricas divergentes, a de *Goffman* e a de *Grice*, deixando clara a oposição entre as ideias dos teóricos com o uso do marcador argumentativo *ao passo que*.

Nem sempre é válida a tentativa de trazer um argumento de autoridade para reforçar o dizer discente. Vários fatores contribuem para o sucesso ou insucesso do uso dessa estratégia. Um dos problemas encontrados nos textos monográficos analisados foi a falta de relação temática entre o dito pelo discente e o discurso do outro, trazido, provavelmente, no intuito de reforçar a credibilidade da sua afirmação, como se percebe no excerto, a seguir:

A maioria dos textos publicitários aparece frases como: eu não diria para você..., como posso te ajudar a decidir se você prefere..., você não precisa..., (...) imagine como seriam as coisas se você tivesse...

Certos autores acham que estamos todos praticamente à mercê do veículo de divulgação e maléficos métodos de estimulação coletiva, enquanto outros alvitram que a "lavagem cerebral" e técnicas análogas, à disposição do moderno manipulador de opiniões, são não apenas quase irresistíveis como conduzem a mudanças reais e permanentes nas concepções políticas e religiosas. (**Brown**, 1971, p.12)

S9. 2011, p.26

Na tentativa de escudar o seu dizer no discurso de *Brown*, o discente não se preocupa em estabelecer uma conexão de significado entre o discurso citante e o discurso citado. Em seu discurso, o aluno apresenta frases apregoadas pelos textos publicitários, gerando no leitor a expectativa de que seria feita uma análise da estruturação linguística, como, por exemplo, o uso de fórmulas frásicas. Não é feito nenhum esclarecimento, no entanto. Ao passar-se à leitura do discurso citado, espera-se encontrar um embasamento a essa colocação, mas o conteúdo da citação nada tem a ver com o dito antecedente.

Saliente-se que o capítulo do texto monográfico é encerrado nessa citação, sem que seja acrescido nenhum comentário a respeito dela, justificando a sua utilização. O recurso ao argumento de autoridade, neste caso, foi em desfavor do discente.

Essa citação de *Brown* no discurso do S9, desarticulada do corpo do texto discente, foi vista como indício de falta de letramento acadêmico, ao mesmo tempo em que sugere que o S9 sabe da importância da citação de autoridades, descuidando-se, no entanto, de marcar sua autoria de forma mais contundente ao comentar a validade de tal recorte ao que estava, por ele, sendo apresentado.

Interessante destacar o uso pelo S2, do argumento de autoridade, quando, após citar o dito por Sabat, acresce seu discurso autoral que subentende ser o seu dizer constituído por uma dedução a partir do discurso citado e aplicado à realidade de sua análise. Desse modo, o discente deixa entrever, em seu discurso, um posicionamento valorativo das ideias de Sabat para o entendimento do tema por ele enfocado.

“As relações de gêneros representadas pela mídia são campos de constituição de identidades de produção e reprodução, de representações [...] tendo como referencial modelos social, econômico, e cultural hegemônicos.” (SABAT, 2010, p.153).

Com base nisso a análise de uso da imagem feminina nas publicidades de cerveja se torna bastante produtiva já que é reveladora de como se constituem relações de poder entre os gêneros, revelando também construções estereotipadas de masculinidade e feminilidade.

S2, 2012, p.2

Procedimento similar foi adotado pelo S4, ao recorrer ao pensamento de Bordieu.

Segundo Bordieu (*apud* TRAQUINA, 2008, p.77), os valores-notícia são os óculos particulares dos jornalistas e, através desses óculos, eles “operam uma seleção e uma construção daquilo que é selecionado”.

À luz desse pensamento de Bordieu (*idem*), pode-se dizer que os valores-notícia são, portanto, uma espécie de lentes que os jornalistas utilizam para verificar o impacto que um acontecimento tem na vida das pessoas e o consequente valor dele para a publicação no jornal.

S4, 2010, p.4

Vê-se que o discente traz o discurso de Bordieu e apresenta essa seleção de autoridade já respaldada na escolha de Traquina. Dessa forma seu dizer está duplamente autorizado, academicamente falando, constituindo a polifonia de vozes sociais que se intercambiam em novo discurso e por meio das quais ele consegue atribuir credibilidade ao seu discurso.

Observa-se, ainda, que o discente utiliza-se de uma paráfrase ampliada do dizer aspeado de Bordieu, demonstrando sua interpretação do lido e o reconhecimento da adequação desse discurso à sua pretensão monográfica, caracterizadora de sua postura autoral.

Ainda no tocante aos textos de discentes que se utilizam do discurso citado, vê-se um processo de individualização do dito, amenizando os contornos nítidos da palavra de outrem, como diz Bakhtin (1995, p.150),

A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por

absorvê-lo e apagar suas fronteiras. Podemos chamar esse estilo de transmissão do discurso de outro o estilo pictórico [...] o próprio discurso é bem mais individualizado.

Bakhtin (1976) conclui que o estilo é mais que o próprio autor, pois engloba o ouvinte, representante autorizado de um grupo social, e propicia o entendimento da relação dialógica, de modo a ser o enunciado a fonte de reflexão do analista. As escolhas empreendidas pelo autor são demonstradoras da sua constituição una e, ao mesmo tempo, sociodiscursiva, permeada pelos valores de sua formação, em um contexto de valor.

Ao explicar o campo de atuação da Sociolinguística e sua ampliação em relação à Linguística Geral, Labov afirma que:

Para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística. [...] Se não fosse necessário destacar o contraste entre este trabalho e o estudo da linguagem fora de todo contexto social, eu diria de bom grado que se trata simplesmente de linguística. (LABOV, 1976, apud CALVET, 2002, p.32)

S5, 2011, p.15

No excerto anterior, observa-se como o sujeito-autor situa o sujeito/leitor diante da informação a ser passada. Preocupa-se com o outro, interpretando por ele e para ele a situacionalidade da afirmação sobre a sociolinguística, sendo necessário o esclarecimento de que a citação de Labov, presença da heterogeneidade mostrada, se dá numa referenciação específica ao objeto da Sociolinguística e sua diferença no campo de atuação da Linguística.

Percebe-se, no mesmo excerto, a presença dialógica de outros sujeitos: há a voz de Labov, selecionada por Calvet, e há, na seleção do *nós*, a inclusão de outras vozes sociais, constituindo o aspecto polifônico do discurso.

Esse discente escreve para um leitor que antevê sua capacidade interpretativa e por ela espera, no momento em que constrói seu discurso a partir do interdiscurso que se manifesta em sua comunidade discursiva. O aluno parece saber que não detém autoridade acadêmica para afirmar o que diz e se vale da afirmação de outrem, reconhecido pela academia, para compilar a ideia que deseja passar. Essa postura de pseudoausência de autoria leva a escolhas léxico-gramaticais, correspondendo ao comentado por Rodrigues (2010, p.90) sobre a polifonia, de modo a reconhecer sua relação com as condições dessas escolhas. Segundo ela,

[...] polifonia é uma questão que está relacionada a uma outra que lhe é anterior: as condições pelas quais o sujeito do texto científico se utiliza de determinadas formas em detrimento de outras. Ou, em outros termos, nos referimos ao modo como ele internaliza as regras da comunidade linguística que integra, as transforma em desempenho linguístico e, finalmente, as insere em um contexto específico.

Isso corresponde a investigar essas escolhas a partir do princípio da alteridade de Bakhtin, o que exige um olhar acurado sobre as estratégias linguístico-discursivas escolhidas pelo discente/autor. Isso se justifica pelo fato de serem norteadores os conceitos de dialogismo, opacidade e heterogeneidade da língua, na qual se mesclam vozes sociais, o que constitui o seu caráter polifônico. Ao olhar do pesquisador compete entender e rastrear os indícios de autoria pela análise da manifestação da alteridade nos textos monográficos, de forma a entendê-lo como obra de outro sujeito, pois, segundo Bakhtin (2003a, p. 316), “ver e compreender uma obra significa ver e compreender a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”.

Para que essa percepção se manifeste, faz-se necessário que o pesquisador assuma também uma posição exotópica que lhe permita perceber o entrecruzamento de vozes sociais, quando Bakhtin (2003a, p.300) assegura que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Isso significa dizer que incluir, em seu dito, o discurso de outrem não constitui um ato aleatório de linguagem, mas uma imposição do gênero monografia, e o discente o faz, na construção de sua comunicação discursiva, de forma que provoca em seu leitor uma determinada reação.

Outra forma reveladora da intencionalidade do discente em posicionar-se no discurso é percebida quando, ainda que ancorada no discurso alheio, faz escolhas lexicais expressivas para o seu dizer, aspecto explorado no item a seguir.

4.2 Escolha lexical

O discente, produtor do texto monográfico, seleciona informações a partir do tema a ser abordado e, de acordo com seus objetivos, estabelece seu estilo, em particular, pela escolha vocabular, para atingir a consecução do que pretende.

As escolhas lexicais feitas pelo discente no ato da escrita são motivadas pela sua intencionalidade de compartilhar ideias e de possibilitar a aceitação do dito por ele, pelo seu leitor. O seu discurso, comumente, resulta do envolvimento entrecruzado do autor do discurso com outros dizeres. Sobre isso, vale ressaltar a assertiva de Citelli (2004, p.37), quando afirma que:

[...] a nossa opinião quase sempre resulta dos cruzamentos antes referidos, muitos deles pouco percebidos, outros nem sequer identificados, mas presentes neste

enorme fluxo representado pelas formações discursivas e seus múltiplos envolvimento.

Dessa forma, pode-se analisar que a opinião apresentada na monografia, pelo seu autor, permeia outros dizeres, correspondendo estes às vozes sociais que o circundam e às quais se atribui critério de verdade, respaldando o novo discurso, no qual a seleção lexical assume conotação de suma importância.

Esse fato é evidente no excerto abaixo, quando o discente afirma:

A partir das considerações de Thompson **fica clara** a estreita relação entre poder e ideologia. [...] **Essas reflexões são muito pertinentes** para a compreensão do discurso publicitário, uma vez que as características, desejos, valores, ideologias do co-enunciador, nesse caso, o público alvo, são decisivos para a construção da campanha.

S2, 2010, p.16 e 19

Mesmo fundamentando o discurso no discurso de Thompson (2009), o discente estabelece um novo estado de entendimento para a relação entre poder e ideologia, quando se utiliza da predicação *ficar clara*, aí conotadora de mudança de estado, isto é, depreende-se da escolha lexical de sua afirmação que, sem a leitura do teórico mencionado, essa relação era confusa para ele.

Na segunda parte do excerto, após recorrer a outros teóricos (*essas reflexões*), o discente expressa uma posição valorativa (*são muito pertinentes*) em reação ao dito pelo outro, como sendo importante para o estudo a que a pesquisa se direciona. Essa postura corresponde ao reconhecimento que Bakhtin (1992) atribui ao ato cultural, como sendo mobilizado por uma relação axiológica (valorativa), a qual é definida, em relação ao discurso alheio, nesse excerto, pela proximidade, relevância e crítica, em que os valores do discente sofrem interferência dos valores do outro, revelando, como processo criativo, a assunção de uma postura pelo autor-discente.

No texto a seguir, produzido pelo S10, o discente, ao fazer uso do verbo *elevamos*, optou por uma construção metafórica, já que a elevação do olhar não se prende, nesse caso, a apenas uma localização espacial de direção, do mundo real, pois se atrela a um conhecimento não limitado pelas prescrições gramaticais. Isto é, o discente deixa entrever sua postura de ser necessário extrapolar o mero conhecimento das normas, e a aponta como condição necessária para *enxergar a largueza* do diminutivo.

É digno de nota, quando **elevamos** nosso olhar para além das gramáticas tradicionais e normativas, **podemos enxergar** o quanto há de **largueza** no que se refere à significação do diminutivo.

S10, 2010, p.9

Note-se que a escolha de *enxergar* em detrimento, por exemplo, de *ver* não constitui uma seleção aleatória, posto que *enxergar* implica levar algo em consideração, estabelecendo um julgamento capaz de fazê-lo entender a *largueza* da significação do diminutivo.

Esse último termo selecionado pelo discente, *largueza*, completa a ideia abrangente do produtor do texto quanto à dimensão abundante e rica do diminutivo, cuja abordagem, pelas gramáticas normativas, provoca a estreiteza do olhar sobre essa flexão nominal. Com essa estratégia, o aluno S10 inscreve seu dizer, através de escolhas lexicais por ele valoradas, mas que podem ser entendidas como clichês, em vista do uso abusivo de tais expressões, especialmente no tocante à expressão inicial “É digno de nota”. Essa tentativa do discente em se autorar, pelo uso de lexias, a seu ver, mais “sofisticadas” e, portanto, para ele, adequadas ao gênero acadêmico, indicia marca dessa sua preocupação.

Outro momento em que é utilizado o recurso à metáfora é percebido no excerto do S1, com a escolha lexical *passeia*. Referindo-se à ideia comum que permeia as linhas diversas de pensamento, o discente traz uma conotação de que essa ideia transita entre correntes teóricas distintas, mas o faz à semelhança de um passeio, ou seja, de forma cordata, pacífica.

Essa representação metafórica conferida à assertiva do aluno possibilita entrever seu posicionamento valorativo sobre o dito.

Porém, apesar de se relacionarem por diversas linhas de pensamento, percebemos através dos discursos produzidos que uma ideia comum **passeia** entre os pesquisadores [...].

S1, 2011, p.17

Em outro excerto do S1, apresentado a seguir, vê-se a escolha vocabular *esmeramos*, indicativa da preocupação do discente em deixar clara a seriedade com que foi feita a pesquisa empreendida, subentendida na carga semântica da lexia que remete à ideia de dedicação para realizar seu trabalho com qualidade. De passagem, comente-se que o uso da primeira pessoa do plural revela uma convocação do outro a partilhar do seu esforço em busca da perfeição.

Na tentativa de responder a essas perguntas nos **esmeramos** pelo caminho da literatura, do literário, do leitor, do letramento e letramento literário, do ensino da literatura, do livro didático, como forma dar respaldos **plausíveis**.

S1, 2011, p.11

No mesmo excerto, o aluno reforça sua valoração do dito usando o adjetivo *plausíveis*, o que implica sua certeza dos respaldos a serem encontrados nos caminhos percorridos, vendo-os como razoáveis.

O mesmo sujeito, em outro trecho, recorre à nova escolha de adjetivo, dessa feita o vocábulo *estranho*, contrapondo essa qualificação à anteriormente apresentada *aceitável*, reforçada pelo operador discursivo *embora*. Ao optar pela lexia *estranho*, o discente expressa sua opinião de espanto pela incômoda sensação de estranheza à proposta apresentada sobre a intertextualidade. Dessa forma, o leitor é avisado da informação incomum que será acrescentada ao dito, embora o discente o faça por meio de uma estrutura, que caracteriza uma marca de informalidade (*é estranho*).

Embora aceitável, é **estranho** o início de uma parte destinada ao ensino de literatura começar com uma proposta de intertextualidade, já visto no capítulo V, sem antes apresentar aos leitores o que é a literatura, qual a sua função, para que serve e quais são seus objetivos na proposta de ensino.

S1, 2011, p.38

Esse mesmo discente, em outro excerto, faz uso, por escolha própria, do adjetivo *salutar* para indicar a importância por ele avaliada como necessária para suplantar os problemas advindos de práticas de ensino. Apesar de ser um termo mais comum à área de saúde, pode-se conceber a adequação semântica da palavra *salutar*, como recurso à prosopopeia, considerando a educação como entidade, cuja salubridade é questionada. Ocorre, nesse caso, o que comenta Garcia (2002, pp.196-197):

Mas as palavras não se irmanam apenas pela sua comunidade de origem [...] ‘famílias etimológicas’: associam-se também pela identidade de sentido, constituindo então o que é de hábito chamar-se de ‘famílias ideológicas’, isto é, séries de sinônimos afiliados por uma noção fundamental comum. [...] Mas as palavras se associam também por uma espécie de imantação semântica: muito frequentemente, uma palavra pode sugerir uma série de outras que, embora não sinônimas, com elas se relacionam, em determinada situação ou contexto, pelo simples e universal processo de associação de ideias. [...] É o agrupamento por afinidade ou analogia, que poderíamos chamar de ‘campo associativo’ ou ‘constelação semântica’.

É **salutar**, no cotidiano escolar, a busca de várias reflexões para **o despertar** de outras ou de várias práticas de ensino.

S1, 2011, p.11

O sentido básico de *salutar* atrelado ao termo *saúde* foi que permitiu relacioná-lo, pela associação de ideias, de que fala Garcia (2002), ao uso de tal lexia aplicada às práticas de ensino. Embora não seja sinônimo de importante, necessário, preciso, o vocábulo *salutar* assume, no contexto utilizado, carga semântica similar. Ao utilizar a substantivação do verbo (*o despertar*), o discente S1 implica reconhecer que existe a consciência de outras práticas de ensino, as quais permanecem em estágio latente, revelando esse discente um domínio linguístico proficiente e autoral.

Recurso parecido foi utilizado pelo S2, quando ele antecipa ao leitor a validade das informações subsequentes, ao fazer uso do adjetivo *útil*, indicando que discorrer sobre o discurso publicitário resultará proveitoso, de forma a possibilitar o alcance dos resultados esperados.

Pensando nisso, é **útil** a esta pesquisa discorrermos sobre o discurso publicitário, como segue no próximo capítulo, a fim de apreciar o funcionamento discursivo da publicidade e compreender, então, o porquê do uso da imagem feminina ser tão recorrente em algumas campanhas publicitárias de cerveja.

S2, 2010, p.26

Comente-se, ainda, a presença do verbo *ser* flexionado no presente do indicativo (*é*), corroborando para o reforço da ideia dos discentes S1 e S2, concernentemente à certeza de suas assertivas.

No seguinte excerto do S1, retoma-se o anteriormente comentado por Garcia (2002), ao se observar o uso das lexias *embaraço* e *eclode-se*. *Embaraço* traz uma noção fundamental de impedimento, de dificuldade, de onde se percebe que o discente ao falar em *embaraço de ideias* aponta seu entendimento depreciativo sobre a mescla das novas ideias, entendendo-a como geradora de perturbação, pois se misturam desordenadamente.

Nesse **embaraço** de novas ideias, a literatura deixa de lado a poética e a retórica, **eclode-se** então o autor do texto como centro de estudo literário.

S1, 2011, p.13

Ao usar o verbo *eclodir*, o discente estabelece que a valorização do autor, pela literatura, se deu de forma súbita, tornando-o visível. Ainda que se possa discordar dessa

postura discente, não se pode negar ser a construção reveladora de sua opinião sobre o fato apresentado.

Aliando a lexia *embaraço* a *eclodir*, termo próprio da zoologia, o discente cria uma imagem de um surgimento (do autor) que se sobressai em meio ao caos teórico (*embaraço de novas ideias*). Com esse procedimento, as palavras destacadas acima se irmanam à mesma identidade de sentido dos termos dificuldade e surgimento, respectivamente, caracterizando o que se denominou família ideológica nos pares embaraço/dificuldade e eclodir/surgimento súbito.

Com essa seleção lexical, o discente utiliza-se de uma associação de ideias por afinidade semântica, por meio das quais exprime um julgamento pessoal sobre o dito.

Na tentativa de chamar a atenção do leitor para seu dito, o S1 elabora construções que, embora causem estranhamento ao leitor, do ponto de vista léxico, pelo intercalar de *sabido* e *de fato*, na construção sintática predicativa, o discente apõe ao seu discurso um aspecto valorativo, convocando o leitor a atentar para a importância do que se segue a tais expressões. A carga de significado dessas lexias aparece como resultante desse uso particular, e, diante do contexto em que elas aparecem, torna-se possível de ser identificada.

É sabido notar que o que é literário modifica-se conforme a sociedade muda o que mostra o quanto a literatura é viva e caminho lado a lado com o social.

S1, 2011, p. 14

É de fato notar, no que tange à era da “revolução tecnológica”, que a internet propicia de forma muito clara esse entrecruzamento entre a leitura, a escrita e a oralidade, visto que, esses três recursos fazem parte do seu contexto.

S1, 2011, p. 17

Pelo fato de que o discente e seu leitor se acham, de modo geral, submetidos ao mesmo sistema linguístico, as escolhas lexicais feitas se apoiam num significado que o produtor do texto espera que seja partilhado pelo seu leitor. Essa expectativa permite que se encontre construção como a do S1, na qual o discente faz uso das lexias *desconfortável* e *exige*.

... o uso de alguns conceitos teóricos, para o ensino de literatura, torna-se **desconfortável**, visto que **exige** do professor um conhecimento teórico – advindo de sua formação; e um conhecimento dos textos literários – advindo de sua formação enquanto leitor.

S1, 2011, p. 20

Adjetivar de *desconfortável* o uso dos conceitos teóricos pelo professor de literatura induz o leitor a entender esse termo como sendo algo confuso, embaraçoso ou provocador de mal estar, indo além da ideia de falta de conforto material, de incômodo físico. O reforço dessa adjetivação se presencia no verbo *exige*, cuja carga semântica retoma um direito legítimo que é reclamado, revestida, também, de um caráter impositivo e prescritivo, impingindo ao discurso do discente um tom autoritário.

Dessa assertiva, depreende-se um julgamento do discente sobre a figura do professor, como sendo alguém desconhecedor dos conceitos teóricos e de leituras literárias, o qual, portanto, sofre exigências do seu ambiente de trabalho, caracterizando esse julgamento discente uma posição autoral dentro de seu discurso.

Na produção do S9, foram selecionados dois excertos em que se percebe uma inadequação na escolha lexical, com consequências nada desprezíveis ao discurso do discente. Apesar da falha semântica, essa escolha, mesmo não configurando um ato de fala bem sucedido, evidencia autoria.

A fim de **impetrar** sucesso, os publicitários empregam a metáfora, metonímia e a personificação.

S9, 2011, p.21

O que está sendo vendido não são as qualidades da mercadoria e sim, a imagem do produto.

No discurso persuasivo é **impetrada** uma ideologia,...

S9, 2011, p.22

Vê-se que a utilização da lexia *impetrar* está empregada de forma inadequada, pois seu significado aponta para o fato de se obter sucesso por meio de súplica, ou alcançá-lo de maneira humilde, por meio de rogos e implorações. No meio jurídico, *impetrar* assume conotação de alguém requerer ou solicitar em juízo, ou ajuizar uma causa, visando obter algum direito que é lesado a si ou a outrem.

Não se consegue alcançar a intencionalidade do discente, nos excertos apresentados, em vista da inadequação vocabular. O leitor, então, se vê obrigado a tentar suprir a quebra do contrato comunicativo, buscando substituir o termo por outra palavra que seja adequada ao contexto. No primeiro caso, poder-se-ia utilizar *alcançar*, *obter sucesso*, e, no segundo excerto, caberia *perpassada*, mas não tem o leitor garantia de alcançar a intencionalidade do discente.

Notou-se, nas análises procedidas, que, mesmo os casos mal sucedidos de seleção lexical, revelaram autoria, independentemente de o ato de fala ser bem sucedido ou não.

Mesmo nos textos repletos de idiossincrasias, como inadequações nas seleções lexicais, encontraram-se indícios de autoria.

Viu-se que a opção, do aluno produtor do texto monográfico, pelo verbo de elocução a ser usado, constitui uma escolha lexical, mas, devido à especificidade semântico-discursiva que tais verbos trazem para o discurso, considerou-se importante observá-lo como item apartado, a seguir.

4.3 Verbos de elocução

Como visto no item 4.1, na estruturação linguística dos textos que circulam no mundo acadêmico, no caso específico das monografias, o recurso da intertextualidade manifesta ou heterogeneidade enunciativa, pela inserção de discursos produzidos por sujeitos reconhecidamente autorizados a fazê-los, é usado pelo discente, o qual pressupõe que a utilização do chamado argumento de autoridade garante a aceitação de seu discurso.

No entanto, além da responsabilidade pela seleção do que citar, o produtor do texto monográfico inscreve-se como sujeito na escolha dos marcadores linguísticos do discurso citado, como os verbos de elocução, reveladores de sua credibilidade diante do dito, denunciando essa escolha lexical a sua postura perante o intertexto escolhido e, conseqüentemente, responsabilizando-se por tal inserção. É de considerar-se, também, que alguns verbos de elocução introdutórios de opiniões subjetivas, tais como pensar, imaginar, julgar, etc., podem delegar ao autor do discurso relatado a responsabilidade pelo dizer apresentado.

Segundo Marcuschi (2007 b, p.146),

apresentar ou citar o pensamento implica, além de uma oferta de informações, também uma certa tomada de posição diante do exposto. Assim, a avaliação linguística terá um caráter não meramente estilístico, mas, sobretudo, interpretativo e avaliativo. O mais notável é que isso se processa através do instrumento linguístico usado e não mediante uma interpretação explícita paralela [...] refiro-me às palavras que introduzem opiniões alheias com pretensão de fidelidade ao pensamento do autor.

O foco, neste item, é, pois, analisar a estratégia de introdução opinativa pela escolha do verbo de elocução, observando seu efeito na estruturação do informado, além do cuidado a ser dispensado quanto à interpretação do que foi recortado no discurso alheio, a fim de que não ocorra o deslize para o qual Marcuschi (2007b, p. 151) alerta, afirmando que “ao se informar a opinião de alguém, é possível levá-la a dizer algo que não disse. Esta manipulação sutil, feita com recurso de um verbo, é o que caracterizamos como interpretação

implícita.”. Ou seja, a partir de uma distorção do lido, pode-se apresentar uma ideia contrária à pretendida e isso, em geral, se faz notar, na expressão predicadora que introduz o pensamento do outro.

Para Marcuschi (2007b, p.166), os verbos de elocução “exercem uma ação sobre o dito relatado”, quando valorizam, de forma hierarquizada, o dito escolhido, funcionando também na organização do “discurso relatado numa ordem e estrutura própria”, além de exercerem papel importante “na reordenação discursiva que processam”, preservando “sua ação interpretativa anterior”.

Nessa reordenação discursiva para inclusão do discurso reportado, percebe-se que alguns verbos de elocução reforçam posições afirmativas (afirmar, declarar, anunciar, informar, confirmar...), podendo, ainda, reforçar o argumento do que vai ser apresentado (frisar, ressaltar, acentuar, enfatizar, destacar etc.). Dessa forma, o discente que reconhece essa função discursiva dos verbos de elocução percebe a importância da seleção a ser feita, quer para indicar uma argumentação provisória, quer para demarcar um momento em que tal argumentação se manifesta. Essas escolhas estão imbuídas de subjetividade e podem demarcar o lugar discursivo autoral ocupado pelo produtor do discurso.

É confiante na força autoral que se manifesta no verbo de elocução escolhido para apresentar o discurso relatado que se procederam às análises dos excertos discentes abaixo.

Silva (2003, p.49) **afirma** que “as escolas formam ‘o leitor reprodutor’, já que há limitações na exploração didática da leitura, com o predomínio de perguntas que incutem no aluno a noção de leitura como ‘constatação’ e não como Construção ou negociação de sentidos”.

S1, 2011, p.23

Ao optar pelo verbo de elocução *afirma*, observa-se a intencionalidade do autor do texto em assegurar a veracidade do dito, já que a palavra *afirmar* implica uma atitude de certificação, de declaração consolidada, de algo dito com firmeza, portanto capaz de atestar a confirmação do dito selecionado. Trata-se de um verbo de elocução de caráter subjetivo, que remete a responsabilidade pelo texto aspeado ao seu autor, no caso Silva, revelando, de certa forma, um escudar-se do discente da responsabilidade do afirmado, mas, por outro lado, configura-se como um ato de objetividade ao retratar o dito como asserção.

Não foi ele (o discente) quem disse, mas sim, Silva, no entanto há que se considerar que o simples fato de o discente selecionar o trecho a ser citado constitui uma interpretação do discurso do outro, o que significa que ele omitiu partes que considerou de

menor valor para sua argumentação, o que equivale a dizer que a estratégia seletiva configura uma escolha a partir de um interesse próprio do aluno, e por isso ele é, sim, responsável.

No excerto recolhido do S2, apresentado a seguir, o discente além de recorrer à autoridade de Pêcheux e de Orlandi, introduz o discurso citado com o verbo de elocução *argumenta* e essa sua escolha indica uma valoração do discurso reportado, em que os autores não apenas apresentam a ideia contida no dito, mas subentende-se que tal assertiva embute uma prévia discussão por razões que o levem a usar da assertiva como confirmação de algo.

Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2009, p.17) **argumenta** que “não há discurso sem sujeito e não sujeito sem ideologia.”.

S2. 2010, p.17

Pode-se dizer, assim, que os verbos de elocução desempenham uma função na estruturação do discurso, ao se utilizar a estratégia do discurso reportado (ou relatado), tomados como discursos pré-existent.

É o que se percebe quando o S2 traz o discurso de Aguiar e o introduz com o verbo de elocução *considera*, o que significa que o discente recolha a citação de Aguiar e a apresenta ao leitor como merecedora de crédito, pois, com o uso de verbo de elocução *considera*, ele apresenta o discurso alheio como resultado de uma reflexão atenta e minuciosa sobre a temática, o que permitira que Aguiar estabelecesse um julgamento meritório sobre a importância do signo no processo de significação.

Aguiar (2004, p.42) **considera** que “para nos debruçarmos sobre textos de diferentes linguagens precisamos reconhecer os tipos de signos de que cada um é formado e visualizar o processo de significação ali presente, para, em seguida, nos posicionarmos diante dele.”.

S2, 2010, p.28

Além de introduzirem, de forma coesa, o argumentado por outrem, esses verbos não só organizam o texto do discente, mas, sobretudo, agem discursivamente, no momento em que o aluno transporta para seu discurso o discurso de alguém e deixa marca de sua interpretação valorativa acerca desse dizer. Resulta sua escolha de uma análise da servência do dito pelo outro ao teor da sua própria argumentação discursiva.

Por vezes, o discente faz uso de um verbo de elocução de carga semântica menos reveladora de sua postura valorativa sobre o dito recortado, como ocorre no excerto do S5, no qual se percebe que a escolha do verbo *relata* age, possivelmente, para demonstrar que o discente parece esquivar-se de expor sua opinião sobre o discurso do outro.

Essa forma de escrever observada na linguagem de Jessier Quirino, ressaltando as expressões nordestinas é denominada por Gilberto Braga como xilolinguagem que Freitas **relata** em seu artigo:

[...] Essa nova linguagem é uma literatura que trata dos assuntos da agenda nordestina, dos problemas intrínsecos a essas comunidades, tratando esses problemas de maneira simples, do mesmo modo que o sertanejo é, mas nunca deixando da vista toda a riqueza cultural do povo nordestino. [...]

S5, 2011, p.35

O discente S5 traz a fala de Gilberto Braga sobre a xilolinguagem pelo viés discursivo de Freitas. Pode-se, assim, entender que sua opção pelo verbo de elocução *relata* configura-se como sendo uma simples exposição resumida do conteúdo do dito por Freitas, cuja valoração fica a cargo do leitor, já que os verbos de elocução são capazes de estabelecer uma hierarquia na apresentação valorativa do discurso. Marcuschi (2000b, p.158), sobre esse aspecto, assevera que “a ação desses verbos hierarquiza, reforça, discrimina, classifica, etc. os autores das respectivas opiniões relatadas.”.

Esse tipo de verbo de elocução, portanto, pode eximir, ou não, o produtor do texto monográfico da responsabilidade de estabelecer um parâmetro valorativo sobre o discurso citado, podendo haver sido essa mesma a intencionalidade do discente S5, ao escolher *relata*, não desvinculada do fato de que, ao informar a opinião de Freitas, o discente interpretou-a e considerou a importância que ela traria ao seu discurso acadêmico.

No excerto seguinte, o S6, aliando ao argumento de autoridade, utiliza o verbo de elocução *explicita* e essa seleção embute uma possível confiança do discente na autoridade de Marcuschi, autor do dito selecionado, de modo que considera a citação recortada como sendo clara e bem formulada, por proceder de um acadêmico de reconhecido saber linguístico. Com essa postura, o discente atribui ao discurso de Marcuschi uma valoração máxima de aceitação, considerando o enunciado reportado como sendo sem restrições, induzindo o leitor a considerá-lo também como um enunciado formal e categórico.

Marcuschi (2009, p.132 e 133) **explicita**:

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação como no caso dos dois textos já comentados de Ricardo Ramos e Jozias de Souza.

S6, 2011, p.14

Comprova-se, a partir ainda da análise de outro excerto do mesmo sujeito, que os verbos de elocução implicam uma interpretação sobre o dito relatado, ao mesmo tempo em que desempenham uma função argumentativa no discurso do discente.

Observe-se, agora, o excerto do S6:

Cardoso (2000, p.96) **evidencia**:

A diferença fundamental é que, enquanto na fala as pistas são ininterruptas, a ponto de construir o próprio texto, na escrita eles são, no máximo, exceções descontinuadas que ocorrem durante um processo de produção que é, basicamente, solidário.

S6, 2011, p.14

Ao optar pelo uso do verbo *evidencia*, o discente impinge ao texto citado por Cardoso uma valoração exacerbada, como sendo indubitável, contendo um teor de verdade que não deixa margem a questionamentos, em vista da transparência da assertiva reportada, considerada pelo aluno como merecedora de atrair a atenção do leitor. Logo, essa escolha do verbo de elocução revela um propósito de convencimento, apesar de o fato apontado na citação não constituir elemento de novidade aos estudiosos da área.

Pode-se detectar, também nesse último excerto do S6, o que Marcuschi (2007b, p.159) afirma sobre os verbos de elocução: “Assim, uma das formas de agir desses verbos é *atribuir à opinião certas intenções* que são inferências dentro de um contexto de não dito.”. (grifos do autor).

No trecho extraído da monografia produzida pelo S7, observa-se a escolha do verbo de elocução *esclarece*, associado ao argumento de autoridade. O discente inicia seu parágrafo com uma sentença asseverativa, construída por ele a partir da sua interpretação prévia, efetuada sobre o lido. Recorrendo ao que Koch *esclarece*, o aluno assume uma postura de valorização positiva, com vistas a tornar ainda mais compreensível sua afirmação precedente. O discurso reportado vem, pois, para elucidar ainda mais o esclarecimento do discente S7, apontado sobre o papel do locutor e do interlocutor na comunicação, demarcando, assim, seu lugar no discurso. Destaque-se a convocação do leitor, pelo discente, ao usar o pronome *nos*, aspecto mais bem desenvolvido no item a seguir (4.4).

Tanto o locutor como seu interlocutor desempenham papel fundamental na comunicação, estabelecendo um pacto de funções complementares. Koch **nos esclarece**:

Assim sendo, toda atividade linguística seria composta por um enunciado produzido com dada intenção (propósito), sob certas condições necessárias para o atingimento do objetivo visado e as consequências decorrentes da realização do objetivo.[...]

S7, 2009, p.16

Ainda com relação às escolhas promovidas pelo S7, há que se considerar aquela que ele faz no excerto a seguir, como forma de, pelo verbo de elocução *corrobora*, retomar aspectos positivos anteriores, funcionando esse verbo como organizador de aspectos concordantes.

O autor, então, **corrobora**:

(...) o ato de falar deve sempre ser remetido ao estado de fala que é sustentado através do turno de fala em particular e que esse estado de fala envolve um círculo de outros indivíduos ratificados como coparticipantes[...] (GOFFMAN, 2001, pp.18-19)

S7, 2009, p.18

O S7 introduz o discurso reportado pelo verbo de elocução *corrobora*, e essa escolha efetuada por ele revela sua intencionalidade de recortar o discurso de Goffman para obter maior confirmação no que vinha sendo discutido. Ao dizer o dito de outrem, o discente não apenas o menciona, mas o ratifica, consolidando a verdade do discurso, de forma a fortalecer seu próprio dizer. Com essa manobra, intenciona conseguir a adesão do leitor a reconhecer comprovada a força do discurso reportado.

No excerto do S10, há uma opção controvertida sobre o verbo de elocução.

Hjlemslev **postula** a seguinte passagem:

A linguagem é um instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, um instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador.

S10, 2010, p.15

Ao escolher o verbo *postula*, o discente o faz pela similaridade com *postulado*, do latim *postulare*, que significa uma afirmação aceita por consenso em uma determinada teoria, no entanto um *postulado* não reproduz, necessariamente, uma verdade evidente, carecendo, por vezes, da dedução do leitor com vistas a se obter um determinado resultado, em especial nas Ciências Exatas. Entretanto, ao se utilizar de tal *lexia*, o discente acata como certo o dito de Hjlemslev e adverte o leitor sobre essa valoração que ele – discente – faz do dito. Convoca, com essa estratégia, o outro a compartilhar dessa valoração por ele formulada, interpretando a força argumentativa do discurso reportado, a fim de não assumir, sozinho, a responsabilidade pelo seu dizer.

Às vezes, a forma como o discente formula a introdução do discurso reportado, pode tornar o dito inadequado às suas pretensões. Vê-se, assim, que o verbo de elocução age

sobre o discurso relatado, interferindo sobre sua valoração. Como exemplo dessa inadequação, temos o excerto do S9 a seguir comentado.

Fairclough (2001, p.259) **fala** a respeito da mensagem publicitária:

O que os publicitários obtêm das imagens visuais é sua capacidade que é geralmente mais poderosa e imediata que a língua. Se uma imagem visual funciona, pode criar instantaneamente um mundo que consumidores potenciais, produtores e produtos podem conjuntamente ocupar, antes que os leitores possam ler (ou os telespectadores ouvir) a linguagem publicitária.

S9, 2011, p.19

Ao introduzir o discurso de Fairclough com o uso do verbo de elocução *fala*, o aluno anuncia que o discurso a ser apresentado se refere à mensagem publicitária. Numa possível escala de hierarquização dos verbos introdutórios, poder-se-ia dizer que *fala* expressa, nesse contexto, uma informação do discente que se revela despreziosa de julgamentos valorativos. Diante disso, ganha relevo a informação adicionada, que identifica o teor do discurso citado, o que cria a expectativa, no leitor, de que seria apresentada a *fala* sobre a mensagem publicitária, no entanto o que se percebe é que o foco do discurso de Fairclough se centra na linguagem publicitária, o que não é, de forma alguma, a mesma coisa.

É de ressaltar-se, também, que o uso de um verbo de elocução geral associado a um tema diverso do anunciado, pode acarretar um desmerecimento da opinião do discente, que o utiliza, a contento, apenas para a sua função textual coesiva, mas incorrendo na possibilidade de incoerência argumentativa, pela distorção interpretativa do texto pesquisado.

Em outro recorte, percebe-se o uso da citação em destaque, forma de heterogeneidade mostrada, obedecendo aos ditames da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Nesse caso, desprezam-se as aspas e separa-se o texto de outrem do seu próprio texto, por exceder o limite de três linhas de extensão. Essa estruturação, no entanto, não foge às determinações discursivas já apregoadas sobre a citação direta, como se vê em:

Como **constata** Silva (2006, p.193),

No contexto do ensino Médio, o aluno estuda literatura ‘para passar no vestibular’, sem compreender o fenômeno literário à luz de uma perspectiva mais ampla que considere a natureza interdisciplinar da leitura literária, a função social da literatura, como um meio de conhecer o universo reinventado no texto.

S1, 2011, p.48

A presença do verbo *constatar* reforça a ideia de que o que Silva diz não é uma fala sem apoio científico, pois pressupõe uma observação a partir da qual se chega à

constatação de algo. Constatar é mais que simplesmente dizer ou afirmar, é consignar a verdade, após a verificação acurada de um fenômeno. Dessa forma, o discente expõe sua credibilidade no dito e deixa essa credibilidade marcada nas suas escolhas verbais.

A citação indireta, outra forma de heterogeneidade mostrada, consiste na reestruturação do discurso, de forma que se diz o dito, mas não se reproduz fielmente sua organização frásica. Para esse recurso, valem as observações feitas sobre a citação direta, já que se resguarda o dito, no qual pode não ser necessária nenhuma alteração, como no excerto do S1 a seguir.

Como **comenta** Marcuschi (2002), as respostas pessoais não despertam nenhuma atividade de grande relevância, partindo **apenas** de um princípio de particularidade.

S1, 2011, p. 36

Analisando o verbo de elocução, percebe-se que, ao escolher o verbo *dicendi* *comenta*, o discente expõe uma apreciação feita pelo ausente sobre o tema discutido. Nessa estrutura, percebe-se, no uso do verbo *dicendi* escolhido, a reverência ao nome citado, reconhecido pelo aluno como capaz de interpretar, por meio de um comentário, o assunto em questão.

Ainda que se trate de um discurso indiretamente reportado, a escolha do verbo que introduz a ideia de outrem pode possibilitar entrever-se uma posição autoral, ou não, do discente, como se vê no excerto do S4 abaixo :

Desse modo, pode-se **inferir** que o contexto de um enunciado é um elemento determinante para a assimilação de quem o lê.

S4, 2010, p.11

Usar o verbo *inferir* reflete uma escolha discente de quem elaborou, a partir do lido, informações que extrapolavam o dito, ou seja, há uma construção discursiva que aponta para uma postura autoral do produtor S4.

Dessa forma, entender essas escolhas como marcas estilísticas do discente remete à visão bakhtiniana sobre estilo, a qual permitiu novo olhar sobre os gêneros cotidianos, extrapolando a esfera literária. Essa ampliação do conceito de estilo para outros gêneros não literários também possibilitou a busca pela marca de singularidade nos textos acadêmicos, no momento em que se observa a apresentação de um tom pessoal, correspondente ao que Bakhtin (2003a, p. 261) afirma ser uma característica estilística “a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”.

Assim, para ele, o estilo corresponde ao meio de registro dos fatos, levando-se em conta o autor, o objeto e o interlocutor. Na sua relação com o discurso do outro, o eu decide, intimamente, a chamada, por Bakhtin (1992), de “política interna de estilo”. Essa atitude avaliativa que o autor assume corresponde à base da concepção dialógica, visto que, pelo estilo, ele elabora reflexões sobre o enunciado a dizer e a singularidade no dizer. Sua produção escrita revela, então, a constituição social e discursiva dos seus enunciados, já que, como afirma Bakhtin (1992, p.12), “A seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um e o mesmo ato estabelecendo a posição básica do criador; e neste ato uma e a mesma avaliação social encontra expressão”.

A partir dessa assertiva bakhtiniana, pode-se ver essa relação tríade entre o autor/discente, o autor do enunciado matriz e o outro (o leitor) funcionam como “pontos de contato entre as forças sociais da realidade extra-artística e a arte verbal” (BAKHTIN, 1992, p.17).

Desse recurso se valeu o S1, no excerto a seguir analisado.

O autor ainda **cita** duas unidades irreduzíveis para focalização daquilo que é literatura. De um lado a abordagem histórica e de outro, a abordagem linguística, ambas correlacionadas ao contexto de produção.

S1, 2011, p.12

Vê-se que o S1, a partir da interpretação feita do lido, retrata seu entendimento por meio do verbo de elocução escolhido, no caso **cita**, ficando implícita essa interpretação. Apesar de ser um texto produzido pelo discente, o teor do dito advém de uma interpretação a partir do que o autor lido dissera, ou seja, o discente parte das assertivas de outrem e as apresenta com suas próprias palavras, revelando uma atividade interpretativa do discurso alheio.

Outras vezes, o discente alia ao verbo de elocução uma explicação interpretativa do lido, consistindo esse recurso numa demonstração de interpretação explícita, como se vê, no excerto do S3, em que o discente expõe sua interpretação exposta na escolha do verbo *compreendemos* e aproxima o que a autora *lembra*, possibilitando entender que o dito por Miller já compõe o conhecimento compartilhado sobre gênero e apenas ela reforça a necessidade de lembrar este aspecto.

Em Miller (2009) **compreendemos** essa adaptação a um determinado padrão aceitável que a sociedade impõe, de certa forma, aos escritores/autores e como os gêneros estão sempre caindo em desuso ou sendo renovados. A autora **lembra** que “os gêneros mudam, evoluem e se deterioram; o número de gêneros corrente, em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade.” (MILLER, 2009, p.41)
S3, 2012, p.8

Do mesmo recurso se vale o S4, no excerto a seguir. O discente constrói seu texto, a partir de uma interpretação explícita sobre o que lera em Ducrot sobre o que seja autor e, depois, apresenta o que, a partir de sua interpretação, representa o que Ducrot *quer destacar*, acrescentando a informação que ele, aluno, considerou mais importante. Isso é revelador de sua responsabilidade pelo dito, que, ao ser escolhido, passa pelo seu crivo de aceitação ou não, confirmando seu comprometimento com o discurso.

O autor do enunciado não é relegado, muito pelo contrário. O autor é necessário para que o enunciado surja, mas não basta para caracterizar a enunciação. Na verdade, o que Ducrot (1987) **quer destacar** é a possibilidade da conceituação de enunciação independentemente de quem é ou são seus sujeitos falantes, seus autores.
S4, 2010, p.12

Os verbos de elocução constituem uma forma específica de escolha lexical, que se tornam, como se viu nas análises anteriores, indícios autorais dos alunos, reveladores da valoração discente sobre o dito reportado. Essa postura implica uma interpretação prévia do lido, sendo a escolha por determinado verbo de elocução marca da comprovação do lugar que os sujeitos ocupam no domínio discursivo acadêmico.

Além de preocupar-se com a escolha do verbo de elocução para apresentar o discurso citado, como recurso de autoridade, o discente vê-se diante de outra exigência acadêmica que é a pretensa impessoalidade discursiva da linguagem. Vários são os recursos de que se valem os discentes na construção de um arcabouço linguístico que torne seu texto impessoal, aspecto discutível abordado no próximo item.

4.4 Impessoalidade discursiva

A academia, em especial das áreas de Ciências Exatas, da Saúde e de Tecnologia, comumente apregoa a necessária impessoalidade dos textos que nela circulam, com predomínio dos argumentos na organização do discurso. O panorama tem apresentado

mudanças para a área das Ciências Sociais e Humanas, pela crítica ferrenha ao mito da neutralidade científica, tão ao gosto dos positivistas do século XIX, cujas ideias reverberam até hoje em outros campos, correspondendo essa impessoalidade a um dilema para o discente, visto que precisa defender sua proposta de pesquisa, mas não o deve fazer, por exemplo, com uso da primeira pessoa do singular. Esse fato provoca a utilização de recursos linguísticos que favorecem um (aparente) distanciamento do autor de seu texto.

O recurso à impessoalidade discursiva revela-se, por vezes, como aceitação ou não do discente às exigências da comunidade acadêmica, no que concerne à superficialidade linguística do texto monográfico. Como já discutido, a Academia proclama, tradicionalmente, a objetividade e a imparcialidade como características imprescindíveis ao discurso científico. O discente, então, objetivando a aceitação desses preceitos, preocupa-se com as escolhas linguísticas a serem feitas.

Uma das formas linguísticas bastante utilizadas é o uso da voz passiva. Cabe, aqui, um ligeiro comentário sobre a distinção entre voz passiva e passividade: a voz passiva é uma característica morfossintática que aclara o fato de que a ação verbal, executada por outro elemento (agente da passiva), tem seus efeitos sobre o elemento sintático sujeito; já a passividade se caracteriza pelo teor semântico do verbo, que mesmo estando na voz ativa, tem um sujeito que recebe a ação.

Percebe-se essa diferença se se disser, por exemplo: Os discentes são orientados pelos professores e Os discentes recebem as orientações dos professores. Na primeira estrutura, o verbo assume uma flexão passiva (são orientados), atribuindo ao sujeito ser objeto da ação dos professores (no caso, os agentes). Já na segunda oração, o verbo mantém a flexão de voz ativa (recebem), mas a sua carga semântica permite entender o sujeito (os discentes) como apresentando passividade.

Os exemplos encontrados nas monografias analisadas, no entanto, se prendem ao uso da voz passiva, tanto em sua forma pronominal como na participial, trazidas à análise nos itens a seguir.

4.4.1 Uso de voz passiva pronominal

Ao utilizar-se do verbo em terceira pessoa, seguido da partícula se, valoriza-se o teor informativo da forma verbal, colocando a função subjetiva na mensagem. Esse recurso linguístico corresponde ao uso da voz passiva pronominal ou sintética, a fim de obter-se um efeito de distanciamento do sujeito, de modo a acarretar uma maior objetividade e

neutralidade ao dito. No entanto não se pode deixar de observar que o conteúdo do enunciado dessas estruturas corresponde à opinião do sujeito-autor, sendo esta a marca indelével de sua subjetividade, como se percebe no excerto do S7.

Acredita-se, portanto, neste trabalho, que essas diferentes compreensões de uma única mensagem podem gerar dificuldades [...] **Salienta-se**, nesta pesquisa, a deliberação do falante de gerar um implícito [...] **Pretende-se**, aqui, ilustrar situações que demonstrem a intenção de dissimular e, conseqüentemente, gerar ruído à comunicação [...] **Procurou-se**, neste trabalho, estudar a relação entre a comunicação ineficiente ... com os problemas relacionais, afetivos e profissionais, nas equipes de trabalho.

S7, 2009, pp. 10, 29,36

Nesse excerto, ao usar *acredita-se*, *salienta-se*, *pretende-se*, *procurou-se*, o discente generaliza as ações, escudando-se nessa generalização de forma a atender ao pleito da academia que, em geral, orienta a não utilização da primeira pessoa do singular. Estratégia de finalidade semelhante é a utilização do plural de modéstia, já comentado anteriormente, diferenciando-se a passiva pronominal por não permitir a inferência de uma convocação do leitor a participar das afirmações discursivas.

Esse procedimento foi encontrado em todos os textos monográficos analisados, pelo que se apresentam alguns excertos, como indicadores dessa frequência.

Nota-se que não há uma formação satisfatória, mesmo após anos de estudo de um leitor competente. [...] Partindo das palavras de Fernandes, **se faz** necessário, nessa parte do trabalho...

S1, 2011, p.24

Refletindo sobre as questões acima colocadas, **examinaram-se**, neste estudo, algumas campanhas publicitárias de cerveja [...] Para a construção deste trabalho, **realizou-se** uma pesquisa de caráter qualitativo [...] No primeiro deste trabalho, **apresentam-se** algumas considerações teóricas.

S2, 2010, p.9 e 10

Valendo-se do mesmo procedimento adotado nos excertos anteriores, os discentes S3 e S4 também buscam a impessoalidade exigida pela academia pelo uso da voz passiva sintética ou pronominal, como se pode observar nos trechos a seguir, retirados das produções monográficas desses discentes:

Saliente-se que se trata de um blog atualizado diariamente [...] Ao expor um discurso, seja ele oral, seja escrito, **deve-se levar** em conta os conhecimentos prévios da sociedade e suas ideologias...

S3, 2012, p.15 e 22

Os critérios de noticiabilidade são, como já **se afirmou**, os valores-notícia [...] **pode-se dizer** que os valores-notícia são, portanto, uma espécie de lentes que os jornalistas utilizam [...] **pode-se levar** em conta que os subentendidos servem muito bem ao locutor quando este quer se eximir da responsabilidade do que disse.[...] Dessa forma, cabe o raciocínio de que **pode apropriar-se** de um discurso, trabalha-lo, **levando-se** em conta razões específicas em um contexto determinado.

S4, 2010, p.4, 5 e 10

Recorrente na produção acadêmica, essa forma de apassivação do verbo, com a utilização da partícula se, parece configurar-se como uma garantia de distanciamento, que o discente obtém, necessário à satisfação da impessoalidade normatizada pelo meio acadêmico. Vê-se essa recorrência também nos excertos dos alunos S5 e S6.

Não **se pode deixar de fazer** um recorte sobre Regionalismo ...

S5, 2011, p.24

Para isso, **buscou-se refletir** sobre os problemas da oralização e escrita [...] **Pode-se observar** que há a ligação do texto aos ensinamentos gramaticais ...

S6, 2011, p. 9 e 18

Ainda com referência aos excertos dos discentes S8 e S9, percebe-se a mesma estratégia de apassivação verbal, como refúgio que o discente acredita ser eficaz para protegê-lo da responsabilidade pela assertiva que acresce. Esse escudar-se, entretanto, não garante a impessoalidade discursiva pretendida.

Percebe-se que, no que diz respeito à lei, a educação de jovens e adultos está amparada [...] **Tenta-se**, mais uma vez, acabar com o problema no ponto da consequência e não da causa.

S8, 2009, p. 22 e 23

Na linguagem da propaganda, **pode-se ver** a criatividade, a procura de recursos expressivos que chamem a atenção do receptor.

S9, 2011, p.20

De forma menos frequente, também se percebeu o recurso à voz passiva participial, como estratégia de impessoalização do dizer, analisada nos excertos a seguir.

4.4.2 Uso de voz passiva participial

A passiva participial ou analítica também aparece como recurso de tentativa de distanciamento do sujeito do texto que criou. Essa estratégia discursiva é possível de ser observada nos excertos a seguir:

Vale lembrar que em 1968 **é criada** a fundação nacional de material escolar [...]

S1, 2011, p.26

São encontradas diversas funções da linguagem no texto publicitário [...] **São empregados** diversos recursos estilísticos na construção dos textos publicitários...

S9, 2011, p.20 e 23

O fato de ser utilizada a voz passiva participial, sem que seja apontado o elemento agenciador (agente da passiva), traz para o enunciado um caráter de impessoalidade, percebendo-se, dessa forma, que, nos excertos dos discentes S1 e S9, anteriormente destacados, não se revela o responsável pelas ações de *criar*, *encontra* e *empregar*, respectivamente. Caso fosse utilizada a voz ativa *cria*, *encontra*, *emprega*, seria necessário indicar a quem se referiria a flexão verbal, ou seja, apareceria o responsável pela ação, uma terceira pessoa, que poderia ser o próprio autor escudado em uma nominalização, por exemplo. Senão, veja-se o explicativo: *O partido político criou a fundação nacional de material escolar...* A nominalização “o partido político” detém uma referenciação genérica e, nessa generalização, embute-se a autoria. Caso o produtor do texto fosse um indivíduo, elemento do partido responsável pela criação do órgão, ainda assim ele permaneceria impessoalizado. Do ponto de vista discursivo, portanto, ao esconder a personalidade de terceiros (agentes das ações referidas), na verdade, o discente deixa de revelar uma personalidade, que nada obsta a ser a do próprio autor da fala, a sua própria autoria, eximindo-se da responsabilidade pela feitura da ação indicada na forma verbal.

Já no trecho do S10, percebe-se, pela carga significativa do verbo saber, que o uso da passiva com o verbo saber (*é sabido*) revela-se como uma estratégia persuasiva, por meio da qual o autor quer convencer o outro de que tal saber é consensual e, sendo assim, o dito assume um caráter de incontestabilidade, revelando, dessa forma, uma alta adesão ao discurso reportado.

É sabido, nesse olhar, que o diminutivo é um elemento morfológico capaz de revelar uma imensidão de fins semântico-pragmáticos...

S10, 2010, p.9

Vê-se, dessa forma, que a utilização desse estratagema dá ao discente a confortável impressão de não responsabilidade pelo dito, sem que isso, no entanto, provoque a isenção pretendida, já que suas escolhas opinativas se fazem claras na estrutura discursiva.

Preocupado em passar uma impressão de afastamento de seu discurso, o discente também se vale da indeterminação do sujeito, recurso mais bem explanado a seguir.

4.4.3 Uso da indeterminação do sujeito

A indeterminação do sujeito pelo uso da forma verbal em terceira pessoa do singular, seguida do pronome de indeterminação do sujeito (se), tem implicações discursivas importantes, o que explica o fato de ser essa estratégia, comumente, utilizada pelo discente em busca de uma proteção a respeito do dito.

Vale salientar que não se deve confundir essa estrutura verbal (3ªp.sg + se) com as apresentadas anteriormente, constituintes de voz passiva pronominal ou sintética, visto que apenas verbos acompanhados de complementos não preposicionados podem ser apassivados, o que não ocorre, por exemplo, no excerto do S8, cujo verbo tem sua complementaridade introduzida pela preposição (de).

Trata-se de um vasto e bastante heterogêneo segmento de alunos com características muito específicas.

S8, 2009, p.23

Com esse procedimento, o discente apresenta sua proposição opinativa, mas o faz como se o dito procedesse de alguém alheio a ele. A implicação discursiva do sujeito indeterminado na estrutura apresentada é de uma generalização do dito e é, justamente nessa conotação sintático-semântica, que o discente ancora seu dizer, na pretensão de eximir-se do comprometimento com seu discurso.

Do ponto de vista semântico, a expressão *tratar-se de* remete ao fato de se expor algo sobre o qual se discute. Conota, pois, uma informação valorativa, no caso acima, sobre os alunos. Para o discente S8, os alunos constituem um grupo heterogêneo e com características específicas, o que não é uma qualificação explicativa. Ao contrário, essa predicação envolve um caráter de restrição a um grupo determinado, revelando ser oriunda de um determinado autor. Note-se, por necessário, que a expressão verbal na forma de indeterminação retira da qualificação apresentada a autoria do dito, fosse ela do discente ou não.

4.4.4 Uso de nominalizações gerais

Outro recurso pelo qual o discente-autor pode distanciar-se do discurso é quando, aliado a verbos na terceira pessoa, atribui-lhes um sujeito nominado, seja com uso de substantivos ou de pronomes substantivos. Esse procedimento é visto nos excertos a seguir:

Pensando nos aspectos percorridos acima, **a realização desse trabalho** torna-se relevante, por apresentar-se num momento em que, cada vez mais, **a figura da mulher** vem se inscrevendo em nossa sociedade.

S2, 2010, p.10

Os critérios de noticiabilidade são, como já se afirmou, os valores-notícia.

S4, 2010, p.4

Por ser **a propaganda** capaz de fazer com que **o indivíduo** não conheça mais o real e o imaginário, não há valores de uso [...] **As pessoas**, através do consumo tentam satisfazerem (sic) suas necessidades ... **Os indivíduos** só se sentem realizados quando as necessidades estão completas [...] **Ninguém** poderia imaginar que **a propaganda** poderia ter um poder tão imenso e devastador.

S9, 2011, p.24 e 27

Pode-se perceber que, ao recorrer a nominalizações de teor genérico, o discente lança a ação verbal não para um ser identificado especificamente, mas para uma classe referenciada de forma abrangente. Como se pode notar, no excerto do S10, o indivíduo, as pessoas, ninguém são categorias gramaticais de referência vaga, imprecisa. Dizer que as pessoas tentam satisfazer suas necessidades por meio do consumo não deixa de aparentar um caráter opinativo de quem formula o enunciado. No entanto, ao optar por essa construção textual, o discente o faz na pretensão de nela escudar-se da responsabilidade pelo dito.

Por ser um artifício corrente nas produções analisadas e apresentarem a mesma funcionalidade, tornar-se-ia redundante apresentar excessivos exemplos.

4.4.5 Uso de orações reduzidas

É de se considerar a utilização das orações reduzidas, cuja estrutura apresenta verbos no gerúndio, particípio ou infinitivo, sendo também uma forma de disfarçar a subjetividade do autor do texto. Como amostra dos diversos exemplos encontrados, observem-se os excertos dos sujeitos S5 e S6, com construções reduzidas gerundivas.

Não se pode deixar de fazer um recorte sobre Regionalismo, em se tratando de estudos relacionados ao léxico e sua inter-relação com a cultura, **partindo** do pressuposto de que a língua reflete a realidade do falante ...

S5, 2011, p.24

Este trabalho irá refletir-se ao âmbito escolar, **focalizando** suas análises e propostas discursivas, nos aspectos do desenvolvimento dos níveis de oralidade.

S6, 2012, p.7

Comente-se que a utilização do gerúndio tem sofrido constantes restrições, a partir do seu uso inadequado em estruturas comuns à linguagem de atendentes de telemarketing, quando dizem, por exemplo, “vou estar transferindo sua ligação”. Essa estrutura verbo ir + infinitivo (estar) + gerúndio não traz embutida em si mesma uma inadequação. A inadequação está no fato de que, para fazer uso de tal flexão, é preciso que o fato futuro mencionado esteja atrelado a outro enunciado com ação a ser realizada no futuro, simultaneamente. Assim, seria correto dizer “Quando você estiver viajando para o sul, eu vou estar depositando minha tese”.

Algumas posturas pedagógicas, entretanto, têm criticado seu uso, havendo essa questão sido objeto, inclusive, de uma publicação de Carvalho (2010), em sua crônica intitulada *O Mistério do Gerúndio*. Nesse texto, a autora comenta que “nunca se pode interditar o uso desta forma verbal: isso é sonegar informação para dominar os recursos de expressão da língua”, desde que seu uso seja usado com adequação.

O recurso à redução da oração pelo emprego da forma verbal no infinitivo também se fez notar em alguns excertos monográficos. É de destacar-se, no entanto, que a carga semântica da oração reduzida é atrelada ao contexto frásico. Assim, nas escolhas do S3, o uso do infinitivo regido pela mesma preposição, tem-se um acréscimo circunstancial, equivalendo a apontar para a ocorrência dos fatos subsequentemente apresentados numa relação de dependência do fato anterior.

Ao se tratar de um autor de um blog, por exemplo, esse estará expondo um possível perfil que deixará oportunidade para críticas favoráveis e desfavoráveis. [...] **Ao expor** um discurso, seja ele oral, seja escrito, deve-se levar em conta os conhecimentos prévios da sociedade e suas ideologias...

S3, 2012, p.14 e 22

Por ser a propaganda capaz de fazer com que o indivíduo não conheça mais o real e o imaginário, não há valores de uso...

S9, 2011, p.24

Tomemos, como exemplo, o excerto produzido pelo S9. Ao afirmar que *não há valores de uso*, do ponto de vista discursivo, poder-se-ia dizer que o discente atribui a essa sua afirmação uma aparente não autoria, por haver precedido sua afirmação do elemento causador, no caso *a propaganda*.

Deve-se, ainda, comentar que o mero uso do verbo no infinitivo não caracteriza uma redução oracional, podendo sua utilização, por caracterizar-se como flexão neutra, ao ser aposta num enunciado, enfoca a ação em si mesma e, no momento em que se refere ao processo verbal não como concluído, mas como algo em potencial, aparenta afastar do seu enunciador um posicionamento. Exemplo desse recurso foi encontrado no S1, no excerto a seguir, em que o infinitivo impessoal está precedido do presente do indicativo *vale*, impondo-se à ação de *lembrar* uma certeza de sua execução, sugerindo uma valoração por parte do discente sobre a importância do dito.

Vale lembrar que em 1968 é criada a fundação nacional de material escolar...

S1, 2011, p.26

Já no excerto do S8, a oração infinitiva constitui o sujeito da afirmação sobre a quebra dos paradigmas. Vê-se, nesse uso, que o discente busca reforçar a ação em si mesma (*realizar pesquisa na área das ciências sociais e humanas*), apontando essa realização como potencialidade, o que corresponde a lançar sobre seu posicionamento uma flexão neutra, escudando-se nela para garantir seu pretense distanciamento do dito.

Portanto, **realizar** pesquisa na área das ciências sociais e humanas implica a quebra de alguns paradigmas da modernidade.

S8, 2009, p.24

Além de o discente proteger seu dizer nas formas nominais dos verbos, tem-se a utilização da flexão verbal em primeira pessoa do plural, como um dos recursos de impessoalidade discursiva mais comumente empregado, constituindo o que é chamado plural de modéstia, discutido no próximo item.

4.4.6 Uso da primeira pessoa do plural

Outro procedimento importante na busca pela construção da imparcialidade é de utilizar a flexão verbal em primeira pessoa do plural, para que o discurso assuma um ar de neutralidade e distanciamento do autor, ao mesmo tempo em que há a convocação do leitor a partilhar da ideia apresentada. O uso do verbo na primeira pessoa do plural, ainda que visto

como um plural de modéstia, revela mais que isso, constituindo formas de o discente se subjetivar em seu discurso, ao mesmo tempo em que propicia uma intersubjetividade com o leitor, convocando-o a participar do dito.

Nos excertos a seguir, percebe-se a utilização desse recurso, percebendo-se a intenção do autor/discente em dialogar com o leitor.

Notamos que a noção de letramento vai ganhando cada vez mais entraves, na medida em que o posicionamento sobre o assunto assume outra direção. Dessa forma, **notamos** que as práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita é inevitavelmente delimitada pelo uso que se faz das mesmas, como também, do olhar do investigador que delimita o seu conceito.

S1, 2011, p.19

Da utilização dos verbos em primeira pessoa do plural, percebe-se que o uso de “nós” parece convocar a presença de vários outros que, supostamente, congregam o mesmo pensamento, de forma a atribuir ao dito recurso de maior autoridade que a simples opinião pessoal do discente. Dessa forma, percebe-se a presença do sujeito-autor, apesar de uma aparente busca pela impessoalidade discursiva, no momento em que ele se utiliza do denominado plural de modéstia.

Em outro trecho selecionado do trabalho do S8, a seguir transcrito, percebe-se que a flexão verbal feita pelo discente, do verbo *eleger*, revela que a concepção de educação assumida pelo produtor do texto resultou de uma análise prévia dentre uma gama de outras opções sobre o conceito de educação.

Elegemos o entendimento sobre educação na visão de Souza (2006,p.15) que define como "atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a promoção de suas positivities e superação de suas negatividades na busca da construção da humanidade de todos os seres humanos em todos os quadrantes da pósmodernidade/mundo".

S8, 2009, p.19

O efeito discursivo do uso da primeira pessoa do plural não parece apresentar modificação, servindo sempre ao discente para partilhar seu dito com o leitor, subjetivando-se e permitindo que ocorra essa troca de sua subjetividade com a do outro.

Em vista dessa similitude de efeitos, deixa-se de apresentar maior número de excertos por considerar-se que redundaria em repetição desnecessária e enfadonha ao leitor deste trabalho.

Não esgotadas as possibilidades de procura por estratégias linguísticas que possibilitem alcançar a impessoalidade do discente, foi visto, ainda, o recurso ao emprego do verbo haver, no item a seguir.

4.4.7 Uso do verbo haver conotando existência

Um recurso linguístico também utilizado pelo discente, nos textos monográficos analisados, é a forma verbal haver, cuja impessoalidade parece satisfazer a exigência acadêmica por não apresentar sujeito, quando conota a existência de algo. Esse recurso se fez presente nos excertos a seguir analisados.

Hoje **há** uma visível preocupação no resgate dessa dívida com os segmentos da escola.

S8, 2009, p.20

Há diversos meios de controle de uma sociedade, mas podemos dizer que a escrita e a fala bem elaboradas ...

S3, 2012, p.20

Observe-se, no excerto do S8, que o discente afirma a existência de uma preocupação, e a estruturação linguística coloca essa existência num plano ao qual o aluno parece não pertencer nem se preocupa em definir quem sente tal preocupação. O discente, pois, limita-se a registrar o fato e considera que, dessa forma, se exime da responsabilidade pelo dito.

Já no excerto do sujeito S3, o discente procura esconder, na impessoalidade do verbo haver, o responsável pela existência dos meios de controle social. Esse mesmo sujeito modifica sua estratégia de impessoalidade discursiva para o uso da primeira pessoa do plural (podemos dizer), no mesmo segmento, recurso já comentado anteriormente.

Nos dois momentos do discurso do S9, a seguir destacados, vemos a mesma ocorrência anterior, ou seja, o uso da chamada oração sem sujeito.

Há diferenças entre as abordagens críticas e não críticas [...] Por ser a propaganda capaz de fazer com que o indivíduo não conheça mais o real e o imaginário, não **há** valores de uso...

S9, 2011, p.17 e 24

Percebe-se que a utilização do verbo haver registra a existência do apontado no texto, como se tais fatos independentessem da vontade do discente, o que não deixa de ser verdade. Mas o que importa, do ponto de vista discursivo, é que o aluno intenciona,

provavelmente, na impessoalidade do verbo, encontrar a sua própria impessoalidade, aquela exigida pela academia. É de se registrar, no entanto, que a impessoalidade discursiva não é algo garantido, ainda que o discente demonstre conhecer os artifícios da língua para tentar dissimular a autoria do dito.

A escolha da flexão verbal pode, assim, ser vista como marcas de subjetividade, reveladoras do envolvimento dos discentes. É impossível produzir um texto objetivo e neutro, ainda que acadêmico, porque o discente, ao fazer uso de estratégias linguísticas específicas, projeta em seu discurso sua subjetividade.

Dessa forma, pode-se concluir que a impessoalidade discursiva, apregoada pela academia, ainda que pretensamente obtida pelos recursos linguísticos anteriormente descritos, não é suficientemente garantida a nível discursivo, pois, como visto, percebe-se a convocação do outro para corroborar com as assertivas propostas.

A construção do texto do aluno se mostra autoral também pelo verbo de elocução escolhido (já comentado) e pelos operadores argumentativos de que ele faz uso, marcando sua intencionalidade e conferindo uma marca presencial em sua argumentação, por isso, no item seguinte, discorre-se sobre esses operadores argumentativos e sua importância na construção discursiva discente, como revelador de posturas autorais.

4.5 Operadores argumentativos

São considerados operadores argumentativos os elementos do sistema linguístico que permitem expressar a força argumentativa do dito. Apesar de ser um termo cunhado por Ducrot (1987) para estudos semânticos, o conhecimento da força argumentativa desses elementos tem significativa importância na produção de textos autorais, sendo do interesse de várias outras disciplinas linguísticas.

Dentro da língua portuguesa, os operadores argumentativos podem ser representados por conjunções, advérbios e expressões denotadoras de inclusão, exclusão, explicação, retificação etc. Um exemplo desse recurso utilizado em textos acadêmicos pode ser visto a seguir.

Vê-se que, na sequência textual do S2, o discente busca apontar sua concordância com o dito, ao expressar seu entendimento sobre o afirmado, sendo a conjunção *pois* indicativa dessa conclusão registrada por ele, como se depreende do excerto:

O referido autor argumenta, **pois**, que todo enunciado tem uma dimensão avaliativa e expressa um posicionamento social valorativo.

S2, 2010, p.15

Verifica-se que o uso do *pois*, no excerto anterior, assume um papel de operador discursivo, por determinar um viés argumentativo, de modo que estabelece uma relação pragmático-argumentativa de conclusão, confirmando o que diz Koch (1999) sobre o valor conclusivo que tal lexia atribui ao enunciado, embasado em outros ditos anteriores. Esse raciocínio corresponde a determinar que o novo discurso produzido constitui uma inferência construída a partir das proposições anteriores, sendo estas as premissas e aquele a conclusão, o que confere ao discurso um caráter autoral.

Recorrendo a outro argumento de autoridade, o pós-graduando parafraseia citações de Fairclough (2008, p.117) e assume uma postura autoral ao apor, em seu texto, que:

Podemos pensar a ideologia, **então**, como sendo, ao mesmo tempo, propriedade das estruturas, ou seja, dos discursos, como também dos eventos.

S2, 2010, p.15

Utilizando-se do plural de modéstia, configurado pelo uso da flexão de primeira pessoa do plural, o discente crê que não contraria a necessária impessoalidade do seu discurso acadêmico e, assim, não se distancia das orientações da academia. Mas vê-se que ele acredita ser, e o é, responsável pelo que acrescenta a seguir, centrando essa certeza, ainda que não conscientemente, no emprego da lexia “então”.

Sobre esse emprego, pode-se destacar que, comumente utilizada como advérbio de tempo (lat. *in+tunc*), significando naquele momento, no excerto anterior, o advérbio assume uma referência sentencial, visto que se aplica à oração como um todo, podendo ser entendido como “em síntese”, assumindo o caráter de marcador discursivo, com papel na sua estrutura ideacional, com foco na organização da informação.

Com essa estratégia linguística, o excerto destacado funciona como uma asserção do discente, a qual ele mesmo qualifica por meio do advérbio (então), com função de estabelecer a coesão entre os ditos, estabelecendo uma coerência conclusiva, como resumo das suas ideias diante do discurso do outro. Esse marcador discursivo funciona, pois, como fecho do tópico que está em discussão. O discente utiliza *então* como marcador linguístico de sua argumentação, sugerindo ser sua assertiva uma conclusão tirada dos atos de fala precedentes. Procedimento similar é percebido no excerto do S3, a seguir destacado.

Entendemos, então, que o autor das histórias em quadrinhos ou tirinhas está intimamente ligado aos seus personagens e seus conflitos, trazendo para o público-leitor a possibilidade de novas ações, novas aventuras e novas piadas, o que é facilmente notado quando **nos tornamos** leitores da obra daquele autor.

S3, 2012, p.19

O predomínio da primeira pessoa do plural caracteriza-se, como já dito, numa tentativa de inscrição do discente no discurso acadêmico e a subsequente utilização de *então*, reafirmando o caráter de conclusão construída pelo discente, a partir de ditos anteriores de outrem.

Sobre o marcador discursivo *então*, Risso (2002, p.418) afirma que “sua atuação revela-se centrada com ênfase maior no processamento da informação e na tessitura dos tópicos que se lhe associam. Trata-se, portanto, de um marcador tipicamente articulador de partes do texto...”.

Essas ocorrências correspondem, também, ao que Pezatti (2002, p.210) aponta para a carga semântica da palavra *então*, quando afirma que essa lexia, ao atuar no nível textual, assume a função “de um operador argumentativo, na expressão de uma dependência lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado, assentada na relação de implicatividade entre fatos ou argumentos, dentro da proposição”.

Vê-se, assim, que ocorre um processo de gramaticalização semântico-discursiva, com interferência na categorização gramatical do termo, tudo funcionando em prol da afirmação de autoria do discurso do discente.

O mesmo ocorre com o advérbio *já*, comumente utilizado como marcador de circunstância temporal, que pode assumir a postura de operador argumentativo, como no texto produzido pelo S6, funcionando, em geral, como indicador de mudança de um estado anterior para outro. No caso a seguir, o discente, com a utilização do *já*, remete o leitor para um maior grau de persuasão, visto que apresenta a necessidade da vivência anterior de informações explícitas, a fim de conseguir o leitor alcançar a objetividade da informação do texto lido.

Diretamente o educador pode executar com seus alunos leituras de gêneros como, tirinhas, contos, fábulas e revista em quadrinho, para todos em sala de aula comecem a perceber que existem informações implícitas para serem trabalhadas sob a perspectiva do raciocínio crítico, que necessita de uma análise mais detalhada, no entanto as informações explícitas **já** vivenciadas claramente em alguns textos dão a objetividade da informação ao leitor.

S6, 2011, p.14

Do ponto de vista frasal, a expressão seria considerada como função de advérbio, no entanto, ao estabelecer relações textuais, assume caráter de articulador discursivo, possível de admitir outros valores semântico-pragmáticos, capazes de apontar graus de afinidade e de distanciamento do discente com o dito. Veja-se o emprego do operador argumentativo *já* no excerto seguinte:

Já se foi a época da pedagogia liberal tradicional, na qual o docente era sujeito dotado de todo o conhecimento e seus subordinados tinham o dever de decorar os conhecimentos repassados por seus instrutores, tornando assim o aprendizado mecânico.

S6, 2000, p.10

O operador discursivo destacado pode introduzir um argumento pressuposto, ou seja, dado o posto “**Já** se foi a época da pedagogia liberal tradicional,...” subentende-se o pressuposto de que não é mais época dessa pedagogia e sim, de outra. Funciona, desse modo, o *já* como gatilho da pressuposição necessária ao entendimento da postura do discente, de forma a conduzir o leitor ao encontro da sua ideia.

O discente (S3), em outro trecho de sua monografia, utiliza-se do marcador discursivo *já*, para elucidar sua constatação quanto à possível intencionalidade do autor do texto matriz. Esse marcador extrapola seu liame semântico de ideia de tempo imediato, como se fora advérbio dêitico temporal da sentença e do texto. Na verdade, funciona como marcador discursivo que abre o novo tópico textual, apontando-o como decorrente das observações dos textos precedentes. Ou seja, após analisar várias piadas de Carlos Ruas, o discente agrega ao seu discurso, de forma autoral, uma conclusão valorativa do conjunto de leituras por ele efetuadas.

Já podemos notar que Carlos Ruas coloca a sua interpretação das passagens bíblicas, direcionando o leitor a enxergar Deus como um ser mais humano do que os ensinamentos religiosos o fazem. **Porém** tocar em algo tão sagrado causa polêmica e discussões.

S3. 2012, p.32

A utilização do conector *porém* extrapola seu simples caráter de oposição com o dito precedente, pois demarca uma posição discursiva do discente, que se autora ao emitir seu juízo de valor sobre a postura do autor Carlos Ruas.

O uso da conjunção adversativa pelo S3, no excerto acima, destaca a postura autoral do discente que apresenta sua admissão ao dito posterior, ou seja, *tocar em algo tão sagrado causa polêmica e discussões*. Vê-se que essa conjunção assume um valor de operador

discursivo, pois, ao extrapolar o domínio da frase, não se posta como uma mera oposição ao fato anteriormente enunciado, mas como um introdutor de uma proposição com a qual o discente se inscreve autoralmente.

O excerto do S1 aproxima dois operadores argumentativos que estabelecem relações contrárias entre os ditos que tais conectores aproximam. Do ponto de vista morfosintático, tais conectores são classificados diferentemente, sendo *porém* considerado um conector coordenativo adversativo, enquanto *apesar de (que)* constituiria uma locução conjuntiva concessiva, configurando-se como recursos linguísticos de estruturação gramatical diferenciada. Entretanto, do ponto de vista semântico, eles mantêm entre si uma aproximação valorativa, já que ambos indicam oposição.

Leia-se, atentamente, o seguinte excerto, do S1, para verificação do aqui dito.

Para Soares (2010, p.65), “ a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento tem sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão.”.

Porém, apesar de se relacionarem por diversas linhas de pensamento, percebemos através dos discursos produzidos que uma ideia comum passeia entre os pesquisadores [...]

S1, 2011, p.17

Vê-se que esse discente afirma a existência de uma linha comum entre os diversos discursos teóricos, sendo a locução prepositiva *apesar de*, eivada de valor argumentativo, cuja significação é apresentar um possível impedimento à percepção referida pelo aluno, tendo em vista a relação imbrincada das diversas linhas de pensamento.

Já o operador argumentativo *porém* aparece como introdutor de uma relação opositiva aos fatos apresentados no parágrafo anterior. Ou seja, a percepção da existência de uma ideia comum entre os pesquisadores se dá em oposição aos que Soares afirma no parágrafo antecedente.

Dessa forma, o operador *porém* assume uma importância na construção coesiva do texto do discente, ao mesmo tempo em que demonstra que o conteúdo na assertiva introduzida por esse elemento argumentativo constitui um posicionamento valorativo do aluno. Isso não implica desconsiderar que, mesmo analisados de forma meramente relacional pela gramática tradicional normativa, os operadores argumentativos, segundo Koch (2008), detêm significativo valor no tocante ao teor argumentativo do que é enunciado, como se vê, no excerto do S5, a seguir comentado.

Além disso, é preciso, também, que dentro da poesia matuta haja espaço para o máximo possível de variedades linguísticas: urbanas, rurais, cultas, não-cultas, faladas, escritas, antigas, modernas [...] para que as pessoas se conscientizem de que língua não é um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim, um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo.

S5, 2011, p.42

Ao iniciar seu parágrafo com o operador argumentativo *além disso*, o discente acrescenta uma informação, que assume caráter de argumento decisivo para que consiga persuadir o leitor das ideias veiculadas em seu discurso.

A utilização das estratégias discursivas não se exclui uma à outra, por isso, no mesmo excerto, percebe-se a ênfase obtida com o modalizador *também* além da estrutura oracional *é preciso*, aspectos comentados no item a seguir, dedicado aos modalizadores.

Na produção do S2, verifica-se a utilização de dois operadores argumentativos *assim* e *nesse caso*.

Assim é nítida a sugestão de que a mulher é a personificação do produto em questão. **Nesse caso**, Kaiser pode ser a cerveja ou a própria garota propaganda, que encarna o produto anunciado.

S2, 2010, p.44

O uso do termo *assim* demonstra que o discente conclui o seu dizer a partir das afirmações anteriores, resgatando nelas a força argumentativa do seu discurso. Esse advérbio de modo funciona, discursivamente, como referenciador textual, pois retoma o já dito para embasar o seguinte. O mesmo ocorre com a expressão *nesse caso*, cuja significação também aponta para uma direção conclusiva, a partir das considerações feitas anteriormente.

Vê-se que esses operadores discursivos, também assumem um caráter coesivo, garantidor da progressão textual, por meio do estabelecimento de um aspecto conclusivo e de uma retomada anafórica (*assim*, *nesse caso*). A proximidade desses dois operadores argumentativos reforça o caráter persuasivo da produção discente, imposto ao leitor sem admitir maiores contestações.

É perceptível, nos excertos analisados dos discentes, o recurso a estratégias argumentativas apoiadas em informações ditas ou que lançam para diante do dito imediato outras informações consistindo essas idas e vindas um recurso persuasivo, que, por meio de movimentos anafóricos e catafóricos, estabelece a relevância dos elementos apontados.

No excerto do S6, ganha destaque a utilização do operador discursivo *todavia*, no ponto inicial do parágrafo, caracterizado como sendo um conector juntivo entre os parágrafos,

de valor anafórico, apontando para o fato que o dito subsequente assume um valor de contraste com o dito anterior.

Todavia é imprescindível a formulação e execução dos trabalhos lúdicos, para que o processo da aprendizagem não seja cansativo e rejeitado, mas também reflita mudança e vontade do aluno em querer adquirir mais conhecimentos.

S6, 2011, p.12

A oposição retratada pelo operador discursivo *todavia* direciona o leitor a desconsiderar a validade do dito anterior, sendo o argumento mais forte apontado pelo discente-autor o que se apresenta no parágrafo adverso.

No trecho extraído do S8, o uso do articulador discursivo *portanto* obriga o leitor a considerar a veracidade do dito anterior, para, a partir dele, concordar com a conclusão apontada pelo discente-autor. Constitui, assim, um movimento argumentativo diferente do apresentado no excerto anterior, já que o dito subsequente se apoia no dito anterior, estabelecendo não só coesão mas também coerência ao texto construído.

Portanto é imprescindível para a constituição da análise do objeto a ser estudado rever sob que ótica estamos falando de educação e como a linguagem se estabelece como objeto e sujeito na história.

S8, 2009, p.17

Nos excertos produzidos pelos S6 e S8, percebe-se que, além do uso dos articuladores *todavia* e *portanto*, os discentes também fazem uso do modalizador adjetivo *é imprescindível*, ampliando a força argumentativa do discurso, de forma a deixar marcas de sua opinião.

De largo uso nos textos analisados, os excertos selecionados se mostram suficientes para comprovar o funcionamento dos operadores argumentativos como recurso linguístico de que se vale o discente para tornar seu discurso mais enfático e persuasivo, ampliando a força de seu teor de argumentação.

Outro aspecto da estrutura linguística de reflexo direto no caráter discursivo do texto são os modalizadores de que o aluno faz uso e por meio dos quais demarca sua presença em seu dizer. Esse recurso é o objeto da análise empreendida, no próximo segmento, sendo dada ênfase a essa estratégia discursiva, em face da importante contribuição para a marcação da postura autoral do discente.

4.6 Uso de Modalizadores

Aliados aos recursos anteriormente descritos, os modalizadores se fazem presentes nos textos monográficos acadêmicos, de forma mais contundente, razão pela qual se tornam merecedores de maior destaque nas análises.

O uso de modalizadores, segundo Rodrigues (2010, p.61), é reconhecido “enquanto evento que denuncia (explícita ou implicitamente) a presença do enunciador no seu próprio discurso, ou seja, denuncia a onipresença da subjetividade na linguagem”. Observe-se o excerto a seguir:

Como comenta Marcuschi (2002), as respostas pessoais não despertam **nenhuma** atividade de grande relevância, partindo **apenas** de um princípio de particularidade.

S1, 2011, p. 36

Nele, há a utilização do modalizador indefinido marcado (CASTILHO Célia, 2002, p.219) *nenhuma*, o qual retoma o conjunto de atividades, sem, no entanto, destacar elemento algum e isso dá ao discurso uma dimensão ampla de comprometimento com a proposição. Dessa forma, o discente/autor, assumindo o que enuncia, tem seu discurso constituído pela concordância ampla e irrestrita com o dito por Marcuschi, assumindo um grau de afinidade elevado.

Como Fairclough (2001, p.201) afirma, “a modalidade é, então, um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem.”. A Linguística Sistêmico-Funcional, à qual se refere Fairclough (2001), na citação acima, concentra as ideias de Halliday (2004), o qual analisa a linguagem sob a perspectiva de três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A primeira delas constitui o conteúdo comunicativo, elaborado com lógica e contendo a informação experiencial que se quer passar.

A segunda metafunção se centra nos papéis sociais assumidos pelo falante e por ele imposto ao outro, durante o processo comunicativo. Trata-se da metafunção interpessoal cujo uso é percebido nas monografias acadêmicas, quando o discente pretende, como afirma Gouveia (2009, p.16) “codificar interação e mostrarmos quão defensáveis achamos as nossas posições, os nossos enunciados.”, valendo-se, pois, dos chamados modalizadores.

Já a terceira metafunção, denominada textual, é reveladora do domínio que tem o falante das estratégias linguísticas oferecidas por sua língua e, a partir das escolhas feitas,

organiza seu texto de forma coesa e coerente ao momento comunicativo, concretizando textualmente os significados ideacionais e interpessoais.

Um dos recursos capaz de favorecer o discente na elaboração de seu texto, obtendo uma forma comunicativa coerente com sua intencionalidade é fazer uso dos advérbios modalizadores, os quais, segundo Neves (2000b, p.237), são caracterizados por “expressar intervenção do falante na definição da validade e do valor do seu enunciado, modalizar quanto ao valor de verdade, ao dever, restringir o domínio, definir a atitude, avaliar a formulação linguística”.

Isso significa dizer que, ao utilizar-se de advérbios ou das locuções adverbiais modalizadoras, o discente faz uso de uma estratégia linguística que deixa marcada sua atitude diante do seu próprio discurso.

Vê-se esse recurso no texto do discente S1 (2011, p. 36), no qual se percebe também a utilização do modalizador *apenas*.

Como comenta Marcuschi (2002), as respostas pessoais não despertam nenhuma atividade de grande relevância, partindo **apenas** de um princípio de particularidade.

S1, 2011, p. 36

A utilização desse modalizador ratifica a posição assumida, pelo discente, no seu enunciado de desmerecimento às respostas pessoais, ao mesmo tempo em que inter-relaciona seu dizer à afirmação de Marcuschi, escudando-se no conhecido argumento de autoridade.

Dessa forma, esse discente, assumindo o lugar discursivo de produtor de texto acadêmico monográfico, posiciona-se em concordância com o discurso de Marcuschi. Essa apresentação do dizer do linguista não é um simples trabalho de recorte das ideias marcuschianas, pois, ao discursivizar o dito do outro, ele o faz de seu próprio modo, a partir de uma interpretação que ele, discente, faz do discurso-outro, caracterizando-se, assim, como ocupante de um lugar discursivo de partilhamento do mundo científico.

Essa preocupação dialógica é notada no excerto a seguir, pelo uso da primeira pessoa do plural, em que o discente inclui o leitor em seu discurso, aspecto já comentado anteriormente.

Notamos que a noção de letramento vai ganhando cada vez mais entraves, na medida em que o posicionamento sobre o assunto assume outra direção. Dessa forma, notamos que as práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita **é inevitavelmente delimitada** pelo uso que se faz das mesmas, como também, do olhar do investigador que delimita o seu conceito.

S1, 2011, p.19

É de notar-se, também, que a proposição modalizada “é inevitavelmente delimitada” traz, na forma adverbial modal, uma afinidade objetiva, ou seja, em que o sujeito-autor, ainda que não explicitamente, projeta seu dizer como ponto de vista universal, constituindo uma demonstração de poder dizer.

Para Fairclough (2001, p.200), com o uso de modalizadores, o sujeito-autor revela “comprometimento com as proposições no curso das interações com outras pessoas, e a afinidade que expressa(m) com as proposições é frequentemente difícil de separar de seu sentido de afinidade e solidariedade com os interagentes.”.

Assim entendendo, existe uma “co-criação dos sujeitos da compreensão”, já que o discente/autor compreende a palavra do outro e a reconstrói de forma singular. Essa continuidade a partir da compreensão do já dito equivale à responsividade de que fala Bakhtin (1995, p.132), para quem “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra**” (grifo do autor). Assim, uma voz sempre ecoa em direção a outras vozes e o autor insere-se ativamente como consciência criadora, como “consciência da consciência”.

Isso se faz notório em:

Dessa forma, **entendemos e aceitamos** que o conceito de letramento literário vai de acordo com as práticas sociais pelas (sic) quais o indivíduo está inserido, seja no contexto de produção textual ou mesmo (sic) de leitura daquilo que é visto e entendido como literatura.

S1, 2011, p.20

Vê-se, nesse excerto, que se reforça a presença do sujeito-autor com o uso da aparente impessoalidade da primeira pessoa do plural. Mesclada à importância da escolha lexical empreendida pelo discente, é de se notar, também, que a presença do sujeito-autor é enfatizada no momento em que acresce ao entendimento a sua aceitação ao dito, utilizando-se do tempo presente nos verbos destacados como modalizadores categóricos de uma proposição, ao contrário, por exemplo, dos verbos no futuro de pretérito que embutem uma modalização condicional.

Sabe-se que o uso de modalizadores categóricos ou asseverativos (NEVES, 2006 a) pode ter relação com o grau de submissão do eu às regras estabelecidas pela academia ou, por outro lado, revelar o grau de imaturidade do discente. No caso em tela, não se trata nem de uma nem de outra possibilidade, visto que, ainda que o verbo *aceitar* sugira uma ideia de submissão, de total aceitação ao discurso do outro ou relação mais passiva, o fato de ser

antecedido pelo verbo *entender* estabelece que a aceitação se dá após um entendimento, implicando-se daí que, caso não ocorresse essa compreensão do dito, o conceito poderia ser refutado.

Isso indicia a presença de um sujeito-autor que assume um lugar discursivo de poder, contrariando o informado por Fairclough (2001, p.203), quando diz que, na escrita acadêmica, “evitar a modalidade categórica é um princípio fundamental.”.

Entender esse posicionamento, a partir dos argumentos apresentados por essa comunidade discursiva, seria aceitar “que isso se daria por questões retóricas, motivadas pela projeção de uma subjetividade e um *ethos* cautelosos e circunspectos aprovados para ‘acadêmicos’ e não por baixa afinidade com as proposições”. (2001, p.203).

No exemplo anterior, a postura de sujeição a esse princípio corresponde a um posicionamento do sujeito-autor, consciente de sua atividade responsiva a outras vozes sociais que partilham do conceito apresentado sobre letramento. Essa perspectiva da construção do *eu*, em vista desses princípios, implica um comprometimento do sujeito-autor com a ratificação do dizer do outro, o que faz lembrar a afirmação de Fairclough (2001, p.209) de que,

Quando se enfatiza a construção, a função da identidade da linguagem começa a assumir grande importância, porque as formas pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas.

Outro indício de autoria passível de observação e análise é a modalização utilizada pelo sujeito-autor, já que, por meio dela, o enunciador se subjetiva, em consonância ou não ao dito. No exemplo a seguir, por exemplo, a utilização do verbo auxiliar modal *deve* implica um posicionamento do sujeito-autor quanto à obrigatoriedade da relevância a ser dada ao texto.

O texto que **deve** ter o papel relevante no desenvolvimento das aulas fica renegado a um segundo plano, sendo tratado como forma de consulta de dados, comprovando o que foi revelado dentro da cronologia e da historicidade literária repassada pelo professor.

S1, 2011, p.21

Segundo Neves (2000, p.118), o verbo modal *deve* pode ser usado com significado de raiz ou pessoal, correspondendo a obrigação ou ordem, e ser usado com significado epistêmico ou impessoal, significando a mera necessidade. Para entender tal distinção, trazida por Neves (2000), importa reconhecer que ela aponta a relação única do

verbo com o elemento sujeito da oração (no caso, *o texto*), assumindo um significado de raiz (ou pessoal), isto é, de obrigação.

O mesmo ocorre com o excerto extraído de S5 (2011, p.10), quando diz:

Acreditamos que um autêntico leitor **deve** dominar não apenas o dizer mas todo o seu limite. E é esse jogo de palavras peculiares impregnadas no discurso regionalista que justifica o estudo de teorias nas práticas discursivas. [...]

S5, 2011, p.10

O verbo *deve*, novamente, assume um significado pessoal, relacionado ao sujeito (um autêntico leitor), indicando obrigatoriedade.

Algo semelhante se aplica aos excertos do S6 (2011, pp.18-19), nos quais temos, respectivamente, o verbo *dever* indicando obrigatoriedade, ordem e necessidade. Observe-se:

A avaliação por ser processual **deve** ser baseada na assiduidade, na participação dos alunos no decorrer das aulas, quando se **deve** observar ao longo da convivência estudantil uma mudança comportamental [...] Em seguida, **deve-se** verificar as atividades propostas pelo material didático[...] Além disso, o educador **deve** provocar debates, sendo o mediador das informações.

S6, 2011, p.18-19

O uso aparentemente abusivo do modificador verbal *deve* caracteriza uma estratégia linguística adotada pelo aluno, no intuito de chamar a atenção do leitor para a obrigatoriedade (deve ser baseada) da ação indicada e, utilizando-se do mesmo verbo modal, expressa as ordens, que, mesmo não flexionadas no modo imperativo, encontram-se subentendidas no tempo presente do indicativo (deve observar... deve-se verificar), dirigidas ao docente. No final do parágrafo, o discente utiliza o mesmo verbo, mas agora modalizando uma necessidade (deve provocar) a ser atendida pelo professor.

Dessa forma, a ocorrência do verbo *dever* não constitui uma repetição, no sentido de dizer o mesmo, de ser redundante, visto que os aspectos nocionais desses verbos os tornam diversos entre si.

Já na produção do S6, vê-se o verbo *dever* usado de forma que pode ser entendido na acepção de mera necessidade, aspecto semântico atrelado à estrutura sintática da voz passiva analítica, sem identificação do agente, caracterizando uma relação de significado impessoal ou epistêmico.

Daí, quando esses formatos são divulgados por diversos meios de comunicação, como Jornais, Revistas, Imprensa televisiva, impressas (sic) ou livros escolares, a prática argumentativa **deve** ser colocada em uso, para que, através dessa criação, haja a formação oral e escrita de uma nova estrutura textual.

S6, 2011, p.13

Na tentativa de aclarar o caráter de obrigatoriedade contido nas suas assertivas, o discente S6, no excerto a seguir, exagera na utilização sequenciada do mesmo verbo modalizador *deve*, o que, apesar de depor contra a estética da linguagem, reforça sua intencionalidade de imposição ao leitor dos argumentos apresentados, buscando reforçar o teor argumentativo de seu discurso, sem permitir ao outro refutação qualquer ao caráter de obrigatoriedade do que é dito.

No caso do gênero entrevista, o professor **deve** levar à reflexão em relação ao ato de entrevistar alguém no aspecto formal e informal. No aspecto formal, o professor **deve** informar aos discentes, que a entrevista **deve** ter perguntas sequenciadas e objetivas, sobre aquilo que se precisa descobrir sobre o posicionamento do entrevistado. **Deve-se** situar o aluno que as perguntam **devem** ter um direcionamento, ou seja, um assunto que se almeja alcançar.

S6, 2011, p.16.

Uma radicalização em classificar os verbos modais limitaria a ação interpretativa, não permitindo que se aventassem outras leituras possíveis em um contexto minimizado. Dessa forma, Neves (2000, p. 120) traz à baila o outro verbo modalizador poder e assim comenta sobre ele:

um interpretante poderia optar por uma leitura de raiz ("ele tem capacidade de/licenciamento para") ou por uma leitura epistêmica ("é possível que/é provável que"), pois o contexto intra-sentencial apenas fornece pistas para a interpretação, mas não fornece a interpretação toda.

Em comparação, veja-se o excerto a seguir, extraído do S5 (2011, p.24), em se percebe a mudança do verbo modal para *pode*:

Não se **pode** deixar de fazer um recorte sobre Regionalismo, em se tratando de estudos relacionados ao léxico e sua inter-relação com a cultura, partindo o pressuposto de que a língua reflete a realidade do falante e interfere as marcas (sic) da sua região de convívio...

S5, 2011, p.24

Nesse excerto, percebe-se o emprego do verbo modal *pode*, o qual também pode ser identificado, neste contexto, apresentando significado de raiz, qual seja, o de permissão, seguindo a classificação proposta por Neves (2000). No entanto, na estrutura linguística do

discente, o uso de duas negativas (*não se pode deixar de fazer um recorte sobre o Regionalismo*), discursivamente, anula o entendimento de permissão e assume uma conotação de obrigatoriedade, equivalente ao verbo modal *deve*.

Neves (2000, p.120) alerta, ainda, para a multiplicidade de sentidos que um mesmo verbo modal pode assumir, a depender do contexto de uso e, apresentando frases diferentes com o verbo *pode*, afirma:

Para cada um deles se pode indicar um diferente significado modal: permissão, possibilidade deôntica, possibilidade epistêmica e volição, respectivamente. Não se pode, entretanto, atribuir ao verbo modal a responsabilidade da distinção, já que ele é o mesmo em todos os casos (*pode*).

A autora amplia seus conceitos e acrescenta que se devem considerar as relações intersubjetivas, além do contexto linguístico, o que acarreta imprimir ao verbo *poder* significações para além do significado de raiz ou epistêmico, podendo vir a assumir função ilocutória no processo interativo, indicando, por exemplo, um pedido, uma oferta. O reconhecimento do ato de fala pretendido pelo sujeito exige, pois, que se extrapole o contido apenas no enunciado linguístico, decorrendo daí identificar-se a posição opinativa que o sujeito, intencionalmente, assume dentro de seu discurso, ou seja, a sua condição autoral.

No excerto a seguir, pode-se perceber a força ilocucionária do ato de fala do discente ao afirmar que:

Pode-se confirmar que a abordagem sobre as dificuldades dos alunos em sala de aula **pode e deve** ser sanado com a utilização dos gêneros textuais...
S6, 2011, p.25

Analisando os verbos modais aí presentes, vemos que a primeira ocorrência do verbo poder (*Pode-se confirmar*), presente no contexto das considerações finais do texto monográfico, corresponde, discursivamente, à resposta que o discente encontrou no desenvolvimento de sua pesquisa. Na segunda ocorrência, em que associa os verbos poder e dever (*pode e deve ser sanado*), o discente não só afirma a possibilidade (*pode*) e a obrigação (*deve*) de resolver o problema, mas se entrevê, nessa proposição, uma promessa implícita de assim proceder em seu exercício profissional. Assim, o aluno assume um lugar discursivo de quem enuncia uma verdade instrutiva e atribui ao seu leitor/interlocutor o papel social de anuir a ela.

Em se tratando de textos acadêmicos, a depender dos propósitos do autor, deveria prevalecer a ocorrência de verbos modais de significação epistêmica, dado o seu caráter de

impessoalidade; isso, no entanto, não impede que o autor se posicione diante das suas próprias proposições, demarcando seu lugar discursivo e sua postura autoral.

A recorrência ao verbo modal *poder* também é encontrada, reincidentemente, no texto monográfico produzido pelo sujeito S4, conforme se verifica nos excertos a seguir apresentados.

Pode-se dizer em relação a esse recorte que um discurso introduzido por um locutor L pode ter ou não a voz desse locutor e de um ou mais de um enunciador. [...] **Pode-se perceber** que o título dá margem a, pelo menos, três inferências [...] Com base nessas considerações, **pode-se inferir** que o estilo proverbial do enunciado, enquanto manchete de jornal [...] **Pode-se verificar** essa tendência a examinar-se os termos utilizados na construção do enunciado...
S4, 2010, pp. 9,27, 34, 36

O uso do verbo *pode* como auxiliar modal, em todas as ocorrências acima, constitui um recurso morfológico de modalização epistêmica, segundo Neves (2006), atribuindo o discente ao seu discurso um aspecto de possibilidade, ao mesmo tempo em que deixa entrever sua avaliação da certeza da verdade contida no dito subsequente.

Enfatizaram-se, analiticamente, as escolhas dos verbos principais (*dizer, perceber, inferir, verificar*) como recurso credenciador da aceitação do discente com o discurso com o qual dialoga. A seleção lexical, portanto, revela-se uma cuidadosa estratégia linguística para assegurar a clareza e a objetividade de sua assunção às ideias contidas no discurso do outro, ao mesmo tempo em que convoca o leitor a compartilhar do raciocínio desenvolvido.

Há uma gradação semântica entre os verbos principais escolhidos. Apesar de *dizer* e *perceber* aparentarem ser ações menos elaboradas cognitivamente que as outras duas, ambas revelam uma postura reflexiva, pois, após apresentar uma linha de raciocínio, o discente se encontra apto a dizer/perceber o dito. Já a ação de *verificar* e *inferir* exige um maior esforço cognitivo, implicando uma possível extrapolação do dito.

Analise-se a construção frásica com elaboração lexical percebida no excerto S1, a seguir.

... o uso de alguns conceitos teóricos, para o ensino de literatura, torna-se desconfortável, visto que exige **do professor** um conhecimento teórico – advindo de sua formação; e um conhecimento dos textos literários – advindo de sua formação enquanto leitor.
S1, 2011, p. 20

Nota-se a definição do termo *professor*, pela anteposição do artigo o (de + o), obtendo, no entanto, um efeito discursivo de indefinição, ou seja, a figura do professor a que remete o discente não fora dada a conhecer anteriormente, e assume um valor de

generalização. Vê-se que a definição gramatical, normatizada pelo uso do artigo definido, não corresponde a uma definição discursiva, mas, ao contrário, indefine o professor.

Essa indefinição se manifesta não na frase, mas no âmbito discursivo, revelando o discente, em sua estratégia linguística, a posição de sujeito sócio-histórico, que o leva a atribuir à classe profissional do professor, também sócio-historicamente constituída, e não a um determinado, específico professor, a responsabilidade pelo “repasse” do conhecimento literário, de forma inequivocadamente una.

Pode-se dizer que o discente assume o lugar discursivo de produtor de texto acadêmico monográfico e se distancia do lugar discursivo do professor, deixando, entretanto, marcada a inscrição deste no seu discurso, constituinte da heterogeneidade do seu dizer.

Dessa forma, um enunciado é prenhe de implicações, dizendo Bakhtin (1988, p.46) da inexistência de enunciados neutros, ao afirmar que a construção fraseológica organiza as palavras para além da forma, pois:

[...] as palavras organizam-se, por um lado, no conjunto das orações, do período, do capítulo, do ato, etc., e por outro, constroem [...] o conjunto do evento ético da vida, esteticamente formulado e acabado; com isso deixam de ser palavras, proposições, estrofes, capítulos, etc. (1988, p.51)

Dizer da extrapolação da forma significa ver o conteúdo do enunciado com ela imbricado, podendo ser forma e conteúdo entendidos como um todo inseparável. A esses dois elementos juntam-se o autor e o outro que o constitui, representativo das vozes sociais.

Nessa visão, Rodrigues (2010, p.84) afirma que

A produção discursiva não é, pois, uma ação individual porque é resultado da interação entre sujeitos – essa interação faz parte de sua constituição e reflete a sua incompletude – que, sem se darem conta, trazem para o seu discurso discursos outros [...] Acrescente-se que todas essas instâncias: o sujeito, o seu outro e o interdiscurso, compõem uma cena em um espaço que, ao ditar as regras do dizer, é componente ativo do processo.

Assim entendendo, o discente/autor é, por vezes, compelido a submeter-se às regras prescritas por esse espaço de dizer, o que pode escamotear sua autoria, o que não significa sua ausência nem caracteriza a sua total submissão às regras desse espaço discursivo, visto que há indícios perceptíveis em sua estrutura linguística, capazes de demonstrar o lugar discursivo que o sujeito assume, na comunidade acadêmica, caracterizando sua postura de sujeito-autor.

Em consonância ao dito por Marcuschi (2002), o marcador em destaque, no excerto a seguir, pode sugerir que o dito posterior é uma mera repetição de um dito anterior,

no entanto isso não implica um simples dizer da mesma coisa, pois sempre traz algo de novo, não configurando a repetição como ato apenas metalinguístico.

Em suma, o gênero textual da “moda” estará adequado às necessidades de uma sociedade naquele momento histórico, como o exemplo do telegrama, forma de comunicação rápida e com poucas palavras, muito usada até o início da década dos anos 90, no Brasil, hoje praticamente extinto, havendo o SMS (mensagem ou torpedo), enviado via celular, que pode fazer a mesma função do telegrama.

S3, 2012, p.09

Como se observa nesse excerto, o discente, ao utilizar o marcador *em suma*, registra um resumo do resgate do saber já construído cientificamente e utiliza-se da exemplificação do SMS para dar sua contribuição discursiva autoral, ao especificar o gênero atualmente mais usado que o telegrama, demonstrando interesse pela manutenção do aspecto interativo de seu texto. Constitui, assim, o que Marcuschi (2002) vê na paráfrase, como detentora da função de colaboradora para a compreensão do dito, por meio de outro esclarecimento. Percebe-se, no uso da expressão *em suma*, um valor de operador textual com reflexo direto na parte textual que se lhe segue, mas, discursivamente, atrelado ao, anteriormente, dito. Ao utilizar-se desse marcador discursivo, o discente anuncia o fecho de seu discurso.

Outra forma de modalização é o recurso à intensidade atribuída ao dito, como se vê na produção do S3, a seguir analisada.

Já podemos notar que Carlos Ruas coloca a sua interpretação das passagens bíblicas, direcionando o leitor a enxergar Deus como um ser mais humano do que os ensinamentos religiosos o fazem. Porém tocar em **algo tão sagrado** causa polêmica e discussões.

S3. 2012, p.32

Destaca-se o posicionamento linguístico autoral, no qual há o posicionar-se do discente, criticamente, ao dizer *algo tão sagrado*. Com essas escolhas lexicais, o discente deixa entrever seu posicionamento com relação à figura divina, acreditando que, por Deus ser *algo tão sagrado*, a aproximação d’Ele à condição humana justifica o embate que trazem as tirinhas e charges de Ruas.

Sua escolha predicativa ainda aparece reforçada pelo advérbio intensificador *tão*, importante para demarcar, discursivamente, a sacralidade. Essa escolha, portanto, não foi aleatória, mas intencional, visto que, para o discente, Deus não é apenas sagrado, mas é *tão*

sagrado, é sacratíssimo, o que vai solidificar sua assertiva de que ser Deus alvo de charges “causa polêmica e discussões”.

Com essa modalização, o S3 convoca o leitor a aceitar sua opinião, caracterizando sua proposição como sendo um ato asseverativo.

Já com relação à questão dos modalizadores denominados *quase-asseverativos*, percebe-se que eles apontam para o fato que o produtor do texto escrito concebe o seu discurso como próximo do certo, quase uma verdade que precisa ser confirmada, ou seja, compreende-o como uma hipótese que necessita da asseveração de outrem, de modo a se desresponsabilizar sobre a falsidade ou veracidade do dito, como se pode perceber no excerto a seguir, produzido pelo S1.

Talvez a forma como o livro foi organizado, tente revelar um tipo de estudo em que prime pela variação, na ousadia de buscar do leitor uma inquietação quanto ao uso do material, trazendo textos e formas de organizá-los diferentes.

S1, 2011, p.32

Depreende-se dessa escolha linguística que o S1 aplica ao dito um aspecto não peremptório, isto é, não é uma afirmação cuja veracidade não é plenamente assumida pelo falante e, ao fazer uso desse recurso, o discente adverte seu leitor dessa característica quase asseverativa do seu dizer, aplicando ao dito um julgamento de incerteza, isto é, tem-se uma especulação a respeito daquilo que é expresso.

Pode-se perceber também nos enunciados epistêmicos outros tipos de julgamentos distintos, como se nota, no excerto do S2, a postura do discente que usa o modalizador epistêmico *provavelmente*, acarretando um julgamento de inferência, a partir da observação do aspecto exterior da moça e do nome da cerveja, baseando-se, assim, numa dedução a respeito daquilo que fora dito.

Tal mudança no visual da moça, **provavelmente**, contribuiu para que ela fosse escolhida para ser a nova garota propaganda da referida campanha, uma vez que, como na figura 14, a versão do produto anunciado é a da “Devassa Bem Loura”.

S2, 2010, p.51

Esse modalizador também embute o mesmo critério nocional do excerto anterior, utilizado pelo S1, com vistas a atenuar o conteúdo de sua afirmação, a qual, em vistas do conteúdo da propaganda em análise, poderia ser considerada ofensiva. Dessa forma, o discente se preocupou em resguardar seu discurso de futuras acusações de fundo moral, ou seja, ele não afirma que o visual da moça a torna uma “devassa bem loura”, mas se limita a modalizar seu dizer com um quase-asseverativo epistêmico.

Interessante registrar a flexibilidade semântica do modalizador *certamente*, que apresenta uma flutuação nocional modalizadora discursiva, ou seja, a depender do contexto no qual esteja inserido, ora pode aparecer como uma mera possibilidade epistêmica ora como certeza do fato enunciado.

Imaginemos que durante uma reunião de equipe de trabalho dois falantes queiram iniciar uma conversa sobre outro assunto que não aquele tratado pela maioria. Isto **certamente** denunciaria a desatenção deles, mas se invés de palavras, eles trocassem apenas um olhar ou um gesto (por exemplo, um convite a se retirarem da sala e conversarem na ausência dos demais colegas) a comunicação seria mais adequada.

S7, 2009, p.14

No exemplo anterior, produzido pelo S7, o discente faz uso do modalizador atribuindo ao seu dizer um caráter de simples possibilidade, ou seja, o valor semântico do advérbio modalizador utilizado aponta para uma incerteza do discente ou uma tentativa de não assumir a responsabilidade pela total veracidade do dito. Vê-se, ainda, a combinação do advérbio modalizador *certamente* com o uso do verbo na flexão do futuro do pretérito do indicativo, fato que acarreta o deslizamento do valor do modalizador de asseveração para o de quase-asseveração. Com essa estratégia, o discente convoca o leitor para dividir com ele a responsabilidade pelo caráter de asseveração do dito.

O mesmo não ocorre, no excerto a seguir, apesar de o discente S10 lidar com o mesmo modalizador.

Certamente, na língua portuguesa a formação de diminutivos por sufixação é uma operação muito produtiva.

S10, 2010, p.7

Ao contrário do S7, vê-se, no uso que o S10 faz do mesmo modalizador *certamente*, uma variação no aspecto semântico, já que o discente atribui ao seu dizer uma certeza, advinda de conhecimentos prévios sobre o sistema linguístico, e, com isso, impõe ao leitor a afirmativa feita, como sendo seu ponto de vista, indiscutível, a respeito do caráter produtivo dos diminutivos. A certeza do discente sobre o que afirma advém de uma certeza provinda de um conhecimento anterior.

Esse aspecto de variação semântica é apontado por Castilho (2002, p.212), quando afirma que “Um dos maiores problemas levantados pelos advérbios é o do tipo particular de significação que eles desencadeiam no enunciado. É muito árduo captar o sentido exato (ou os sentidos) que o falante quis passar ao se valer de um advérbio.”. Neves (2000b, p.238) corrobora com esse pensamento de Castilho ao afirmar que, em face da existência de “uma

ampla rede de possibilidades de avaliação do falante sobre o seu enunciado, essa classe de advérbios é bastante heterogênea e comporta diversas subclasses”.

Isso se comprova nos dois últimos excertos anteriormente mostrados, em que o mesmo advérbio *certamente* assume conotações distintas, certificando a complexidade das significações que o uso deles promove no discurso.

A formação do advérbio em mente, provinda de adjetivos, permite a transformação da lexia em uma estrutura oracional predicativa, como, por exemplo, substituir *certamente* por *é certo*, ou equivalentes semânticos, como *é claro*, *é óbvio*, *é obrigatório*, etc.. Do ponto de vista discursivo, a utilização da oração atribui ao dito uma caráter asseverativo, reforçado pelo tempo verbal, no presente do indicativo, passando a constituir-se como uma modalização epistêmica.

Nesse sentido, a mulher é percebida como um mero objeto de desejo e uma fonte de prazer. **É bastante claro** o discurso de reforço ao protótipo de beleza feminina – mulher magra e jovem.

S2, 2010, p.53

O discente S2, ao utilizar-se do modalizador *é claro*, impõe ao seu leitor seu ponto de vista e, pelo uso dessa expressão, impinge ao seu texto caráter irrefutável e indubitável, tornando seu dizer incontestado. Obtém-se com esse recurso um grau extremo de intencionalidade do produtor, visando ao convencimento e persuasão do outro no tocante à concordância com seu discurso, revestindo-se o discente-autor de uma postura de autoridade no assunto. Além do uso desse operador argumentativo, o discente reforça seu dizer com o advérbio *bastante*, modalizador de intensificação, que contribui para a constituição do aspecto asseverativo do seu dizer.

Pode, por vezes, ocorrer, no uso da expressão *é claro*, a permuta do verbo *ser* por outro verbo, com possível alteração da carga semântica do discurso, como se vê no excerto do S2, colaborando para reforçar a carga argumentativa do texto construído.

A partir das considerações de Thompson **fica clara** a estreita relação entre poder e ideologia. Fairclough (2008, p.121) partilha da mesma visão ao sugerir “que as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”.

S2, 2010, p.16

Nesse exemplo, o modalizador *fica clara* foi utilizado, a fim de demonstrar um julgamento consistente do discente, que se apoia em evidências, em conhecimentos anteriores,

adquiridos pela leitura das ideias de Thompson sobre poder e ideologia. O uso do verbo *fica* implícita que a relação sobre poder e ideologia não *é clara*, mas *fica clara*, isto é, aumenta o teor de importância dada à leitura de Thompson, já que elas provocam uma mudança de estado, estabelecida no uso do verbo *fica*.

Também o discente, ao apoiar seu discurso em Fairclough, demonstra certeza de sua proposição e induz o leitor a concordar com seu discurso, o qual considera não refutável. Além da asseveridade alcançada pelo recurso da modalização deôntica, mescla-se, na produção desse aluno, o uso do argumento de autoridade e a convocação de outras vozes sociais, garantindo a irrefutabilidade de seu discurso.

Outro exemplo desse recurso foi usado pelo S2.

Assim **é nítida** a sugestão de que a mulher é a personificação do produto em questão. Nesse caso, Kaiser pode ser a cerveja ou a própria garota propaganda, que encarna o produto anunciado.

S2, 2010, p.44

Geralmente e *comumente*, tais qual o advérbio *certamente*, anteriormente comentado, também constituem modalizadores epistêmicos quase-asseverativos, já que não apontam para uma verdade absoluta do dito, como no excerto do S2, mas relativiza-a, com vistas a partilhar da incerteza de sua proposição com o leitor, bem como dela retirar um caráter científico de valoração. O discente-autor precisa, então, da compreensão e partilhamento do leitor para a aceitação da meia-verdade. Exemplos desses modalizadores foram encontrados nos excertos a seguir, dos sujeitos S10 e S7.

Geralmente, o diminutivo agrega à palavra base a ideia de diminuição e outras conotações mormente a carinho e depreciação.

S10, 2010, p.42

Comumente, no ambiente empresarial, ouve-se que um indivíduo A “puxou o tapete” de B. por uma motivação psicolinguística (MARCUSCHI, 2007), essa sentença se constitui como um enunciado quase unânime: intencionar o desequilíbrio de alguém, deliberadamente prejudicar o outro.

S7, 2009, p.16

Como se observou, nos dois excertos anteriores, o S10 e o S7 fazem uso de modalizadores epistêmicos de quase certeza e, ao relativizar o seu dizer, escudam-se parcialmente da responsabilidade pela não veracidade do seu discurso. Assim, nesses recortes, verificam-se *possibilidades epistêmicas*, visto que os ditos mostram que não há uma total adesão dos discentes com relação aos dizeres por eles expressados.

Nesses casos, várias expressões parecem estabelecer fronteiras para a verdade do discurso exposto, de modo que os discentes, com essa estratégia de recurso aos modalizadores epistêmicos, optam por uma negociação com o leitor, visando à sua adesão, ou não, àquilo que foi dito. Dessa forma, são perceptíveis as intencionalidades dos discentes em minimizar sua anuência com a asseveração e com a certeza, conduzindo o seu dito para o plano do “quase certo ou verdadeiro”. Com esse procedimento, eximem sua responsabilidade, partilhando-a com o outro.

Como visto nas análises dos excertos precedentes, os advérbios podem desempenhar função modalizadora tal que registra a valoração do discente com relação às significações advindas de seu discurso.

Além dos modalizadores adverbiais, também funcionam como indicadores de possibilidade epistêmica a categoria verbal, por exemplo, como é visto no excerto do S1, a seguir.

Entendo o termo letramento como diretamente ligado a palavra ação por uso do sufixo -mento, logo **entendemos** a literatura como sendo uma das práticas sociais onde mais se requer o uso da leitura e da escrita. Sendo essas duas ferramentas seu alicerce.

S1, 2011, p.19

No excerto destacado do S1, verifica-se que, ao iniciar seu discurso, com a flexão em primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *entender*, o discente escamoteia a carga semântica do verbo escolhido, já que não está meramente indicando um processamento cognitivo de compreensão de algo.

Na verdade, ele se protege, com essa estratégia, de ser seu discurso entendido como uma postura totalmente asseverativa, partilhando com o leitor um viés de entendimento particular, possibilitando, nas entrelinhas, uma concordância ou não do leitor com seu discurso. Percebe-se, ainda, que a mudança do número da flexão verbal para *entendemos* reflete a desejada inclusão de outrem em seu discurso, mas essa falta de uniformidade no uso das pessoas pode remeter a uma insegurança do discente na materialização de sua presença no texto.

Por outro lado, o discente pode fazer uso de expressões que o tornam responsável pelo seu dizer, cabendo-lhe a total responsabilidade pela veracidade ou não do dito. É o caso, por exemplo, do que se verifica nos excertos seguintes.

Mesmo que se questione o nome atribuído ao educador, uma coisa **é fato**: ele é o sujeito que na escola deve apresentar a maior quantidade de conteúdos a serem apreendidos pelos alunos.

S8, 2009, p.29

O uso do verbo ser no presente do indicativo (é) atribui um elevado grau de certeza ao dito pelo discente, em razão da conotação de valor tanto do tempo como do modo da flexão verbal. Aliado a esse aspecto, vê-se que o discente utiliza o termo *fato*, cuja carga semântica aponta para a indiscutibilidade da constatação de sua existência, ou seja, possui caráter de verdade. Assim agindo, o discente atrai para si a responsabilidade do que afirma (ou nega), convocando o leitor a partilhar do seu ponto de vista, de forma incisiva. O mesmo ocorre no excerto a seguir.

É fundamental em uma propaganda para alcançar sucesso prestar atenção aos seguintes atos: nomeação – conferi uma identidade por meio de um nome; qualificação – estabelece uma personalidade por meio de atributos; exaltação – garanti a promoção por meio da celebração do nome e seus atributos.

S9, 2011, p.23

Utilizando-se de recurso linguístico semelhante, o discente S9 traz certeza ao afirmado pela flexão do verbo, como já explicado, predicando como *fundamental* a atenção aos atos indicados. Ou seja, ao escolher um adjetivo valorativo, *fundamental*, o discente assume a responsabilidade por essa valoração dos aspectos por ele apresentados. Ser fundamental é conceber algo como sendo de caráter essencial, determinante e indispensável para outro. O discente S9, dessa forma, apresenta seu discurso centrado numa análise prévia desse algo (sucesso de uma propaganda) e o que apresenta como sendo *fundamental* passou, logicamente, pela sua concordância e anuência.

Historicamente, sabe-se que o adjetivo está na base da formação de muitos advérbios, especialmente nos que são formados pelo acréscimo do sufixo -mente. No discurso acadêmico, é comum o uso desses adjetivos com valor semântico-discursivo de confirmação e aceitação com o dito.

Por esse motivo, na linguagem escrita em análise, percebeu-se a utilização de segmentos oracionais predicativos relacionados a dizeres subsequentes, com o fito de impor ao leitor o posicionamento do discente-autor. Nesse caso, o discente almeja ser reconhecido como autor do seu dizer, amparando-se na compreensão geral do que foi exposto, de forma a se colocar como autorizado a discorrer sobre o assunto em pauta, trazendo seu discurso como verdadeiro e solicitando o assentimento do seu leitor.

Na realidade, solicita do outro a anuência com aquilo que disse e que considera incontestável e pelo que assume total responsabilidade. Ao assumir essa postura, tenta não permitir refutações ao seu dito, já que convoca o outro a aceitar sua assertiva como verdadeira, caracterizando, assim uma relação dialógica, na qual a esperada cumplicidade do leitor com as ideias do discente é dada como indubitável.

Considerados os modalizadores deônticos como constituídos de caráter de obrigatoriedade, proibição, permissão ou volição, em oposição aos epistêmicos, o discente utiliza-se daqueles, no intuito de defender seu ponto de vista, de forma a sobrepujar sua ideia à do leitor. Preocupa-se o discente-autor não mais com a natureza de verdade de seu dizer, mas sim, com um estado de coisa que, necessariamente, deve ocorrer.

Essa classificação pode ser estendida a segmentos oracionais, como *é preciso*, utilizado pelo S2, nos excertos a seguir.

Não basta, simplesmente, decodificar signos linguísticos, **é preciso** articular conhecimentos prévios, informações linguísticas e visuais, considerando também o contexto de produção e recepção de texto, para assim atribuir-lhe um sentido.

S2, 2010, p.28

Entretanto, para que um produto torne-se desejável pelo público-alvo, **é preciso** significá-lo.

S2, 2010, p.33

Diferentemente do que ocorre ao utilizar-se de modalizadores epistêmicos, quando o discente recorre ao recurso dos modalizadores deônticos, ele aponta seu dizer para a perspectiva da conduta do leitor, estipulando um dever ou uma obrigação, mostrando-se como detentor de conhecimento e autorizado a elaborar seu discurso. Com essa postura, inscreve-se na relação discursiva como autor de um dizer, pretendendo, dessa forma, exercer forte influência sobre seu leitor.

Do mesmo recurso se vale o S6, em cujos excertos se pode perceber a modalização compreendida na relação dialógica entre o produtor do texto e seu leitor. O dito por aquele é marcado por elementos linguísticos e por características que corroboram para a compreensão do enunciado, como sendo, ou não, verdadeiro. Nesse sentido, pode-se afirmar que o discente faz uso do modalizador *é preciso*, consciente de que ele funciona como elementos de orientação ao leitor para o ponto de vista do enunciador, de modo a sugerir suas intencionalidades sobre a proposição.

No entanto, não bastam somente estratégias, **é preciso** integração na confiança, respeito e amizade, pois sem essas questões consolidadas não haverá progresso por causa da carência da maioria dos meninos que estudam nas escolas públicas e que não têm uma referência familiar, por isso, eles não têm respeito ao professor em sala de aula.

S6, 2011, p.7

Para entender e fixar o conteúdo oralizado **é preciso** pedir para eles executarem essa atividade com outra pessoa da sua vizinhança que seja adulta.

S6, 2011, p.16

Dessa forma, os modalizadores funcionam como elementos que possibilitam verificar o nível de comprometimento do produtor do texto no tocante à sua proposição, aclarando quais argumentos foram construídos para que o discurso seja aceito durante o processo interativo. À proporção que estrutura o seu texto, o discente delimita seu lugar na interlocução, escolhendo marcar ou não seu discurso com elementos modalizadores, tornando, assim, sua presença como autor do dito mais, ou menos, evidente.

Além disso, **é preciso, também**, que dentro da poesia matuta haja espaço para o máximo possível de variedades linguísticas: urbanas, rurais, cultas, não-cultas, faladas, escritas, antigas, modernas ... para que as pessoas se conscientizem de que língua não é um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim, um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo.

S5, 2011, p.42

O recurso à mesma modalidade deôntica, no excerto anterior, vem reforçada pelo intensificador *também*, expressando a inclusão da afirmação subsequente ao teor das informações precedentes, de modo que o discente acresce seu discurso a outro anterior.

Expediente similar é utilizado pelo S2, ao acrescentar o advérbio *ainda*, enfatizando a expressão modalizadora *é importante*. Também denota a inclusão do *caráter hegemônico das ideologias* naquilo já exposto anteriormente e que o discente valoriza como *importante*. Percebe-se uma intencionalidade de convencer o leitor da certeza de seu discurso.

É importante salientar **ainda** o caráter hegemônico das ideologias. De acordo com Resende e Ramalho (cf. 2009, p.49), a ideologia é por natureza, hegemônica, pois estabelece e sustenta relações de dominação, servindo para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.

S2, 2010, p.15

Vários exemplos foram resgatados nos textos em análise, nos quais se percebe a intencionalidade do discente em deixar clara a irrefutabilidade de seu dizer, prevendo, dessa

forma, a persuasão do outro na aquiescência ao teor do seu discurso. Como exemplos dessa recorrência, encontraram-se as expressões *é indispensável, é imprescindível, é necessário*.

Esse tipo de modalizador deôntico, trazido de excertos acadêmicos dos S10 e S2, constitui uma oração predicativa, cabendo ao adjetivo a carga modalizadora que atribui ao dito pelo discente uma necessidade obrigatória.

É indispensável que se ponha em prática todas essas diretrizes no intuito de vê-las cumpridas pelos professores de Língua Portuguesa que querem desenvolver um trabalho em suas aulas.

S10, 2010, p.48

Vê-se que a adjetivação valorativa, no excerto do S10, se estende para as afirmações subsequentes, as quais representam aquilo que se reveste do caráter de obrigatoriedade, de imprescindibilidade, no ponto de vista do discente.

Compreender os elementos sógnicos que constituem o texto publicitário **é imprescindível** para uma leitura coerente do mesmo, pois a adesão do consumidor ao anúncio vai depender de sua eficácia sógnica.

S2, 2010, p.32

No excerto anterior, a obrigatoriedade é encaminhada para o dito precedente, ou seja, o que é obrigatório é a compreensão dos elementos sógnicos do texto publicitário. Já no excerto, a seguir, do produtor S1, a necessidade se mostra subsequente. A opção entre topicalizar ou não a estrutura verbo ser + adjetivo constitui uma postura valorativa do discente, que se vale desse recurso estilístico da topicalização para enfatizar o aspecto que lhe interessa destacar.

É necessário entender que esse processo de “letramento literário” está associado a uma sistematização no processo de ensino. Processo que se inicia desde a educação infantil. Ao longo dos anos o “letramento literário”, como no ensino médio, fase escolar em que a literatura é de fato tomada como disciplina obrigatória, tende-se a ser levada mais a sério devido, principalmente, aos vestibulares.

S1, 2011, p.19

Entretanto, apesar de ser um elemento oracional muito utilizado, o uso da flexão verbal *é*, seguida de um modificador adjetivo, não impediu o discente S6 de incorrer em falhas linguísticas, as quais comprometeram a persuasão por ele pretendida, ao usar a expressão *é preciso*. Verifica-se, no texto a seguir, a tentativa do S6 de proclamar sua ideia sobre a importância da motivação do aluno para o ato da escrita, no entanto a estrutura

linguístico-textual produzida se revela um aspecto comprometedor da clareza de sua exposição, o que relembra a importância dos elementos de textualidade, tais como a coesão e a coerência, para a transparente explanação do discurso.

É preciso saber que motivar o aluno a querer compartilhar a construção de seus pensamentos é um processo contínuo e por esse motivo se torna desgastante, quando não variado com novas estratégias de aula, pois todos os alunos têm uma rotina social diferenciada do aspecto escolar que se direcionam as análises dos gêneros textuais constituídos pela parte argumentativa, escrita e a formação de novos conhecimentos de aprendizado, organizados através de capítulos que facilitam a compreensão do leitor.

S6, 2011, p.7

Utilizando-se desses outros modalizadores asseverativos, que, em geral, trazem ao discurso um caráter de verdade inquestionável, o qual deve ser assumido pelo discente-autor, o S6, no entanto, não utiliza esse recurso com propriedade, resvalando o seu texto para uma incompreensão da verdade que ele está querendo defender.

Diferentemente da certeza incontestada contida no discurso modalizado pela expressão *é preciso*, vemos, nos excertos a seguir, a utilização da oração *é perceptível*, de carga semântica diferenciada, por indicar não uma certeza, mas uma condição subjetiva de percepção por parte do leitor.

No momento em que os alunos saem do Ensino Fundamental I, **é perceptível** uma séria dificuldade nos dois aspectos estruturais da Língua Portuguesa, pois esses cidadãos não tiveram a vigilância paterna e materna, uns porque não querem, outros por não saberem explicar o conteúdo aos seus filhos por serem os pais analfabetos.

S6, 2011, p.8

Na maioria das informações que estão envolvidas na intertextualidade (um texto dentro da informação de outro texto), **é perceptível** a utilização das informações implícitas e explícitas, por isso esses tipos de textos precisam de uma atenção mais específica, para serem detectados e analisados por todos os alunos.

S6, 2011, p.15

Pela leitura desses dois últimos excertos, reforça-se que, quando o discente faz uso do modalizador epistêmico, ele direciona a leitura de sua proposição atrelada a uma valoração da verdade, havendo possibilidades de marcar linguisticamente os graus dessa avaliação, a partir, por exemplo, da escolha lexical adjetivadora, como, no caso, o uso, da palavra *perceptível*.

É perceptível a grande importância dos sufixos na nossa língua. Fomos sempre, em todos os tempos, homens sentimentais escarnecedores. Os sufixos retratam essa feição dupla e contraditória do nosso temperamento: *delicadeza, lírica e observação, galhofeira e motejadora*.

S10, 2010, p.42

Assim, ao utilizar-se de uma lexia cognata de percepção implícita uma subjetividade e, portanto, não necessariamente o perceptível é acessível a todos da mesma forma. O S10, então, aponta, com seu dizer, uma postura subjetiva ante a importância dos sufixos, não sabendo ele se seu leitor compartilhará dessa sua percepção.

No excerto, a seguir, produzido pelos S8 e S10, percebe-se que os discentes fazem uso das expressões *não resta dúvida* e *é digno de nota*, e dessa maneira intencionalizam apresentar seu dito como uma afirmação plena de certeza, da qual decorre a obrigatoriedade de sua ocorrência, convocando o leitor a partilhar essa responsabilidade.

Não resta dúvida de que vivemos em meio a uma crise de paradigmas em todos os setores, um problema provocado pela queda de valores positivistas, mais uma razão para acreditarmos que é fundamental revermos o papel da instituição “escola” e seus sujeitos nesse momento.

S8, 2009, p.28

O S8 coloca o fato da existência de uma crise de paradigmas como indubitável e, sua certeza se aclara, na expressão *não resta dúvida*. O convencimento do leitor dessa assertiva garante a credibilidade também do fato apresentado sobre o papel da instituição escolar.

É digno de nota, quando elevamos nosso olhar para além das gramáticas tradicionais e normativas, podemos enxergar o quanto há de largueza no que se refere à significação do diminutivo.

S10, 2010, p.9

É digno de nota que o professor como educador lance mãos de distintas ferramentas e alvos nos *estudos linguísticos tradicionais* e da *linguística moderna*, sob o olhar da *gramática descritiva* e da *gramática normativa*.

S10, 2010, p.47

Verifica-se, nesses excertos do S10, que os elementos modalizadores, estruturados em forma oracional *é digno de nota*, ao se fazerem presentes na estrutura argumentativa, possibilitam a identificação de manobras com as quais o discente se vale para asseverar suas afirmações, a partir de arranjos que se dão, não só no plano sintático, mas também no

semântico, já que altera a estrutura sintática para a de um período construído de forma mais complexa, além de conotar que o que se acha predicado pela oração em destaque é fato de destaque em suas colocações.

Com esse procedimento, é possível que se perceba a intencionalidade do produtor em propiciar a adesão de seu leitor, através da utilização desses modalizadores, funcionando como elementos responsáveis pelo sentido do dito e inscritos na materialidade do texto.

Por outro lado, pode-se perceber, nas produções acadêmicas analisadas, a utilização de modalizadores que apontam para a relativização da veracidade do dito, diferentemente da modalização deôntica que aponta para uma necessidade. Isso é linguisticamente perceptível nas expressões *é possível* ou *é provável*, em contraponto com a forma *é preciso*.

Enquanto esse último procedimento demonstra o lugar de autoridade assumido pelo aluno diante de seu interlocutor, a utilização de *é possível* atribui ao discurso o que Neves (2006) chama de relativização. Desse recurso, tem-se, como exemplo, o excerto extraído do trabalho monográfico do S6, a seguir transcrito.

No entanto, com o passar dos anos a estrutura social e familiar foram se modificando e as teorias educacionais a respeito da oralização sofreram mudanças, porém não em sua totalidade, pois foi comprovado que **é possível** o aluno se adequar a uma nova realidade...

S6, 2011, p.11

Ao usar a expressão *é possível*, como se nota no excerto anterior, o discente relativiza seu dizer, deixando o leitor em dúvida com relação à certeza ou à verdade de sua proposição. Dessa forma, utiliza de uma estratégia que põe em xeque seu próprio discurso perante o leitor e, ao demonstrar hesitação sobre a possibilidade de sua assertiva estar correta ou não, convoca o outro a essa reflexão, a fim de ter nele um aliado.

Funcionam, pois, os elementos modalizadores como constituintes de uma construção argumentativa na qual é possível identificar o grau de comprometimento do discente com aquilo que diz, a partir do que seleciona para reforçar seu argumento. Essas escolhas ficam sobremodo marcadas no texto (plano linguístico), a partir das considerações feitas pelo discente para a construção de seu dizer argumentativo.

Pode-se perceber uma variação no comprometimento do discente com o afirmado, na escolha da adjetivação. Algo pertinente não, necessariamente, é imprescindível, mas apenas significa que seu conteúdo informativo é concernente ao outro afirmado. O S2,

fazendo uso dessa estratégia, aponta para o propósito apropriado da discussão acerca das relações entre discurso, poder e ideologia.

Nosso interesse nesta pesquisa é estudar o discurso publicitário como evento discursivo em associação com as práticas discursivas e socioculturais. E assim, como todo acontecimento discursivo, o discurso publicitário passa pelo processo de produção, distribuição e consumo de textos. Para o uso, entretanto, de tal noção de discurso **é pertinente** uma discussão em torno das relações discurso-poder-ideologia, como segue abaixo.

S2, 2010, p.14

Dessa forma, a produção desse excerto comporta esse elemento linguístico, *é pertinente*, que está intimamente relacionado à elaboração do dizer, revelando postura do autor em delimitar sua argumentação ao assentimento do leitor ao seu dito.

Diferentemente do excerto anterior, o mesmo sujeito utiliza a expressão *faz-se necessário*, com carga semântica de obrigatoriedade, sendo, assim, uma pista indicativa da intencionalidade de seu produtor, delimitando instâncias de sua argumentação e orientando o leitor para a concordância com o discurso formulado.

No entanto, para apreendermos um pouco mais sobre o funcionamento discursivo do corpus em questão, **faz-se necessário** refletir sobre os estereótipos de gênero que se fazem presente em nossa sociedade, uma vez que abarcam ideologias, estereótipos de sujeitos e estabelecem condições discursivas para que determinados discursos tenham certos efeitos de sentido em detrimento a outros.

S2, 2010, p. 21

Contrasta-se a expressão *faz-se necessário*, dado sua conotação de obrigatoriedade, com a utilizada pelo S1, *é de se esperar*, que lança seu discurso para o campo das possibilidades, de forma a induzir seu leitor a participar, de forma convicta, dessa busca pela construção de leitor proficiente. Veja-se o excerto destacado a seguir.

É de se esperar, porém, que essas habilidades e competências no ensino de literatura no EM, sejam alcançadas para construção de um leitor competente capaz de orientar e buscar suas novas leituras sem imposições, fazendo transparecer seu gosto pela leitura tanto em literatura como em outras áreas, sendo a escola, a mediadora desse interesse pelo desempenho.

S1, 2011, p.23

Como se pode observar no excerto anterior, a utilização do modalizador oracional funciona como revelador da verdade contida nas proposições anteriores, apresentadas pelo discente, orientando seu discurso para conclamar o leitor a demonstrar seu assentimento com a veracidade do discutido.

Como já discutido e comprovado nos excertos apresentados, os modalizadores epistêmicos ou asseverativos, de acordo com Neves (2000b, p.237) “indicam uma crença, uma opinião, uma expectativa sobre a asserção”, ao passo que os deônticos, “apresentam como obrigação, uma necessidade”. (2000b, p.238).

Dessas análises empreendidas nos excertos discentes, sobre a utilização dos modalizadores, restou inquestionável que neles se percebe um caráter de subjetividade na maneira como o discente faz uso desses elementos, ao modalizar seu enunciado com vistas a demarcar sua inscrição no discurso por ele proferido.

Além desses elementos que direcionam para a subjetivação do discente em sua produção textual monográfica, considerou-se, também, a importância do recurso à paráfrase, como forma dialógica com o conhecimento já construído, por meio da qual o produtor do texto satisfaz a exigência acadêmica de registrar o chamado estado da arte, mas isso não significa produzir um texto sem autoria.

No item a seguir, empreenderam-se as análises sobre o recurso parafrástico, salientando não apenas as formulações bem sucedidas mas também aquelas que apresentaram distorções sobre o sentido do texto matriz.

4.7 Paráfrase

Na tentativa de se construir um texto próprio baseado nas ideias de outrem, comumente se fazem alterações na estrutura linguística, no tocante à escolha de termos e de construção sintática, como forma de garantir ao texto produzido uma caracterização de novo texto.

Muitas vezes, no entanto, percebem-se, nesse processo, distorções do dito primeiro ou posturas destoantes e interferentes no discurso relatado. Marcuschi (2007, p.146), comentando sobre essa problemática, questiona a possibilidade de opinar-se sobre o lido sem que haja uma manipulação do dito, visto que toda informação procede de uma interpretação elaborada pelo leitor, a partir de situações revestidas de subjetividade. Ou seja, o discente, ao recorrer ao dito para ser parafraseado, recolhe dele as impressões interpretativas que o fenômeno lhe fornece, sendo que seu olhar é vinculado à sua formação sócio-político-cultural.

Disso decorre a impossibilidade de construir-se um discurso neutro, sendo possível, na análise dos recursos parafrásticos, a postura autoral do discente, a qual se configura desde o momento da seleção do texto a ser reportado, da interpretação que dele faz e de como o discente avalia sua importância para seu próprio discurso.

Da interpretação feita pelo discente pode ocorrer, ou não, deslocamento do sentido pretendido pelo autor do texto matriz, sendo, nesta tese, enfocada, em itens apartados, a construção de paráfrase exitosa e a de insucesso.

4.7.1 Paráfrase com deslocamento de sentido

Apesar de a escrita implicar uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, isso não significa, necessariamente, que o não uso de procedimentos persuasivos, entre o autor e seu interlocutor, caracterize uma quebra desse processo de cooperação.

Em uma das produções selecionadas (S9), espera-se que o discente haja feito uma consulta bibliográfica sobre o tema, no entanto a retextualização por ele construída prejudica o tema abordado por não ser desenvolvido a contento. Pareceu não haver habilidade de escrita por parte do autor em se fazer entender pelo outro, que, mesmo ausente fisicamente, necessita fazer-se presente no momento da escrita.

O trecho do S9 teve, como texto gerador, um fichamento do livro Técnicas de Persuasão, de autoria de James A. C. Brown, no qual foram destacadas frases relevantes sobre propaganda e comunicação, como se vê abaixo:

FRASES RELEVANTES:

Propaganda e Comunicação:

1 – Com o aparecimento da palavra surge o poder de manipular ou persuadir as pessoas sem o recurso obrigatório da força física.

<https://sites.google.com/site/celestinoweb/livros-lidos/tecnicas-persuasao>

Compare-se o texto produzido pelo discente, com o texto matriz.

As pessoas desde história escrita tentam mudar as opiniões dos outros, **com o surgimento do dom da palavra**, deu início o poder de manipular ou persuadir os sujeitos sem empregar a força física.

S9, 2011, p.10-11

Vê-se que o discente substituiu *aparecimento* por *surgimento*, escolha mobilizada pela presença do verbo *surge* no texto fonte. A substituição continua com o emprego de *surge* por *deu início*, *as pessoas* por *os sujeitos* e *recurso obrigatório* por *empregar*. Essa estratégia se revela como um artifício do discente para disfarçar a apropriação indevida que faz do texto alheio.

Entretanto as falhas do discente em retextualizar o lido não deixam de marcar, mesmo que negativamente, sua tentativa de inscrição autoral. A quebra sequencial percebida no excerto acima deixa o segmento *com o surgimento do dom da palavra* sem relação sintático-semântica clara. Pode-se pensar ser uma circunstância causal para a tentativa de mudar a opinião alheia como também se pode interpretar como sendo uma circunstância temporal para a manipulação pela palavra.

Vê-se, ainda, no excerto anterior, a afirmativa de que a intervenção na ideia do outro está atrelada ao surgimento da escrita, o que constitui uma afirmação sem cunho científico, já que sociedades ágrafas, ainda hoje, apresentam a supremacia de ideias de uns sobre a de outros, verificando-se, aí, a falha argumentativa do discente.

No plano linguístico, analisando-se a escolha lexical do enunciado, percebe-se a aproximação dos verbos manipular e persuadir, diferenciação comumente atrelada à temática, mas que não estão devidamente empregados, já que o verbo manipular exige o objeto (manipular “os sujeitos”), mas persuadir exige dois objetos, o que vai além do objeto de manipular (persuadir “os sujeitos” a fazerem algo).

Percebe-se, pois, que o objeto regido por preposição, que identifica a ação pretendida, é simplesmente omitido, ficando prejudicada a construção fraseológica, e comprometida a recuperação do sentido, com um apelo maior ao espírito cooperativo do leitor. Essas dificuldades linguísticas interferem no aspecto discursivo, não desmerecendo, no entanto, a possibilidade de análise da postura autoral.

No plano discursivo, percebe-se a generalização do dito nas unidades de referência nominal (pessoas, opiniões, outros, dom, palavra, poder, sujeitos e força física). O discente agrega ao seu discurso o discurso-outro, mas o faz parecer consensual, mantendo a ilusão da homogeneidade nas vozes sociais que deixa entrever em seu enunciado.

O que se pode pensar sobre esse discente/autor se ele não constrói o enunciado de modo a estabelecer uma interatividade com seu leitor? Sua competência linguística é colocada em xeque, logicamente, mas o interesse maior é entender que esse discente, ao produzir o texto, parece não haver levado em consideração o outro/leitor, com o qual deveria interagir. Seu texto é, basicamente, caracterizado pela ausência de singularidade e de solidez em suas afirmativas. Em outro excerto, pode-se ver:

O anúncio **atesta para os devidos fins** que com a camionete, o usuário pode ficar despreocupado, pois ele pode levar tudo quiser, pois além da camionete ser bonita, moderna, **acopla** todos os objetos, ela coube até um elefante por que não caberão **as suas tralhas**?

S9, 2011, p.36

O discente foge ao discurso científico, aproxima-se do falar cotidiano (as suas tralhas) e o insere no discurso científico, de forma que revela uma posição-sujeito interpretante. Com seu dizer, do modo particular de discursivizar o discurso científico, o aluno resvala na impropriedade lexical, ditada por sua constituição de sujeito sócio-histórico, quando aproxima a forma “para os devidos fins” ao verbo “atesta”, já que esse verbo, em gênero textual específico – atestado – se faz presente, quase sempre seguido da expressão apresentada. Observa-se que o discente procura inserir no seu texto, a partir do lugar discursivo por ele ocupado, formas frásicas de aproximação do discurso da verdade, como modo de demonstrar a sua adesão ao discurso científico, no entanto resvala na construção linguística, com prejuízos na clareza do texto, comprometendo-lhe a compreensão.

Com a pergunta formulada “*por que não caberão as suas tralhas?*”, percebe-se a intencionalidade do autor (do texto matriz) de possibilitar a inclusão do leitor no discurso. Isso se percebe no uso do elemento exofórico *suas*, cuja referenciação é o leitor, fazendo, dessa forma, emergir o chamado efeito-leitor. Entretanto esse questionamento não foi produzido pelo discente (S9), visto que já se encontrava no texto matriz, donde se conclui que essa tentativa não procede da segunda voz, mas de outras vozes sociais. Com a mera repetição do enunciado no texto matriz, exclui-se o discente do seu papel autoral.

Outro aspecto que demonstra a preocupação do discente em participar do discurso científico se faz presente no uso do verbo *acoplar*, geralmente incomum ao uso coloquial. Vê-se a preocupação desse sujeito com a estruturação fraseológica, pela escolha lexical pouco usual, o que reflete a imagem que esse discente tem do discurso acadêmico. Na tentativa de revestir seu texto da erudição que caracteriza o discurso científico, comete a impropriedade apresentada, usando *acoplar* quando intencionava dizer, talvez, *comportar*, dada, possivelmente, a similaridade fonológica.

Esse excerto, pleno de falhas linguísticas, tem comprometida a sua textualidade, com quebra de aspectos coesivos, quando, por exemplo, se dá o emprego do pessoal reto ela, em função subjetiva, quando, na verdade, corresponderia a uma circunstância de localização espacial, exigindo, portanto, a preposição em (nela). Essa impropriedade coesiva resulta numa incoerência semântica, visto que se estabelece uma quebra na estrutura sintática da oração. Toda essa dificuldade na construção do texto acarreta um encargo maior para o leitor, na busca pelo entendimento do lido, reverberando no aspecto discursivo, já que compromete a relação dialógica entre os interlocutores.

Bakhtin (1981b, p. 159) destaca que essa relação extrapola o plano linguístico, mas é inseparável do plano discursivo, presente, portanto, no plano concreto da língua, sendo, assim,

irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, **converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem** para que entre elas possam surgir relações dialógicas. (grifos nossos)

Apesar dos entraves no plano linguístico e discursivo, esse discente deixa entrever uma tentativa de inscrever-se como sujeito-autor, a partir do seu lugar social. Mescla outras vozes à sua, aderindo ao discurso acadêmico e, ao mesmo tempo, ao do cotidiano, assumindo, dessa forma, duas posições-sujeito.

Na amostra desse mesmo sujeito, percebe-se também a adesão ao discurso do dia a dia, acrescentando afirmações reveladoras de saberes do senso comum, como na formulação dos enunciados taxativos, acompanhados de modalizadores, como *nunca*, *sempre*, *todos*, que retiram de sua enunciação os limites do seu discurso (NEVES, 2006). Essa postura contraria os ditames do discurso científico que denega a generalização. No entanto há um propósito na assunção dessa posição, como se pode depreender do excerto a seguir.

Os publicitários nunca deixarão de abusar do discurso persuasivo nas propagandas, eles **sempre** tentarão manipular **as** atitudes do consumidor, a fim de ganhar cada vez mais lucros, nem que passa isso ele (sic) tenha que **passar por cima** de **todos** para atingir o seu alvo, sem se importar com o que **as pessoas** pensam ou querem.

S9, 2011, p.39

Nota-se a generalização dos termos publicitários e pessoas, pelo uso do artigo definido, que, como já comentado anteriormente, produz uma indefinição no campo discursivo. O discurso ganha aparente homogeneidade de vozes, representando a adesão do aluno à verdade do discurso científico, ao mesmo tempo em que traz para seu discurso vozes outras que se apresentam no seu dizer.

Em tal segmento, o autor demonstra a sua aderência ao discurso do cotidiano, trazendo expressões de uma linguagem usual e comum (*passar por cima*), ao mesmo tempo em que incorpora o discurso científico, já que apresenta asserções como se fossem resultantes de uma análise científica, por ele desenvolvida.

Outro problema autoral detectado foi o fato de que, por vezes, o discente se apropria, indevidamente, do discurso de outrem, apresentando-o como se fora próprio. Mesmo não tendo sido parte das intenções desta pesquisa, a detecção de textos plagiados não pode ser desconsiderada. Christofe (1994) revela que há intencionalidade em ocultar-se a autoria da

voz que se percebe no discurso copiado, não cabendo aqui tecer considerações sobre o dolo ou não do discente. No entanto, em alguns casos, pode-se observar ser a ocorrência de plágio reveladora de uma ausência de letramento acadêmico, fato que incapacita o aluno a lidar com o discurso alheio nos moldes exigidos pelos gêneros da academia.

É o caso percebido no excerto do S10, a seguir.

A língua, na sua atualização, representa e reflete a experiência em ação, as emoções, os desejos, as necessidades, a visão de mundo, os valores e o ponto de vista. A linguagem verbal é encontro e luta, é corpo a corpo que não admite passividade.

S10, 2010, p.15

Espera-se que o discente faça uso de paráfrase, reformule o dito e mantenha identidade semântica, entre seu texto e o texto matriz, de forma a exercer sua capacidade de interpretante e de autoria, por meio de uma atividade metalinguística. Entretanto o que se percebe, no excerto acima, é a apropriação indevida de autoria, pois o aluno insere, em seu texto, trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (2000, p.21) sem nada alterar ou acrescentar, o que se constitui como indício de plágio, como se comprova com a leitura do texto matriz, a seguir.

A língua, na sua atualização, representa e reflete a experiência em ação, as emoções, desejos, necessidades, a visão de mundo, valores, ponto de vista. A linguagem verbal é encontro e luta, é corpo a corpo que não admite passividade.

(PCN, 2000, p.21)

Essa postura de aparente ausência do autor repercute, também, no campo discursivo, haja vista que a preocupação que se percebe é a de ater-se a uma formulação de texto aceito pela academia, ficando essa atitude de copiador como identificadora de um sujeito que omite seus posicionamentos, talvez por não tê-los ou por julgar a si mesmo como incapaz de formulá-los adequadamente. Essa imaturidade linguístico-discursiva, inaceitável no meio acadêmico, tem-se revelado bastante frequente, passando a ser mais uma preocupação docente ao analisar as produções de seus alunos. O aluno pode, por vezes, plagiar por não saber parafrasear, o que revela a necessidade de um letramento acadêmico, como já comentado, anteriormente, cujo início se deve dar na graduação.

Em outro excerto, percebe-se uma tentativa de construção parafraseada. Senão veja-se:

Delhay (1996, p.137), em sua tese de doutorado a respeito do diminutivo em francês, **justifica**: “A categoria diminutivo é sempre definida hipertrofiando um de seus valores, quer o valor de diminutivo quantitativo, quer o valor diminutivo qualitativo, chegando-se, assim, a uma definição ‘denotativa’ ou ‘conotativa’ do significado do diminutivo”.

S10, 2010, p.34

Comparando com o texto matriz adiante transcrito, nota-se a permuta do termo *critica* por *justifica*. Essa alteração lexical atinge a carga semântica do discurso do outro, visto que justificar significa argumentar favoravelmente ao que é apresentado, o que pressupõe uma concordância de quem justifica com o dito, ao passo que *criticar* embute um julgamento, destacando aspectos negativos ou positivos do dito. Mas, nesse caso, não houve a preocupação do discente com as consequências que essa permuta ocasiona no significado.

Veja-se que, no texto matriz, lê-se:

Delhay, na sua tese de doutorado sobre diminutivo em francês, publicada em 1996, **critica** os critérios geralmente usados para definir o diminutivo. Segundo a autora (1996, p.137), a categoria ‘diminutivo’ é sempre definida hipertrofiando um de seus valores, quer o valor de diminutivo quantitativo, quer o valor de diminutivo qualitativo, chegando-se, assim, a uma definição ‘denotativa’ ou ‘conotativa’ do significado do diminutivo.

(TURUNEN, V.J. Sobre a descrição das dimensões semânticas e pragmáticas do diminutivo em português. In: Revista Escrita, 2008, nº9, ISSN 1679-6888.)

O discente apaga a segunda voz do discurso, qual seja, a de Tarunen, como se houvesse tido como fonte de leitura o texto de Delhay e utiliza-se do recurso às aspas como se o trecho aspeado fosse *ipsis litteris* extraído deste autor, quando, na realidade, foi construído por aqueloutro, parecendo o aluno desconhecer as vozes sociais que dialogam no texto matriz. Demonstra o discente uma tentativa de preservação do texto original, por meio da utilização do recurso da citação direta, caracterizadora de algum conhecimento sobre a formatação indicada pela ABNT, já que recorre ao argumento de autoridade de um sujeito que acredita ter credibilidade no meio acadêmico.

Incorre em falha, no entanto, como leitor interpretante, ao tentar, com a troca lexical, manter a mesma carga semântica, porém, ao trocar os verbos apontados, altera o posicionamento do autor primeiro do discurso, já que quem justifica, legitima o dito, demonstra ser ele correto e fundamentado, ao passo que quem critica, censura o lido, condenando-o ou depreciando-o.

Do ponto de vista discursivo, o discente parece não compreender o dito do outro como gerado por um dito precedente, prejudicando a comunicação discursiva e obstaculando uma atitude responsiva.

Observa-se, noutra parte da monografia, que o discente aparenta estar no controle de seu discurso, mas revela a posição que lhe impõe a estrutura discursiva da qual faz parte, ao escudar-se no discurso alheio. Veja-se o trecho a seguir.

Delhay (1996, p.144) **não aceita** a **concepção** de **apenas uma** significação da categoria e **sugere** um **padrão originário, no que diz respeito** a Rosch (1978) e Lakoff (1987).

S10, 2010, p.34

Nesse excerto, numa tentativa de assunção de uma posição autoral, o aluno faz apenas meras substituições sinonímicas de termos e omite a palavra ‘diminutiva’, o que o faz resvalar em algumas distorções lexicais. Trata-se de uma paráfrase plágio, reveladora da falta de letramento acadêmico do discente, que se mostra incapaz de utilizar o discurso alheio dentro das normas da academia.

De forma contrária ao que afirma Parret (1988), o discente S10 não consegue uma semelhança de sentido entre o texto parafraseado e o parafraseante, embora se perceba que há uma intencionalidade de estabelecer um ato de proximização, na área semântica, recorrendo o aluno, com ênfase, à substituição sinonímica.

Isso se faz claro, quando se compara o texto produzido com o que lhe deu origem.

Delhay (1996, 144) **rejeita** a **ideia** de uma significação **única** da categoria **diminutiva** e **propõe** um **modelo prototípico, na linha de** Rosch (1978) e Lakoff (1987).

(TURUNEN, V.J. Sobre a descrição das dimensões semânticas e pragmáticas do diminutivo em português. In: Revista Escrita, 2008, nº9, ISSN 1679-6888.).

A utilização dos sinônimos *não aceitar* em substituição a *rejeita*, de *ideia*, por *concepção*, de *única*, por *apenas uma* e a omissão do termo *diminutiva* não afetam a carga semântica do texto matriz. Entretanto, ao substituir *propõe* por *sugere*, o discente lança a ideia de Delhay como algo simplesmente posto à disposição de outro para apreciação. No aspecto discursivo, porém, a autora *rejeita* uma ideia predecessora, o que implica a certeza de ser sua nova ideia melhor que a outra. Por isso mesmo, ela *propõe*, não *sugere*, um *modelo* e não um *padrão*. Nessa compreensão, vê-se que há distanciamento semântico entre o dito e o reproduzido. Foi proposto um *modelo*, ou seja, um esquema teórico que redundasse numa explicação para o fenômeno da carga semântica e pragmática do diminutivo. A substituição

de *modelo* por *padrão* denuncia haver o discente interpretado, de forma equivocada, a proposta da autora como sendo um objeto a ser copiado, um padrão, simplesmente.

Ainda nesse trecho, é de comentar-se a substituição da expressão *na linha de Rosch (1978) e Lakoff (1987)* por *no que diz respeito a Rosch (1978) e Lakoff (1987)*. Na primeira construção linguística, a autora deixa claro que sua proposta toma por base as posições teóricas dos autores mencionados. Com a alteração, pretensamente sinonímica, altera-se o conteúdo da proposta, pois, agora, o que se propõe se volta para os autores em si mesmos, resultando numa frustrada tentativa de elaboração metonímica.

Discursivamente, pode-se dizer que houve uma tentativa de autorar por meio da paráfrase de substituição lexical, técnica comumente utilizada. No entanto o distanciamento do significado original revela a dificuldade que tem o discente em se posicionar como autor, de se constituir na alteridade, de mostrar sua subjetividade na relação com o outro. Quebra o diálogo, visto por Bakhtin como compreensão, nem se insere no diálogo com as outras vozes como consciência criadora.

Também o S9 faz uso de procedimento similar ao colocar, no corpo da sua monografia, o dizer do outro como sendo um discurso dele próprio, caracterizando uma tentativa problemática de parafraseamento, como se percebe na leitura dos excertos a seguir apresentados.

O texto publicitário **faz** uma **junção** com **diversos** fatores quer psico-sociais-econômicos quer de um conjunto de efeitos retóricos.

S9, 2011, p.25

O texto matriz correspondente se encontra no capítulo sobre textos publicitários, do livro *Linguagem e Persuasão*, de Adilson Citelli, publicado pela Editora Ática, em 1988, cujo teor é o seguinte:

O texto publicitário **nasce** na **conjunção** de **vários** fatores, quer psico-sociais-econômicos, quer **do uso daquele enorme** conjunto de efeitos retóricos aos quais não faltam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas, os raciocínios.

As substituições lexicais de *nasce* por *faz*, de *conjunção* por *junção*, de *vários* por *diversos*, efetuadas pelo discente S9, revelam a crença que ele atribui à existência de sinônimos perfeitos, garantindo seu subterfúgio à manutenção do dito pelo outro. Ocorre que o S9 se apropria do discurso alheio como se fora seu e, além do mais, altera a informação do discurso matriz. Ao dizer que *o texto publicitário faz*, atribui ao texto publicitário a

capacidade agentiva de *juntar diversos* fatores, mas o discurso de Citelli aponta que *o texto publicitário nasce*, ou seja, se origina da confluência de vários fatores.

Esse artifício caracteriza-se como uma tentativa frustrada do discente de se fazer autor do seu texto, confirmando exatamente o oposto: uma apropriação indevida do discurso de Citelli, caracterizada por uma paráfrase com alterações estruturais, de natureza léxico-sintática com reverberações graves no eixo semântico.

Em outro trecho de seu trabalho monográfico, o S9, em atitude similar à assumida no excerto anteriormente analisado, diz:

A persuasão **armazena** e instrumentaliza um **aglomerado** de técnicas, regras e procedimentos de origens diferentes, como psicológicas, **psicossociais**, sociológicos, linguísticos que **estão** sendo experimentados na produção de mensagens e nas campanhas persuasivas.

S9, 2011, p.25-26

No artigo *A persuasão, os estereótipos e os impactos da propaganda contraintuitiva*, publicado por Leite e Batista, na revista Contemporânea, vol. 7, nº 1. Jun.2009, esses autores registram o discurso de Gomes, com a devida indicação de autoria, como se reproduz a seguir.

Gomes comenta que:

por sua natureza sócio-comunicacional, para obter seus objetivos, **a persuasão recolhe e instrumentaliza um conjunto de técnicas, regras e procedimentos de origens diferentes, em especial psicológicos, sociológicos, linguísticos** e semânticos, **que vêm sendo experimentados** com maior ou menor sucesso **na criação de mensagens** e no planejamento de **campanhas persuasivas**, tanto comerciais quanto institucionais e ideológicas. (2003, p. 36).

O discente repete o recurso da alteração estrutural pela substituição lexical, permutando *recolhe* por *armazena*, *conjunto*, por *aglomerado*, *vêm* por *estão*, desprezando partes da citação que não considera ser importante mencionar, aproveitando apenas a parte negritada na caixa de texto acima, para construir sua paráfrase.

Das escolhas sinonímicas efetuadas, merece destaque o uso de *aglomerado* em substituição a *conjunto*, como se fossem sinônimos perfeitos. Entretanto *aglomerado* embute a ideia de um acúmulo, um apinhado, o que pressupõe uma junção desordenada de *técnicas, regras e procedimentos*, mas, na visão do autor do texto matriz, ao se referir a um “conjunto

de técnicas, regras e procedimentos”, ele tem em mente um todo bem ordenado por elementos distintos.

Distorção semelhante acontece com a substituição de *recolhe* por *armazena*. *Recolher* implica a aproximação de ideias que, encontrando-se dispersas, são coligidas, segundo o autor do texto matriz, no ato da persuasão. Na paráfrase produzida pelo discente, a palavra *armazena* se coaduna com *aglomerado*, já que sua carga semântica se limita a uma ideia de estocagem, não necessariamente organizada.

Por sua vez, o S6 traz a autoridade de Marcuschi para conceituar a intertextualidade, criando, no leitor, a expectativa de que o faz, a fim de atender a seu interesse na discussão desse aspecto, no tocante aos conteúdos implícitos e explícitos na oralização. Coleta, então, o excerto a seguir transcrito.

Marcuschi (2009, p.132 -133) explicita:

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado.[...]

S6, 2011, p.14

Vê-se que o renomado linguista conceitua a intertextualidade como fator do texto e constitutivo do discurso, entretanto, na tentativa de aplicar essa concepção teórica ao seu texto monográfico, o aluno resvala num deslocamento de sentido do texto matriz, provocando um deslizamento, ou seja, sua interpretação e aplicabilidade da citação não são condizentes com a empregabilidade do discurso relatado.

Evidencia-se que, para ocorrer a intertextualidade, o escritor necessita se deparar com uma informação textual que **dependa** de outro texto, **para dar mais veracidade ao assunto**. A intertextualidade precisa ser trabalhada como um desafio pelos alunos, para haver a descoberta e, em seguida, os debates oralizados em sala de aula, sobre a intencionalidade do autor em destacar tal temática.

S6, 2011, p.14

A impropriedade no uso da lexia *dependa* compromete o conceito de intertextualidade trazido por Marcuschi, visto que nada é abordado no sentido de *dependência* de qualquer espécie para que ocorra a intertextualidade. Marcuschi chama a atenção para a intertextualidade como elemento discursivo e não se preocupa, nesse excerto, em esclarecê-la como critério de textualidade, o que invalida a pretensão do S6, que tenta discorrer sobre a intertextualidade na construção de novos textos dos alunos.

É de estranhar-se, ainda, a ideia de a intertextualidade *dar mais veracidade ao assunto*, visto que, mesmo apresentando relação com outro texto, não há, necessariamente, comprometimento da intertextualidade com a verdade ou a falsidade nele contida. Nesse caso, percebe-se que o discente pretendeu parafrasear o discurso de Marcuschi, mas ainda que haja sido frustrada essa sua tentativa, não se pode deixar de notar que ele deixa marcas de sua inscrição no texto, mesmo que falha, caracterizando uma autoria não proficiente.

4.7.2 Paráfrase com inscrição autoral no discurso

A construção de uma paráfrase, na qual se percebe a inscrição autoral do discente, exige, necessariamente, interpretação prévia do lido, de modo que o educando, ao expandir o discurso do outro, seja capaz de explicá-lo ou reconceituá-lo, fazendo, ou não, uso de exemplificação. Essa capacidade propiciará ao produtor do texto monográfico meios de relacionar o discurso lido com outro(s), aproximando-os em concordância ou contraposição.

Pode a inscrição autoral do sujeito, após interpretar o dito, dar-se também por meio de uma síntese da ideia principal do discurso parafraseado ou de uma denominação do abordado no texto matriz.

Seja por expansão ou redução, essa forma de paráfrase constitui uma experiência exitosa, como se percebe nos excertos do discente S8, que tenta deixar explícita a sua marca autoral.

Observe-se no excerto do S8 comentado a seguir.

Não **desprezamos** a questão dos saberes levantada por diversos autores, **mas acrescentamos** a essa categoria o desejo. [...] **Não resta dúvida** de que vivemos em meio a uma crise de paradigmas em todos os setores [...] O quadro que pintamos é do professor imerso numa imensidão de discursos [...] **sem conseguir nem fazer a leitura melhor dos discursos** em sua volta, **comprometendo-se**, assim, **na contramão da educação** com programas de governo que o **desafiam a ser artistas para ensinar o que não sabem nem para si**.

S8, 2009, pp.28,28,29

Esse excerto se localiza após o S8 fazer uso do recurso à citação de diversos teóricos, como Policarpo Júnior (p.17), Souza (p.18), Saviani (p.20), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (p.21), o documento PROEJA (p.23), sem que eles mencionem a questão da vontade e do desejo do aluno como aspecto importante para o sucesso escolar.

Mesclando vozes academicamente autorizadas ao seu discurso, o S8, entretanto, não se limita a aceitação pura e simples do discurso alheio. O fato de escolher a lexia verbal *desprezamos* e, em seguida, acrescentar uma oposição discursiva embute uma postura autoral, já que expressa sua discordância, em parte, com o discurso desses autores, anteriormente citados.

Para esse discente, faltou aos autores relacionar o desejo às categorias necessárias à construção do saber, e, assim sendo, eles sofrem uma crítica à incompletude de suas assertivas, recolhendo em outros autores, posteriormente citados, o amparo acadêmico para dar suporte ao seu opinativo, como se vê a seguir.

Para Bernard Charlot (2000), o grande problema do fracasso escolar está ligado à relação que se estabelece com o saber e o desejo é o principal mediador. Verificamos que, para Ausubel (in MARTIN & SOLÉ, 2004) esse desejo é fundamental. Considerando que são de diversas ordens os saberes, porque, concordando com Röhr (2008), o humano não se resume ao cognitivo...

S8, 2009, p.28

Essa postura destemida pode causar estranhamento ao leitor, pela colocação que o discente faz de si num lugar discursivo que a academia, quase sempre, não lhe permite. E essa postura autoral é reforçada, logo a seguir, com a asseveração negativa *não resta dúvida*, a qual intensifica o desejo de manifestar sua visão sobre o discurso citado. Na conclusão de seu pensamento, o discente, numa linguagem metafórica, sintetiza a posição do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como imerso em discursos vários, mas destaca a sua incapacidade de aproveitá-los (*sem conseguir*).

Tal fato, para o discente/autor, redundando em um comprometimento que viola os interesses da educação e ele deixa isso explícito ao construir a oração *comprometendo-se na contramão da educação*, ou seja, em oposição ao que apregoa os princípios básicos educacionais. Para justificar seu posicionamento crítico, o discente aponta falhas nos programas governamentais, ao optar pela expressão verbal, carregada de ironia, *desafiam a ser artistas*, o que foge aos anseios de um profissional de educação, já que *ser artista* sugere, conotativamente, sair do lugar comum de professor e suplantando as dificuldades todas que se apresentem em seu mister. De forma mais contundente, o discente justifica o desafio com a expressão *ensinar o que não sabem nem para si*, enfatizando, dessa forma, o despreparo dos profissionais a que o texto matriz faz referência.

Percebe-se, nesses excertos, a importância das escolhas lexicais efetuadas pelo discente, com o fito de autorar seu discurso, deixando transparecer sua crítica à realidade percebida em sua investigação.

O discente S1 (2011, p.20) traz a citação de Silva sobre o ensino da literatura, posicionando-se, a seguir.

De acordo com Silva (2006, p.16), “ensinar literatura hoje em dia, principalmente no ensino médio, é sempre um desafio. Faltam professores qualificados, justamente pela ausência de leitura tanto do texto literário quanto de textos teóricos.”.

S1, 2011, p.20

Sobre essa assertiva de Silva, o discente acresce sua opinião, afirmando:

Essa situação leva a maioria dos professores a nortear suas aulas para o ensino em que preza a história da literatura. [...] Nessa situação, em que a formação do professor e consequentemente sua prática docente deixam a desejar, o ensino de literatura fica relegado a um plano de historicidade e o texto, que deveria estar em um primeiro plano, torna-se um mero instrumento de análise superficial de alguns levantamentos descritos em aulas.

S1, 2011, pp.20-21

O S1 não se limita a utilizar-se do argumento de autoridade, trazendo para seu texto a citação direta (heterogeneidade mostrada) de Silva, mas tenta acrescentar seu posicionamento concordante acerca do problema no ensino de literatura. Vê-se que o S1 estabelece entre o discurso citado e o seu uma relação de causa e consequência, produzindo uma paráfrase ampliada. Percebe-se, então, a intencionalidade do discente em posicionar-se, concordando com a influência da má formação docente no ensino da literatura.

Outro exemplo de paráfrase com inscrição autoral é encontrada no texto do S2 (2010, p. 29), quando o discente se refere à diferenciação entre os signos verbais e não verbais.

Nesse caso, Barthes (*apud* SANTAELLA; NÖTH, 2010, p.81) argumenta que podemos ter “uma mensagem icônica não codificada, na qual a imagem fotográfica denota analogamente os objetos ‘reais’ de maneira que o significante e o significado são ‘quase tautológicos’ e [...] uma mensagem icônica codificada (ou simbólica).”.

S2, 2010, p.29

Apoiado nesse trecho de Barthes, o S2 constrói seu discurso, recorrendo à paráfrase autoral, como se vê.

Essa articulação entre imagem e elementos linguísticos tem sido um recurso cada vez mais usual na construção dos textos atuais. Na sociedade contemporânea, o signo linguístico, em muitos contextos, ancora-se em signos não verbais, em especial imagens, para comunicarem um sentido. **O texto publicitário é um exemplo dessa articulação**, pois explora uma prática discursiva inter-semiótica, que privilegia, muitas vezes, o uso da linguagem visual em sua constituição.

Assim sendo, para analisar uma publicidade, não podemos nos deter, exclusivamente, nos signos linguísticos, é necessário observar atentamente os elementos icônicos que o compõe e que, por sua polissemia, guardam inúmeros significados.

S2, 2010, p.29

Observe-se que o S2 faz uso da paráfrase expandida, com a explicação do discurso do outro, acrescentando o texto publicitário como uma exemplificação do dito no texto matriz. Ao exemplificar, o S2 relaciona seu dizer ao discurso comentado, demonstrando sua aceitação ao dito. O recurso à exemplificação também demonstra uma preocupação do discente em fazer o leitor melhor entender o recolhimento da citação feita como apropriada ao foco do seu trabalho monográfico, de modo que convoca o leitor a compartilhar de sua assertiva quanto à importância da interpretação polissêmica dos elementos icônicos no texto publicitário.

Procedimento semelhante é utilizado pelo S3 (2012, p.25), quando recolhe de Van Dijk a diferença entre persuadir e manipular, recorrendo ao conhecimento acumulado no discurso de alguém autorizado pela academia.

Van Dijk (2010, p. 235) esclarece a diferença entre manipulação e persuasão:

na persuasão os interlocutores são livres para acreditar ou agir como desejarem, dependendo se eles aceitam ou não os argumentos do persuasor; já na manipulação aos receptores é dado, tipicamente, um papel mais passivo: eles são vítimas da manipulação.

S3, 2012, p.25

Em seu texto monográfico, revela-se, no excerto a seguir, a preocupação do discente em fazer com que seu leitor assimile o conceito de persuasão e, para tanto, ele o exemplifica, como fizera o S2.

Importante destacarmos que o nível para persuadir ou manipular o indivíduo ou um grupo vai depender do conhecimento sobre o assunto [...].

Persuadir não é o mesmo que enganar. O texto persuasivo pode, claramente, resultar em um procedimento positivo, seja para o indivíduo seja para a sociedade. Uma campanha para autoavaliação (o autotoque) contra o câncer de mama, tem um forte apelo persuasivo para os cuidados preventivos ou iniciais da saúde da mulher e da sociedade, por exemplo.

S3, 2102, p.25

No uso da oração *Importante destacarmos*, o S3 chama a atenção do leitor para a relevância do que dirá a seguir, evocando o outro a participar de sua crença, no fato de ser o conhecimento um diferencial, no que concerne ao grau de manipulação de outrem.

Para o convencimento do outro, S3 emite também um juízo de valor sobre a persuasão, dizendo não ser ela enganadora, do que se implica que a manipulação o é e, para reforçar a defesa de sua ideia, traz a exemplificação do texto de campanha contra o câncer de mama, como exemplo positivo de persuasão. Com esse procedimento discursivo, portanto, o S3 estabelece sua inscrição autoral no seu texto monográfico.

Outra manifestação de paráfrase bem construída é constatada no texto de S4, transcrito a seguir, quando busca parafrasear a discussão da ideologia em Bakhtin.

A discussão da ideologia em Bakhtin passa pelo signo, que é eminentemente ideológico, mas o filósofo russo considera que : “Tudo que é ideológico possui um significado fora de si mesmo” (2009, p.31). Ou seja, há, em um signo, um significado dentro de sua realidade que também é refratado e remetido em uma realidade exterior, uma realidade outra.

S4, 2010, p.16

Vê-se que o discente, preocupado com a possível incompletude do dito, utiliza-se da expressão *ou seja*, para complementar o discurso bakhtiniano, de modo que o re-explica de modo ampliado, trazendo à baila o conceito de discurso refratado.

Não conformado com a explanação por ele elaborada, o S4 complementa o seu dizer com uma exemplificação detalhada, com o fito de aclarar, para o leitor, a relação entre o signo, o significado e a ideologia.

Como se vê a seguir, o S4 utiliza-se do recurso da paráfrase ampliada, tanto pela exemplificação explicativa, buscando um esclarecimento por meio da reconceituação, ao mesmo tempo em que relaciona o dito por Bakhtin à situação do seu discurso monográfico, de forma concordante.

Em si próprio, um objeto não carrega ideologia, mas quando relacionado a uma realidade que lhe é exterior e também envolve a sua realidade, é tocado pela ideologia. **Pode-se exemplificar essa teoria do russo com o jornal**, já que o recorte desse estudo utiliza esse meio de comunicação. O jornal, na banca, impresso com letras garrafais na capa, cheio de reportagens, artigos, colunas, é fundamentalmente um instrumento portador de ideologia, uma vez que traz diferentes visões de mundo [...]

Agora, tirem-se todos os elementos linguísticos desse jornal [...] **O que resta?** O papel. Apenas o papel enquanto objeto, enquanto insumo, enquanto resultado do processo da celulose [...] **Que ideologia ele traz agora?** Nenhuma. **Por quê?** Porque não se trata mais de um signo e, sim, de um produto de consumo, ou insumo, que é o papel.

Essa exemplificação básica dá a ideia **exata** da função da ideologia: atribuir sentido aos signos, às realidades e ações que são experienciadas pelos indivíduos enquanto seres de relação social.

S4, 2010, p.16

Ao utilizar-se dos questionamentos destacados no excerto, o discente instiga o leitor a refletir sobre o seu dito, esperando sua concordância com a resposta logo depois apresentada, de modo que torna seu discurso uma construção dialogada com o leitor, cuja anuência é considerada como certa, ao conceito re-elaborado pelo discente.

Dessa forma, o S4 faz uso do recurso parafrástico, todavia não se limita a ele. Ao contrário, distende-o e acrescenta suas opiniões, de forma a inscrever-se como autor no discurso construído. Exemplifica e atribui à sua exemplificação um juízo de valor, pois a considera suficiente para o entendimento da ideia apresentada, aspecto visível no uso da *lexia exata*.

O S5 (2011, p.32) recorre também à paráfrase, só que de uma forma diferenciada, visto que amplia o discurso relatado, mas relaciona-o em contraposição ao que ele argumenta. Marroquim agrega, em seu discurso, causas históricas para a contração das proparoxítonas em paroxítonas, pela lei do menor esforço.

Em Marroquim (2008, p.27), temos: “Com efeito, quando na evolução do latim para o português foi transgredida a lei da conservação da tônica, a deslocação do acento deu-se quase sempre para frente: *lítem > límite; océanum > oceano*.”.

S5, 2011, p.32

Ao trazer o discurso de Marroquim, o discente não busca nele apoio ao seu discurso; ao contrário, busca mostrar que essa afirmação não é convalidada para o evento fonológico que o discente analisa em seu texto monográfico. Senão, veja-se:

Não podemos afirmar que com essa contração, o matuto pronuncie as palavras recorrendo à lei do menor esforço, pois associada a esta transformação está a aceleração do ritmo da fala.

S5, 2011, p.32

Ou seja, o discente não atribui apenas a aspectos históricos a mudança da tonicidade na fala do matuto, analisada na perspectiva da variação linguística, porque considera mais viável a explicação histórica associada ao fato de que a fala apresenta velocidade própria do indivíduo, acarretando a supressão fonética, responsável pela transformação de proparoxítonas em paroxítonas.

Dessa forma, ao complementar o discurso de autoridade trazido ao seu texto, o S5 relativiza a afirmação constante no texto matriz, ao propor a concomitância de outra razão para os metaplasmos observados na fala do matuto. Com esse procedimento, o discente se inscreve em seu discurso de forma autoral.

O discente S7 explica primeiramente o discurso que ainda vai ser apresentado na citação. De forma diferenciada do caminho comumente percorrido pelos outros discentes analisados, a paráfrase construída pelo S7 antecede o discurso relatado, como que preparando o leitor para confirmação do discurso construído pelo discente, respaldando-se no recurso da autoridade.

Goffman (2002) sugere que as situações linguísticas devem ser consideradas em duas perspectivas simultaneamente: do ponto de vista dos atributos sociais do falante e o que ele denomina de correlato social da fala, que trata da relação do falante com os interlocutores. Diante de diferentes interlocutores e em situações diversas [...], o mesmo falante – possuidor de certos atributos sociais [...] – reage com linguagens diferentes.

O autor, então, corrobora:

(...) o ato de falar deve sempre ser remetido ao estado de fala que é sustentado pelo turno de fala, em particular, e esse estado de fala envolve um círculo de outros indivíduos ratificados como coparticipantes (...) A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. (GOFFMAN, 2002, PP. 18-19)

S7, 2009, pp. 17-18

Feita a citação, o S7 retoma seu discurso ampliando o contido no discurso relatado, por meio da exemplificação, relacionando um dito com outro, de forma concordante, característico da paráfrase ampliada, como se pode ver no excerto a seguir.

No ambiente empresarial, até mesmos as comunicações mais simples e corriqueiras, como um cumprimento, são permeadas por relação de poder; a depender do cargo que se ocupa na instituição, da detenção ou do uso – ou abuso – de poder legitimado institucionalmente, a comunicação tende a ser diferente entre os interlocutores. Cita-se um **exemplo vivenciado** em corredores de empresa [...] Outro **exemplo** corriqueiro é facilmente observado: um simples cumprimento entre pessoas no elevador da empresa é diferente a depender do cargo que ocupam – aos pares, com maior intimidade, seguido de conversa informal, como uma piada sobre o time de futebol preferido, ao contrário de um formal “bom dia, doutor”, ou de um silêncio ainda mais formal ou embaraçoso.

S7, 2009, p.18

Com esse expediente linguístico, o S7 não só torna seu discurso parafrástico mais extenso, mais amplo, como também se preocupa com o entendimento do leitor sobre o discurso relatado e parafraseado, acrescentando a exemplificação, extraída de uma situação de fala corriqueira, portanto acessível à compreensão de muitos.

Ao ter essa preocupação, de idas ao discurso relatado e voltas ao próprio discurso, o discente deixa marcas de sua interpretação do dito por outrem, ficando claramente demonstrado esse entendimento nos exemplos que traz.

Essas conclusões analíticas não necessariamente correspondem à verdade absoluta, mas permeiam as discussões daqueles que se preocupam em analisar o discurso discente, de forma a reconhecer o dito e o que, extralinguisticamente, interfere na produção escrita. Essa postura docente possibilita uma reflexão mais acurada sobre o gênero acadêmico monográfico e como se dá a sua funcionalidade no ambiente social e discursivo de estudantes pós-graduandos, quanto à sua constituição autoral.

Dessa forma, uma possível contribuição desta pesquisa é a sugestão de inclusão do letramento acadêmico, nas instituições universitárias, devendo-se oferecer oportunidades para que se estabeleçam procedimentos pedagógicos diferenciados em relação à escrita de autoria. A fomentação de discussões e questionamentos entre aqueles comprometidos com responsabilidades docentes, possivelmente, favorecerá a formação do sujeito-autor, a partir de práticas pedagógicas significativas e promotoras de momentos de incentivo ao domínio de processos textual-discursivos, nos quais o educando se inscreva como sujeito-autor do seu dizer. Ao explicitar ao discente as implicações positivas para a construção de sua identidade na ordem social na qual está inserido, possibilitar-se-á que a produção escrita acadêmica seja vista como propiciadora da assunção autoral do discurso discente.

Assim, espera-se que esta pesquisa valha também como instrumento de reflexão para todos que trabalham com educação e que se preocupam com as estratégias relativas à utilização de mecanismos promotores de textos de autoria e não de meros decalques.

CONCLUSÕES

Esta tese enfocou a inscrição, ou não, do discente como autor de sua produção textual monográfica, a partir da percepção do lugar ocupado por ele, com reflexo na constituição de sua identidade, no meio acadêmico. Para se alcançarem os objetivos estabelecidos para esta tese de doutoramento, analisou-se o modo como o sujeito-aluno se subjetiva no discurso acadêmico, construindo sua identidade como autor, através da seleção de sequências discursivas nas produções monográficas. Ficou, pois, como objeto deste estudo, a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo como contexto o ambiente acadêmico e focando as estratégias discursivas utilizadas pelo produtor do texto com o fito de demarcar sua autoria.

As análises empreendidas permitiram perceber, entre outras conclusões, que, ao desenvolver um percurso subjetivo dentro de seu discurso, o discente deixa entrever a elaboração de um texto de autoria, no qual suas ideias e posicionamentos se fundem com as características do gênero a ele imposto pela academia, no caso em tela, a monografia de conclusão de curso, em nível de especialização. Convocando outras vozes sociais, o sujeito-aluno, de imediato, intencionou dar um valor de verdade ao seu dito e viu, nesse recurso, a possibilidade de mais bem fundamentar seu dizer.

Dessa forma, percebeu-se, no processo analítico desenvolvido, que, mesmo havendo, por parte de alguns alunos, a sistematização de regras, sugeridas pela academia, para a escrita de textos científicos, eles necessitaram de um envolvimento com o tema sobre o qual discorreram, de forma que o caráter idiossincrático de determinadas marcas pessoais, exitosas ou de insucesso, deixadas na linguagem por eles elaborada, também resultaram em inscrição autoral. O discente, então, a partir das escolhas feitas por ele e da convocação do outro para compartilhar o seu dizer, materializou um discurso que não lhe pertencia de *per se*, já que seu discurso revelou alteridade, permitindo que, nele, se inscrevesse como autor.

Assim, foi possível constatar o desenvolvimento da habilidade da escrita com autoria, atrelada ao fato de que o educando viu o seu discurso como prática efetiva de interação dentro de um determinado contexto social acadêmico. Essa proficiência se deu, então, a partir da apropriação de aspectos que extrapolaram o plano gramatical, espalhando-se para os aspectos discursivos.

Percebeu-se, ainda, nas análises concluídas, que alguns alunos, a partir do conhecimento prévio que possuíam, compreenderam a relação entre o gênero escolhido e o seu propósito comunicativo/discursivo, selecionando não apenas o léxico que empregou, mas

também expressando seus pontos de vista a partir de argumento, fossem seus ou de outrem, reconhecido por ele como mais autorizado a assumir o dizer, sempre atento às normas definidas pelo espaço acadêmico, no qual circulou o seu texto.

Dessa forma, o discurso, verdadeiramente, foi visto, nesta pesquisa, como prática social interativa, na qual os contextos de produção e recepção dos textos monográficos, as relações interpessoais estabelecidas entre o discente e o leitor, bem como suas intencionalidades foram aspectos considerados. Algumas vezes, pôde-se ver o produtor do discurso como sujeito atuante, capaz de reorganizar o saber e elaborar hipóteses, as quais foram refutadas ou confirmadas ao longo de seu discurso, de modo que seu texto foi revelador dessa atuação subjetiva, aclarando para o leitor sua posição de concordância ou discordância com o dito de outrem, trazido à baila em seu texto como caracterizador da polifonia.

Ratificou-se a identificação de posturas autorais nos textos acadêmicos analisados, detectando indícios dessa autoria, em diversas estratégias linguísticas de que fizeram uso os discentes em seu texto monográfico, a fim de deixar marcada sua inscrição autoral. Dentre a gama de variedade desses recursos, nesta tese de doutoramento, foram selecionados excertos constitutivos de dez monografias distintas, focando, especificamente, no recurso ao discurso reportado pelo argumento de autoridade, na seleção feita pelo discente de determinadas lexias, inclusive no tocante ao verbo de elocução.

Ao utilizar-se da heterogeneidade enunciativa, pela utilização do discurso reportado, o discente marcou não só o entremeado de outras vozes, como revelou cuidado na escolha lexical do verbo de elocução, por meio do qual valorava o discurso pré-existente. Feito esse procedimento, o discente produziu seu discurso sem ter como fugir da sua responsabilidade como autor daquele dito, ainda que não inédito, já que fora por ele selecionado, a partir de uma convicção sua sobre a importância daquele dizer.

Constatou-se, por meio da análise das estruturas linguísticas, que os discentes desprenderam esforços para atingir a impessoalidade argumentativa que lhes era imposta pelo gênero acadêmico, vendo-se, no entanto, prioritariamente, os efeitos de sentido que resultaram dessa busca por essa pretensa objetividade, revelando que a singularidade de sua opinião restava patente.

Indubitavelmente, pôde-se concluir que a impessoalidade gramatical é possível e dela se valeram os discentes por diversas estratégias possibilitadas pelo sistema da língua, no entanto comprovou-se que esses recursos não garantem uma impessoalidade no plano discursivo, pois, como visto nas análises processadas, percebeu-se que os discentes não conseguiram atribuir ao seu discurso a neutralidade que se pretendia buscar.

Mostrou-se também, nas análises, a carga argumentativa assumida pelos operadores usados, como articulações discursivas que o discente promoveu em seu discurso. Com maior frequência de uso, foram vistos os modalizadores, tanto epistêmicos quanto deônticos, além do recurso à paráfrase, como elemento interferente nos textos de autoria, permitindo a utilização pelo aluno de diferentes vozes sociais em seu discurso e a representação de si próprio.

Assim, os modalizadores se constituíram importantes marcas de autoria e de grande valia no momento em que o discente considerou necessário valorizar seu próprio dizer. O uso de tal manobra linguística revelou-se como uma antecipação do discente ante a atitude do leitor, de modo a deixar clara a sua intencionalidade de estabelecer interação com ele, tanto para compartilhar uma asseveração como para induzir o leitor a aceitar o que lhe era imposto pelo discurso do discente. Nesse entremeado discursivo, o discente pressupôs a individualização de seu discurso, colocando-se no lugar discursivo de produtor, delimitando o lugar discursivo do outro. Essa estratégia modalizadora ratificou a relevante presença de diversos elementos do sistema da língua, indiciadores do maior ou menor grau de envolvimento do discente com seu discurso, de forma que deixou marcado seu dizer como digno de credibilidade ou não.

Também se fez presente, nas análises empreendidas, a utilização da paráfrase, a qual representou um recurso presente em todas as monografias selecionadas, o que garantiu ao discente relacionar seu discurso a outros pré-existentes, tanto para usá-lo como contraponto às suas ideias como para corroboração do seu pensamento. De forma satisfatória ou não, as paráfrases construídas pelos discentes apresentaram, efetivamente, marcas de sua subjetividade, configurando-se o discente como autor da rediscursivização.

Ratificou-se, assim, por um lado, o fato de que, algumas vezes, o autor do texto analisado caracterizou-se por uma forma singular no dizer, posicionando-se, assumindo responsabilidades diante dos diversos discursos que circularam em seu entorno, subjetivando-se no discurso científico a partir da alteridade, num determinado lugar social. E essa subjetividade, perceptível no discurso, possibilitou ver o lugar que o indivíduo ocupou no contexto social, de modo que o dito no texto constituiu sua escritura e deixou vestígios de sua opinião, essa advinda de sua habilidade de dar significados e significar-se através de seu dito, o qual mediou sua relação com o outro, num processo de exotopia, através de argumentações que buscaram a validação do que se falou.

Por outro lado, foi possível também se constatar o escudamento discente com o propósito de apagamento parcial de sua autoria, no discurso científico, através de manobras

linguístico-discursivas, por meio das quais retextualizou o dito de outrem, fazendo uso de substituição lexical e alterações de ordem sintática, com possíveis repercussões semânticas, constituindo um recurso por vezes falho, mas cuja seleção do texto matriz revelou sua responsabilidade, demarcando seu lugar discursivo. No entanto essa constatação contribuiu para restar patente a necessidade de letramento acadêmico, a fim de auxiliar aqueles discentes que apresentaram maiores problemas no domínio tanto do gênero como na utilização dos recursos linguístico-discursivos, que possibilitariam uma escrita proficiente. É de destacar-se que algumas das análises feitas evidenciaram plágio, aspecto não aprofundado nesta tese, mas que revelou ser um fator importante a ser considerado quando se discute autoria, ficando essa discussão como um dos desdobramentos a serem motivados por esta pesquisa.

A partir de interpretações e informações várias selecionadas pelo produtor da monografia, verificou-se o distanciamento discente de seu lugar de leitor e sua inscrição como discente-autor, trazendo ele para seu discurso, através da metalinguagem, discursos outros carregados ou impregnados de suas impressões. Ao assim proceder, o indivíduo, que ocupava um lugar social de aluno na academia, deslocou-se para outro lugar discursivo assumindo sua posição autoral.

Verificaram-se, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, por meio das análises processadas, as habilidades de uso autoral da língua escrita, em situações discursivas acadêmicas, quando os discentes se submeteram à observância dos recursos identificados nos textos monográficos, como garantia da atividade interlocutiva entre si e o leitor, sem desmerecer a participação de outros discursos.

Evidenciou-se, dessa forma, que entender a produção monográfica na comunidade discursiva acadêmica implicou atenção ao que essa comunidade, provavelmente, espera, quais os objetivos por ela definidos e a que expectativas a produção discente deverá corresponder nessa esfera social. A questão autoral foi, portanto, aqui entendida como a constituição do sujeito na alteridade, numa atividade interativa com o outro, sendo sua subjetividade constituinte da do outro e constituída nessa interação.

Como comprovado, a partir das análises feitas, o discente orientou o seu discurso, a partir de sua perspectiva, de seus saberes acumulados, de suas ponderações sobre o que já lera ou ouvira a respeito do tema que enfocou, de forma a deixar marcas sobre suas filiações teóricas, e, para isso, buscou estratégias discursivas que o aproximassem do outro, pela argumentação e tentativas de conduzir o leitor a compartilhar de suas assertivas.

Por vezes, percebeu-se que o aluno impregnou autoridade àquilo que disse, mas também solicitou ao leitor cumplicidade, não necessariamente ao dizer o inédito, mas, às

vezes, ao proferir discursos já ditos. Apesar de retomados, esses discursos apareceram revestidos de particularidades discentes e marcados, linguisticamente. Percebeu-se, ainda, a preocupação do discente em se fazer entender pelo outro, de modo a legitimar o seu dizer na ordem discursiva e a inscrever-se, assim, em um lugar nesse discurso.

Assim, refletir sobre a relevância da autoria, da identidade e da alteridade em textos discentes demonstrou ser um aspecto a ser valorizado na preparação sistemática do aluno, de modo a possibilitar a sua proficiência autoral na língua escrita. No entanto, nesta tese, não foi possível desenvolver também o acompanhamento efetivo e sistemático do processo de produção textual monográfica, ficando essa percepção como indicadora de uma possível continuidade para novos aprofundamentos.

Dessa forma, devido à importância da temática sobre a autoria, ficam essas conclusões como incentivadoras e fomentadoras de novas pesquisas que analisem o lugar discursivo do discente em produções textuais não apenas restritas à academia, mas nos diversos espaços percorridos pelo sujeito em toda sua trajetória produtiva.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes, 1999.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. **Análises Textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

ALTHUSSER, I. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, Robson José Gomes. **Intertextualidade**: um recurso argumentativo. In: SOARES, Maria Elias; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. (orgs.) XVI Jornada de Estudos Linguísticos. **Anais**. Fortaleza: UFC/GELNE, 1999. p.40-44).

AMOSSY, R (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aulas de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Universitária da UFPE, 1996.

AUSTIN, John. **Quando fizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Trad. de Celene Cruz e João Geraldi. In: Cad. Est. Lin. Nº19, Campinas: jul/dez, 1990, pp.25-42.

_____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3ªed. São Paulo: HUCITEC, 1981 a.

_____. O discurso em Dostoiévsky. In: **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981b p.157-239.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec, 1988.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. São Paulo: Martins Fontes, 1995 a.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Lahud e Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995b.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 a.
- _____. O problema do texto. In _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 a.
- _____. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Minnesota (USA): University of Minnesota Press, 2003b.
- BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade** – em torno de Bakhtin. São Paulo: USP, 2003.
- BARROS, José D'Assunção. **A História Cultura e a Contribuição de Roger Chartier**. Diálogos, UEM, v. 9. n°1, 2005.
- BARTHES, R. _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Da obra ao texto. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BHATIA, Vijay K. **Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View**, London, Continuum International, 2004.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Escrita, gênero e interação social**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- _____. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BENVENISTE, Emile. **Da subjetividade na linguagem**: problemas de linguística geral. São Paulo: Nacional, 1976.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros Acadêmicos em curso de Especialização**: conjunto ou colônia de gêneros? RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sam. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005 a.

_____. (org.) **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: UNICAMP, 2005b.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009 a.

_____. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. São Paulo: FAPESP, 2001.

BRANDÃO, Maria Helena Negamine (org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Maria Helena Negamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: editora da Unicamp, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITO, Percival L. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). Trabalhos em Linguística Aplicada. nº. 2, São Paulo: UNICAMP, 1983.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

CARVALHO, Nelly. **Crônicas do cotidiano**. Coleção Letras. Recife, PPGL (edições eletrônicas), 2010.

CASTILHO, Ataliba T.; CASTILHO, Célia M. M de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 2. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. v. II, pp. 199-248.

CASTILHO, Ataliba T. de. . **A Língua Falada no Ensino de Português**. São Paulo, Ed. Linguística Contexto. 1998.

_____. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Célia M.M de. Quantificadores indefinidos (observações para uma abordagem sintática). In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.) **Gramática do Português Falado**. v.3, Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

CHARTIER, Roger. L'Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe. In: **De la pensée / Domaine historique**. Paris: Aix-en-Provence, 1992.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA, M.R.N. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**: monografias, dissertações e teses. Recife: INSAF, 2003.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 39 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHRISTOFE, Lílían. Intertextualidade e plágio. In: **Anais do Encontro Nacional da ANPOL**, Linguística, v. 2. Caxambu: ANPOL, 1994, p.1181- 1187.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Polifonia y argumentación**. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali:Universidad del Valle, 1988.

_____. A quoi sert le concept de modalité? In: DITTMAR, N.; REICH, A. (orgs.) **Modality in language acquisition**. Berlin: Walter de Gruyter, 1993, pp.111-130.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Language and globalization**. Oxon: Routledge, 2006.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006a.

_____. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

_____. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. Ed. Cortez. São Paulo. 1999.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, jul./dez., 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. De Luiz Felipe B. Neves. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. De Luiz Felipe B. Neves. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: edições Loyola, 1996.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUCHS, Catherine. **La paraphrase**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

_____. **A paráfrase linguística**: equivalência, sinonímia ou reformulação? In: Cadernos de Estudos Linguísticos, n.8, São Paulo: UNICAMP, 1985, pp.129-134.

GADET; HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3.ed. Campinas, UNICAMP, 1997.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GOMES DE MATOS, Francisco C. _____. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. In: **Matraga**. Rio de Janeiro, n.24, p.13-47, jan/jun. 2009.

GREGOLIN, M. R. [et alli] (org). **Análise do Discurso**: entornos do sentido. Araraquara, SP Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

GREGOLIN, M. R.V;BARONAS, R. (orgs.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.

_____.(orgs.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de divulgação científica**: um espaço discursivo intervalar. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre: 2005.

HALLIDAY, Michael.A.K. Language Structure and language function. In: LYONS, J. **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1970, p. 140-164.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R.. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. England: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael.A.K.. **An introduction to funcional grammar**. London: Hodder Arnold, 1996.

_____. **An introduction to funcional grammar**. London: Hodder Arnold, 2004.

HILGERT, José Gaston. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, Ingedore. (org.) **Gramática do Português Falado**. v.6. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

_____. Parafraseamento. In: JUBRAN, Clélia Cândida Spinard; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. v.1. Campinas: Unicamp, 2006, p. 275-300.

_____. Procedimentos de Reformulação: a Paráfrase. In: PRETI, D. (org.).**Análise de Textos Oraís**. Projeto NURC/SP. São Paulo. FFLCH/USP, 1993.

HOUAISS, A; VLLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KERBRAT-ORECHIONI, C.. **Enonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: A Colin, 1980.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. V.; VILELA, Mário. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. *Studies in Higher Education*, v. 23, n.2, pp.157-172, jun. 1998.

LEITÃO, André Alexandre Padilha. **Formas e funções da autoria na internet: uma prática discursiva**. Recife – PE, 2011. Tese de Doutorado, Centro de Artes e Comunicação da UFPE.

LUCENA, I. T. de. **Fiando as tramas do texto**. João Pessoa, Ed. Universitária, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, A. Mª N.; GIANELLA, M. Passagem para autoria. *In*: ROBSON, P. G. (Org.) **Subjetividade e escrita**. EDUSC; Santa Maria, RS: UFMG, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Éléments de linguistique pour le texte littéraire**. Paris: Bordas, 1990.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 1993.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R (Org.). **Imagens de si no discurso: A construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005b.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Discurso, cognição e gramática nos processos de textualização**. Mimeo apresentado no VI Encontro de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal. Brasília: UnB., 2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006.

_____. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007 b.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos escritos: o que ensinam os livros didáticos do PNLD 2007**.

MARCUSCHI, Beth. Algumas reflexões sobre o texto *texto* e o texto escolar. In. XAVIER, Antônio Carlos (org.). **O texto na escola: produção, leitura e avaliação**. Recife: Ed. do Autor, 2007.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. Língua e cultura. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2004.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech 70:151-167. 1984.

_____. **Estudos sobre Gênero textual, agência e tecnologia**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith C. (orgs.) Recife: Universitária da UFPE, 2009.

MOTTA-ROTH, Désirée; G. R. HENDGES; E. C. AMORETTI ; M. KLOSS. **O tradicional e o novo: análise de artigos acadêmicos eletrônicos**. São Paulo: LAEL/PUC Intercâmbio, v. 9, 2000, pp. 29 – 38.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Redação acadêmica: Princípios básicos**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação/Imprensa Universitária, Universidade Federal de Santa Maria, DELTA, v. 382, 2001.

_____. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis)curso, v.6/Especial, 2006a, pp. 495-517

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In A. M. Karwoski; B. Gaydecka & K. S. Brito. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2a. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 b, pp.145-163.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na Universidade**. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. A polissemia dos verbos modais e a ambiguidade. In: **Revista de Linguística Alfa**. n.44. São Paulo: UNESP, 2000a, pp115-145.

_____. **Gramática de usos do Português.** São Paulo: UNESP, 2000b.

_____. A Modalidade. *In:* KOCH, Ingedore (org.) **Gramática do Português Falado.** 2ª ed. São Paulo: UNICAMP, 2002, v. VI p. 171-208.

_____. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. R. J. **Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito.** São Paulo: Cadernos PUC, 1986.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: UNICAMP, 1988a.

_____. **Sujeito e texto.** São Paulo: EDUC, 1988b.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. Campinas. SP: Pontes, 1999a.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. *In:* **Escritos nº4.** Campinas, SP: Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/ LABERURB, maio, 1999b, p.17-27.

_____. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. Campinas. SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

PARRET, Herman. **Enunciação e Pragmática.** São Paulo: Unicamp, 1988

PASCHOAL, M. S. ZANOTTO de e CELANI, Ma. A. A. **Linguística aplicada.** Da aplicação da linguística aplicada à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise automática do discurso (AAD-69). *In:* GADET; HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** 3.ed. Campinas, UNICAMP, 1997, pp.61-161

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX; FUCHS. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. *In:* GADET; HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** 3.ed. Campinas, UNICAMP, 1997, pp. 163-252.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEZATTI, Erotilde Goreti. As construções conclusivas no português falado. *In:* ABAURRE, Maria Bernadete M.; RIDRIGUES, Angela C. S. (orgs.) **Gramática do Português Falado.** v.VIII, p.185-226. Campinas-SP, UNICAMP, 2002.

POSSENTI, Sírío. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, S. O dado dado e o dado dado. *In:* PEREIRA DE CASTRO, M. F. **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas: Ed. Da Unicamp, 1996.

_____. **Enunciação, autoria, estilo.** Revista da FAEEBA, Salvador, n.15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

_____. **Os limites do discurso.** Curitiba: Criar, 2002a.

_____. Índícios de autoria. In: **Perspectiva** – Revista do Centro de ciências da educação, 20 (1) (expressando a língua portuguesa e seu ensino). Florianópolis: Editora da UFSC, 2002b, p. 105-124.

_____. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RAMIRES, Vicentina M.B. **Gêneros textuais & produção de resumos nas universidades**. Recife: EDUFPE, 2008.

RISSO, Mercedes Sanfelice. O articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida (orgs.). **Gramática do Português Falado**. v. IV. Campinas: UNICAMP, 2002.

RODRIGUES, Aryon D. - **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**, São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. O processo de escrita do candidato do ENEM: autoria versus apagamento de autoria. IN: ANDRADE, G.G.; RABELO, M.L. (orgs.) **A produção de textos no ENEM: desafios e conquistas**. Brasília: UnB, 2007, pp.197-206.

_____. **Questões de dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros**. Recife, 2008. Tese de Doutorado UFPE.

_____. **Questões de dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

ROJO, R. H. R. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: PASCHOAL, M. S. ZANOTTO de e CELANI, Ma. A. A. **Linguística aplicada**. Da aplicação da linguística aplicada à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

RUSSELL, David R *et al.* Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/ West Lafayette: Parlor Press, 2009, pp. 395-423.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & Cia**. São Paulo: Ática, 2003.

SEARLE, John. **Speech Acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge University Press, 1969.

_____. **Os Actos de Fala** – um Ensaio de Filosofia da Linguagem. Coimbra: Almedina, 1984.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: CUP, 2002.

_____. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: RETHINKING GENRE COLLOQUIUM. 1992. Ottawa. **Anais...** Ottawa: Caarleton University, 1992. Trad.

Benedito Gomes Bezerra. Não publicado.

TACHIZAWA, Takeshi; MENDES, Gildásio. **Como fazer monografia na prática**. 6ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não Escolarizados**. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaeterzi.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2013.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 2005b.

TFOUNI, Leda Verdiani. (org.) **Múltiplas faces da autoria**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2008.

VAN DIJK. T. A. **Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse**. London: Longman, 1977.

_____. **Handbook of Discourse Analysis**. London: Academic Press, 1985.

_____. Modelos na Memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: _____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. Algunos principios de la teoria del contexto. In: **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, 1. Venezuela: Editorial Latina, 2001, pp. 69-82.

_____. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na Análise Crítica do Discurso**. Tradução: Coelho, Zara Pinto. Porto: Campo das Letras, 2005.

_____. Discourse, Context and Cognition. In **Discourse Studies**. Vol 8(1): 159-177. London, Sage, 2006.

_____. **Discourse and Context. A Sociocognitive Approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

VOLOSHINOV, V.N.; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Disponível na internet em www.flch.usp.br . Acesso em 22 set 2011.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WENZEL, Angelika. **Funktionem Kommunikativer Paraphrasen**. In: Dialogfosschun, 54, 385-401. Trad. J. G. Hilgert. São Paulo, 1985.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Como se faz um texto: a construção da redação dissertativa**. Recife: Edição do Autor, 2001.

_____. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010.